

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»**  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

**Сырвачева Дарья Анатольевна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ  
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 37.04.01 Психология

Магистерская программа Психологическое консультирование и психотерапия

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор, Шилов С.Н.



Руководитель магистерской программы

к.псх.н., доцент, Верхотурова Н.Ю.

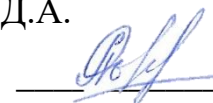


Научный руководитель

к.псх.н., доцент, Верхотурова Н.Ю.



Обучающийся Сырвачева Д.А.



Красноярск 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты изучения проблемы исследования.....	10
1.1. Понятие и проблема изучения эмоциональных компетенций в отечественной и зарубежной литературе.....	10
1.2. Становление эмоциональных компетенций в детском возрасте.....	21
1.3. Современное состояние изучения проблемы развития эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.....	33
Выводы по первой главе.....	41
ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.....	43
2.1. Модель, методы и методики экспериментального исследования эмоциональных компетенций младших школьников.....	43
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента по изучению особенностей эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста .....	57
Выводы по второй главе.....	84
ГЛАВА 3. Психологическая программа формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.....	89
3.1. Научно-методологические принципы формирования эмоциональных компетенций .....	89
3.2. Основные направления, формы и методы формирования эмоциональных компетенций младших школьников.....	96
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	112
Выводы по третьей главе .....	128
Заключение.....	132
Список используемой литературы.....	138
Приложения.....	148

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Проблема изучения эмоциональной сферы остается актуальной на протяжении всей истории человеческого общества, так как эмоции являются неотъемлемой частью человеческой жизни. С давних времен они притягивают внимание исследователей разных научных областей. Множество работ в отечественной и зарубежной литературе посвящено их изучению (А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, Я.З. Неверович, К.Э. Изард, Е. П. Ильин, Р. Janet, М. Arnold, R. Lazarusi др.) и до сих пор анализ эмоциональных процессов остается одним из центральных направлений психологии, педагогики и философии.

Изучение эмоциональной компетентности, в частности эмоциональных компетенций, является не до конца раскрытой областью, однако результаты исследований последних лет свидетельствуют о важности этого вопроса.

В современной психологической науке исследование эмоциональных компетенций является одним из важных показателей индивидуально-личностного развития человека. Особенно в детском возрасте развитие эмоциональных компетенций играет важнейшую роль в жизни человека. Они являются первой формой связи ребенка с окружающим миром, подталкивают его к познанию предметного мира, способствуя тем самым всестороннему развитию.

Осознание собственных эмоциональных реакций и состояний не приходит к ребенку автоматически и во многом зависит от степени участия в нем взрослого. Важным моментом в осознании ребенком собственных эмоциональных реакций и состояний является их называние взрослым; как известно, вербализация является важнейшим инструментом осознания эмоциональных состояний.

Эмоциональная компетентность, как отмечает Е.С. Ларина (2013), играет важную роль в развитии школьника. Она включает в себя совокупность

таких компетенций, как знание базовых эмоций, понимание собственного эмоционального состояния и узнавания эмоционального состояния партнера.

В период младшего школьного возраста развивается способность одновременно испытывать несколько эмоций, становится доступно формирование причинно–следственных связей, необходимых для интерпретации; опознавание эмоций и их вербализация дает возможность школьнику точно дифференцировать собственные эмоциональные состояния и эмоциональные состояния окружающих. Развивающаяся в этом возрасте способность одновременно испытывать несколько эмоций, возможно даже противоречивых, является следствием прогрессирования и усложнения когнитивной сферы ребенка.

Эмоциональные процессы играют важную роль в регуляции деятельности. Происходит расширение модального ряда эмоциональных реакций, интегрирование эмоций и интеллекта.

Развитые эмоциональные компетенции позволяют младшему школьнику контролировать свои эмоциональные побуждения, распознавать и учитывать, как негативные, так и позитивные эмоции – как собственные, так и эмоции другого человека; характеризуются богатым словарем эмоциональных состояний и в ситуации общения позволяют в равной степени ориентироваться как на свое состояние, так и на эмоциональное состояние других людей.

Младший школьный возраст является очень важным этапом в психическом развитии ребенка. Разнообразие видов деятельности, которые осваивает школьник, формирует одни из важнейших составляющих его личностного развития – эмоциональные компетенции.

Под термином «эмоциональные компетенции» в рамках данного исследования понимается способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач [103]. Это эмоциональные способности понимать, выражать, вербализировать, а также управлять собственным эмоциональным состоянием и эмоциональным состоянием других людей посредством различных систем коммуникации.

Младший школьный возраст является сензитивным для воспитания навыков осознания и саморегулирования эмоций.

В настоящее время количество школьников с нарушениями в эмоциональной сфере неуклонно растет, даже к поступлению в школу более чем у 50% детей выявляются те или иные нервные, соматические заболевания, являющиеся следствием эмоциональных нарушений [22].

Таким образом, от уровня развития эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста напрямую зависит успешность не только протекания учебной деятельности, но и жизни в целом, поэтому изучение данной проблемы и своевременная реализация развивающих мероприятий является очень актуальным.

Анализ научных источников литературы показал недостаточное теоретическое обоснование данного вопроса в специальной психологии, что подтверждается отсутствием комплексных научно-теоретических и практических исследований по обозначенной проблеме.

Несмотря на имеющуюся актуальность исследования и ее практическую значимость, многие вопросы, касающиеся разработки эффективных психологических программ по формированию эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста остаются мало изученными.

**Существуют противоречия в данной проблеме, которые следует разрешить:**

— от уровня развития эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста напрямую зависит успешность не только протекания учебной деятельности, но и жизни в целом, но, в тоже время мало разработано современных развивающих технологий данного процесса у школьников;

— существуют многочисленные публикации и психологические исследования отечественных и зарубежных авторов по изучению эмоциональной сферы личности, однако мало изученными остаются вопросы особенностей эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста;

— разработаны различные упражнения и игры по развитию эмоциональных состояний младших школьников, однако нет системы своевременной диагностической, коррекционной и профилактической работы по своевременному устранению трудностей формирования эмоциональных компетенций у учащихся младшего школьного возраста.

Актуальность темы исследования и обозначенные несоответствия позволили выделить **проблему исследования**, которая заключается в изучении особенностей эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста, теоретическом обосновании, разработке и внедрению в практику психологической программы формирования эмоциональных компетенций у данного контингента школьников.

**Объект исследования:** эмоциональные компетенции учащихся младшего школьного возраста.

**Предмет исследования:** психологическая программа формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что у учащихся младшего школьного возраста определенные эмоциональные состояния как собственные, так и других людей, будут вызывать затруднения в их понимании, дифференцировке и вербализации. Эффективность устранения выявленных затруднений у изучаемого контингента школьников может быть осуществлена при реализации разработанной нами психологической программы по формированию эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

Для достижения цели в соответствии с объектом, предметом и гипотезой исследования сформулированы и решены следующие **задачи исследования:**

1. На основании теоретического анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы определить современное состояние проблемы формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

2. Разработать модель диагностического исследования по изучению эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

3. Выявить особенности развития эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

4. Теоретически обосновать, разработать психологическую программу формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста и выявить ее эффективность.

**Методы исследования:** теоретические: анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования; эмпирические: наблюдение за детьми, беседа с обследуемыми; экспериментальные методы: проведение констатирующего эксперимента; интерпретационные: качественная и количественная обработка экспериментальных данных, сравнительный анализ результатов исследования.

В ходе исследования применялись следующие **психодиагностические методики:** методика Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А.М. Прихожан (1988) [61, с. 115], «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (1977) [11, с. 23], «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И.П. Воропаевой (1993) [7, с. 31], «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [15, с. 49]. Последняя методика была модифицирована.

**База исследования:** экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Гимназия № 16» и МБОУ «Средняя школа № 27 им. военнослужащего ФСБ РФ А.Б. Ступникова» Центрального района г. Красноярска. В исследовании приняли участие 44 учащихся младшего школьного возраста, а

именно 22 учащихся 8–9 лет (ученики второго класса) и 22 учащихся 10–11 лет (ученики четвертого класса).

**Этапы исследования:** исследование проводилось в несколько этапов в период с осени 2018 по весну 2020 гг:

1 этап – подготовительный – подбор и анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования; отработка понятийного аппарата исследования, определение объекта, предмета, цели, гипотезы исследования, постановки задач, подбор методик исследования (октябрь 2018 – февраль 2019 гг.);

2 этап – констатирующий – проведение констатирующего эксперимента на выявление особенностей эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста на основании подобранных диагностических методов и методик, осуществление анализа результатов исследования (март 2019 – май 2019 г.);

3 этап – формирующий – разработка и реализация психологической программы по формированию эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста (июнь 2019 – декабрь 2019 гг.);

4 этап – контрольный – постановка контрольного эксперимента, анализ полученных результатов исследования, оценка эффективности психологической программы формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста, обобщение и сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования (январь 2020 – май 2020).

**Теоретическая значимость работы** состоит в том, что данные исследования позволяют расширить и углубить существующие теоретические представления по проблеме изучения эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста, уточнить терминологическую сторону таких понятий, как «эмоциональная компетенция» и «эмоциональная компетентность», теоретически обосновать психологическую программу,



разработанную в данном исследовании, расширить знания о специфике формирования эмоциональных компетенций младших школьников.

**Практическая значимость работы** определяется получением качественных и количественных данных по результатам проведенного исследования изучения эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста, которые могут быть полезны специалистам психологам с целью осуществления развивающей и профилактической деятельности. Разработанная в настоящем исследовании психологическая программа формирования эмоциональных компетенций младших школьников может быть рекомендована психологам, педагогам и другим специалистам, которые работают с исследуемой категорией школьников.

**Объем и структура выпускной квалифицированной работы.** Магистерская работа изложена на 234 страницах и состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка. Список цитируемой литературы насчитывает 103 источника, в том числе 23 иностранных источника. Работа иллюстрирована 34 таблицами, 9 гистограммами, включает 12 приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1. Понятие и проблема изучения эмоциональных компетенций в отечественной и зарубежной литературе

В современной психологической науке исследование эмоциональных компетенций является одним из важных показателей индивидуально-личностного развития человека. Эмоциональное развитие, являясь неотъемлемой частью человеческой жизни, представляет собой область, привлекающую постоянное внимание исследователей из разных областей науки. Необходимо отметить, что в современной психологии отношение к проблеме эмоционального развития детей крайне неоднозначно. Прежде всего, это связано с альтернативностью понимания термина «эмоциональные компетенции» в различных научно-теоретических концепциях и подходах.

На протяжении долгого времени считалось, что только когнитивный интеллект является наилучшей предпосылкой успешности человека. Однако, последние исследования показывают, что наряду с когнитивным интеллектом не менее важным является эмоциональный интеллект [82]. Впервые обозначение EQ – emotional quotient, коэффициент эмоциональности, по аналогии с IQ – коэффициентом интеллекта, введено в 1985 году клиническим физиологом Рувеном Бар-Он [72, с. 59]. Автор определял его как «все не когнитивные способности, компетенции и навыки, которые влияют на способность человека совладать с требованиями окружающего мира» [94, с. 102]. Люди, обладающие более высоким коэффициентом эмоционального развития, достигают лучших результатов в жизни, поэтому развитие эмоционального интеллекта можно по праву считать одним из ключевых факторов, способствующих успешности каждого человека и полноценному развитию всего общества в целом [58, с. 275]. Ученые считают, что только на 20 % коэффициент интеллекта IQ влияет на успех в жизни человека в целом, а

на 80 % оказывают влияние такие факторы, как личность человека, его характер, или эмоциональные компетенции [85, с. 5].

В 1990 году Джон Мэйер и Питер Сэловей ввели такое понятие, как «эмоциональный интеллект». С момента опубликования их статьи «Эмоциональный интеллект» [100] огромное количество исследований было посвящено изучению этого феномена. Начиная изучать эмоциональный интеллект, исследователи предлагали различные определения данному феномену. Сами же авторы Дж. Мэйер и П. Сэловей подразумевали под понятием «эмоциональный интеллект» комплекс ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих людей. Они рассматривали эмоциональный интеллект как способность человека контролировать свои чувства и чувства других людей, распознавать и использовать эту информацию для того, чтобы управлять собственным мышлением и действиями [100, с. 188]. В опубликованной статье авторы предложили модель эмоционального интеллекта, сделав предположение о том, что эмоциональный интеллект состоит из трех категорий адаптивных способностей: оценка и выражение эмоциональных состояний, его регулирование, использование эмоций в мышлении и деятельности.

К 1997 году Дж. Мэйер и П. Сэловей доработали и расширили модель эмоционального интеллекта [93], сделав новый акцент на когнитивной составляющей, связанной с личностным и эмоциональным ростом. Авторы выделили четыре компонента эмоционального интеллекта, которые были названы «ветвями»:

1. Восприятие, оценка и выражение эмоций или же идентификация эмоциональных состояний.
2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности.
3. Понимание и анализ эмоциональных состояний.

4. Сознательное управление эмоциональным состоянием для личностного роста и улучшения межличностных отношений.

В 1999 году к Дж. Мэйер и П. Сэловей присоединился Дэвид Карузо, и они предложили метод измерения EQ [92, с.72; 94; 95].

Понятие «эмоциональный интеллект» активно использовалось и популяризировалось Дэвидом Гоулманом [13]. Термин «эмоциональный интеллект» стал общепринятым после опубликования в 1995 году Д. Гоулманом книги с аналогичным названием [14]. Д. Гоулман, считая, что EQ характеризует интеллект точнее, чем способность логически мыслить, предложил смешанную модель эмоционального интеллекта, включив в ряд способностей, его составляющих, личностные категории (самообладание, рвение, постоянство и др.) и эмоциональные компетенции (саморегуляция, эмпатия и др.) [14].

Д. Гоулман, А. Бечара и другие рассматривают эмоциональный интеллект как совокупность эмоциональных способностей, составляющих некую форму интеллекта, которая имеет отличия от когнитивного интеллекта или от IQ [84, с. 211]. М. О'Брайен считает, что люди с высоким коэффициентом EQ характеризуются способностью к «отложенному удовольствию», то есть превосходством рациональности над импульсивностью, умением понимать собственные эмоциональные состояния, эмпатическим отношением к чувствам других [98, с. 15].

В своей работе «Модель эмоционально-социального интеллекта» Р. Бар-Он высказывает мысль о том, что эмоциональный интеллект связан с пониманием себя самого, а также других людей, хорошим отношением к людям, приспособлению к окружающим для того, чтобы успешно справляться с требованиями, предъявляемыми внешней средой [58, с. 279]. Автор отмечает пять компонентов эмоционального интеллекта, связанных со способностями:

- 1) опознавать, понимать и выражать эмоции;
- 2) понимать эмоции других людей;
- 3) управлять эмоциями и контролировать их;
- 4) адаптировать и решать проблемы личного и межличностного характера;
- 5) производить позитивное

впечатление и обладать самомотивацией. Бар-Он в своей работе выдвигает предположение о том, что люди с высоким коэффициентом эмоционального интеллекта более устойчивы к различным изменениям в окружающей их действительности, а также более успешны в решении различных проблем, появляющихся в их жизни [83].

Таким образом, в зарубежной психологии можно выделить три ведущих модели эмоционального интеллекта: модель, основывающаяся на эмоционально-интеллектуальных способностях человека [97, 95], смешанная модель [88] и модель, основанная на личностных чертах [81].

В отечественной психологии наиболее известна модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина [43, с. 11]. Эмоциональный интеллект определяется автором как способность к пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей, а также управления этим эмоциональным состоянием. Модель, разработанная автором, включает 3 компонента: когнитивные способности, представления об эмоциональном состоянии и особенности эмоциональности [45, с. 136]. Д.В. Люсин разработал тест на эмоциональный интеллект, опираясь на собственную модель эмоционального интеллекта [44, с. 32]. Способность к пониманию, как и способность к управлению эмоциями может быть направлена на собственные эмоциональные состояния и на эмоциональные состояния других людей. Таким образом, автор вводит понятие внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, которые предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, но должны быть связаны друг с другом. Внутриличностный эмоциональный интеллект включает осознание своих эмоциональных состояний, управление ими, контроль экспрессии. Межличностный – интуитивное понимание эмоциональных состояний других людей, понимание их эмоций через экспрессию, общую способность к пониманию эмоциональных состояний других.

С точки зрения А.В. Брушлинского, эмоциональный интеллект является интерпроцессуальным понятием, которое объективирует и описывает отношения в структуре психической деятельности [5, с. 171].

Множество точек зрения на понятие «эмоциональный интеллект» требовало уточнений и перестало устраивать исследователей в качестве показателя развития эмоциональной сферы индивида [72, с. 59].

В 1990 г. Кэролин Саарни было предложено обобщающее понятие. Она ввела термин «эмоциональная компетентность» [99, с. 118]. По мнению К. Саарни эмоциональная компетентность – это умение проявлять способности к эффективному выражению эмоционального состояния в социальном взаимодействии [99, с. 118]. Автор описывает эмоциональную компетентность, как умение выражать свое эмоциональное состояние в соответствии с имеющимися целями и социальной ситуацией, различать и распознавать эмоциональные состояния других людей, включая сложные и смешанные эмоции [73, с. 34]. На одни и те же ситуации люди могут реагировать по-разному, несмотря на то, что цели у них могут быть одинаковыми. Важно понимать, что внутреннее эмоциональное состояние может отличаться от внешнего его выражения, способность к эмпатической включенности в эмоциональное состояние другого, принятие эмоции и умение с ней справиться. Проявления развитой эмоциональной компетентности, успешные социальные контакты, повышают самооценку индивида, что, в свою очередь, стимулирует его к экспериментированию со своими умениями в новых ситуациях, развивая, таким образом, его способности и навыки [99, с. 124; 73, с. 46].

Каждый компонент эмоциональной компетентности содержит ряд компетенций. К. Саарни предложила эмпирическую модель эмоциональной компетентности, которая содержит следующие эмоциональные компетенции:

- 1) осознание собственных эмоциональных состояний;
- 2) умение различать эмоциональные состояния других людей;
- 3) саморегуляцию;

- 4) включение эмоций в социокультурный контекст;
  - 5) симпатическое и эмпатическое включение в переживания других;
  - 6) понимание различий между внутренним эмоциональным состоянием, внешним его проявлением и влиянием собственного эмоционального состояния на окружающих людей;
  - 7) понимание влияния на отношения непосредственности, подлинности проявлений и эмоциональной взаимности;
  - 8) способность понимать и принимать свое эмоциональное состояние и соответствовать своим представлениям об эмоциональном «балансе».
- Результатом развитой эмоциональной компетентности будет являться умение управлять вышеперечисленными эмоциональными компетенциями, включая высокую самооценку и стрессоустойчивость [4, с. 238].

Сьюзан Денхам в своей концепции выделяет три основных компонента эмоциональной компетентности, включающих следующие эмоциональные компетенции: выражение эмоциональных состояний, понимание эмоциональных состояний и переживание эмоциональных состояний [86, с. 60]. Соответствующее выражение эмоциональных состояний имеет первостепенное значение в социальных взаимодействиях, и то, как индивид передает свои отрицательные и положительные эмоции другим, является решающим фактором, влияющим на развитие его отношений.

Второй компонент эмоциональной компетентности – это понимание эмоциональных состояний. Дети и взрослые, которые понимают свои собственные и чужие эмоциональные состояния (например, те, кто может различать, какие эмоции "скрывает" выражение лица), гораздо более склонны к успеху в своих отношениях, чем те, кто не обладает этой способностью [87; 88; 89]. Третий компонент – это переживание эмоциональных состояний, функция которого заключается в распознавании и регулировании эмоциональных состояний различной интенсивности. Это включает в себя все те внешние и внутренние процессы, которые отвечают за мониторинг, оценку

и модификацию эмоциональных реакций при достижении определенной социальной цели [101].

Дети, неспособные различать свои и чужие эмоциональные состояния, испытывают трудности в интерпретации эмоциональных сигналов [91]. Например, восприятие грусти партнера как агрессии влечет за собой агрессивное поведение ребенка, которое, повторяясь, приводит к социальному отвержению и дезадаптации [88].

В отечественной психологии изучением эмоциональной сферы занимались такие исследователи, как С.Л. Рубинштейн, Г.Ш. Шингаров, П.М. Якобсон, В.Н. Мясищев, В.К. Вилюнас, Я.М. Веккер, Г.А.Фортунатов, Г.И. Батурина, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др.

История изучения эмоций в российской психологии пережила периоды взлета и падения – большого интереса и фундаментальных трудов в конце 19 начале 20 века и почти полного забвения проблемы внутреннего мира человека, игнорирования роли эмоциональных процессов в середине 20 века [75].

Отечественные психологи С.Л. Рубинштейн, Г.Ш. Шингаров, П.М. Якобсон, В.Н. Мясищев, В.К. Вилюнас, Я.М. Веккер, Г.А. Фортунатов и другие утверждают, что эмоциональное развитие – это особая форма отношения к предметам и явлениям действительности. А.К. Леонтьев подчеркивал, что эмоции не только соответствуют той деятельности, в которой они возникают, но и подчиняются этой деятельности.

Признание роли эмоций в регуляции деятельности человека, а именно в адаптационных процессах, утверждение представлений о единстве аффекта и интеллекта (труды Л.С. Выготского [9], С.Л. Рубинштейна [64], А.Н. Леонтьева [39]) привели к поиску эквивалента IQ в эмоциональной сфере.

Е.В. Либина, изучая индивидуальные различия в реагировании на стресс, вводит понятие эмоциональной компетентности. Автор рассматривает это понятие, как способность личности осуществлять оптимальную координацию между эмоциональным состоянием и целенаправленным поведением [40].



Исследователи, занимающиеся вопросами компетентности личности (Г.В. Юсупова, И.Н. Андреева, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Р.У. Гильмутдинова, Т.И. Аврамова, Дж. Равен и др.) определяют компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, основывающейся на знаниях; специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания – особого рода предметные умения, навыки, способности, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [66].

Р.У. Гильмутдинова, основываясь на представлениях И.А. Зимней о структуре компетентности, использует компетентностный подход при исследовании креативности, выделяя в ней эмоциональную составляющую [12]. Т.И. Аврамова говорит об эмоционально-личностной компетентности и о возможности ее развития средствами тренинга [1]. Г.В. Юсупова рассматривает умственные способности и компетентность как связанные с одними и теми же психологическими механизмами [79]. По мнению Г.В. Юсуповой, в эмоциональную компетентность входят четыре эмоциональных компетенции:

- саморегуляция, контроль импульсов, управление эмоциями, выражение эмоций и блокировка негативных эмоциональных состояний;
- регуляция взаимоотношений – социальные навыки, умение строить отношения с окружающими;
- рефлексия – самосознание, рациональное осмысление эмоций, выявление собственных мотивов;
- эмпатия – чувствительность к слабым сигналам, выражающим потребности и желания других людей.

На основе базовых составляющих эмоциональных компетенций были сформированы функциональные блоки:

- поведенческий блок, который включает саморегуляцию и регуляцию отношений;

- когнитивный блок, который состоит из рефлексии и эмпатии;
- интраперсональный блок, включающий саморегуляцию и рефлексию;
- интерперсональный блок, который включает регуляцию отношений и эмпатию [50, с. 135].

Г.В. Юсуповой выделяется два компонента эмоциональной компетентности, имеющие внутренний и внешний векторы направленности: когнитивный (понимание эмоций) и поведенческий (управление эмоциями).

На основе этой модели для взрослых Н.Н. Смирновой и С.С. Савенышевой была разработана модель эмоциональной компетентности для дошкольников [70]. По мнению авторов эмоциональная компетентность подразумевает совокупность следующих эмоциональных компетенций: знания об эмоциональной сфере, умения определять содержание эмоций, распознавать эмоциональные состояния и переживания, выражать их, эмпатийные умения, а также навыки осознания и регуляции эмоциональных реакций. Развитие всех этих компетенций позволяет выстраивать общение и взаимодействие. Эмоциональная компетентность включает в себя когнитивный и поведенческий компоненты и проявляется в интерперсональных и интраперсональных отношениях.

Таким образом, модель включает в себя два измерения, на пересечении которых находятся четыре основных эмоциональных компетенции:

- рефлексия (когнитивный компонент, интраперсональная характеристика);
- эмоциональная идентификация – понимание эмоций других (когнитивный компонент, интерперсональная характеристика);
- саморегуляция (поведенческий компонент, интраперсональная характеристика);
- эмпатия (поведенческий компонент, интерперсональная характеристика).

В дальнейшем авторы добавили к четвертой компетенции (эмпатии) эмоциональную экспрессию. В качестве маркеров эмоциональной

компетенции могут выступать параметры психоэмоционального благополучия: адекватная самооценка, умеренная тревожность и отсутствие ярко выраженных страхов, но обычно они изучаются как самостоятельные феномены [22; 47; 62].

М.О. Мохряков основными составляющими эмоциональной компетентности выделяет четыре компонента: коммуникативный, рефлексивный, когнитивный и поведенческий. Коммуникативный компонент представлен внутренним позитивным настроем, эмпатией и коммуникабельностью. Рефлексивный компонент характеризуется рефлексией своих поступков и причин возникновения эмоциональных состояний, анализом мотивов поступков других людей. Когнитивный компонент обозначен идентификацией собственных эмоциональных состояний, а также эмоциональных состояний других людей. Поведенческий компонент представлен контролем своего эмоционального состояния и выбором способов достижения цели, а также настойчивостью и использованием полученной эмоциональной информации в общении с окружающими [53].

И.Н. Андреева считает, что структура эмоциональной компетентности представляет собой более детализированную структуру эмоционального интеллекта — с учетом социальных влияний на его развитие [2].

Теоретический анализ исследований и авторских моделей показывает, что эмоциональная компетентность, по мнению И.В. Белашевой, связана с эмоциональным интеллектом и основана на нем: эмоциональный интеллект является инструментом эмоциональной компетентности, он проявляется в способности действовать в согласии с внутренней средой собственных эмоций, в понимании эмоционального состояния других людей, в управлении своей эмоциональной сферой и сферой других людей на основе интеллектуального анализа, а также в использовании эмоциональных состояний для повышения эффективности мышления и поведения в окружающей среде.

Эмоциональная компетентность определяет формирование конкретных компетенций в эмоциональной регуляции, таких как способность четко опознавать эмоциональные состояния других людей, понимать и правильно определять то, что чувствует собеседник, что лежит в основе развития компетенции влияния на переживания других людей, способность к толерантному взаимодействию, способность проявлять эмпатию, а также способность управлять своим эмоциональным состоянием, что является ядром развития таких компетенций.

Обобщая основные положения описанных концепций, отметим, что наряду с частными и специфическими для отдельных авторов определениями, прослеживаются компоненты эмоциональных компетенций, которые выделяются большинством исследователей. К таким относятся понимание собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других, как способность распознать их и определять причины их возникновения, саморегуляция, как способность проявлять свои эмоциональные состояния социально приемлемыми и адекватными способами, а также эмпатия, как способность к сопереживанию и желание позитивно повлиять на эмоциональное состояние партнера по общению. Таким образом, среди многообразия теоретических представлений об эмоциональных компетенциях и близких ей понятиях можно выделить три основных общих компонента: понимание своих эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других, саморегуляция и эмпатия [73].

Изучение эмоциональной компетентности, в частности эмоциональных компетенций, является не до конца раскрытой областью, однако результаты исследований последних лет свидетельствуют о важности этого вопроса. Следует отметить, что развитие эмоциональных компетенций играют важнейшую роль в жизни человека, особенно в детском возрасте [101].

## 1.2. Становление эмоциональных компетенций в детском возрасте

Проблемой изучения эмоционального развития в детском возрасте занимались такие ученые, как А.В. Запорожец (1986), Я.З. Неверович (1986), Е.И. Изотова и Е.В. Никифорова (2004), А. Д. Кошелева, О. А. Шаграева (2003) и др.

Развитие эмоциональной сферы детей в психолого-педагогических исследованиях рассматривается в качестве одной из ведущих характеристик детского развития [37, с.51].

Развитие эмоциональной сферы ребенка начинается еще до его рождения. Осознанное желание родителей иметь ребенка является одним из главных моментов в формировании психоэмоциональной структуры личности будущего ребенка. Позитивный взгляд на себя, жизнь и окружающих людей складывается у желанного ребенка еще в момент его существования в виде зародыша. Новорожденный ребенок уже обладает индивидуальной психической жизнью [26].

Эмоции в жизни маленького ребенка играют особую роль. Они являются первой формой связи ребенка с окружающим миром, подталкивают его к познанию предметного мира, способствуя тем самым всестороннему развитию малыша.

Ведущий вид деятельности ребенка в младенческом возрасте – непосредственное эмоциональное общение с окружающими [54, с.135]. Важным новообразованием этого возраста является формирование у ребенка потребности в общении с другими людьми и определенное эмоциональное отношение к ним.

«Комплекс оживления» – эмоциональная окрашенность взаимоотношений ребенка с окружающей действительностью обнаруживается на самых ранних этапах онтогенеза с возникновением у младенца положительного эмоционального отношения к матери. Эмоции по типу «комплекса оживления» формируются у ребенка на основе приобретаемого

опыта практического взаимодействия и общения с близкими людьми. Если такой опыт у младенца отсутствует или он недостаточен, то появление «комплекса оживления» задерживается или блокируется, что оказывает негативное влияние на все дальнейшее развитие личности.

По мнению А.В. Запорожца «комплекс оживления» представляет собой первое эмоциональное новообразование, которое является зародышем всех дальнейших формирующихся высших сил.

«Трансформация содержания эмоциональных переживаний» – возрастная динамика содержания эмоционального развития. По мнению П.М. Якобсона при переходе от раннего детства к дошкольному возрасту происходит изменение содержания эмоций.

При переходе от раннего возраста к дошкольному одни значимые эмоциональные состояния ребенка сменяются другими, появляются эмоциональные состояния нового типа, что свидетельствует об их эмоциональном развитии. Объекты и действия, вызывавшие ранее большой интерес, теперь его не вызывают, однако появляются новые объекты и действия, привлекающие к себе пристальное внимание ребенка.

По мнению А.В. Запорожца, возникновение новых эмоций, прежде всего, связано с изменением содержания и структуры деятельности ребенка. В дошкольном возрасте в контексте различных продуктивных видов деятельности (лепка, рисование), знакомства с природой и с музыкой развиваются эстетические переживания как умение чувствовать красоту в окружающей жизни и в произведениях искусства. Занятия и дидактические игры развивают интеллектуальные эмоциональные состояния: удивление, любопытство (любопытность), уверенность или сомнение в своих суждениях и действиях, радость от найденного решения. Группа интеллектуальных эмоциональных состояний способствует овладению ребенком познавательной деятельности, ее способов и приемов. Нравственные эмоциональные состояния развиваются у ребенка в результате практического выполнения нравственных требований, которые предъявляют к нему

окружающие люди. Группа нравственных эмоциональные состояния играет важную роль в становлении личности ребенка и формировании его активной жизненной позиции.

Этапы эмоционального развития описывают такие авторы как Я. Дембовский, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, А.Н. Леонтьев и др.

Первый возрастной этап эмоционального развития охватывает промежуток от рождения до раннего детства. Я. Дембовский (1959) отмечает, что новорожденный обладает тремя эмоциями: страхом, который обнаруживается при сильном звуке; гневом, как реакцией на стеснение движений, и удовольствием, возникающем в ответ на покачивание, а также на легкое поглаживание кожи. Что же касается выражения этих эмоций, то, прежде всего у новорожденного возникает плач. Но у него бывает выражение, похожее на улыбку. Вероятно, это чисто рефлекторное явление, не связанное с событиями окружающего мира. Примерно в два с половиной месяца у младенца появляется социальная улыбка, которая обращена к другому человеческому лицу. Дети с готовностью улыбаются и реагируют движениями всего тела на приближающегося к ним человека. С этого момента ребенок требует социальных контактов, в результате чего появляется новый вид эмоционального реагирования – формирование аффективно-личностных связей. Они закладываются в первые полгода жизни ребенка, чему способствует развитие у него средств экспрессии. В начале младенец выражает свои эмоции беспокойными движениями или неподвижностью. Затем подключаются мимика, звуки и телесные движения [26, с.394].

Меняется характер голосовой экспрессии. На протяжении 1-го месяца крик ребенка выражает только его недовольство, причем звуковой состав этого крика сходен с интонациями обиды и недовольства взрослых. В.Ф. Тонкова-Ямпольская отмечает, что на 2-м месяце появляется спокойное «гуление», на 3-м - звуки радости, а позднее – смех. В 3-месячном возрасте младенцы уже «настроены» воспринимать родительские эмоции, и их поведение показывает, что они ожидают увидеть выражение эмоций на лице

матери или отца. В первые полгода жизни ребенка аффективно-личностные связи проявляются, как его стремление разделить с взрослыми свои положительные эмоции по поводу восприятия радующих воздействий (интересной игрушки, веселой музыки и т. п.). Сначала – это отслеживание визуальных признаков сопереживания, включение объекта восприятия и взрослого в единое поле зрения; несколько позже отмечаются более активные проявления: показ взрослому радующего предмета, ожидание ответных положительных эмоций.

Ко второй половине первого года жизни младенец проявляет умение пользоваться восприятием эмоций матери для того, чтобы проверять себя и получать поддержку, а также по выражению ее лица ориентироваться, продолжать ли свои действия, когда ситуация становится незнакомой. Это аффективное взаимодействие называется «социальным соотнесением» [26, с.395].

Во вторые полгода жизни аффективно-личностные связи проявляются не только в положительной, но и в отрицательной эмоциогенной ситуации (в незнакомом помещении, при встрече с посторонними взрослыми, при виде пугающего предмета и т. п.). Ребенок ищет у взрослого защиту, прижимается к нему, заглядывает в глаза. В это время у детей внезапно появляются боязнь незнакомых людей и тревога отделения от родителя («тревога семимесячных»). Малыши, которые до этого улыбались и были приветливыми, в присутствии посторонних становятся робкими и настороженными.

Второй возрастной этап эмоционального развития охватывает период раннего детства. А.В. Запорожец и А.А. Люблинская отмечают, что для таких детей, характерны запаздывающие эмоциональные реакции на ситуацию, неумение понимать эмоциональные состояния других, а выражение эмоционального состояния (экспрессия) соответствует его реальному протеканию. Когда дети видят, что другим плохо, они часто приходят в замешательство. Они могут рассмеяться или не знают, как им реагировать на



происходящее. В 2–3 года появляются социальные формы гнева – ревность и зависть. Дети сердятся и плачут, если их мать у них на глазах ласкает чужого ребенка. В результате социальных контактов появляется радость как выражение базовой эмоции удовольствия. В три–пять лет стыд, соединяясь с эмоцией страха, приобретает новое качество, превращаясь в страх осуждения. По данным Ю.А. Макаренко, уже в возрасте 2–3 лет дети могут изображать эмоции, подбирают мимические средства для выражения радости, гнева, отвращения, огорчения, удивления, стыда. По данным М.И. Лисиной у детей 3 лет появляется гордость за свои достижения. Дети стремятся продемонстрировать свои успехи взрослому. Если это не удастся, то их радостные переживания по поводу успеха существенно омрачаются. Возникает обида по поводу игнорирования или непризнания успеха взрослыми, стремление к преувеличению успеха, бахвальству.

В то же время Т.В. Гуськова и М.Г. Елагина отмечают, что незаслуженная похвала вызывает у детей 2–3 лет смущение, неловкость.

Л.Н. Галигузова считает, что заметные изменения происходят с возрастом в эмоциональном отношении детей к сверстнику. Дети младшей ясельной группы, как правило, с улыбкой разглядывают друг друга, иногда наблюдаются проявления ласки. После 2 лет эмоциональная реакция становится намного ярче. Увеличивается эмоциональное заражение детей друг от друга и эмоциональная отзывчивость по отношению к другому ребенку. Совместная деятельность носит ярко выраженную эмоциональную окраску, бурно нарастающую в ходе взаимодействия.

Третий возрастной этап эмоционального развития охватывает период дошкольного и старшего дошкольного возраста. По мнению А.Н. Леонтьева, это "период первоначального фактического склада личности". Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований. Развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы, формируется самосознание.

Эмоциональное развитие является важной составляющей в развитии дошкольников, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Понимание своего эмоционального состояния является важной составляющей эмоциональных компетенций в становлении личности растущего человека. При всей кажущейся простоте, распознавание и передача эмоций - достаточно сложный процесс, требующий от ребенка определенных знаний, определенного уровня развития.

Истинные чувства часто бывают, скрыты от человека, а это – разрыв контакта с собственной индивидуальностью – невозможность её осознания и выражения. Причин этому – множество; в качестве примера можно привести социальное научение (одни чувства испытывать «хорошо» и «приятно», а другие - «плохо» и «не приятно»), вытеснение нежелательных эмоций и т.д.

Вынуждение детей подавлять негативные эмоции приводит к лишению их контекста, в котором они могли бы научиться эффективно справляться со своими эмоциональными реакциями. У детей, которым позволяют выразить свои эмоции, интериоризация социальных норм и правил проходит успешнее [73].

Осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему.

Осознание собственных эмоциональных реакций и состояний не приходит к ребенку автоматически. В настоящее время разрабатывается и внедряется ряд программ по повышению социальной и эмоциональной компетентности, направленных на развитие самосознания (распознавание собственных чувств), эмпатии, самокритики, коммуникативных навыков, уверенности в себе, умения разрешать конфликты и др.

Важным моментом в осознании ребенком собственных эмоциональных реакций и состояний является их называние взрослым; как известно,

вербализация является важнейшим инструментом осознания. Для осознания ребенком собственных эмоциональных реакций и состояний важным является принятие или непринятие взрослым этих реакций и состояний. Принимая эмоциональные реакции и состояние ребенка, взрослый признает за ним право испытывать именно те чувства, которые он испытывает, что в еще большей степени способствует осознанию ребенком собственных эмоций.

Еще одной из важных и устойчивых эмоциональных компетенций в дошкольном возрасте становится эмпатическое переживание. На протяжении развития ребенка появляются новые сложные формы социальных переживаний — сопереживание, сочувствие, содействие другому лицу, необходимые для совместной деятельности и общения. В словаре практического психолога определение эмпатии дается как «постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека» [68, с. 784].

В работах Т. П. Гавриловой, Ю. А. Менджерицкой, Т. А. Гайворонской и др. отмечают, что в сложной многоуровневой структуре эмпатии заложена совокупность эмоциональных, когнитивных и поведенческих переменных, опосредованных опытом социального взаимодействия [37, с. 52].

Ведущие ученые (Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, Л. П. Стрелкова, А. Д. Кошелева и др.) рассматривают эмпатию как особый процесс, представленного в виде последовательных стадий (форм, уровней) проявления: «сопереживание – сочувствие – импульс к содействию» [Ю. А. Лаптева, 2015, с. 64].

Выделяют два вида эмпатии – гуманистическую и эгоцентрическую. Гуманистический характер эмпатии представляет собой эмпатические переживания, в которых человек эмоционально откликается на благополучие или неблагополучие другого. Проявляется это в виде сорадования, сострадания, сочувствия, жалости и т.д.

Эгоцентрическая эмпатия связана с переживаниями не за другого, а за себя. Стрдание другого в этом случае является только поводом переживания

за себя. Эгоцентрический характер эмпатии проявляется в виде страдания, грусти, страха, радости в ответ на печаль другого или наоборот печали в ответ на радость (последние названы переживаниями зависти). В дошкольном возрасте проявляются оба вида эмпатии, причем дети способны к достаточно острым переживаниям сочувствия, сострадания и к ярким проявлениям зависти. Зависть и сострадание проявляются у дошкольников в поступках: если ребенок завидует, он может пожаловаться, если страдает или сочувствует, может поделиться самым дорогим, что у него есть [54, с. 136].

Еще одной значимой эмоциональной компетенцией в период дошкольного детства является формирование самооценки. В своих работах Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин, указывают, что именно в дошкольном возрасте происходит активное формирование самооценки [10; 78].

Общепризнано, что важнейшими факторами, определяющими развитие самооценки, являются опыт общения дошкольника с окружающими и опыт собственной предметной деятельности ребенка (А.В. Захарова, 1993; Б.Г. Ананьев, 1980; Л.И. Божович, 1995; М.И. Лисина, 1983; Б.С. Волков, 2002 и др.).

Выдающийся психолог и философ С. Л. Рубинштейн под самооценкой понимал стержневое образование личности, которое строится на оценках индивида другими и его оценивании этих других [65].

Оценка дошкольником самого себя во многом зависит от оценки взрослого. Именно взрослый выступает центром, направляющим развитие ребенка. М. И. Лисина отмечает, что взрослый является главным источником оценочных воздействий, и его оценки формируют оценочное отношение ребенка к окружающему миру, людям, к самому себе. Заниженные оценки оказывают отрицательные воздействия на ребенка. Завышенные оценки искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов, но играют положительную роль в организации их деятельности, мобилизуя таким образом силы ребенка.

Возникновение новых эмоциональных компетенций связано с изменением содержания и структуры деятельности ребенка. К. Бюлер (1930) показал, что момент переживания удовольствия в детских играх сдвигается по мере развития эмоциональных компетенций ребенка: у малыша удовольствие возникает в момент получения желаемого результата, на следующей ступени развития удовольствие доставляет не только результат, но и сам процесс игры, на третьей ступени у детей постарше появляется предвосхищение удовольствия в начале игровой деятельности [26, с. 393]. В своих исследованиях А.В. Запорожец и Я.З. Неверович определяют появление у дошкольников эмоционального ожидания (эмоционального предвосхищения). Эта важная эмоциональная компетенция дошкольников оказывает существенное влияние на мотивацию их поведения и деятельности. Эмоциональное предвосхищение рассматривается как способность ребенка «не только заранее предвидеть, но и прочувствовать, какой личностный смысл будут иметь для него и для окружающих последствия совершаемых им действий и поступков» [37, с. 53]. Если он предвидит результат, не отвечающий принятым нормам воспитания, возможное одобрение или наказание, у него возникает тревожность - эмоциональное состояние, способное затормозить нежелательные для окружающих действия. Предвосхищение полезного результата действий и вызванной им высокой оценки со стороны близких взрослых связано с положительными эмоциями, дополнительно стимулирующими поведение. Взрослые могут помочь ребенку создать нужный эмоциональный образ. Например, в детском саду, воспитатель вместо того, чтобы потребовать немедленно привести в порядок помещение после бурной игры, может рассказать детям, какую радость вызовет их уборка у младшей группы, пришедшей после них в сияющую чистотой игровую комнату. Пожелания, ориентированные на эмоциональное воображение детей, а не на их сознательность, оказываются значительно более эффективными.

Следующей составляющей эмоциональных компетенций в дошкольном возрасте является постепенно развивающееся умение детей определять

эмоциональное состояние других людей. Это проявляется и развивается в ролевой игре ребенка. Данный вопрос подробно изучен А.М. Щетининой (1984) на детях 4-5 и 6-7 лет. Автором были выявлены типы восприятия эмоционального состояния по экспрессии. Результаты представлены в таблице.

Таблица. Выраженность типов восприятия эмоций у дошкольников  
(% случаев) [26, с. 398]

Тип восприятия	4-5 лет	6-7 лет
Довербальный	20	-
Диффузно-аморфный	50	-
Диффузно-локальный	27	-
Аналитический	3	27
Синтетический	-	33
Аналитико-синтетический	-	40

*Довербальный тип.* Эмоциональное состояние не называется словами, оно распознается детьми через установление соответствия выражения лица характеру конкретной ситуации («он, наверное, мультик смотрит»).

*Диффузно-аморфный тип.* Дети называют эмоциональное состояние, но воспринимают его поверхностно, нечетко («веселый», «посмотрел и узнал, что он грустит»). Составляющие элементы эталона эмоции еще не дифференцированы.

*Диффузно-локальный тип.* Воспринимая выражение эмоционального состояния глобально и поверхностно, дети начинают выделять отдельный, часто единичный элемент экспрессии (в большинстве случаев — глаза).

*Аналитический тип.* эмоциональное состояние опознается благодаря выделению элементов экспрессии. В большинстве случаев дети опираются на выражение лица, а не позы.

*Синтетический тип.* Это уже не глобальное и поверхностное восприятие эмоционального состояния, а целостное, обобщенное («злая она, потому что вся злая»).

*Аналитико-синтетический тип.* Дети выделяют элементы экспрессии и обобщают их («она веселая, у нее все лицо такое — глаза веселые и рот»).

Представленность данных типов восприятия эмоций в группах детей разного возраста отличалась (таблица).

А. М. Щетинина отмечает, что тип восприятия экспрессии зависит не только от возраста детей и накопленного ими опыта, но и от модальности эмоции. Распознавание страха и удивления осуществляется детьми 4–5 лет преимущественно по довербальному типу восприятия, радость и грусть – по диффузно-аморфному типу 4–5-летними детьми и по аналитико-синтетическому — детьми 6–7 лет. При распознавании гнева детьми 4–5 лет ведущим является диффузно-локальный тип, а детьми 6–7 лет — аналитический.

Во время исследований автор выявляет, что восприятие эмоциональных состояний детьми 4–5 лет происходило во многих случаях только после подсказки экспериментатором конкретной ситуации, породившей данную эмоцию. Эмпатия проявлялась детьми чаще всего при восприятии эмоций гнева, грусти и страха во всех исследуемых возрастных группах [26, с. 399].

В дошкольном возрасте дети уже способны различать истинные и внешне проявляемые эмоции. Эта способность отчетливо формируется у ребенка к шести годам, при этом он лучше распознает отрицательные эмоции [63, с. 199]. При проведении научно-исследовательской работы Манеров (1993) обнаруживает, что для большинства детей 5–6 лет становится доступным определение эмоций другого человека по его речи. Задержка в развитии этого умения происходит у детей из неблагополучных семей, когда у ребенка формируются стабильные отрицательные эмоциональные переживания (тревога, чувство неполноценности). Вследствие этого происходит снижение контактов в общении, недостаточный опыт в восприятии эмоций других

людей, а также у таких детей наблюдается недостаточно развитая эмпатия [26, с. 399].

Таким образом, рассмотрев научно-теоретические основы развития эмоций в онтогенезе можно сказать, что развитие эмоциональной сферы ребенка возможно на всех возрастных этапах. С возрастом происходит расширение и усложнение знаний об эмоциях. Увеличивается количество понятий, в которых осмысливаются эмоции (расширяется «словарь эмоций»), что происходит за счет дифференциации первоначальных обобщенных понятий «приятное – неприятное». Границы эмоциональных понятий становятся более четкими. Увеличивается число параметров, по которым характеризуются эмоции; вначале их два – «возбуждение – успокоение» и «удовольствие – неудовольствие», затем появляются параметры «связь с другими» и т. п. Дошкольник начинает дифференцировать представления о причинах эмоции и внутренних состояниях, опосредствующих связь ситуации с эмоциональной реакцией.

Особенно актуально эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста. В этот период коррекция личностных черт ребенка происходит наиболее эффективно, так как происходит переход от эгоцентрической позиции ребенка к возможности его сопереживания другому (эмпатии).

Особенности эмоционального развития дошкольников:

- дифференциация и обогащение эмоциональных переживаний;
- формирование высших чувств (нравственные, интеллектуальные, эстетические)
- осознание ребенком своих чувств и эмоциональных проявлений, их вербализация;
- формирование и умения контролировать и регулировать свои эмоциональные проявления;

Стоит отметить, что эмоциональное развитие ребенка тесно связано с формированием плана представлений. Образные представления ребенка



приобретают эмоциональный характер, и вся его деятельность является эмоционально насыщенной все, то есть все, во что включается дошкольник (игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т.д.) должно иметь яркую эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится. Потому что ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему неинтересно.

Младший школьный возраст является сензитивным для развития психологических образований, значимых для позитивного развития в дальнейшие возрастные периоды [66].

### **1.3. Современное состояние изучения проблемы развития эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста**

Многие исследователи Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин считают младший школьный возраст периодом становления личности и отмечают широкие возможности развития ребенка в этом возрасте [66]. При поступлении в школу эмоциональная сфера ребенка меняется. Происходит расширение содержания его деятельности и увеличение количества объектов, которые влияют на его эмоциональное состояние. Важнейшим таким объектом является школа.

Процесс обучения в школе сопровождается получением новых впечатления, вызывающих у детей множество различных эмоций. Эмоциогенными факторами для младших школьников являются игры, общение со сверстниками, успехи в учебе, а также оценка этих успехов учителем и одноклассниками.

В первые дни у младшего школьника появляется чувство удовлетворения и гордости за то, что он стал взрослым и выполняет школьные обязанности. В то же время он испытывает чувство смущения и робости из-за незнания новых правил, установленных учителем, и неумения выполнять требования, предъявляемые школой. Появляются переживания за успех и неуспех в

учебной деятельности. Существенной причиной является то, что в процессе обучения основное внимание уделяется знаниям и пониманию, тогда как эмоциональное состояние и переживания рассматриваются в основном как объект волевой саморегуляции. Вся система оценок построена на том, что и сколько ребенок знает, правильно ли он себя ведет. Проявление собственных эмоциональных состояний рассматривается как недостаточная воспитанность, свидетельство недостаточного интеллектуального развития. Во время адаптации ребенка к новой ситуации, он начинает чувствовать себя более уверенно [38, с. 110].

Младший школьный возраст является сензитивным для развития психологических образований, значимых для позитивного развития в дальнейшие возрастные периоды [66]. Развитию эмоциональных компетенций способствуют все виды деятельности младшего школьника. Те раздражители, которые вызывали эмоциональные реакции у дошкольников, у школьников младших классов уже не действуют. Хотя младший школьник бурно реагирует на задевающие его события, у него появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции [26, с. 401]. Вследствие этого наблюдается отрыв экспрессии от переживаемого эмоционального состояния как в ту, так и в другую сторону: он может как не обнаруживать имеющуюся эмоцию, так и изображать эмоцию, которую он не переживает.

Как отмечает С.Б. Серякова, школьник в своей деятельности ориентируется на общекультурные образцы действия, которые принимает в диалоге с другими людьми, поэтому он восприимчив к любым технологиям, быстро перенимает модели поведения. Огромное значение для младшего школьника приобретают мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с другими детьми [66].

Эмоциональное развитие также во многом зависит от степени участия в нем взрослого. В общении со взрослым ребенок познает, осознает и интерпретирует социальные нормы и правила. Эмоциональная

компетентность, как отмечает Е.С. Ларина (2013), играет важную роль в развитии школьника. Она включает в себя совокупность таких компетенций, как знание базовых эмоций, понимание собственного эмоционального состояния и узнавания эмоционального состояния партнера.

Эмоциональное состояние младших школьников характеризуется следующим:

- легкая отзывчивость на происходящие события, яркое эмоциональное восприятие и воображение умственной и физической деятельности;

- непосредственность и откровенность выражения своих переживаний — радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;

- готовность к аффекту страха; в процессе учебной деятельности ребенок переживает страх как предчувствие неудач, неприятностей, неуверенности в своих силах, невозможности справиться с заданиями. Тем самым младший школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье;

- большая эмоциональная неустойчивость, частая смена настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности);

- собственное эмоциональное состояние и эмоциональное состояние других людей осознаются и понимаются слабо; мимика других воспринимается часто неверно, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников. Исключением являются базовые эмоции такие, как страх и радость. В отношении них у детей младшего школьного возраста имеются четкие представления, которые они могут выражать вербально, называя пять синонимичных слов, обозначающих эти эмоции [19, 20].

Школьники младших классов легче понимают эмоциональные состояния, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но затрудняются вербализировать эти эмоциональные переживания. Лучше различаются положительные эмоции, чем отрицательные. Им трудно отличить страх от удивления. Неопознанной оказалась эмоция вины.

В отличие от дошкольников, которые предпочитают воспринимать только веселые и радостные картины, у младших школьников возникает способность к сопереживанию при восприятии тягостных сцен и драматических конфликтов.

В младшем школьном возрасте особенно ярко видна социализация эмоциональной сферы. К третьему классу у школьников проявляется восторженное отношение к героям, выдающимся спортсменам. В этом возрасте начинают формироваться любовь к Родине, чувство национальной гордости, формируется привязанность к товарищам [26, с. 402].

Множество новообразований младшего школьного возраста подготавливают качественный скачок в развитии эмоциональных компетенций: новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности; рефлексия, анализ, внутренний план действия; развитие нового познавательного отношения к действительности; ориентация на группу сверстников; развитие эмоциональной сферы [17]. Все это с разных сторон воздействует на развитие различных компонентов эмоциональной компетентности [73].

Появление этих новообразований отвечает запросам развития эмоциональных компетенций в этом возрасте, в особенности, компонента «понимание себя». Развитие этого компонента немислимо без появления способности к определенному уровню рефлексии. Л.С. Выготский отмечает, что с началом школьного обучения мышление выдвигается на первый план, и все высшие психические процессы (память, восприятие и т.д.) становятся «думающими» [8]. Развивается способность к рефлексии, направленная не только на учебную деятельность, но и на сферу общения. Это дает возможность младшему школьнику занимать внеситуативную позицию в эмоционально значимых ситуациях, сопоставлять разные точки зрения, находить более конструктивные способы межличностных проблемных ситуаций, овладевать способностью к распознаванию и осознанию своих собственных эмоций, своих предпочтений, своих сильных и слабых сторон,

что способствует формированию адекватной самооценки [69]. И это дает возможность овладеть новыми способами эмоциональной регуляции.

Общая тенденция в развитии эмоций младшего школьника – все большая их осознанность и сдержанность. В этот период последовательно развивается "способность" эмоций к пространственно–временному смещению отражаемого содержания: ребенок может радоваться событиям недельной давности или ожидаемым в перспективе и легко переносить актуальные трудности [25].

В младшем школьном возрасте изменяется содержательная сторона эмоциональных состояний – развиваются разнообразные эстетические переживания: у детей 8–10 летнего возраста могут быть глубокими и стойкими переживания от стихов и рассказов, от театрального спектакля, от музыкальной пьесы [73].

Таким образом, в период младшего школьного возраста происходят серьезные изменения в интересах ребенка, в его доминирующих чувствах, в объектах, которые его занимают. Основные показатели нормального эмоционального развития в младшем школьном возрасте: 1) желание идти в школу и быть школьником; 2) эмоционально положительное отношение к учителю как одна из центральных социальных эмоций младшего школьника; 3) яркая эмоциональная окраска школьных оценок; 4) удовольствие от овладения социальными способами деятельности; 5) наличие эмоционального смещения (не менее недели); 6) дальнейшее развитие эмоциональной децентрации, обеспечивающей проявление сочувствия и сопереживания; 7) нарастание устойчивости, избирательности, произвольной регуляции эмоциональных процессов [29].

Развивающаяся в этом возрасте способность одновременно испытывать несколько эмоций, возможно даже противоречивых, является следствием прогрессирования и усложнения когнитивной сферы ребенка. Такой компонент эмоциональной регуляции, как наличие специфических эмоциональных механизмов, необходимых на данном возрастном этапе

(эмоциональная децентрация и эмоциональное смещение), может впервые развиваться только в этом возрасте в связи с переходом на стадию конкретных операций в развитии интеллекта, по Пиаже [57].

Мышление ребенка становится обратимым, более гибким и сложным. Дети младшего школьного возраста способны устанавливать причинно – следственные связи, их мышление выходит за пределы ситуативного, становится гораздо менее эгоцентричным, что способствует пониманию чувств и мыслей другого, развитию эмпатии – одного из важнейших параметров эмоциональных компетенций. К 10 годам дети способны представить себе содержание и ход мыслей другого человека, предполагая в то же время, что этот человек может сделать то же самое с их собственными мыслями. Дети младшего школьного возраста способны понимать и сложные эмоции: отвращение, презрение, удивление и пр. [25].

Огромное значение при опознавании детьми эмоций имеет наличие их языковых обозначений. Развитие у ребенка способности говорить об эмоциях является не просто овладением соответствующими терминами, но и овладением способами межличностного взаимодействия: чем выше уровень коммуникации об эмоциональных состояниях, тем ребенок более успешен в усвоении названий эмоций и более активно ссылается на свои переживания [73].

Усвоение "языка" эмоций дает возможность ребенку точно дифференцировать собственные эмоциональные состояния и эмоции окружающих. Основные направления в развитии понимания и вербализации эмоциональных состояний детьми младшего школьного возраста заключаются в:

- расширению диапазона воспринимаемых эмоциональных состояний;
- развитию словаря эмоций;
- повышению уровня понимания детьми эмоциональных состояний,

что выражается в умении реагировать на эмоциональные состояния окружающих, проявлять эмпатию [29].

Младшему школьнику становится доступно формирование причинно-следственных связей, необходимых для интерпретации, он активно их использует, как и все качественные новообразования возраста для достижения целей, ранее ему недоступных. Дети этого возраста отличаются любознательностью и познавательной активностью, им интересно, почему в конкретной ситуации конкретный человек поступил определенным образом, чем могло быть стимулировано его поведение, и строят каузальные гипотезы для получения интерпретации ситуации [73].

Дети младшего школьного возраста обладают разным уровнем развития эмоциональных компетенций. Школьник с высоким уровнем эмоциональных компетенций имеет следующие характеристики коммуникативного компонента:

- стабильный позитивный настрой независимо от наличия трудностей;
- устойчивый настрой на коммуникацию;
- устойчивое эмпатийное отношение к окружающим [35].

Развитые эмоциональные компетенции позволяют младшему школьнику контролировать свои эмоциональные побуждения, распознавать и учитывать, как негативные, так и позитивные эмоции - как собственные, так и эмоции другого человека, по модальности и интенсивности; характеризуются богатым словарем эмоций и в ситуации общения позволяет в равной степени ориентироваться как на свое состояние, так и на эмоциональное состояние других людей. Ситуация фрустрации воспринимается как разрешимая, прогнозируется возможный позитивный выход, рассматривается возможность договориться или получить помощь со стороны взрослого [48].

Таким образом, учащимся младшего школьного возраста характерно недостаточное умение управлять своим эмоциональным состоянием, скрывать или активно демонстрировать его. Эмоции школьник обычно ярко выражает в своей речи, используя мимику и пантомимику лица, в выражении своего эмоционального состояния в виде плача или смеха. Развитие эмоциональных компетенций в младшем школьном возрасте способствует повышению

активности, интереса, инициативности школьника в познании и преобразовании окружающей действительности. Эмоциональная компетентность в современном обществе помогает человеку выстраивать взаимоотношения с другими людьми в окружающей его реальности.

### **Выводы по первой главе:**

1. В современной психологии отношение к проблеме изучения эмоциональных компетенций крайне неоднозначно. Прежде всего, это связано с альтернативностью понимания термина «эмоциональные компетенции» и близкого к нему понятия «эмоциональная компетентность» в различных научно-теоретических концепциях и подходах.

2. Эмоциональная компетентность определяется как владение, обладание человеком соответствующей эмоциональной компетенцией, основывающейся на знаниях; специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной ситуации и включающая узкоспециальные знания – особого рода предметные умения, навыки, способности.

3. Под термином «эмоциональные компетенции» в рамках данного исследования понимается способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач.

4. Среди многообразия теоретических представлений об эмоциональной компетентности можно выделить три общих основных эмоциональных компетенции, входящие в ее состав: понимание собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других, как способность распознать их и определять причины их возникновения; саморегуляция, как способность проявлять свои эмоциональные состояния социально приемлемыми и адекватными ситуации способами; а также эмпатия, как способность к сопереживанию и желание позитивно повлиять на эмоциональное состояние партнера по общению.



5. Содержание эмоционального развития и его возрастную динамику определяют эмоциональные новообразования, последовательно формирующиеся на различных этапах онтогенеза. Этот процесс начинается с первых месяцев жизни ребенка и продолжается по мере взросления.

6. В онтогенезе развитие эмоциональной компетентности играет первостепенную роль при формировании личности в целом, в привитии ей социально значимых черт, развитии и формировании эмоциональных компетенций. В период дошкольного детства происходит интенсивное развитие и начало осознания ребенком своих эмоций, усложняется эмоциональная жизнь дошкольника: обогащается содержание эмоциональных состояний.

7. В период младшего школьного возраста прогрессирует и усложняется когнитивная сфера ребенка: развивается способность одновременно испытывать несколько эмоций, становится доступно формирование причинно-следственных связей, необходимых для интерпретации; опознавание эмоций и их вербализация дает возможность ребенку точно дифференцировать собственные эмоциональные состояния и эмоции окружающих.

8. Развитые эмоциональные компетенции позволяют младшему школьнику контролировать свои эмоциональные побуждения, распознавать и учитывать, как негативные, так и позитивные эмоции - как собственные, так и эмоции другого человека, по модальности и интенсивности; характеризуются богатым словарем эмоций и в ситуации общения позволяет в равной степени ориентироваться как на свое состояние, так и на эмоциональное состояние других людей.

9. От уровня развития эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста напрямую зависит успешность не только протекания учебной деятельности, но и жизни в целом, поэтому изучение данной проблемы и своевременная реализация коррекционных мероприятий становится очень актуальным.

## **ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста**

### **2.1. Модель, методы и методики экспериментального исследования эмоциональных компетенций младших школьников**

С целью изучения эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста нами был осуществлен констатирующий эксперимент, включающий в себя несколько последовательных этапов.

Этап 1: Выбор образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки.

Этап 2: Разработка модели исследования, проведение эксперимента, обработка результатов и сравнительный анализ эмоциональных компетенций младших школьников.

Этап 3: Выводы, сделанные на основе полученных экспериментальных данных, по проблеме исследования.

Первый этап. Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 16» Центрального района г. Красноярск и муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 27 им. военнослужащего Федеральной службы безопасности Российской Федерации А.Б. Ступникова» Центрального района г. Красноярск. В исследовании принимали участие 44 учащихся младшего школьного возраста, а именно 22 учащихся 8-9 лет (ученики второго класса) и 22 учащихся 10-11 лет (ученики четвертого класса). Список всех испытуемых представлен в таблицах 1 и 2 (Приложение 1).

Выбор образовательных учреждений в качестве экспериментальной площадки был сделан на основании следующего:

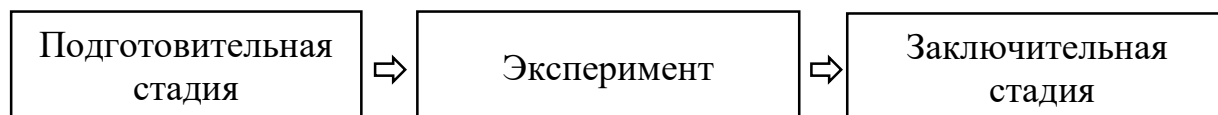
1) оба учреждения - МБОУ «Гимназия № 16» и МБОУ «Средняя школа № 27 им. военнослужащего ФСБ РФ А.Б. Ступникова» являются

муниципальными образовательными учреждениями с наличием детей необходимой для экспериментального исследования возрастной категории;

2) комплектование классов осуществляется по принципу гендерной принадлежности (учитывается количество мальчиков и количество девочек в классе) и по желанию родителей и самих учеников;

3) заинтересованное отношение педагогического коллектива начальной школы и администрации учреждения к экспериментальному исследованию.

Второй этап. Проведение экспериментального исследования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста осуществлялось по следующей схеме:



Во время подготовительной стадии исследования было проведено наблюдение за детьми на уроках, внеклассных мероприятиях, на переменах. Это позволило составить представление об их особенностях когнитивной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферах, установить контакт с испытуемыми. На подготовительной стадии были проведены ознакомительные беседы с участниками экспериментальных групп. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребенком по заранее составленному списку вопросов. Схема вопросов для беседы с ребенком представлена в приложении 2.

В ходе изучения проблемы исследования нами была разработана модель исследования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста (Приложение 3). При разработке модели использовали теоретический анализ современных отечественных (И. Н. Андреева, 2006; Г.В. Юсупова, 2006; М. О. Мохряков, 2016) и зарубежных (S. Denham et al. 2003, 2004; A. Zsolnai, 2016) авторов по проблеме изучения эмоциональных компетенций младших школьников.

Разработанная нами модель исследования состоит из трех основных компонентов, которые позволяют наиболее объективно, на наш взгляд, оценить развитие эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста: рефлексивный, когнитивный и коммуникативный компоненты (схема 1). Под термином «эмоциональные компетенции» в рамках данного исследования понимается способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач[103]

Для изучения выше названных компонентов выделены параметры, характеризующие каждый из компонентов. Рефлексивный компонент эмоциональной компетенции включает в себя два параметра - самосознание и эмпатию. Самосознание является главным элементом эмоциональной компетенции, так как человек с высокой степенью самосознания умеет осознавать и понимать свои эмоции, знает свои сильные и слабые стороны. Успешное взаимодействие же с другими людьми невозможно без второго ключевого элемента – эмпатии. Эмпатия – это умение ставить себя на место другого человека, учитывать в процессе принятия решений чувства и эмоции других людей.

Когнитивный компонент эмоциональной компетенции представлен способностью понимать собственные эмоции и эмоциональные состояния других людей, понимать и интерпретировать эмоциональное значение той или иной ситуации, оценивать и предвосхищать ее эмоциональные последствия.

Коммуникативный компонент в данном исследовании определен способностью выражать собственные эмоциональные состояния и эмоциональные состояния других людей посредством мимики и вербализации.

Важную роль в реализации экспериментального исследования оказали методы наблюдения и беседы. С помощью наблюдения в момент психодиагностического обследования получали информацию о том, понимает ли ребенок инструкцию, как он выполняет задание, а с помощью беседы со

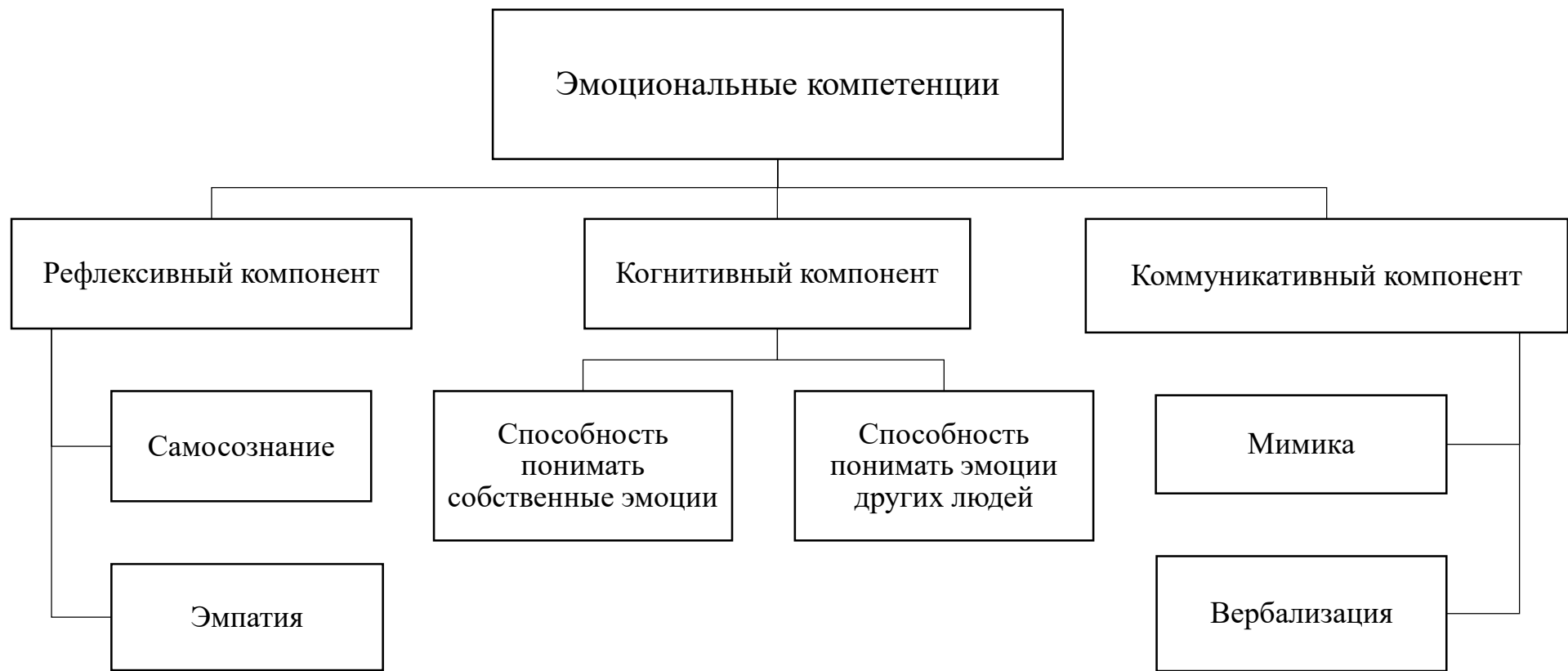
школьником, удавалось создать доверительную атмосферу, завоевать интерес, внимание испытуемого и установить с ним контакт.

Психологическая диагностика в настоящей исследовательской работе осуществлялась с использованием следующих методик:

– для изучения рефлексивного компонента эмоциональной компетенции использовали: методику Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А. М. Прихожан (1988) [61, с. 115], методику «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой (1997) [11, с. 23], а также методику «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) [7, с. 31];

– для изучения когнитивного и коммуникативного компонентов эмоциональной компетенции использовали: методику «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) [7, с. 31] и методику «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [15, с. 49].

**Схема 1. Модель исследования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста**



**Методика Дембо-Рубинштейн (1970)  
в модификации А. М. Прихожан (1988) [61, с. 115]**

Целевой направленностью данной методики в настоящей работе являлось изучение одного из важных элементов рефлексивного компонента эмоциональной компетенции младшего школьника – уровень самооценки учащегося.

Стимульным материалом к данной методике является бланк, выполненный из клетчатой бумаги, на котором начертаны семь параллельных вертикальных линий длиной 10 см, каждая с точкой посередине. Линии подписываются в соответствии со шкалируемыми качествами, которые, согласно автору методики, можно изменить. В рамках данной работы были изучены следующие качества: «рост», «доброта», «ум», «справедливость», «смелость», «честность», «хороший товарищ».

В начале проведения эксперимента устанавливается контакт с младшим школьником, потом ребенку предъявляется бланк с инструкцией: «Представь себе, что вдоль этой линии расположены все ученики твоего класса по ... (название качества). В верхней точке находится самый ... (максимум качества), в нижней – самый ... (минимум качества). Где бы ты поместил себя? Отметь черточкой».

Далее ребенком проводится беседа с целью выяснения смысла, который он вкладывал в каждое из качеств (кроме роста), выяснения, чего ему не хватает, чтобы поместить себя на самый верх линии по определенному качеству. Ответы ребенка фиксируются в протоколе психологического обследования (приложение 4).

Для обработки результатов шкала разбивается на двадцать частей (клеток) таким образом, чтобы середина находилась между десятой и одиннадцатой. Отметке, поставленной ребенком на шкале, приписывается числовое значение соответствующей клетки. Уровень самооценки

представлен от + 1 до - 1. Эмоциональный компонент самооценки определяется по ее высоте, отражающей степень удовлетворенности собой.

Автором предложены следующие критерии оценки уровня самооценки учащегося: в области положительных значений выделялось три уровня удовлетворенности: 0,3 – низкий; 0,3 – 0,6 – средний; 0,6 – 1,0 – высокий. Уровень неудовлетворенности собой находился в области отрицательных значений. Шкала роста не учитывалась, она нужна только для того, чтобы объяснить ребенку, что от него хочет экспериментатор. По всем остальным шкалам баллы суммировались и делились на количество изучаемых качеств, что дало возможность определить уровень самооценки каждого ученика.

Таблица критериев уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста, составленная по данной методике, представлена в приложении 5 (таблица 1).

### **Методика «Неоконченные рассказы»**

**Т. П. Гавриловой (1977) [11, с. 23]**

С помощью данной методики в ходе исследования изучен не менее важный элемент рефлексивного компонента эмоциональной компетенции младшего школьника – характер эмпатии.

Рассказы отражают наиболее значимые для детей сферы взаимоотношений: со сверстниками, взрослыми и животными. Методика выявляет виды и тенденции эмпатических реакций детей на различные ситуации. Если младший школьник отождествляет себя только с одним героем рассказа, то считается, что он сопереживает только данному персонажу.

Стимульный материал и порядок проведения исследования: методика представлена тремя ситуативными рассказами, описанными ниже. В зависимости от того, с кем проводится исследование с девочкой или мальчиком, в рассказе будет фигурировать ребенок того же пола, что и



обследуемый. Например, если изучается характер эмпатии у школьницы, то главным героем рассказа будет являться девочка, если школьник – то мальчик. Дается инструкция: «Я расскажу тебе сказку, а ты придумай ее продолжение».

**Рассказ 1.** Мальчик (девочка) мечтал завести собаку. Однажды знакомые привели свою собаку и попросили поухаживать за ней, пока они будут в отъезде. Мальчик (девочка) очень привязался к собаке, полюбил ее. Он ее кормил, водил гулять, ухаживал за ней. Но собака очень тосковала по своим хозяевам, очень ждала их возвращения. Через некоторое время знакомые вернулись и сказали, что мальчик (девочка) сам должен решить – вернуть собаку или оставить ее себе.

Ребенку задается вопрос: «Как поступит мальчик (девочка)? Почему?»

**Рассказ 2.** Мальчик (девочка) нашел на улице котенка и принес его домой. Бабушка сказала, что котенок может быть больным и выкинула его на улицу. Мальчик (девочка) очень рассердился и накричал на бабушку. Вечером бабушка сказала: «Ну что ж, придется мне уезжать домой, хотя мне там и одиноко».

Ребенку задается вопрос: «Как поступит мальчик (девочка)? Почему?»

**Рассказ 3.** Вася (Марина) разбил(а) окно. Он испугался, что его накажут и сказал учителю, что окно разбил(а) Андрей (Катя). Ребята в классе об этом узнали и перестали с Васей (Мариной) разговаривать, не брали его в игры. Андрей (Катя) подумал: «Простить мне Васю (Марину) или нет?».

Ребенку задается вопрос: «Как поступит Андрей (Катя)? Почему?»

Автором предложены следующие критерии обработки данных в изучении характера эмпатии: если ребенок решает ситуацию в пользу другого (собаки, бабушки, Васи, Марины), то это указывает на гуманистический характер эмпатии; если ребенок решает ситуацию в свою пользу – на эгоцентрический характер эмпатии.

Образец протокола изучения характера эмпатии учащихся младшего школьного возраста по данной методике представлен в приложении 6, таблице 1.

**«Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) [7, с. 31]**

Данная методика использована в настоящем исследовании для определения уровня эмпатии у детей младшего школьного возраста, наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам.

Стимульный материал и порядок проведения исследования: школьнику задается ряд соответствующих вопросов и на основании ответов определяется уровень его эмпатии, наличие сопереживания и сочувствия к людям, насекомым и сказочным персонажам.

В качестве инструкции школьнику предлагалось следующее: «Я расскажу тебе историю, а ты, послушай и ответь, как бы ты поступил».

**Вопросы:**

1. Мальчик потерял машину и не может найти ...
2. Девочка играла с куклой и у нее поломалась рука ...
3. Жук перевернулся на спину и не может встать ...
4. Красная Шапочка заблудилась в лесу ...
5. Мальчик упал в лужу, плачет ...
6. Дети катаются на лыжах, а у одного ребенка сломалась лыжная палка...

Автором предложены следующие критерии оценки: если ребенок проявляет сопереживание, сочувствие, то ему проставляется 1 балл, если остается равнодушным, проставляется 0 баллов. Подсчитываются баллы, и определяется уровень эмпатии у школьника, наличие сочувствия, сострадания к людям, насекомым и сказочным персонажам.

Сумма баллов заносится в таблицу после каждого вопроса, затем подсчитывается общая сумма баллов по всем шести параметрам.

Оценка результатов: если ребенок набрал 5 – 6 баллов, то это соответствует высокому уровню эмпатии, если 3 – 4 балла – среднему уровню эмпатии, если 2 балла и менее – низкому уровню эмпатии.

Высокий уровень эмпатии характеризуется проявлением ребенком высокой чувствительности к эмоциональному состоянию другого, пониманием смысла переживаемых эмоций.

Средний уровень эмпатии характеризуется тем, что ребенок воспринимает и пытается учесть эмоциональные состояния и переживания другого, но не понимает их.

Низкий уровень эмпатии характерен детям, которые не обращают внимание на эмоциональное состояние и переживания другого, действуют, учитывая лишь собственные мотивы, цели и переживания.

Образец протокола изучения уровня эмпатии учащихся младшего школьного возраста представлен в приложении 7, таблице 1.

**Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей,  
изображенных на картинке»**

**Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина [15, с. 49]**

Для изучения параметров когнитивного и коммуникативного компонентов эмоциональной компетенции учащихся использовалась методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина (2004), целевой направленностью которой является изучение понимания и осознания младшими школьниками своего эмоционального состояния и эмоционального состояния других людей, умение выражать свои эмоции.

Стимульный материал представлен картинками из журналов, фотографиями с изображением детей и взрослых, на которых ярко выражены эмоциональные состояния людей, а также сюжетными картинками и графическим изображением эмоций. На картинках и фотографиях демонстрируются основные эмоции: «радость», «грусть», «злость», «удивление», «гнев».

Исследование проводится индивидуально с каждым ребенком в два этапа. На первом этапе ребенку предлагается рассмотреть сюжетные картинки и фотографии с изображением детей и взрослых, затем к ним задаются вопросы:

1. Кто изображен на картинке?
2. Что он делает?
3. Как он себя чувствует?
4. Как ты догадался об этом?
5. Опиши картинку.
6. Как ты думаешь, почему детям больше нравятся книги с картинками?
7. Что произойдет с человеком, если он увидит на березе яблоки?
8. Что ты чувствуешь, когда ешь любимую конфету?
9. Как ты думаешь, почему покраснела девочка, когда ей сделали замечание?
10. Что почувствует мальчик, если ему подарят красивую машинку?
11. Что почувствует ребенок, если потеряет любимую игрушку?

При обработке результатов подсчитывается число верных ответов по данной серии картинок и выявляется, доступно ли детям понимание эмоционального состояния взрослых и сверстников, на какие признаки они опираются, кого лучше понимают - взрослого или сверстника - отмечается зависимость этих показателей от возраста детей.

Второй этап: детям предлагаются карточки с графическим изображением на стилизованном лице базовых эмоций: «радости», «грусти», «страха», «гнева», «удивления». Предъявляют их по одной с вопросом: «Какое это лицо?». Ответы детей записываются в таблицу (приложение 8, таблица 1).

На этом этапе выявляется восприятие детьми графических изображений эмоциональных состояний и сравниваются графические изображения по сложности восприятия их детьми.

Для изучения осознания детьми своих собственных эмоций с ними проводится беседа по следующим вопросам:

1. Что ты любишь?
2. Что ты не любишь?
3. Когда тебе весело?
4. Что ты делаешь, когда тебе весело?
5. Когда тебе грустно?
6. Что ты делаешь, когда тебе грустно?
7. Когда тебе страшно?
8. Что ты делаешь, когда тебе страшно?
9. Когда ты злишься?
10. Что ты делаешь, когда злишься?
11. Когда ты удивляешься?

В беседе необходимо побуждать ребенка отвечать, как можно более полно и развернуто. Объяснения детей анализируются по схеме, с определением того, что они понимают под тем или иным эмоциональным переживанием, и насколько полно их осознают.

При подведении итогов исследования подсчитываются предметы, ситуации, действия, которые чаще пугают школьников, радуют или заставляют грустить. Делается вывод о том, какие эмоции дети лучше осознают на разных возрастных этапах [15, с. 49].

Образец протокола изучения понимания и вербализации эмоциональных реакций учащимися младшего школьного возраста представлен в приложении 8, таблицах 1.

Содержание данной методики нами было модифицировано. Подбран стимульный материал в виде картинок с изображением детей и фотографий с изображением взрослых, на которых ярко выражены эмоциональные состояния (приложение 8, рисунок 1 и 2), составлены вопросы к подобранным картинкам и фотографиям. В эксперимент к изучению добавлена такая базовая эмоция, как обида, включено задание на графическое изображение каждой эмоции, либо ее выражение с помощью мимики с предварительной

вербализацией. Разработана шкала оценки результатов исследования (приложение 8, таблица 2).

Данная методика позволила осуществить экспериментальное исследование когнитивного и коммуникативного компонентов эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста. Изучение когнитивного компонента эмоциональной компетенции заключалось в оценке понимания ребенком собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния других. Изучение коммуникативного компонента эмоциональной компетенции заключалось в изображении ребенком с помощью мимики или графического рисунка собственного эмоционального состояния, его вербализация, а также вербализация состояния других по фотографиям.

Исследование осуществлялось в несколько этапов. Вначале обследования проводилась беседа со школьником, в ходе которой задавались следующие вопросы: «Как ты думаешь, что такое эмоции?», «Для чего нужны эмоции?» с целью установления доверительных отношений с ребенком, контакта с ним и выявления понимания ребенком, о чем его спрашивают.

Затем школьнику было предложено для выполнения несколько заданий. *Первое* задание направлено на изучение понимания младшим школьником эмоционального состояния других людей. Ученику давалась инструкция: «Рассмотри картинки и фотографии с изображением детей и взрослых и выбери ту, на которой изображена одна из следующих эмоций: «радость», «грусть», «злость», «удивление», «страх», «обида». Картинки и фотографии предлагались одна за другой по очереди, затем задавался вопрос: «Какие признаки тебе подсказали, что это именно такая эмоция?». Первое задание представлено в приложении 8.

Для более удобной и качественной обработки результатов нами взят другой вариант подсчета. Оценка результатов исследования: ребенок получает 1 балл, если понимает эмоцию, которая изображена на картинке или фотографии, и 0 баллов – если это понимание отсутствует.

Нами была составлена таблица с изучаемыми эмоциональными реакциями – «радость», «злость», «грусть», «страх», «удивление», «обида», в которую заносились баллы по каждой из 6 картинок и 6 фотографий, затем подсчитывалось их общее количество, набранное каждым учеником (приложение 8, таблица 3).

Оценка результатов: если при определении эмоциональных реакций на картинках с изображением детей младший школьник набрал 5 – 6 баллов, то это соответствует высокому уровню понимания эмоций другого, если 3 – 4 балла – среднему уровню понимания эмоций другого, если 2 балла и менее – низкому уровню понимания эмоций другого. Аналогичная оценка результатов осуществляется при определении младшим школьником эмоциональных реакций на фотографиях с изображением взрослого (приложение 8, таблица 2).

Выполнение *второго* задания направленно на изучение понимания младшими школьниками собственного эмоционального состояния с помощью изображения изучаемых эмоций посредством мимики или графического изображения с последующей их вербализацией, а также ответов школьников на ряд вопросов. Второе задания представлено в приложении 8.

Проведение исследования: в форме игры младшему школьнику предлагалось изобразить на своем лице по очереди те эмоции, которые написаны на листе бумаги, и назвать их.

Школьнику дается следующая инструкция: «Изобрази на лице эмоции, которые написаны на листе бумаги: «радость», «злость», «грусть», «страх», «удивление», «обида». Перед тем, как ты начнешь, назови эмоцию, которую будешь изображать».

При обработке результатов исследования отмечается число верно названных и показанных на лице эмоций. На основании этого выявляется способность младших школьников к выражению с помощью мимики и вербализации собственного эмоционального состояния.

Шкала оценки результатов нами предлагается следующая: « + » – эмоция ребенком показана и названа верно, « - » – эмоция показана и названа неверно.

*Третье* задание направленно на изучение у ученика способности к вербализации эмоционального состояния других людей. Младшему школьнику были предложены фотографии с изображением разных эмоциональных состояний, которые необходимо было назвать, и ответить на разработанные нами вопросы к этим фотографиям. Инструкция школьникам давалась следующая: «Посмотри на фотографии и ответь на следующие вопросы:

1. Какая эмоция изображена на фотографии?
2. В какой ситуации человек может испытывать эту эмоцию?
3. Какие признаки тебе подсказали, что это именно такая эмоция?
4. В твоей жизни была такая ситуация, когда ты испытывал такую эмоцию? Расскажи, что это была за ситуация?»

В ходе обработки данных эксперимента подсчитывалось число верно названных эмоций, число ответов на поставленные вопросы и приведенные младшим школьником ситуации в качестве примеров. На основе этого делался вывод о способности младших школьников к вербализации эмоционального состояния других людей. Третье задания представлено в приложении 8.

На заключительном этапе работы проведена обработка полученных данных, осуществлен их качественный и количественный обсчет, а также проведен сравнительный анализ результатов двух групп школьников – второго и четвертого классов общей численностью 44 человека. Сделаны выводы по результатам экспериментального исследования учеников изучаемых возрастных групп.

Таким образом, для достижения цели экспериментального исследования и решения поставленных задач нами была разработана модель изучения эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста, включающая три компонента: рефлексивный, когнитивный и коммуникативный. Используются методы: наблюдение, беседа, эксперимент.



Подобраны с учетом цели эксперимента и возраста учащихся методики: методика Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, методика «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой, методика «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой, методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной. Последняя методика подверглась модификации: подобран стимульный материал в виде картинок с изображением детей и фотографий с изображением взрослых, на которых ярко выражены эмоциональные реакции, составлены вопросы к подобранным картинкам и фотографиям. В эксперимент к изучению добавлена такая базовая эмоция, как обида, включено задание на графическое изображение каждой эмоции, либо ее выражение с помощью мимики с предварительной вербализацией. Разработана шкала оценки результатов исследования.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента по изучению особенностей эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста**

В экспериментальном исследовании приняли участие 44 ученика младшего школьного возраста, среди них 22 учащихся второго класса и 22 учащихся четвертого класса. На момент обследования возрастной диапазон школьников составлял от 8–9 до 10–11 лет. По гендерной принадлежности количество учеников распределялось поровну: во втором классе обследовали 11 девочек и 11 мальчиков 8–9 лет, в четвертом классе – 11 девочек и 11 мальчиков 10–11 лет.

В ходе проведения экспериментального исследования осуществлялось наблюдение за поведением и деятельностью младших школьников во время уроков, на внеклассных мероприятиях, на переменах. Проводилась беседа с ребенком для установления эмоционального контакта.

В процессе исследования разработана модель исследования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста, которая позволила наиболее полно и объективно изучить ключевые компоненты и параметры, входящие в ее состав.

Изучение эмоциональных компетенций младших школьников включает в себя несколько связанных между собой этапов. На первом этапе осуществлялась диагностика рефлексивного компонента, представленного исследованием уровня самосознания, а именно уровня самооценки учащегося, а также уровня и характера его эмпатии.

Использование методики Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А. М. Прихожан (1988) [61, с. 115] позволило изучить уровень самооценки учащихся второго и четвертого классов и провести сравнительный анализ (таблица 1, рисунок 1).

**Таблица 1. Результаты исследования уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста по методике Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А. М. Прихожан (1988) [61, с. 115]**

Уровень самооценки	Возрастные группы			
	2 класс (n = 22)		4 класс (n = 22)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	13	59,1	3	13,6
Средний	7	31,8	14	63,6
Низкий	2	9,1	4	18,3
Ниже низкого	–	–	1	4,5

Анализируя результаты проведенного обследования младших школьников 8–9 лет (учеников второго класса), установлено, что наибольшее количество детей показали высокий уровень самооценки, она выявлена у 13

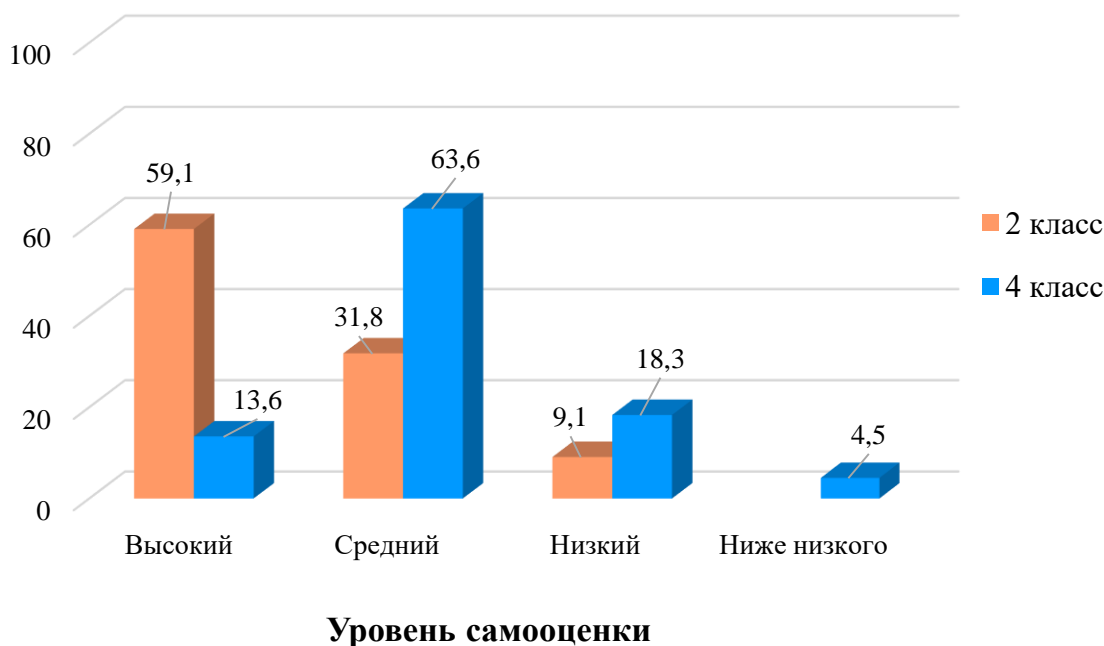
человек и составила 59,1 % от общего числа испытуемых. Средний уровень самооценки показали 7 человек, что составило 31,8 % выборки, низкий уровень – 2 школьника – 9,1 %.

Таким образом, несмотря на то, что все ученики второго класса показали различный уровень самооценки, они все оказались в области положительных значений, что свидетельствует об их общей степени удовлетворенности собой. Учеников, находящихся в области отрицательных значений, а именно показавших уровень самооценки ниже низкого выявлено не было (приложение 5, таблица 1, 2, 3).

Как видно из таблицы 1, у младших школьников 10–11 лет (учеников четвертого класса) наибольшее количество учеников (14 человек) показали средний уровень самооценки, что составило 63,6 % от общего количества участников. Высокую и низкую самооценку показали три и четыре учащихся, что составило 13,6 % и 18,3 %, соответственно. Исходя из полученных результатов, следует отметить, что 95,5 % учеников четвертого класса в разной степени удовлетворены собой. Однако, в ходе обследования выявлен 1 ребенок с уровнем самооценки ниже низкого, это составило 4,5 % от общего количества испытуемых данной возрастной категории. Результаты школьника попали в область отрицательных значений, что свидетельствовало о степени неудовлетворенности ребенка собой.

Подробные результаты, полученные в процессе экспериментального исследования уровня развития самооценки учащихся младшего школьного возраста, представлены в приложении 5, таблица 2 – ученики 8–9 лет (учащиеся второго класса), таблица 3 – ученики 10–11 лет (учащиеся четвертого класса).

Сравнительный анализ результатов исследования уровня самооценки и степени удовлетворенности собой учащихся младшего школьного возраста 8–9 лет (учащиеся второго класса) и 10–11 лет (учащиеся четвертого класса) иллюстративно представлены на гистограмме (рис.1).



**Рисунок 1. Гистограмма 1. Сравнительный анализ результатов исследования уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста 8–9 лет (учащиеся второго класса), 10–11 лет (учащиеся четвертого класса) по методике Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А. М. Прихожан (1988) [61, с. 115]**

Как видно из представленной гистограммы на рисунке 1 высокий уровень самооценки преобладал среди учеников второго класса, его значения в 4,5 раза превышали таковые среди учеников четвертого класса. Дети с высоким уровнем самооценки во время выполнения заданий оценивали себя по всем предложенным качествам практически на максимальное количество баллов. Это свидетельствовало о степени удовлетворенности школьников собой.

Средний уровень самооценки в большей степени характерен для учащихся четвертого класса и отличался от школьников второго класса в 2 раза в сторону увеличения. Среди данной группы учеников обнаружено два варианта ответов при выполнении заданий. Согласно первому – ответы школьников колебались в пределах среднего уровня оценки себя по всем измеряемым качествам. Согласно второму варианту школьники оценивали

себя по некоторым качествам на максимальное или близкое к максимальному количеству баллов, в то время как по другим качествам их ответы были близкие к нулю или уходили в область отрицательных значений. Это свидетельствовало о степени удовлетворенности школьников собой.

Низкий уровень самооценки выявлен у меньшего количества учеников, как во втором, так и в четверном классах. Однако, среди учеников 10–11 лет низкая самооценка встречалась в 2 раза чаще, чем среди учеников 8–9 лет. Эти ученики в ходе выполнения заданий располагали часть ответов в области нуля и часть – в области отрицательных значений. Тем не менее в данной группе учеников проявлялась некоторая степень удовлетворенность собой.

Уровень самооценки ниже низкого отмечен лишь у одного ребенка 10–11 лет (ученика четвертого класса). По всем измеряемым качествам, кроме одного, школьник оценил себя меньше, чем на минимальное количество баллов, попав тем самым в область отрицательных значений. Данная информация свидетельствовала о том, что ученик не удовлетворен собой.

Таким образом, сравнительный анализ уровня самооценки учащихся и степени их удовлетворенности собой выявил, что учащиеся второго класса по сравнению с учащимися четвертого класса показали высокий уровень самооценки на 45,5 % (в 4,5 раза) чаще, низкий уровень самооценки на 9,2 % (в 2 раза) реже, учеников второго класса неудовлетворенных собой не выявлено вовсе. На основании этого можно сделать вывод о том, что ученики с низким уровнем самооценки, а также ученик четвертого класса с уровнем самооценки ниже низкого нуждаются в коррекционной работе.

Для изучения следующего параметра рефлексивного компонента эмоциональной компетенции младшего школьника, а именно характера и уровня эмпатии, применялись методики: «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой (1977) [11, с. 23] и «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) [7, с. 31].

Результаты исследования характера эмпатии школьников второго и четвертого класса представлены в таблице 2.

**Таблица 2. Результаты исследования характера эмпатии учащихся младшего школьного возраста по методике «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой (1977) [11, с. 23]**

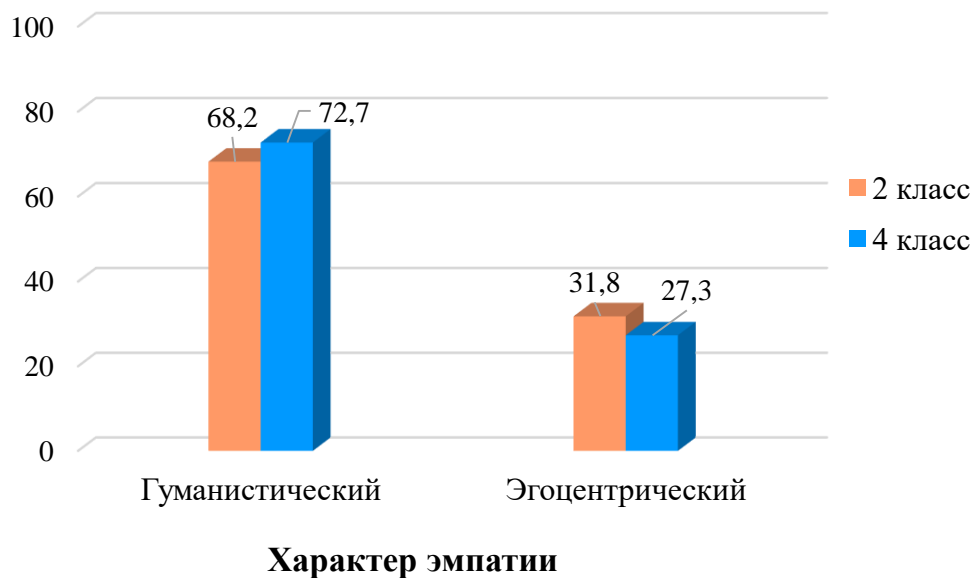
Характер эмпатии	Возрастные группы			
	2 класс (n = 22)		4 класс (n = 22)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Гуманистический	15	68,2	16	72,7
Эгоцентрический	7	31,8	6	27,3

Согласно данным, представленным в таблице 2, выявлено, что доминирующим характером эмпатии младших школьников во всех классах являлся гуманистический тип относительно эгоцентрического. У подавляющего большинства учеников второго и четвертого классов, а именно у 15 и 16 человек, соответственно, установлено наличие гуманистического типа характера, что соответствовало 68,2 % учеников второго класса и 72,7 % учеников четвертого класса от общего количества испытуемых.

Эгоцентрический характер эмпатии отмечен у 7 школьников второго класса и 6 школьников четвертого класса, что составило 31,8 и 27,3 % от общего количества учащихся, соответственно.

Подробные результаты исследования характера эмпатии учащихся младшего школьного возраста, представлены в приложении 6, таблица 2 – ученики 8 – 9 лет (учащиеся второго класса), таблица 3 – ученики 10 – 11 лет (учащиеся четвертого класса).

Сравнительный анализ результатов изучения характера эмпатии младших школьников 8–9 лет (учащиеся второго класса) и 10–11 лет (учащиеся четвертого класса) иллюстративно представлены на гистограмме (рис.2).



**Рисунок 2. Гистограмма 2. Сравнительный анализ результатов изучения характера эмпатии учащихся младшего школьного возраста 8 – 9 лет (учащиеся второго класса) и 10 – 11 лет (учащиеся четвертого класса) по методике «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой (1977) [11, с. 23]**

Из гистограммы, представленной на рисунке 2, видно, что гуманистический характер эмпатии младших школьников явно преобладает над эгоцентрическим. У 70 % всех учеников он встречается в 2,1 – 2,6 раза чаще, чем эгоцентрический. Данная группа детей во время выполнения заданий решала представленную в рассказах ситуацию в 70 – 100 % случаев в пользу другого (согласно методике – в пользу собаки, бабушки, Васи, Марины), что и указывало на гуманистический характер эмпатии у детей.

Эгоцентрический характер эмпатии изучаемой возрастной категории школьников встречался намного реже. В ходе выполнения заданий эти ученики решали представленную ситуацию в свою пользу, а других героев рассказов отводили на второй план.

С целью изучения уровня эмпатии у детей младшего школьного возраста использовали методику «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к

людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) [7, с. 31]. Результаты исследования представлены в таблице 3.

**Таблица 3. Результаты изучения уровня эмпатии учащихся младшего школьного возраста по методике «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) [7, с. 31]**

Уровень эмпатии	Возрастные группы			
	2 класс (n = 22)		4 класс (n = 22)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	16	72,7	18	81,8
Средний	6	27,3	4	18,2
Низкий	0	0	0	0

Анализируя результаты проведенного исследования, выявлено преобладание высокого уровня эмпатии у 16 человек второго класса и 18 человек четвертого класса, что составило 72,7 и 81,2 % от общего количества учеников, соответственно.

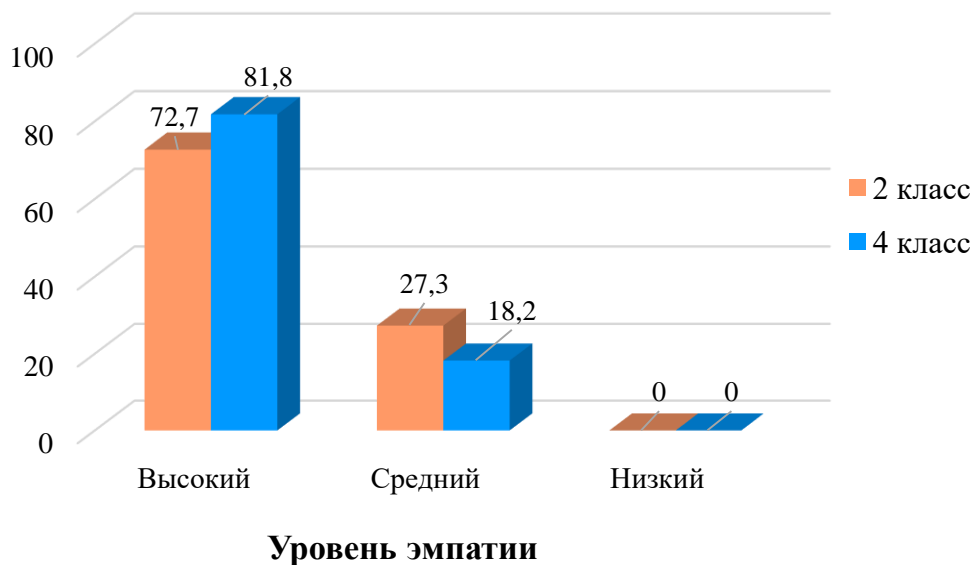
Средний уровень эмпатии определен у 6 школьников второго класса и 4 школьников четвертого класса, что соответствовало 27,3 и 18,2 % от общей выборки учащихся.

Низкий уровень эмпатии ни у одного из учеников не выявлено.

Подробные результаты исследования уровня эмпатии учащихся младшего школьного возраста, представлены в приложении 7, таблица 2 – ученики 8–9 лет (учащиеся второго класса), таблица 3 – ученики 10–11 лет (учащиеся четвертого класса).



Сравнительный анализ результатов изучения уровня эмпатии младших школьников 8–9 лет (учащиеся второго класса) и 10–11 лет (учащиеся четвертого класса) иллюстративно представлены на гистограмме (рис.3).



**Рисунок 3. Гистограмма 3. Сравнительный анализ результатов изучения уровня эмпатии младших школьников 8 – 9 лет (учащиеся второго класса) и 10 – 11 лет (учащиеся четвертого класса) по методике «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) [7, с. 31]**

Как видно из гистограммы на рисунке 3 наибольшее количество человек в обоих классах обладали высоким уровнем эмпатии. Для данной группы детей характерно проявление высокой чувствительности к эмоциональному состоянию другого и понимание смысла переживаемых эмоций. Следует отметить, что у школьников четвертого класса в большей степени выражено сочувствие и сострадание к людям, сказочным персонажам, чем у школьников второго класса.

Средний уровень эмпатии выявлен у гораздо меньшего количества учеников в обоих классах. Установлено, что эти дети воспринимают и пытаются учесть эмоциональные состояния и переживания другого, но не

понимают их. Чаще такой уровень эмпатии встречается у школьников второго класса в отличие от школьников четвертого класса.

Младших школьников, действующих, учитывая лишь собственные мотивы, цели и переживания в исследуемых классах не обнаружено. Отсутствие сочувствия к страданиям и переживаниям другого не зафиксировано ни у одного из испытуемых.

Таким образом, анализируя результаты исследования, направленного на изучение рефлексивного компонента учащихся, установлено, что ученики второго класса по сравнению с учениками четвертого класса показали высокий уровень самооценки в 4,5 раза чаще, низкий уровень самооценки в 2 раза реже. Второклассников, не удовлетворенных собой, не выявлено вовсе. Однако, школьники четвертого класса показали высокий уровень эмпатии на 9,1 % чаще, им характерно проявление высокой чувствительности к эмоциональному состоянию другого и понимание смысла переживаемых эмоций, а также в большей степени у них выражено сочувствие и сострадание к людям, насекомым, сказочным персонажам, чем у школьников второго класса.

При изучении характера эмпатии у школьников существенной разницы не выявлено. Гуманистический характер эмпатии школьники четвертого класса показали чаще лишь на 4,5 % по сравнению с учениками второго класса, у которых преобладал эгоцентрический характер эмпатии. У основной же массы учеников четвертого и второго классов - гуманистический характер эмпатии (72,7 % и 68,2 % соответственно), им характерно решать ситуацию в пользу других, а не себя.

Для изучения когнитивного и коммуникативного компонентов эмоциональных компетенций, а именно понимания, дифференцировку и вербализацию младшими школьниками собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния других использовалась методика «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (2004) [15, с. 49].

Исследование проводилось индивидуально с каждым учеником. С целью установления доверительных отношений с учеником, контакта с ним и выявления понимания школьником, о чем его спрашивают, сначала проводилась беседа с ним, в ходе которой задавались следующие вопросы: «Как ты думаешь, что такое эмоции?», «Для чего нужны эмоции?».

При выполнении *первого* задания, направленного на изучение понимания младшим школьником эмоционального состояния других людей, ученику показывали картинки с изображением детей и фотографии с изображением взрослых и просили выбрать ту, на которой изображена одна из эмоций: «радость», «грусть», «злость», «удивление», «страх» или «обида». Картинки и фотографии показывали ученику одну за другой и после этого задавали вопрос: «Какие признаки тебе подсказали, что это именно такая эмоция?»

Результаты изучения понимания младшим школьником эмоционального состояния других людей отражены в таблице 4.

Как видно из таблицы 4, все ученики второго и четвертого классов легко справились с определением эмоциональных реакций, представленных на картинках с изображением детей. Младшие школьники понимали и осознавали такие базовые эмоции, как «радость», «грусть», «злость», «удивление», «страх», «обида» в детском выражении. Однако, следует отметить, что 2 школьницы помимо правильно отобранной картинки с изображением эмоционального состояния «страха», указали также на картинки: одна школьница на картинку с изображением «грусти», вторая – на картинку с изображением «удивления», приняв эти эмоции тоже за «страх». При этом они ориентировались на такие признаки, как «открыт рот», «девочка плачет», подкрепляя свои ответы следующими фразами: «выражение лица такое, что человек боится», «люди иногда выражают так эмоцию страха, что могут заплакать».

**Таблица 4. Результаты изучения понимания эмоциональных реакций учащимися младшего школьного возраста по методике «Изучения понимания эмоциональных состояний, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (2004) [15, с. 49]**

Эмоциональные состояния	Возрастные группы			
	2 класс (n = 22)		4 класс (n = 22)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
<b>Картинки с изображением детей</b>				
Радость	22	100	22	100
Страх	21	95,5	21	95,5
Обида	22	100	22	100
Злость	22	100	22	100
Удивление	22	100	22	100
Грусть	22	100	22	100
<b>Фотографии с изображением взрослого</b>				
Радость	22	100	22	100
Страх	22	100	22	100
Обида	14	63,6	16	72,3
Злость	22	100	22	100
Удивление	22	100	22	100
Грусть	14	63,6	16	72,3

По результатам обследования было установлено, что определение эмоционального состояния на фотографиях с изображением взрослого у младших школьников вызвало затруднение в понимании таких эмоций, как «грусть» и «обида». 36,4 % учеников второго класса и 27,3 % учеников четвертого класса не смогли определить эмоциональные состояния «грусть» и «обида». Они путали эти эмоциональные состояния между собой и допускали ошибки в их узнавании и дифференцировке. Причиной таких затруднений

явилось незнание основных признаков внешнего экспрессивного выражения эмоциональных состояний «грусти» и «обида», на которые ученики могли бы опереться.

Среди учеников второго класса правильно показали и дифференцировали эмоциональные состояния 14 человек, что составило 63,6 % от общего количества второклассников. Среди учеников четвертого класса больше человек справились с заданием. Знают и правильно определяют «грусть» и «обида» 16 школьников четвертого класса, что соответствовало 72,3 % от общего количества человек в классе.

Самый высокий показатель успешности в понимании и дифференцировке эмоциональных состояний среди всех учащихся младшего школьного возраста был отмечен в отношении «радости», «страха», «злости» и «удивления». Из данных, представленных в таблице 4, следует, что правильно определили и дифференцировали данные эмоциональные состояния 100 % младших школьников изучаемых возрастных категорий.

Для более удобной и качественной обработки результатов исследования нами разработана система обсчета, представленная в разделе 2.1, позволяющая распределить школьников по группам с высоким, средним и низким уровнем понимания эмоциональных состояний. В зависимости от количества набранных школьниками баллов при выполнении первого задания определялись уровни понимания эмоциональных состояний учащимися младшего школьного возраста.

Оценка результатов исследования эмоциональных состояний по разработанной нами системе обсчета представлена в таблице 5.

**Таблица 5. Уровни понимания эмоциональных состояний  
учащимися младшего школьного возраста**

Уровень понимания эмоциональных состояний	Возрастная группа							
	2 класс (n=22)		4 класс (n=22)		2 класс (n=22)		4 класс (n=22)	
	Картинки детей				Фотографии взрослого			
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий	22	100	22	100	14	63,6	16	72,7
Средний	0	0	0	0	8	36,4	6	27,3
Низкий	0	0	0	0	0	0	0	0

Из представленных в таблице 5 данных, видно, что 100 % учеников второго и четвертого классов (44 человека) показали высокий уровень понимания эмоциональных состояний, изображенных на картинках с детьми. Учеников со средним и низким уровнем понимания не выявлено.

При определении школьниками эмоциональных состояний на фотографиях с изображением взрослого 14 учеников второго класса (63,6 %) показали высокий уровень понимания, 8 человек (36,4 %) – средний уровень.

Среди учеников четвертого класса 16 человек (72,7 %) показали высокий уровень понимания эмоциональных состояний других людей и 6 человек (27,3 %) – средний уровень.

Ни в одном из классов, принимавших участие в исследовании, учеников с низким уровнем понимания эмоциональных состояний не выявлено.

Полученные результаты изучения понимания и дифференцировки эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста второго и четвертого классов отражены в приложении 8, таблицах 4, 5, 6, 7.

В ходе экспериментального исследования нами были выявлены признаки, которые помогали школьникам определить то или иное эмоциональное состояние ребенка или взрослого. Результаты частоты использования этих

признаков учениками второго и четвертого классов, включая результаты беседы на понимание о том, что такое эмоции и для чего они нужны, представлены в таблице 6.

**Таблица 6. Показатели частоты использования признаков понимания эмоциональных состояний детей и взрослых учениками второго и четвертого классов**

№ п/п	Критерии	Возрастные группы			
		2 класс (n = 22)		4 класс (n = 22)	
		Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
1	Понимают, что такое эмоции и для чего они нужны	18	81,8	20	90,1
2	Не понимают, что такое эмоции	4	18,2	2	9,1
3	Определяют эмоцию только по мимике	17	77,3	3	13,6
4	Определяют эмоцию только по пантомимике	1	4,5	0	0
5	Определяют эмоцию по мимике и пантомимике	12	54,5	19	86,4
6	Не указали признаки, по которым определяют эмоцию	5	22,7	3	13,6
7	«Слышат» эмоцию	10	45,5	17	77,3

По результатам, представленным в таблице 6, видно, что наибольшее количество второклассников (18 человек), а это 81,8 % учеников, понимают, что такое эмоции и для чего они нужны. Для определения эмоциональных состояний на предложенных картинках с изображением детей и фотографиях с изображением взрослых школьники в основном ориентировались на мимику персонажей и людей. Больше половины учеников того же класса (12 человек) помимо мимики ориентировались еще и на пантомимику, что составило 54,5 % от общего количества детей 2 класса. Выявлен также один ученик (4,5 %),

который ориентировался только лишь на пантомимику, все эмоции он определил верно.

Пять человек определили эмоции верно, но объяснить, почему они так думают, какие признаки им подсказали, что на картинках детей и на фотографиях взрослых изображена именно такая эмоция не смогли. Эти дети составили 22,7 % от общего количества второклассников.

Практически половина учеников (10 человек) данной возрастной категории «слышали» эмоции, изображенные на картинках детей и фотографиях взрослых. Для их описания они использовали такие фразы: «Девочка смеется», «Женщина кричит», «Она молчит». Количество таких учеников составило 45,5 % от общего количества детей в возрасте 8 – 9 лет. Такие дети, по нашему мнению, видят образами, они «слышат» эмоции и говорят об этом, скорее всего это дети аудиалы.

Стоит также отметить, что 4 школьника (18,2 %) не могли ответить на вопросы «Что такое эмоции?» и «Для чего они нужны?», однако все эмоциональные состояния на картинках с изображением детей и фотографиях с изображением взрослых они определили верно.

Анализируя результаты, полученные при обработке данных школьников четвертого класса, следует отметить, что более 90 % учеников понимали, что такое эмоции и для чего они нужны. Школьники изучаемой возрастной группы при определении эмоциональных состояний ориентировались в подавляющем большинстве уже не на отдельные признаки, а на их совокупность. Так, 19 человек, а именно 86,4 % четвероклассников, учитывали мимику совместно с пантомимикой персонажей и людей. При ответах они использовали такие фразы, как «девочка надула губы, скрестила руки перед собой и отвернулась» (указывали на эмоциональную реакцию «обиды»), «у нее выпучены глаза и все тело дрожит» (указывали на эмоциональную реакцию «страха»), «мальчик сдвинул брови и сжал кулаки» (указывали на эмоциональную реакцию «злости»). Отдельно на мимику ориентировались лишь 3 человека, что составило 13,6 % от общего количества обследуемых



учеников четвертого класса. Учеников, которые ориентировались только на пантомимику, не выявлено.

К четвертому классу большее количество школьников стали «слышать» эмоцию. Практически 80 %, а именно 17 учеников, указывали в своих ответах на это, подкрепляя их фразами такими, как «он подпрыгнул и вскрикнул» (описывали эмоциональную реакцию «страха»).

Среди младших школьников четвертого класса два ученика (9,1 %) не понимали, что такое эмоции и зачем они нужны.

Проведен сравнительный анализ полученных количественных и качественных результатов исследования.

Количественный анализ изучения понимания эмоциональных состояний школьниками установил, что ученики четвертого класса по сравнению с учениками второго класса на 8,3 % чаще понимают, что такое эмоции и для чего они нужны, на 31,9 % чаще определяют эмоции по мимике и пантомимике и «слышат» эмоции. Четвероклассников, которые не понимают, что такое эмоции и которые не смогли указать признаки, по которым эмоции можно определить, меньше на 9,1 % по сравнению со школьниками второго класса.

Как показал качественный анализ, ученики четвертого класса в отличие от учеников второго класса при определении эмоциональных состояний ориентировались в подавляющем большинстве не на отдельные признаки, а на их совокупность. Так, значительно чаще четвероклассники ориентировались не только на мимику, но и на пантомимику. При ответах, определяя то или иное эмоциональное состояние, школьники использовали такие фразы, как «девочка надула губы, скрестила руки перед собой и отвернулась» (указывая на эмоциональное состояние «обиды»), «у нее выпучены глаза и все тело дрожит» (указывая на эмоциональное состояние «страха»), «мальчик сдвинул брови и сжал кулаки» (указывая на эмоциональное состояние «злости»). Также ученики четвертого класса чаще «слышали» эмоции, используя для их описания такие фразы, как «Женщина кричит», «Девочка смеется», «Она

молчит».

При выполнении *второго* задания, направленного на изучение понимания младшими школьниками собственного эмоционального состояния и его вербализации, ученику предлагалось следующее: сначала необходимо было показать с помощью мимики или графического изображения эмоциональные состояния, написанные на листе бумаги: «радость», «страх», «злость», «удивление», «грусть», обида» и назвать их. Затем проводилась беседа, в ходе которой предлагалось школьнику ответить на ряд подготовленных вопросов. Результаты обследования заносились в таблицу после определения школьником каждого эмоционального состояния, результаты отражены в приложении 8, таблицах 8 и 9.

Выполняя это задание все ученики второго и четвертого классов показали высокую способность к пониманию и дифференцировке предложенных эмоциональных состояний, эмоции были показаны и графически изображены ими верно.

В процессе беседы школьники изучаемых классов отвечали на вопросы с разной степенью наполненности. Ученики второго класса отвечали на вопросы кратко и односложно, в то время как ответы учеников четвертого класса были более полными и развернутыми. Полнота и развернутость ответов обследуемыми свидетельствует о степени осознанности переживаний эмоциональных состояний учащимися. Результаты вербализации эмоциональных состояний учениками второго и четвертого классов представлены, в таблице 7.

**Таблица 7. Результаты вербализации эмоциональных состояний  
учениками второго и четвертого классов**

Характеристика ответа	Возрастные группы			
	2 класс (n = 22)		4 класс (n = 22)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Краткий ответ	19	86,4	6	27,3
Полный и подробный ответ	3	13,6	16	72,7

Из таблицы видно, что наибольшее количество учеников второго класса (19 человек – 86,4 %) очень кратко и односложно отвечали на вопросы, например, «прячусь», «баскетбол», «молчу», «темно». Ответы становились более развернутыми лишь после дополнительных вопросов экспериментатора. Только три ученика, а это 13,6 %, отвечали полно и подробно на вопросы.

Совершенно другие результаты были получены при изучении учеников четвертого класса. Наибольшее количество школьников (16 человек – 72,7 %) давали полные и подробные ответы на каждый вопрос. Они в отличие от школьников второго класса не ограничивались односложными ответами, а перечисляли по несколько критериев того, что их обижает или заставляет грустить, чему они удивляются и благодаря чему радуются. Ответы школьников были следующими, например, «Я люблю свою семью, гулять с друзьями, танцевать, слушать музыку» или «Я не люблю, когда мною командуют, грибы, кукурузу, когда меня заставляют что-то делать не по моему желанию» и т.д. И только 6 человек, а это 27,3 % от общего количества учеников четвертого класса, отвечали на вопросы односложно. Однако, после уточняющих вопросов экспериментатора школьники дополняли свои ответы более развернутым описанием.

В процессе беседы экспериментатора со школьником у некоторых учеников, как второго, так и четвертого классов, были выявлены сложности в

понимании ряда вопросов. Анализ результатов исследования ответов младших школьников представлен ниже.

При анализе ответов учеников второго класса установлено, что 27,3 % второклассников (6 человек) испытывали трудности, отвечая на вопросы о таких эмоциональных состояниях, как «грусть», «злость» и «обида». Школьники не смогли описать или вспомнить ситуации, в которых они испытывали эту эмоцию. Как правило, ответ был: «Я не знаю».

Среди школьников четвертого класса 22,7 % учеников, а это 5 человек не смогли правильно идентифицировать и вербализировать такие же эмоциональные состояния, как «грусть», «злость» и «обида». У них были такие же затруднения, как и у школьников второго класса, но их ответы заключались в отрицании переживания этих эмоциональных состояний. Ученики говорили: «Я не злюсь», «Я не обижаюсь», а на вопрос экспериментатора о том, была ли в их жизни такая ситуация, когда они испытывали эти эмоции, школьники отвечали также отрицанием: «Не было» или «Нет».

Наибольшее же количество учеников второго (72,7 %) и четвертого (77,3 %) смогли ответить на все заданные вопросы, что свидетельствует об их понимании собственного эмоционального состояния и возможности его вербализировать.

Результаты исследований изучения вербализации собственных эмоциональных состояний учениками второго и четвертого классов представлены в таблице 8.

**Таблица 8. Результаты изучения вербализации собственных эмоциональных состояний учениками второго и четвертого классов**

	Возрастные группы			
	2 класс (n = 22)		4 класс (n = 22)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Допускали ошибки при вербализации	9	40,9	1	4,5
Не допускали ошибок при вербализации	13	59,1	21	95,5
Дифференцированные представления об эмоции	15	68,2	18	81,2
Недифференцированные представления об эмоции	7	31,8	3	13,6
Не смогли ответить на вопросы про «грусть», «злость» и «обиду»	6	27,3	5	22,7

В представленных табличных данных показано, что, 9 человек, а это 40,9 % от общего количества второклассников, допускали ошибки при вербализации собственных эмоциональных состояний. На вопросы экспериментатора «Когда тебе грустно?» и «Когда ты злишься?» ученики на оба вопроса отвечал: «Когда меня кто-то обижает». Наводящие вопросы экспериментатора позволили выяснить, что причиной таких ответов учеников явилось незнание принципиальных различий между эмоциональными состояниями «грусти», «злости» и «обиды».

Также выявлено семь учеников второго класса, а именно 31,8 % от общего количества второклассников, которые на вопросы «Когда ты обижаешься?» и «Когда ты удивляешься?» отвечали следующим образом: «Я обижен, когда обижен», «Я удивлен, когда удивлен». Это свидетельствовало о том, что такие школьники имеют недифференцированные представления об эмоции [15, с. 52].

При обработке данных учеников четвертого класса установлено, что один школьник (4,5 %) не различал эмоциональные состояния «грусти», «злости», «обида». На вопросы экспериментатора «Когда тебе грустно?», «Когда ты злишься?» и «Когда ты обижаешься?» ученик отвечал одинаково – «Когда обидели». Это свидетельствовало о том, что ученик не различает базовые эмоциональные состояния «грусти», «злости» и «обида». Три ученика (13,6 %) на вопросы про обиду и злость они отвечали «Я обижен, когда обидели» и «Я злюсь, когда меня что-то злит». Это говорит о том, что их представления об эмоциях не дифференцированы.

Проведен сравнительный анализ количественных и качественных результатов исследования по изучению понимания и вербализации собственных эмоциональных состояний учащимися второго и четвертого классов.

Количественный анализ выявил:

1) второклассники на 36,4 % чаще допускали ошибки в вербализации своих эмоциональных состояний, на 18,2 % чаще их представление об эмоциях было недифференцированным, на 59,1 % реже отвечали на задаваемые вопросы полно и развернуто и на 4,6 % реже могли правильно понять и вербализовать такие собственные эмоциональные состояния, как «грусть», «злость» и «обида» по сравнению с учениками четвертого класса;

2) такие эмоциональные состояния, как «грусть», «злость» и «обида» вызывали сложности при вербализации практически у одинакового количества учеников второго и четвертого класса: 27,3 и 22,7 % соответственно. Различия заключались лишь в том, что второклассники отвечали «Я не знаю», а ответы четвероклассников заключались в отрицании этих эмоций – «Я не злюсь», «Я не обижаюсь».

Как показал качественный анализ:

1) высокую способность всех учеников к пониманию и дифференцировке эмоциональных состояний с помощью мимики и графического рисунка всеми учениками второго и четвертого классов;

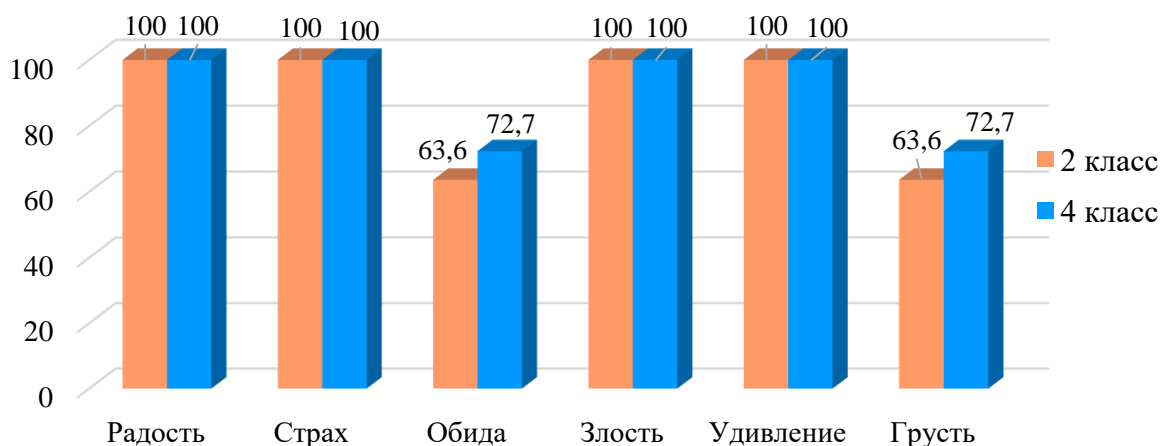
2) различную степень осознанности переживаний эмоциональных состояний учащимися второго и четвертого классов: ученики второго класса отвечали на вопросы кратко и односложно, в то время как ответы учеников четвертого класса были полными и развернутыми. Четвероклассники не ограничивались односложными ответами, они называли несколько признаков, характеризующих собственные эмоциональные состояния;

3) учеников второго класса по сравнению с учениками четвертого класса гораздо больше, которые допускали ошибки в понимании и вербализации собственных эмоциональных состояний и не дифференцировали представления об эмоциях, отвечая на такие вопросы экспериментатора, как «Когда ты обижаешься?», «Когда ты злишься?», «Когда ты удивляешься?» следующими фразами: «Я обижен, когда обижен», «Я злюсь, когда меня что-то злит», «Я удивлен, когда удивлен». С такими учащимися младшего школьного возраста необходимо проводить коррекционные мероприятия.

*Третье* задание направлено на изучение у учащихся второго и четвертого классов способности к вербализации эмоционального состояния других людей. Ученикам второго и четвертого классов были предложены одна за другой по очереди фотографии с изображением разных эмоциональных состояний взрослых. Ученику необходимо было определить эмоциональное состояние взрослого и ответить по каждой фотографии на специально разработанные нами вопросы:

1. Какая эмоция изображена на фотографии?
2. В какой ситуации человек может испытывать эту эмоцию?
3. Какие признаки тебе подсказали, что это именно такая эмоция?
4. В твоей жизни была такая ситуация, когда ты испытывал такую эмоцию? Расскажи, что это была за ситуация?»

Результаты изучения вербализации эмоциональных состояний других людей учащимися младшего школьного возраста представлены на рисунке 4.



**Эмоциональные состояния**

**Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения вербализации эмоциональных состояний других людей учащимися младшего школьного возраста по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина (2004) [15, с. 49]**

Как показано на рисунке 4 такие эмоциональные состояний, как «обида» и «грусть», вызвали затруднения в дифференцировке и в их правильной вербализации у всех обследуемых категорий школьников.

Экспериментальное исследование показало высокий уровень успешности (100 %) в вербализации таких эмоциональных состояний, как «радость», «страх», «злость» и «удивление» на фотографиях с изображением взрослых у учащихся второго и четвертого классов. Вербализация таких эмоциональных состояний, как «обида» и «грусть» вызывала сложности. Такие ученики существенных признаков различия этих эмоциональных состояний не видят и не называют, они обращают внимание лишь на общие признаки, не видя частные признаки. Например, не обращают внимание на выражение губ, положение бровей, направление взгляда. На наш взгляд, это и явилось причиной затруднений школьника в вербализации эмоционального состояния и правильной дифференцировки «обида» и «грусти».



При сравнительном анализе установлено, что ученики четвертого класса на 8,7 % чаще вербализировали такие эмоциональные состояния, как «обида» и «грусть» у других людей по сравнению с учениками второго класса.

Анализ результатов исследования ответов младших школьников представлен ниже.

При анализе ответов учеников второго класса установлено, что 36,4 % второклассников (8 человек) испытывали трудности, отвечая на вопросы о таких эмоциональных состояниях, как «грусть» и «обида». Школьники смогли понять, какое эмоциональное состояние изображено, однако, не смогли указать признаки, которые им помогли определить, что это именно эта эмоция и не смогли описать или вспомнить ситуации, в которых они испытывали эту эмоцию.

Среди школьников четвертого класса 27,3 % учеников, а это 6 человек не смогли правильно идентифицировать и вербализовать такие же эмоциональные состояния, как «грусть» и «обида». На вопрос экспериментатора о том, была ли в их жизни такая ситуация, когда они испытывали эти эмоции, школьники затруднялись ответить.

Наибольшее же количество учеников второго (63,6 %) и четвертого (72,7 %) смогли ответить на все заданные вопросы, что свидетельствует об их понимании эмоционального состояния других людей, а именно взрослого, и возможности его вербализовать.

Таким образом, задание, направленное на изучение у учащихся второго и четвертого классов способности к вербализации эмоционального состояния других людей (взрослого), позволило выявить 100 % уровень успешности в вербализации таких эмоциональных состояний, как «радость», «страх», «злость» и «удивление». Затруднения в дифференцировке и в правильной вербализации эмоциональных состояний «грусти» и «обиды» у 36,4 % второклассников и 27,3 % учеников четвертого класса.

Третий этап экспериментального исследования заключался в оформлении выводов, сделанных на основе полученных экспериментальных данных, по проблеме исследования.

Анализ результатов констатирующего эксперимента по изучению особенностей эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста выявил следующее:

При изучение рефлексивного компонента учащихся, установлено, что ученики второго класса по сравнению с учениками четвертого класса показали высокий уровень самооценки в 4,5 раза чаще, низкий уровень самооценки в 2 раза реже. Второклассников, не удовлетворенных собой, не выявлено.

Школьники четвертого класса показали высокий уровень эмпатии на 9,1 % чаще, им характерно проявление высокой чувствительности к эмоциональному состоянию другого и понимание смысла переживаемых эмоций, а также в большей степени у них выражено сочувствие и сострадание к людям, насекомым, сказочным персонажам, чем у школьников второго класса.

При изучении характера эмпатии у школьников существенной разницы не выявлено. Гуманистический характер эмпатии школьники четвертого класса показали чаще лишь на 4,5 % по сравнению с учениками второго класса, у которых преобладал эгоцентрический характер эмпатии. У основной же массы учеников четвертого и второго классов - гуманистический характер эмпатии (72,7 % и 68,2 % соответственно), им характерно решать ситуацию в пользу других, а не себя.

Количественный анализ изучения понимания школьниками эмоциональных состояний детей и взрослых установил, что ученики четвертого класса по сравнению с учениками второго класса на 8,3 % чаще понимают, что такое эмоции и для чего они нужны, на 31,9 % чаще определяют эмоции по мимике и пантомимике и «слышат» эмоции. Четвероклассников, которые не понимают, что такое эмоции и которые не смогли указать признаки, по которым эмоции можно определить, меньше на 9,1% по

сравнению со школьниками второго класса.

Как показал качественный анализ понимания школьниками эмоциональных состояний детей и взрослых, ученики четвертого класса в отличие от учеников второго класса при определении эмоциональных состояний ориентировались в подавляющем большинстве не на отдельные признаки, а на их совокупность. Так, значительно чаще четвероклассники ориентировались не только на мимику, но и на пантомимику. При ответах, определяя то или иное эмоциональное состояние, школьники использовали такие фразы, как «девочка надула губы, скрестила руки перед собой и отвернулась» (указывая на эмоциональное состояние «обиды»), «у нее выпучены глаза и все тело дрожит» (указывая на эмоциональное состояние «страха»), «мальчик сдвинул брови и сжал кулаки» (указывая на эмоциональное состояние «злости»). Также ученики четвертого класса чаще «слышали» эмоции, используя для их описания такие фразы, как «Женщина кричит», «Девочка смеется», «Она молчит».

Следует также отметить о том, что ученики второго и четвертого классов допускали ошибки в выборе правильной фотографии, на которой изображены взрослые с такими эмоциональными состояниями, как «грусть» и «обида», хотя на картинках с изображением этих же эмоций у детей, определить эмоциональное состояние младшим школьникам не составляло труда.

Сравнительный анализ количественных и качественных результатов исследования по изучению понимания и вербализации собственных эмоциональных состояний учащимися второго и четвертого классов.

Количественный анализ выявил:

1) второклассники на 36,4 % чаще допускали ошибки в вербализации своих эмоциональных состояний, на 18,2 % чаще их представление об эмоциях было недифференцированным, на 59,1 % реже отвечали на задаваемые вопросы полно и развернуто и на 4,6 % реже могли правильно понять и вербализовать такие собственные эмоциональные состояния, как «грусть», «злость» и «обида» по сравнению с учениками четвертого класса;

2) такие эмоциональные состояния, как «грусть», «злость» и «обида» вызывали сложности при вербализации практически у одинакового количества учеников второго и четвертого класса: 27,3 и 22,7 % соответственно. Различия заключались лишь в том, что второклассники отвечали «Я не знаю», а ответы четвероклассников заключались в отрицании этих эмоций – «Я не злюсь», «Я не обижаюсь».

Как показал качественный анализ:

1) высокую способность всех учеников к пониманию и дифференцировке эмоциональных состояний с помощью мимики и графического рисунка всеми учениками второго и четвертого классов;

2) различную степень осознанности переживаний эмоциональных состояний учащимися второго и четвертого классов: ученики второго класса отвечали на вопросы кратко и односложно, в то время как ответы учеников четвертого класса были полными и развернутыми. Четвероклассники не ограничивались односложными ответами, они называли несколько признаков, характеризующих собственные эмоциональные состояния;

3) учеников второго класса по сравнению с учениками четвертого класса гораздо больше, которые допускали ошибки в понимании и вербализации собственных эмоциональных состояний и не дифференцировали представления об эмоциях, отвечая на такие вопросы экспериментатора, как «Когда ты обижаешься?», «Когда ты злишься?», «Когда ты удивляешься?» следующими фразами: «Я обижен, когда обижен», «Я злюсь, когда меня что-то злит», «Я удивлен, когда удивлен». С такими учащимися младшего школьного возраста необходимо проводить коррекционные мероприятия.

Изучение у учащихся второго и четвертого классов способности к вербализации эмоционального состояния других людей (взрослого), позволило выявить 100 % уровень успешности в вербализации таких эмоциональных состояний, как «радость», «страх», «злость» и «удивление». Затруднения в дифференцировке и в правильной вербализации

эмоциональных состояний «грусти» и «обиды» у 36,4 % второклассников и 27,3 % учеников четвертого класса.

### **Выводы по второй главе:**

1. С целью изучения эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста нами был осуществлен констатирующий эксперимент. Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Гимназия № 16» и МБОУ «Средняя школа №27 им. военнослужащего ФСБ РФ А.Б. Ступникова» Центрального района г. Красноярска. В исследовании принимали участие 44 учащихся младшего школьного возраста, а именно 22 учащихся 8-9 лет (ученики второго класса) и 22 учащихся 10-11 лет (ученики четвертого класса).

2. Для решения поставленных задач нами была разработана модель исследования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста, включающая три компонента: рефлексивный, когнитивный и коммуникативный.

3. В экспериментальном исследовании были использованы методы наблюдения, беседы, эксперимент. Для изучения рефлексивного компонента эмоциональной компетенции школьников использовали: методику Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А. М. Прихожан (1988) [61, с. 115], методику «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (1997) [11, с. 23], а также методику «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) [7, с. 31]; для изучения когнитивного и коммуникативного компонентов эмоциональной компетенции использовали: методику «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) [7, с. 31] и методику «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (2004) [15, с. 49]. Последняя методика нами была модифицирована: подобран стимульный

материал, на котором ярко выражены эмоциональные состояния детей и взрослых, составлены к нему вопросы, добавлена к изучению такая базовая эмоция, как обида, включено задание на графическое изображение каждой эмоции, ее выражение с помощью мимики с предварительной вербализацией, а также разработана шкала оценки результатов исследования.

4. По результатам изучения рефлексивного компонента с использованием методики Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А. М. Прихожан (1988) [61, с. 115] установлено, что ученики второго класса показали высокий уровень самооценки в 4,5 раза чаще (45,5 %), а низкий уровень самооценки в 2 раза реже по сравнению с учениками четвертого класса.

5. При использовании методики на изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам И.П. Воропаевой (1993) [7, с. 31] выявлено, что у школьников четвертого класса высокий уровень эмпатии на 9,1 % чаще, чем у школьников второго класса, им характерно проявление высокой чувствительности к эмоциональному состоянию другого и понимание смысла переживаемых эмоций, а также в большей степени у четвероклассников выражено сочувствие и сострадание к людям, насекомым, сказочным персонажам.

6. Методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (1997) [11, с. 23] позволила установить, что у школьников второго и четвертого классов существенной разницы в характере эмпатии не выявлено. Гуманистический характер эмпатии школьники четвертого класса показали чаще лишь на 4,5 % по сравнению с учениками второго класса, у которых преобладал эгоцентрический характер эмпатии. У основной же массы учеников четвертого и второго классов - гуманистический характер эмпатии (72,7 % и 68,2 % соответственно), им характерно решать ситуацию в пользу других, а не себя.

7. При изучении понимания школьниками эмоциональных состояний людей по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (2004) [15, с. 49] проведен количественный и качественный анализ результатов.

Количественный анализ результатов показал, что ученики четвертого класса по сравнению с учениками второго класса:

- на 8,3 % чаще понимают, что такое эмоции, и для чего они нужны;
- на 31,9 % чаще определяют эмоции по мимике и пантомимике;
- на 31,9 % чаще «слышат» эмоции.

Качественный анализ показал, что ученики четвертого класса в отличие от учеников второго класса при определении эмоциональных состояний ориентировались в подавляющем большинстве не на отдельные признаки, а на их совокупность. При ответах, определяя то или иное эмоциональное состояние, школьники использовали такие фразы, как «девочка надула губы, скрестила руки перед собой и отвернулась» (указывая на эмоциональное состояние «обиды»), «у нее выпучены глаза и все тело дрожит» (указывая на эмоциональное состояние «страха»), «мальчик сдвинул брови и сжал кулаки» (указывая на эмоциональное состояние «злости»). Ученики четвертого класса чаще «слышали» эмоции, используя для их описания такие фразы, как «Женщина кричит», «Девочка смеется», «Она молчит».

8. Изучение понимания и вербализации собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей по вышеназванной методике позволило выявить:

- высокую способность всех учеников к пониманию и дифференцировке эмоциональных состояний с помощью мимики и графического рисунка;
- различную степень осознанности переживаний эмоциональных состояний: ученики второго класса отвечали на вопросы кратко и односложно, в то время как ответы учеников четвертого класса были полными и развернутыми;

- такие эмоциональные состояния, как «грусть», «злость» и «обида» вызывали сложности при вербализации собственных эмоциональных состояний у 27,3 % учеников второго и 22,7 % четвертого класса;

- эмоциональные состояния «грусти» и «обиды» вызывали затруднения в дифференцировке и в правильной вербализации эмоциональных состояний других людей (взрослых) у 36,4 % второклассников и 27,3 % учеников четвертого класса.



## **ГЛАВА 3. Психологическая программа формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста**

### **3.1. Научно-методологические принципы формирования эмоциональных компетенций**

Разработка путей и методов, способствующих коррекции трудностей формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста, являются актуальными, поскольку на сегодняшний день недостаточно разработаны и внедрены в практику образования комплексные исследования формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

Цели и направленность коррекции эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста определяются принципами, разработанными Л.С. Выготским (1991), А.Н. Леонтьевым (1975), Д.Б. Элькониным (2007).

При разработке психологической программы по формированию эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста мы придерживались следующих принципов:

1. Деятельностный принцип коррекции. Основой данного принципа является теория психического развития ребенка, разработанная в трудах А.Н. Леонтьева (2000), Д.Б. Эльконина (1974). В ходе активной деятельности ребенка создается необходимая основа для позитивных изменений в развитии его личности. Коррекционная работа всегда осуществляется в контексте той или иной деятельности ребенка.

2. Принцип единства диагностики и коррекции, предполагающий, что задачи могут быть поставлены только на основе полной психологической диагностики, включая анализ основных аспектов развития ребенка. И.В. Дубровина (1998) считает, что основой коррекции должен выступать этот принцип. Прежде чем приступить к коррекционно-развивающей работе,

необходимо провести психодиагностическое обследование. На основании полученных данных создается индивидуальный маршрут работы с ребенком.

2. Принцип единства сознания и деятельности, признание решающей роли деятельности в процессе формирования личности ребенка, учет роли ведущей деятельности на каждом возрастном этапе. Коррекционный процесс должен быть направлен как на межличностное взаимодействие взрослого и ребенка, так и на воспитательную деятельность взрослых.

3. Принцип интегративного подхода, предполагающий использование в психокоррекционной работе методов, разработанных в рамках различных теоретических концепций, сочетание каузальной и симптоматической коррекции.

4. Принцип гуманистического подхода, предполагающий, что взаимодействие психолога с педагогами, родителями и детьми в психокоррекционном процессе основано на создании климата взаимного доверия, психологической защищенности, безоценочности, принятия других.

5. Принцип индивидуального подхода, предполагающий использование в психокоррекционной работе индивидуальных проявлений обобщенных норм и учет особенностей формирования личности.

6. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач, отражающий взаимосвязанность развития различных сторон личности ребенка и гетерохронность их развития. В силу системности строения психики, сознания и деятельности личности все аспекты ее развития взаимосвязаны и взаимообусловлены. Поэтому отставание и отклонения в некоторых аспектах личностного развития закономерно приводят к трудностям и отклонениям в развитии интеллекта ребенка и наоборот. Цели и задачи любой коррекционно-развивающей системы должны быть сформулированы как система задач трех уровней – коррекционного (исправление отклонений, нарушений развития, разрешение трудностей развития); профилактического (предупреждение отклонений и трудностей в развитии) и развивающего (оптимизация, стимулирование, амплификация и

обогащение содержания развития). Только единство перечисленных видов задач может обеспечить успех и эффективность коррекционно-развивающей работы.

7. Онтогенетический принцип, заключающийся в том, что психокоррекционные мероприятия необходимо соотносить с предстоящими этапами развития личности школьника, с зоной его ближайшего развития, стимулировать более зрелые формы индивидуально-личностного функционирования педагогов и родителей.

При составлении коррекционной программы мы ориентировались на следующие требования:

- четко формулировать цели и задачи коррекционной работы;
- определить формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная);
- отобрать методики и техники коррекционной работы;
- определить общее время, необходимое для реализации всей коррекционной программы;
- определить частоту необходимых встреч (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю);
- определить длительность каждого коррекционного занятия;
- разработать коррекционную программу и определить содержание коррекционных занятий;
- подготовить необходимые материалы и оборудование.

Организация коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, по мнению А.Р. Лурия (2002), должна базироваться на нейропсихологическом подходе о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе. В основе данного подхода лежит системный подход к коррекции психического развития ребенка [55, с.8].

Зарубежными авторами установлено, что возраст 2 года и 2 месяца является возрастом присвоения слов «счастливый», «удивленный», «злой», «сердитый», который связан с частотой их употребления в устной речи, а также их базисностью. Базисные слова, обозначающие эмоциональные состояния, не могут быть определены через описания комбинации других эмоций, в отличие от производных, обычно определяемых с помощью основных. То есть существует тенденция к появлению в более раннем возрасте в словаре обозначений эмоций тех слов, которые чаще употребляются в устной речи и одновременно являются «более базисными».

Многими исследователями показано, что дети раньше приходят к описанию физиологических состояний по сравнению с эмоциональными, и словарь последних разработан сравнительно меньше. Первыми появляются те слова, которые облегчают коммуникацию по поводу удовлетворения витальных потребностей.

Кроме того, отмечается тенденция к количественному росту словаря эмоций по мере развития ребенка, однако интерес представляют исследования Ж. Дэвитса (1969), проанализировавшего темпы этого количественного роста и обнаружившего, что наибольший скачок происходит между 10 и 12 годами (анализу подвергались данные испытуемых от 7 до 14 лет) [102]. Автор делает вывод о том, что главное увеличение способности описывать эмоциональные переживания появляется в 10-11 лет, связывая такое изменение продуктивности, в основном, с возрастанием вербальных способностей.

В большинстве работ, посвященных изучению закономерностей развития у детей словаря эмоциональных состояний, неявно присутствует убеждение в том, что используемые ребенком слова для обозначения эмоциональных состояний близки по своим значениям к аналогичным терминам взрослых.

Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (2005) на основании собственных исследований различных категорий детей и литературных данных получили следующие приблизительные возрастные нормативы идентификации

эмоциональных состояний по лицевой экспрессии и их отражение в детской речи.

Возрастные нормативы выполнения:

- Возможность понимания и вербализации эмоционального состояния возникает у детей уже в возрасте 2,5-3 лет в виде глаголов действия, имеющих отношение к данному эмоциональному состоянию: «мне нравится», «любить», «он хороший», «он плачет» и т.п. Основными категориями являются: «плохой», «хороший», «нравится — не нравится».

- В возрасте от 3,5 до 5 лет возможно использование таких определений, как «злой», «добрый», «веселый». Хотя еще остаются и «глагольные» определения: «плачет», «смеется» и т. п.

- Ближе к 5 годам уже становится доступна определенная дифференциация обозначения эмоциональных состояний: вместо «злой» — «сердитый». В этом же возрасте уже появляются такие слова, как «грустный», «веселый», «радостный».

- В период 5 – 6 лет нормативно развивающимся детям уже полностью доступны эмоциональные дифференцировки такие, как «сердитый», «грустный», «радостный».

- После 6 лет возникают более «глубокие» определения: «недовольный», «рассерженный» и т. п.

- После 7 лет ребенок должен быть в состоянии адекватно понять и вербализовать практически все эмоциональные состояния, выраженные в лицевой экспрессии. Он также имеет возможность оперировать такими понятиями, как «расстроенный» и т. п.

Условно нормативные ответы:

Существует определенный «спектр» традиционных, нормативных ответов детей на каждое абстрактное и реалистическое изображение, составляющее стимульный материал методики.

Следует отметить, что в норме собственно опознание абстрактных изображений не вызывает трудностей даже у детей 3 года жизни.

Оценка детьми даже 3—5-летнего возраста абстрактного изображения радости обычно не вызывает каких-либо значимых трудностей в назывании: «веселое настроение», «улыбаюсь», реже встречаются простые ответы: «хорошее», «смешно». В более старшем возрасте дети могут оценить настроение и как «улыбчивое», «радостное», «пятерку получил», «подарок подарили». При этом ребенка не просят назвать причину хорошего настроения — он сам таким образом означает его.

Оценка детьми 3—5 лет абстрактных изображений грусти, злости (гнева) несколько сложнее в плане собственно вербализации самого качества настроения. В этих возрастах и грусть, и гнев (злость) называется детьми как «плохое настроение». Однако уже ближе к 5 годам дети более адекватно называют изображенные эмоции, правильно их дифференцируют. Чаще всего это будет: «мальчик плачет», «он грустный», — реже: «обидели» и, соответственно, «злой», «сердится». В этой ситуации имеет смысл уже выяснить, кто и по какому поводу обидел. Иногда и здесь возникает оценка «злого» настроения как обиженного», но это, как правило, уточняется самим ребенком: «его дети обидели, он сердится». В более старшем возрасте название эмоциональных состояний нормативно не вызывает затруднений и сам словарь эмоций, в особенности после 7—8 лет, — существенно расширяется, возникают прилагательные типа «расстроенный», «рассерженный», «разгневанный».

При опознании и «вербализации» эмоциональных лиц при их реалистическом изображении степень развернутости и подробности ответов ребенка может быть самой разнообразной и значительно варьируется не только в зависимости от личностных особенностей ребенка, специфики его аффективной сферы (тенденций развития по интропунитивному или экстрапунитивному типам), но и от его возраста. При этом, например, для ребенка 5 лет ответы «я смеюсь», «я плакал» следует рассматривать как нормативные. В этой ситуации естественный вопрос психолога: «Почему?» — совершенно правомерен и не должен рассматриваться как наводящий. Ниже

мы предлагаем варианты наиболее часто встречающихся определений для детей-дошкольников старше 4,5 лет (для более младших детей, как уже говорилось, эта часть методики может не предъявляться, если именно она не является целью исследования).

1. Для изображения 1 (явная радость) наиболее частыми ответами являются: «смеется», «хохочет», «радуется».

2. Для изображения 2 (страх): «страшно», «испугался», «кричит от страха», «ужасно».

3. Для изображения 3 (сердитость): «плохое настроение», «сердится», «обижен».

4. Для изображения 4 (приветливость): «хорошее», «радуется», «все хорошо», «веселое».

5. Для изображения 5 (стыд, вина): «обычное», «грустное».

6. Для изображения 6 (обида): «сердится», «обиделся», «плачет».

7. Для изображения 7 (удивление): «радостно», «страшно и весело».

Часто дети дошкольного возраста не знают, как назвать данное настроение и пытаются показать его на себе.

Для детей анализируемого возрастного диапазона изображения 2,5,7 являются трудными не только для понимания смысла эмоции, но и для номинации. Это характеризует и отражает этапы становления языка эмоций в детском возрасте.

Коррекционно-развивающая работа по формированию эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста на основании результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, будет проводиться по следующим направлениям работы, каждое из которых включает в себя ряд задач:

1. Формирование эмоциональных состояний, в рамках которых формируются: умение распознавать эмоциональные состояния по выражению мимики и пантомимике; умение выражать эмоции, особенно: «грусти»,

«злости» и «обиды» с помощью картинок и пиктограмм; умение выражать эмоции через проигрывание эмоциональных ситуаций.

2. Обучение пониманию причинно-следственных связей между эмоциональными состояниями и событиями, их вызвавшими. В рамках этого направления формируются: умение понимать, распознавать эмоциональные состояния сказочных персонажей в той или иной ситуации, осуществлять перенос знаний на жизненную ситуацию; умение узнавать и понимать эмоциональные состояния окружающих людей в определенных жизненных ситуациях.

3. Обучение вербальному описанию, как собственных эмоциональных состояний, так и состояний других людей. В этом направлении формируются: способность анализировать собственные эмоциональные состояния, особенно: «грусти», «злости» и «обиды»; умение выражать вербально собственные эмоции и описывать эмоциональные проявления других людей.

4. Формирование рефлексивного компонента эмоциональной компетенции школьников: повышение уровня самооценки и развитие эмпатии у учащихся.

Решение поставленных задач будет эффективным только при постоянной систематической работе педагогов, психологов и родителей. С помощью индивидуальных и групповых занятий, на основе совместной деятельности педагога-психолога, других специалистов возможно достижение высоких результатов по формированию эмоциональных компетенций учащихся и коррекции уже выявленных недостатков и отклонений.

### **3.2. Основные направления, формы и методы формирования эмоциональных компетенций младших школьников**

Формирование эмоциональных компетенций у учащихся младшего школьного возраста выступает важным условием общего их психического развития и является одной из важнейших задач обучения и воспитания



учащихся общеобразовательных учреждений, гимназий и школ. Необходимо формировать эмоциональные компетенции ученика, так как развитие эмоциональной сферы способствует развитию личности в целом [34].

С целью изучения эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста нами был осуществлен констатирующий эксперимент, разработана модель исследования эмоциональной компетентности учащихся, включающая три компонента: рефлексивный, когнитивный и коммуникативный, что позволило объективно и в полной мере оценить развитие эмоциональных компетенций у школьников.

В ходе констатирующего эксперимента были изучены все параметры, характеризующие каждый из компонентов, и было выявлено следующее.

У всех учеников высокая способность к пониманию и дифференцировке эмоциональных состояний с помощью мимики и графического рисунка. Однако, такие эмоциональные состояния, как: «грусть», «злость» и «обида» вызывали у школьников сложности при вербализации собственных эмоциональных состояний в реальной жизни; эмоциональные состояния «грусти» и «обиды» вызывали затруднения в дифференцировке и в правильной вербализации эмоциональных состояний других людей, в установлении причин эмоциональных состояний по картинкам и фотографиям, причем второклассники испытывали затруднения чаще, чем ученики четвертых классов. Выявили и различную степень осознанности переживаний эмоциональных состояний: ученики второго класса отвечали на вопросы кратко и односложно, в то время как ответы учеников четвертого класса были полными и развернутыми и при определении эмоциональных состояний они ориентировались в подавляющем большинстве не на отдельные признаки, а на их совокупность.

Эгоцентрический характер эмпатии выявлен у одной трети школьников второго и четвертого классов (32 % и 27 % соответственно), им характерно решать ситуацию в пользу себя, а не других.

Низкий уровень самооценки у школьников четвертого класса в 2 раза чаще, а высокий уровень самооценки на 45,5 % реже (в 4,5 раза), по сравнению с учениками второго класса. Второклассников, не удовлетворенных собой, не выявлено вовсе, а среди учеников четвертого класса есть.

На этапе констатирующего эксперимента в связи с вышесказанным, на основе изучения эмоциональных компетенций у учащихся младшего школьного возраста, нами был сделан вывод о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы и составления программы по формированию эмоциональных компетенций у учащихся младшего школьного возраста, с учетом установленных в исследовании закономерностей.

При разработке программы мы опирались на существующие в отечественной науке подходы к эмоциональному воспитанию нормально развивающихся детей, на дидактические принципы обучения, а именно: принципы развивающего обучения, доступности, наглядности обучения, сознательности и активности в обучении, индивидуального и дифференцированного обучения, а также систематичности и системности в обучении.

Психологическая программа формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста состоит из серии специально организованных развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

Взаимодействие психолога с учеником младшего школьного возраста начинается с установления эмоционального контакта.

Основным условием успешности решения данной задачи является то, что психолог должен исходить из интересов школьника, начинать взаимодействие с той деятельности, которую выберет он сам из ряда предложенных.

Эмоциональное развитие ученика происходит с опорой на различные виды деятельности, что позволяет продуктивно компенсировать имеющиеся недостатки и закрепить достигнутый результат, а также обогатить

эмоциональное развитие ребенка, используя возможности его возраста. Часто это техники, связанные с игровой, художественной, музыкальной, эстетической деятельностью.

Психологу необходимо организовать эмпатическое общение, сопереживание, обеспечить переживания школьником чувства собственного достоинства, создание атмосферы принятия его и всех его продуктивных проявлений.

При формировании эмоциональных компетенций могут быть как групповые, так и индивидуальные занятия. На начальном этапе лучше использовать индивидуальные формы работы. Это позволяет лучше узнать социальную ситуацию развития каждого ребенка, снизить высокий уровень тревожности и вызвать у школьника интерес к работе с психологом.

Формирование эмоциональной сферы – это гармонизация, преодоление негативных эмоциональных состояний [54, с. 134].

Е.И. Изотова и Е.В. Никифорова определяют пять основных условий осуществления коррекционных воздействий при работе с эмоциональной сферой ребенка:

1. Проведение коррекционных воздействий по механизму компенсации, т.е. с использованием потенциальных способностей школьника в целях преодоления сложностей в развитии его эмоциональной сферы.

2. Системный подход к коррекционной работе, связанный с тем, что при решении проблем эмоционального развития ребенка в коррекционную работу включаются и другие стороны его развития (познавательные способности, компетентность и др.), а также система межличностного взаимодействия, в которой он находится.

3. Оказание кредита доверия ученику, т.е. вера в его возможности и подчеркивание данной уверенности при взаимодействии с ним.

4. Формулирование целей развивающей работы в позитивных формулировках, а также учет того, что цели коррекционного взаимодействия должны быть реалистичными.

5. Охрана интересов ребенка, т.е. построение коррекционных вмешательств в эмоциональную сферу с учетом того, что коррекционное воздействие ни в коем случае не должно нанести ущерб школьнику, его психическому и физическому здоровью [25, с. 104].

Формируя эмоциональную сферу школьников, необходимо придерживаться и онтогенетического принципа, в частности Б.И. Дадонов, говоря об эмоциональном развитии детей с сохранным интеллектом в онтогенезе, отметил, что механизм отрицательных эмоций функционирует у ребенка с первого дня появления его на свет, а положительные эмоции появляются значительно позднее. Отрицательная эмоция – это сигнал тревоги, крик организма о том, что данная ситуация для него губительна. Положительная эмоция – возвращение благополучия.

На основании сказанного выше Б.И. Дадоновым, коррекционно-развивающую работу по формированию эмоциональных компетенций следует начинать со знакомства и последующего развития понимания и вербализации эмоциональных состояний радости, удивления, злости, обиды, страха и грусти, но на каждом занятии стоит возвращаться к эмоции радости и заканчивать занятие в хорошем настроении. Такой алгоритм необходим для создания положительного эмоционального фона на занятии и после него. В дальнейшем можно развивать более сложные для понимания и вербализации эмоциональные состояния, такие как, страдание, стыд и др.

**Целью нашей программы** является развитие параметров, характеризующих каждый из компонентов эмоциональной компетенции учащихся младшего школьного возраста: рефлексивный, когнитивный и коммуникативный, преодоление трудностей овладения учениками эмоциональными компетенциями.

В соответствии с поставленной целью и установленными закономерностями нами были выделены следующие **задачи развивающей программы:**

1. Развитие всех компонентов эмоциональной компетенции учащихся младшего школьного возраста.

2. Развитие понимания причинно-следственных связей между эмоциональными состояниями и событиями, их вызвавшими.

3. Обучение вербальному описанию, как собственных эмоциональных состояний, так и эмоциональных состояний других людей.

На основании результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, для формирования у школьников понимания и вербализации собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей были выделены **три основных направления развивающей работы со школьниками**:

1. Формирование эмоциональных состояний, в рамках которых формируются: умение распознавать эмоциональные состояния с помощью мимики и пантомимики, умение выражать эмоциональные состояния, особенно состояния «грусти», «злости» и «обиды» с помощью картинок и пиктограмм, умение выражать эмоции через проигрывание эмоциональных ситуаций.

2. Обучение пониманию причинно-следственных связей между эмоциональными состояниями и событиями, их вызвавшими. В рамках этого направления формируются: умение понимать, распознавать эмоциональные состояния сказочных персонажей в той или иной ситуации, осуществлять перенос знаний на жизненную ситуацию, умение узнавать и понимать эмоциональные состояния окружающих людей в определенных жизненных ситуациях.

3. Обучение вербальному описанию, как собственных эмоциональных состояний, так и эмоциональных состояний других людей. В этом направлении формируются: способность анализировать собственные эмоциональные состояния, особенно состояния «грусти», «злости» и «обиды», умение выражать вербально собственные эмоции и описывать эмоциональные проявления других людей.

## **Игры по первому направлению развивающей работы со школьниками: «Формирование эмоциональных состояний»**

Игры и упражнения направлены на умение:

- распознавать эмоциональные состояния с помощью мимики и пантомимики;
- выражать эмоциональные состояния (особенно состояния «грусти», «злости» и «обиды») с помощью картинок и пиктограмм;
- выражать эмоции через проигрывание эмоциональных ситуаций.

Нами подобраны следующие игры и упражнения для проведения развивающей работы по данному направлению:

1. Игра «Прочитай письмо» [31]
2. Игра «Разные настроения» [67]
3. Игра «Разное настроение- 2» [67]
4. Игра «Тренируем эмоции» [33]
5. Игра «Мимика в рисунках» [31]
6. Упражнение «Грусть» [28]
7. Упражнение «Остров плакс»[67]
8. Упражнение «Злость» [28]
9. Упражнение «Формирование эмоциональных состояний: «грусти», «злости» и «обиды» с помощью коллажа»[28]
10. Упражнение «Ласка»[67]
11. Упражнение «Медвежата выздоровели»[67]
12. Упражнение «Обида» [28]
13. Упражнение «Злость» [28]
14. Упражнение «Король Боровик не в духе»[67]
15. Упражнение «Два сердитых мальчика»[67]
16. Упражнение «Сердитый дедушка»[67]

Содержание игр по первому направлению развивающей работы со школьниками представлен в приложении 12.

**Игры по второму направлению развивающей работы со школьниками: «Обучение пониманию причинно-следственных связей между эмоциональными состояниями и событиями, их вызвавшими»**

Игры (сказки) и упражнения направлены на формирование:

- умение понимать, распознавать эмоциональные состояния сказочных персонажей в той или иной ситуации;
- осуществлять перенос знаний на жизненную ситуацию;
- умение узнавать и понимать эмоциональные состояния окружающих людей в определенных жизненных ситуациях.

Подбор игр по второму направлению коррекционно-развивающей работы со школьниками представлен ниже:

1. Сказка «Курочка ряба» [67]
2. Сказка «Снегурочка» [67]
3. Упражнение «Семейный альбом» [33]
4. Упражнение «Проявление обиды и грусти» [26]
5. Упражнение «Проявление злости» [26]

Содержание игр по второму направлению развивающей работы со школьниками представлен в приложении 12.

**Игры по третьему направлению развивающей работы со школьниками: «Обучение вербальному описанию, как собственных эмоциональных состояний, так и состояний других людей»**

Подбор игр по третьему направлению развивающей работы со школьниками: «Обучение вербальному описанию, как собственных эмоциональных состояний, так и состояний других людей», представлен ниже.

В этом направлении формируются:

- способность анализировать собственные эмоциональные состояния, особенно состояние «грусти», «злости» и «обиды»;
- умение выражать вербально собственные эмоции и описывать эмоциональные проявления других людей.

Нами подобраны следующие игры и упражнения для проведения коррекционно-развивающей работы по данному направлению:

1. Упражнение «Хорошее настроение» [31]
2. Упражнение «Как ты себя сегодня чувствуешь?» [33]
3. Упражнение «Классификация чувств» [33]
4. Упражнение «Рисуем настроение» [33]

Содержание игр по третьему направлению коррекционно-развивающей работы со школьниками представлен в приложении 12.

### **Игры по направлению развивающей работы со школьниками: «Формирование самооценки»**

В процессе развивающей работы происходит воздействие на процесс формирования самооценки, коррекции уже выявленных недостатков и отклонений в самооценке школьников.

Игры, направлены на:

- повышение уровня самооценки учеников;
- повышение уверенности в себе;
- гармонизацию эмоционального фона среди школьников.

Подбор игр по направлению развивающей работы со школьниками: «Формирование самооценки», представлен ниже.

1. Игра «Знакомство»
2. Игра «За что меня любит мама»
3. Игра «Клеевой дождик»
4. Игра «Подарки»



5. Игра «Комплименты»
6. Игра «Волшебные очки»
7. Игра «Я очень хороший»

### **Направление развивающей работы со школьниками «Развитие эмпатии»**

*По следующему направлению работы со школьниками «Развитие эмпатии», а также развитию умения дифференцировать и выразить эмоциональные состояния нами разработан комплекс занятий, который включает в себя игры и упражнения. Каждое занятие включает в себя вводную, основную и заключительную части, затем подведение итогов занятия. Описание занятий представлено в приложении 9.*

Комплекс состоит из 9 занятий (приложение 9), которые направлены на:

- развитие эмпатии (сопереживания, сочувствия);
- знакомство школьников с различными эмоциональными состояниями;
- развитие умения дифференцировать проявления эмоциональных состояний;
- развитие умения адекватно выражать эмоциональные состояния.

Использование игр позволит школьникам в дальнейшем проявлять эмпатию к людям в реальных ситуациях. Игра, в процессе которой ученик получает возможность поставить себя на место других, оценить свое поведение со стороны формирует у него умение осознанно относиться к эмоциональным состояниям другого, к своему внутреннему миру и внутреннему миру других, развивать стремление к оказанию действенной помощи другим людям.

Занятие №1 включает с себя упражнения и игры, направленные на развитие умения различать эмоциональные состояния, умения адекватно

выражать свое эмоциональное состояние, способности понимать эмоциональное состояние другого человека.

В занятие входят упражнения: “Новая кукла”, “Встреча с другом”, игра “Угадай эмоциональное состояние”, упражнение рисование “Обида и злость”, игра «Похвалилка». Описание занятия представлено в приложении 9.

Занятие №2 включает с себя упражнения и игры, направленные на развитие эмпатии, умения различать эмоциональные состояния по схематическим изображениям и развитие умения адекватно выражать свои эмоции и понимать эмоциональные состояния других.

В занятие входят упражнения: “Русские горки”, “Превращение”, “Разорванные картинки”, игры: “Медведи и пчелы”, “Домик”, “Ассоциации”. Описание занятия представлено в приложении 9.

Занятие №3 включает с себя упражнения и игры, направленные на развитие эмпатии, воображения, умение адекватно выражать эмоциональные состояния, на формирование чувства уверенности и умение подчиняться требованиям другого человека, на развитие способности к установлению взаимодействия и внимания друг к другу.

В занятие входят упражнения: “Построимся”, “Просто старушка” В.Осеев, игры: “Утка с утятами”, “Зеркало”, “Сиамские близнецы”, “Чудо-дерево”. Описание занятия представлено в приложении 9.

Занятие №4 включает с себя упражнения и игры, направленные на развитие эмпатии, внимания друг к другу, понимания эмоционального состояния другого человека, способности к установлению взаимодействия, на воспитание желания помочь другому.

В занятие входят игры: “Колечко”, “Скульптор”, “Расколдуй принцессу”, “Поводыри”, “У кого больше любимок”, а также упражнение “Король боровик не в духе”. Описание занятия представлено в приложении 9.

Занятие №5 включает с себя упражнения и игры, направленные на развитие эмпатии и желания помочь, доверия к другим людям, повышение самооценки, уверенности в себе, снятие агрессивности.

В занятие входят упражнение “Это я, узнай меня”, игры: “Прогулка с компасом”, “Исполнение желания”, “Котенок”, “Гномики”, “Передай по кругу”. Описание занятия представлено в приложении 9.

Занятие №6 включает с себя упражнения и игры, направленные на развитие способности анализировать эмоциональные состояния других людей, умения выражать эмоциональные состояния через пантомимику, повышение самооценки, положительного эмоционального фона в группе.

В занятие входят этюд “Я иду по горячему песку”, упражнения: “Газета”, “Классификация чувств”, игры: “Волшебные очки”, “Клеевой дождик”, “Путешествие на облаке”. Описание занятия представлено в приложении 9.

Занятие №7 включает с себя упражнения и игры, направленные на развитие способности анализировать и изображать с помощью рисунка, мимики собственные эмоциональные состояния, эмоциональные состояния других людей, вербализации собственных эмоциональных состояний, развитие умения устанавливать связь между ситуацией и эмоциональным проявлением, повышение самооценки и уверенности в себе.

В занятие входят игры: “Я очень хороший”, “У меня всё ОК”, упражнения: “Рисуем настроение”, “Как ты себя сегодня чувствуешь?”, “Проявление обиды и грусти”, “Злость”. Описание занятия представлено в приложении 9.

Занятие №8 включает с себя упражнения и игры, направленные на развитие выразительных движений, способности понимать и словесно описывать эмоциональное состояние другого человека, адекватно выражать свое собственное в определенных жизненных ситуациях, повышение самооценки

В занятие входят упражнения: “Подарки”, “Хорошее настроение”, “Проявление злости”, “Семейный альбом”, “Два сердитых мальчика”, “Водопад”. Описание занятия представлено в приложении 9.

Занятие № 9 включает с себя упражнения и игры, направленные на развитие эмпатии и умения выражать поддержку другому человеку (сверстнику), развитие творческого воображения, умения выражать свои

чувства и понимать чувства другого через прикосновение, умения передавать определенное смысловое содержание невербальным способом.

В занятие входят такие упражнения, как: “Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся”, “Сижу, сижу на камушке”, “Нарисуй доброе животное”, “Тихий разговор”, “Интонация”, а также этюд “Передай счастье”. Описание занятия представлено в приложении 9.

Занятия проводятся в группах по 8–10 человек у школьников второго класса и по 10 человек у учеников четвертого класса. Проводятся занятия после уроков, один раз в неделю в кабинете педагога–психолога, где предоставляется возможность детям не только сидеть свободно, но и проводить с ними подвижные игры.

Структура каждого занятия состоит: из вводной, основной и заключительной частей.

1. В вводную часть входит ритуал приветствия, который способствует сплочению группы, настраивает на плодотворную работу и являются важным составляющим в построении коррекционной работы со школьниками.

2. Содержание основной части занятий состоит из упражнений, дидактических и подвижные игр, заданий, сказок, которые направлены на развитие всех компонентов эмоциональной компетенции учащихся младшего школьного возраста и оказывают благоприятное воздействие на эмоциональное состояние ученика.

3. Заключительная часть занятия, как правило, это рефлексия предполагает оценку занятия в двух аспектах: *эмоциональном* (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему), и *смысловом* (почему это важно, зачем мы это делали).

После каждого занятия психолог спрашивает мнение учеников, что им понравилось, запомнилось; что нового узнали, чему научились, что вызвало затруднения? Какие игры и упражнения помогли им в развитии эмпатии, самооценки, в понимании и умении выражать и вербализировать различные эмоциональные состояния?

Программа по формированию эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста *реализуется в двух направлениях:*

педагог-психолог – школьники;

педагог-психолог – родители и другие педагоги, работающие с этими учениками.

Первое направление (педагог-психолог – школьники). Содержание работы в данном направлении заключается в реализации развивающей работы в форме специально организованных занятий для школьников. С помощью индивидуальных и групповых занятий, на основе совместной деятельности педагога-психолога, других специалистов возможно достижение высоких результатов по формированию эмоциональных компетенций учащихся и коррекции уже выявленных недостатков и отклонений.

Второе направление (педагог-психолог – родители и другие педагоги, работающие с учениками этих классов). Содержание работы в данном направлении заключается в проведении просветительской деятельности, оказании психолого-педагогической помощи родителям, педагогам школы. Консультирование родителей, педагогов может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Просветительская работа осуществляется через стендовую информацию и психолого-педагогические рекомендации для родителей, педагогов. Стендовая информация представлена в приложении 10.

В связи с вышесказанным, составленная нами программа содержит стендовую информацию и рекомендации для психологов и педагогов, родителей учащихся младшего школьного возраста, представленных ниже и в приложениях 10 и 11.

Психолого-педагогические рекомендации, составленные нами для психологов и педагогов школ и гимназий, которыми следует руководствоваться при составлении и проведении коррекционно-развивающих занятий, представлены ниже.

## **Психолого-педагогические рекомендации для психологов и педагогов школ и гимназий**

1. Следует учитывать возможности учащихся младшего школьного возраста и интересы учеников, определяемые их возрастом, уровнем развития при подборе сказок, игр, занимательных заданий.

2. Для создания развернутой картины действий и их результата использовать различные наглядные средства на занятиях (картинки, пособия и т.п.).

3. Формулирование ответов на языке, который наиболее созвучен собеседнику.

4. Занятия, игры и упражнения будут полезны только при желании школьника заниматься ими. Не нужно заставлять школьника приходить на занятия, лучше пропустить одно из них, чем вызвать неудовольствие ребенка.

5. Станьте для школьника примером для подражания в проявлении эмоциональных состояний по отношению к окружающим вас людям.

6. Следует научить и, в случае необходимости, помочь ученику выразить эмоциональные состояния, которые до этого он выразить не мог.

7. Научить школьника осознавать и понимать эмоциональные состояния и мысли, которые не были прямо выражены собеседником, но подразумевались в сообщении.

8. Проводить семинары и психологические тренинги с педагогическим коллективом.

9. Проводить групповые занятия, чтобы школьник общался со сверстниками во внеурочное время.

10. Проводить игры, упражнения, направленные на всестороннее развитие школьника.

11. Следует проводить консультации с родителями (просветительская работа среди родителей, разработка индивидуальных рекомендаций,

углубленная диагностика развития школьника по запросам родителей, выявление факторов риска в развитии ученика).

Таким образом, на основании выявленных в экспериментальном исследовании результатов нами была разработана психологическая программа по формированию эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

Программа реализуется в двух направлениях. Содержание работы в первом направлении заключается в реализации развивающей работы в форме специально организованных занятий для школьников, составленных с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; во втором направлении содержание работы заключается в проведении просветительской, консультативной деятельности, оказании психолого-педагогической помощи родителям учеников и педагогам школы по формированию эмоциональных компетенций.

Программа охватывает коррекцию и развитие у школьников всех необходимых параметров, характеризующих каждый из компонентов эмоциональной компетенции, и, на наш взгляд, поможет преодолеть трудности и недостатки в развитии эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста, выявленных в результате проведения констатирующего эксперимента.

### **3.3. Контрольный эксперимент и его анализ**

По завершению коррекционной работы по психологической программе формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста нами был проведен контрольный эксперимент. В исследовании приняли участие все испытуемые, отобранные нами для реализации констатирующего этапа исследования.

Для выявления эффективности реализуемой нами программы все учащиеся младшего школьного возраста до момента начала формирующего эксперимента были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). Оценка результатов эффективности психологической программы осуществлялась путем сравнения результатов исследования, полученным в КГ и ЭГ обследуемых до момента начала и после реализации формирующего эксперимента, а также по всей выборке в целом.

В экспериментальную группу вошли 10 учащихся второго класса и 10 учащихся четвертого класса, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента. Таким образом, с двумя экспериментальными группами второго класса и четвертого класса осуществлялась коррекционная работа, с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

Контрольный этап эксперимента осуществлялся с применением той же подборки методик, что и на констатирующем этапе исследования, а именно:

- для изучения рефлексивного компонента эмоциональной компетенции использовали: методику Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А.М. Прихожан (1988) [61, с. 115], методику «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (1997) [11, с. 23], а также методику «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И.П. Воропаевой (1993) [7, с. 31];

- для изучения когнитивного и коммуникативного компонентов эмоциональной компетенции использовали: методику «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И.П. Воропаевой (1993) [7, с. 31] и методику «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [15, с. 49].

Результаты, полученные при повторной диагностике, подверглись количественному и качественному анализу, а также осуществлялось их сравнение с данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента.



Начало проведения повторного психодиагностического исследования также было связано с установлением эмоционального и доверительного контакта с учащимися. Беседа проводилась индивидуально. Дети хорошо шли на контакт и с удовольствием отвечали на вопросы.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения самооценки учеников второго и четвертого классов, в экспериментальных и контрольных группах до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 9.

Согласно данным, представленным в таблице 9, положительная динамика присутствует во всех ЭГ учеников второго и четвертого классов. Анализируя результаты, следует отметить, что низкий результат выполнения задания, при повторном срезе в КГ обследуемых, не показал ни один учащийся.

**Таблица 9. Сравнительные результаты исследования уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста по методике Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А.М. Прихожан (1988) до и после формирующего эксперимента (%)**

Уровень самооценки	Возрастные группы							
	2 класс				4 класс			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Высокий	60	60	80	60	10	10	50	10
Средний	30	30	20	30	60	70	50	70
Низкий	10	10	0	10	20	20	0	20
Ниже низкого	0	0	0	0	10	0	0	0

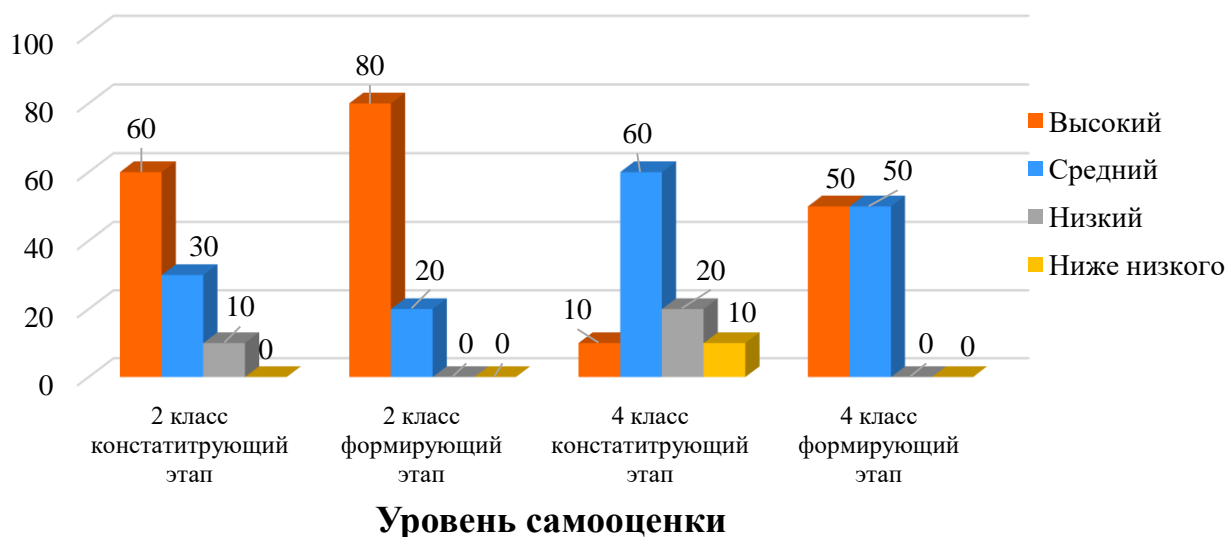
Как видно из таблицы 9, у учеников второго класса, после проведения программы, низкого уровня самооценки не выявлено. 20% школьников показали средний уровень самооценки. Данный факт указывает на то, что развитие самооценки имеет положительную динамику у школьников, поскольку у учеников, которые до проведения программы по коррекции имели низкий уровень, он повысился до среднего. Также имеются положительные динамические изменения в показателях высокого уровня самооценки. До проведения программы по коррекции в экспериментальной группе было 60% детей, имеющих данный уровень. После проведения экспериментального воздействия у 80% школьников выявлен высокий уровень самооценки.

У учеников четвертого класса уровень самооценки низкий и ниже низкого не наблюдаются. Положительная динамика заключается в том, что до проведения психологической программы формирования эмоциональных компетенций, количество учащихся с таким уровнем самооценки составляло 20% и 10% соответственно. Наблюдается увеличение количества учеников с

высоким уровнем самооценки в 5 раз. Можно констатировать тот факт, что у учащихся второго и четвертого классов качественно и количественно повысилась самооценка. После проведения программы они показали высокую степень удовлетворенности собой.

Проведенное исследование показало, что в контрольных группах изменений не наблюдалось, самооценка учащихся осталась на прежнем уровне.

Сравнительные результаты исследования уровня самооценки в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста второго и четвертого классов до и после эксперимента представлены на рисунке 5.



**Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительный анализ результатов исследования уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста учеников второго и четвертого классов по методике Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А.М. Прихожан (1988) до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы)**

Обобщая результаты, представленные на рисунке 5, следует отметить, что во втором классе до проведения психологической программы низкий уровень самооценки был выявлен у 10% младших школьников. После

проведения формирующего эксперимента количество учеников с низким уровнем самооценки не выявлено. Уменьшилось также количество школьников со средним уровнем самооценки, в связи с тем, что у 2 человек повысилась самооценка на один уровень. Высокий уровень самооценки имеет положительный динамику. После проведения программы он составил 80%, что на 20% выше относительно констатирующего эксперимента.

Как видно из рисунка 5, в четвертом классе наибольший прирост показателей наблюдается по высокому уровню самооценки. Количество учеников, имеющих высокий уровень, выросло до 50%, что на 40% больше, чем до проведения эксперимента. На положительную динамику указывает и снижение низких и ниже низких показателей. Так, учеников, имеющих низкий уровень самооценки, и уровень самооценки ниже низкого не выявлено.

Таким образом, реализация психологической программы по формированию эмоциональных компетенций способствовала повышению самооценки учащихся младшего школьного возраста. Они стали чувствовать себя более уверенными, у них повысились результаты по таким изучаемым качествам, как смелость, справедливость и доброта. Однако, для повышения результатов по другим качествам, таким как ум и честность, а также для закрепления полученного результата и дальнейшего повышения самооценки, коррекционную работу по психологической программе с учащимися младшего школьного возраста следует продолжать.

Для изучения следующего параметра рефлексивного компонента эмоциональной компетенции младшего школьника, а именно характера и уровня эмпатии, применялись методики «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (1997) [11, с. 23] и «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И.П. Воропаевой (1993) [7, с. 31].

Результаты исследования характера эмпатии учащихся младшего школьного возраста до и после проведения формирующего эксперимента представлены в таблице 10.

**Таблица 10. Сравнительные результаты исследования характера  
эмпатии учащихся младшего школьного возраста по методике  
«Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой (1977)  
до и после формирующего эксперимента (%)**

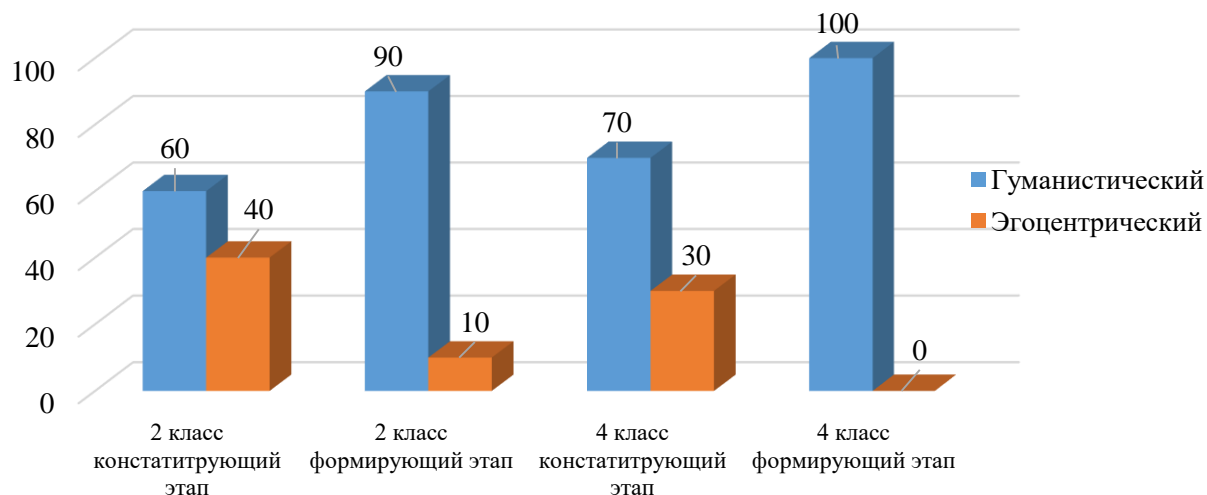
Характер эмпатии	Возрастные группы							
	2 класс				4 класс			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Гуманистический	60	70	90	70	70	70	100	70
Эгоцентрический	40	30	10	30	30	30	0	30

Согласно данным, представленным в таблице 10, положительная динамика заключается в изменении процентного распределения гуманистического и эгоцентрического характера эмпатии у всех обследуемых школьников второго и четвертого классов ЭГ. После проведения программы у учеников второго класса эгоцентрический характер эмпатии уменьшился в 4 раза и составил 10%, в то время как до программы он наблюдался у 40% обследуемых второклассников. После коррекции у 90% второклассников наблюдался гуманистический характер эмпатии.

До проведения программы в экспериментальной группе школьников четвертого класса было выявлено 30% детей, имеющих эгоцентрический характер эмпатии. После проведения программы количество учеников, имеющих гуманистический характер эмпатии, увеличилось до 100%. Учеников с эгоцентрическим характером не выявлено.

Проведенное исследование характера эмпатии показало, что в контрольных группах положительной динамики не наблюдается.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения характера эмпатии учащихся младшего школьного возраста до и после формирующего эксперимента, представлены на рисунке 6.



**Характер эмпатии**

**Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительный анализ результатов исследования характера эмпатии учащихся младшего школьного возраста учеников второго и четвертого классов по методике «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (1997) до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы)**

Представленные результаты на рисунке 6, позволили нам отметить положительную динамику характера эмпатии у учащихся младшего школьного возраста. Наглядно видно, что во втором классе увеличилось количество детей с гуманистическим характером эмпатии с 60% до 90%. В четвертом классе количество учащихся с гуманистическим характером увеличилось с 70% до 100%. Количество учеников второго класса, имеющих эгоцентрический характер эмпатии, уменьшилось в 4 раза, количество учеников четвертого класса – в 3 раза. И во втором и в четвертом классах динамика составила 30%, что позволило увеличить количество четвероклассников с гуманистическим характером до 100%.

Данный факт указывает на эффективность психологической программы формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста. У 90% школьников второго класса наблюдался гуманистический характер эмпатии, им характерно решение ситуаций в пользу других, а не себя. У школьников же четвертого класса эгоцентрический характер эмпатии и вовсе отсутствовал.

Перейдем к сравнительному анализу уровня эмпатии у детей младшего школьного возраста до и после проведения эксперимента в экспериментальных и контрольных группах. Для этого использовали методику «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) [7, с. 31].

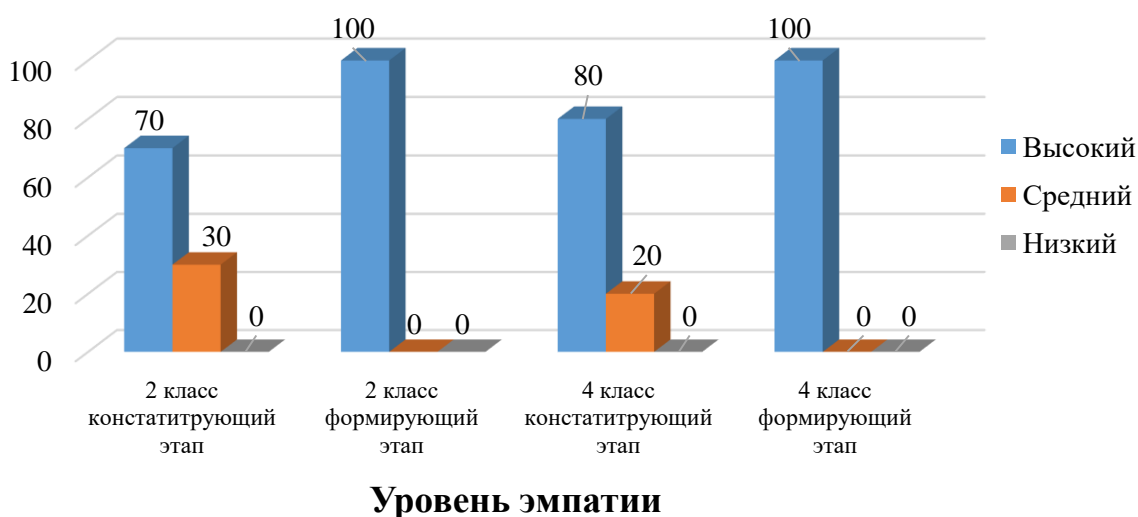
Результаты сравнительного анализа уровня эмпатии учеников второго и четвертого классов, в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 11.

**Таблица 11. Сравнительные результаты изучения уровня эмпатии учащихся младшего школьного возраста по методике «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) до и после формирующего эксперимента (%)**

Уровень эмпатии	Возрастные группы							
	2 класс				4 класс			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Высокий	70	70	100	70	80	80	100	80
Средний	30	30	0	30	20	20	0	20
Низкий	0	0	0	0	0	0	0	0

Из таблицы 11 видно, что во всех классах как в КГ, так и в ЭГ учащиеся, которые имеют низкий уровень эмпатии, отсутствуют. После проведения программы произошла положительная динамика по двум показателям: средний и высокий. Во всех классах, как во втором, так и в четвертом, учеников со средним уровнем эмпатии после проведения эксперимента не выявлено. С высоким уровнем эмпатии выявлено 100% учеников.

Сравнительные результаты исследования уровня эмпатии учащихся младшего школьного возраста в экспериментальных группах до и после эксперимента представлены на рисунке 7.



**Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительный анализ результатов исследования уровня эмпатии учащихся младшего школьного возраста учеников второго и четвертого классов по методике «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И.П. Воропаевой (1993) до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы)**

Как видно из рисунка 7, до эксперимента у младших школьников во втором классе средний уровень эмпатии присутствовал у 30% детей, в четвертом – у 20% человек, низкий уровень эмпатии не был выявлен ни у одного обследуемого. После эксперимента средний уровень эмпатии



учащиеся не показали. В это время наблюдался прирост показателей учеников с высоким уровнем эмпатии, что указывает на положительную динамику коррекционных мероприятий. Таким образом, у учащихся младшего школьного возраста, входящих в ЭГ, высокий уровень эмпатии после проведения программы составил 100% от всех участников ЭГ. Таким ученикам характерно проявление высокой чувствительности к эмоциональному состоянию другого и понимание смысла переживаемых эмоциональных состояний, а также в большей степени у них выражено сочувствие и сострадание к людям, насекомым и сказочным персонажам.

Повторное исследование в контрольных группах не выявило динамических изменений уровня эмпатии учащихся младшего школьного возраста.

Таким образом, анализируя результаты исследования, направленного на изучение рефлексивного компонента учащихся, установлено, что после проведения психологической программы формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного ЭГ второго и четвертого классов показывали положительную динамику во всех показателях. Так, самооценка учеников второго класса увеличилась до 80%, учеников четвертого класса – до 70%, что в 7 раз выше относительно результатов констатирующего эксперимента. Количество учеников второго класса, имеющих эгоцентрический характер эмпатии, уменьшилось в 4 раза, относительно констатирующего эксперимента, учеников же четвертого класса, имеющих эгоцентрический характер эмпатии, после работы по коррекционной программе не выявлено. Высокий уровень эмпатии выявлен у 100% учеников всех исследуемых классов.

Перейдем к сравнительному анализу развития когнитивного и коммуникативного компонентов эмоциональных компетенций, а именно понимания, дифференцировку и вербализацию младшими школьниками собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния других.

Использовалась методика «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [15, с. 49].

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе выполнения *первого* задания, направленного на понимание младшим школьником эмоционального состояния других людей, до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 12.

**Таблица 12. Сравнительные результаты изучения понимания эмоциональных реакций учащимися младшего школьного возраста по методике «Изучения понимания эмоциональных состояний, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной до и после эксперимента (%)**

Эмоциональные состояния	Возрастные группы							
	2 класс				4 класс			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
<b>Картинки с изображением детей</b>								
Радость	100	100	100	100	100	100	100	100
Страх	90	90	100	90	90	90	100	90
Обида	100	100	100	100	100	100	100	100
Злость	100	100	100	100	100	100	100	100
Удивление	100	100	100	100	100	100	100	100
Грусть	100	100	100	100	100	100	100	100
<b>Фотографии с изображением взрослого</b>								
Радость	100	100	100	100	100	100	100	100
Страх	100	100	100	100	100	100	100	100
Обида	40	40	100	40	30	30	100	30
Злость	100	100	100	100	100	100	100	100
Удивление	100	100	100	100	100	100	100	100
Грусть	40	40	100	40	30	30	100	30

Как видно из таблицы 12, при первичном тестировании одна ученица второго класса и одна ученица четвертого класса помимо правильно отобранной картинке с изображением эмоционального состояния «страха», указали также на картинку: одна школьница на картинку с изображением «грусти», вторая – на картинку с изображением «удивления», приняв эти эмоции тоже за «страх». После коррекционно–развивающих занятий все ученики обоих классов правильно выбирали необходимые картинки с изображением эмоциональных состояний детей.

По результатам констатирующего эксперимента было установлено, что определение эмоционального состояния на фотографиях с изображением взрослого у младших школьников вызвало затруднение в понимании таких эмоций, как «грусть» и «обида». До коррекции 40% учеников второго класса и 30% учеников четвертого класса не могли понять и правильно дифференцировать «грусть» и «обиду». Школьники путали эти эмоциональные состояния между собой и допускали ошибки в их узнавании и дифференцировке.

После проведения разработанной нами психологической программы формирования эмоциональных компетенций учащиеся младшего школьного возраста во время формирующего эксперимента правильно определили и дифференцировали эмоциональные состояния «грусти» и «обиды» на всех фотографиях с изображением взрослого, набрав тем самым максимальное количество процентов – 100%.

В контрольных группах динамические изменения в показателях понимания эмоциональных состояний других людей не наблюдаются.

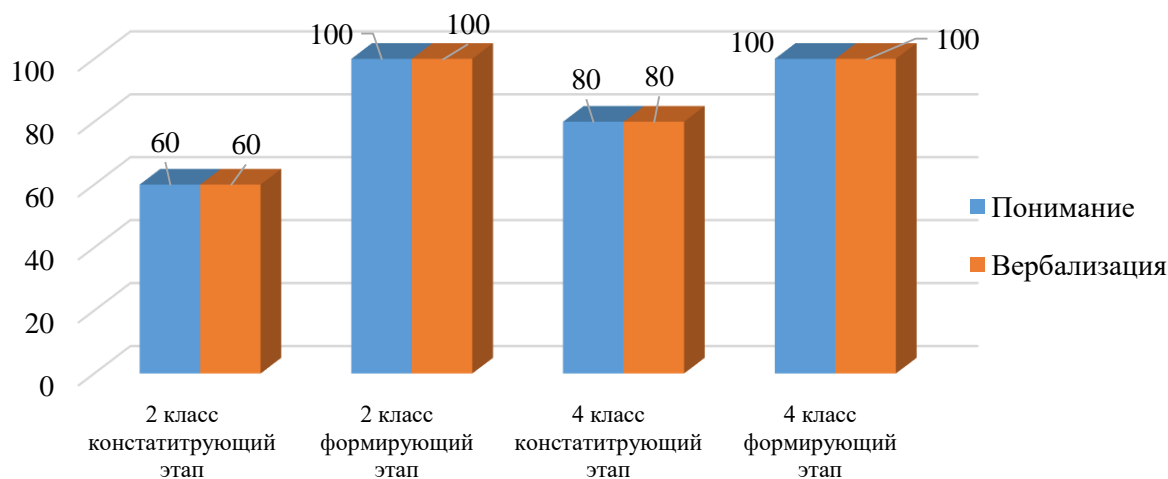
Для более удобной и качественной обработки результатов исследования нами разработана система обсчета, представленная в разделе 2.1, позволяющая распределить школьников по группам с высоким, средним и низким уровнем понимания эмоциональных состояний. Результаты формирующего эксперимента показали, что после коррекционных занятий все ученики

второго и четвертого классов имеют высокий уровень понимания эмоциональных состояний (100%).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе выполнения *второго* задания, направленного на понимание младшими школьниками собственного эмоционального состояния и его вербализацию, показали, что до коррекционных занятий 40% второклассников допускали ошибки в понимании и вербализации таких собственных эмоциональных состояний, как «грусть», «злость» и «обида». Среди школьников четвертого класса 20% учеников, не смогли правильно идентифицировать и вербализировать эти же эмоциональные состояния.

После проведения коррекционных воздействий учеников второго и четвертого классов, испытывающих трудности в понимании и вербализации собственных эмоциональных состояний «грусти», «злости» и «обиды», не было. Количество второклассников, которые без ошибок понимают и вербализируют данные собственные эмоциональные состояния увеличилось с 60% до 100%, количество четвероклассников увеличилось с 80% до 100%.

Сравнительные результаты исследования понимания младшими школьниками собственного эмоционального состояния и его вербализацию, в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на рисунке 8.



### Понимание и вербализация школьниками собственных эмоциональных состояний

**Рисунок 8. Гистограмма 8. Сравнительный анализ результатов исследования, направленного на понимание и вербализацию младшими школьниками собственного эмоционального состояния «грусти», «злости» и «обиды», в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента по методике «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной**

Как видно из рисунка 8, изучение понимания собственных эмоциональных состояний «грусти», «злости» и «обиды» учащимися младшего школьного возраста после проведенной коррекционной работы показало, что 40% учеников второго класса и 20% учеников четвертого класса стали справляться с заданиями лучше. Школьники всех исследуемых классов после реализации психологической программы выполняют оба задания на 100%.

Сравнительный анализ результатов *третьего* задания, направленного на вербализацию младшими школьниками эмоционального состояния других людей, экспериментальных групп до и после формирующего эксперимента представлены на рисунке 9.



**Рисунок 9. Сравнительный анализ результатов исследования, направленного на вербализацию младшими школьниками эмоционального состояния других людей, экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента по методике «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной**

Представленные на рисунке 9 результаты до и после экспериментального воздействия указывают на положительную динамику распределения дифференцировки и вербализации младшими школьниками таких эмоциональных состояний взрослых, как «грусть» и «обида» в ЭГ. До проведения формирующего эксперимента 40% учеников второго класса и 30% учеников четвертого класса не могли правильно дифференцировать и вербализировать эти эмоциональные состояния. Школьники путали их между собой и допускали ошибки в их узнавании и вербализации.

После проведения психологической программы по коррекции увеличилось количество школьников второго и четвертого классов, способных правильно дифференцировать и вербализировать «грусть» и

«оби́ду» взросло́го. Во втором классе количество учеников увеличилось на 40%, то есть количество учащихся, способных дифференцировать и вербализировать «грусть» и «оби́ду» взросло́го, увеличилось с 60% до 100%.

В четвертом классе количество школьников, дифференцирующих и правильно вербализующих «грусть» и «оби́ду» взросло́го, увеличилось на 30%. Количество таких четвероклассников увеличилось с 70% (до эксперимента) до 100% (после эксперимента).

В контрольных группах не наблюдалось динамических изменений в дифференцировке и вербализации эмоциональных состояний взрослых, таких как «грусть» и «оби́да».

Вышесказанное позволяет констатировать, что реализованная нами программа доказала свою эффективность формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста. Ученики стали без ошибочно понимать, дифференцировать и вербализировать собственные эмоциональные состояния «грусти», «злости» и «оби́ды» и эмоциональные состояния «грусти» и «оби́ды» других людей.

Таким образом, сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента по формированию эмоциональных компетенций учащихся второго и четвертого классов свидетельствует о положительном воздействии разработанной и реализованной нами психологической программы на все параметры, характеризующие каждый из компонентов эмоциональной компетенции, а именно такие параметры, как самооценка, эмпатия, понимание, дифференцировка и вербализация школьниками собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей.

## Выводы по третьей главе:

1. На основании результатов констатирующего эксперимента нами была разработана и реализована психологическая программа по формированию эмоциональных компетенций у учащихся младшего школьного возраста.

Программа реализовалась в двух направлениях. Содержание работы в первом направлении заключалось в реализации развивающей работы в форме специально организованных занятий для школьников, составленных с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; во втором направлении – в проведении просветительской деятельности с родителями учеников и педагогами школ по формированию эмоциональных компетенций учащихся. Программа состоит из серии специально организованных развивающих занятий, составленных с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

2. По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого были использованы следующие психодиагностические методики:

– методика Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А.М. Прихожан (1988) [61, с. 115];

– методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (1997) [11, с. 23];

– методика «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И.П. Воропаевой (1993) [7, с. 31];

– методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [15, с. 49].

3. По методике Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А.М. Прихожан (1988) отмечается положительная динамика в экспериментальных группах второго и четвертого классов:

– до проведения развивающей работы низкий уровень самооценки был выявлен у 10% второклассников, после проведения формирующего эксперимента учеников с низким уровнем самооценки не выявлено.



Увеличилось количество детей с высоким уровнем самооценки на 20%, а именно с 60% (до эксперимента) до 80% (после эксперимента);

– до проведения формирующего эксперимента наибольшее количество учеников четвертого класса (60%) показали средний уровень самооценки, а также было выявлено 20% учеников с низким уровнем и 10% с уровнем самооценки ниже низкого. После проведения формирующего эксперимента количество учеников, показывающих высокий уровень, выросло до 50%, что в 5 раз больше, чем до проведения эксперимента. Учеников, имеющих низкий уровень самооценки и уровень самооценки ниже низкого, не выявлено.

4. По методике «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой (1977) также выявлена положительная динамика в экспериментальных группах второго и четвертого классов:

– до проведения формирующего эксперимента количество учеников второго класса с эгоцентрическим характером эмпатии составляло 40%, после проведения эксперимента – 10%, т.е. количество второклассников с эгоцентрическим характером уменьшилось в 4 раза;

– до проведения формирующего эксперимента количество учеников четвертого класса с эгоцентрическим характером эмпатии составляло 30%, после эксперимента четвероклассников, имеющих эгоцентрический характер эмпатии, не было.

5. По методике «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И.П. Воропаевой (1993) отмечено, что количество учеников второго класса с высоким уровнем эмпатии до проведения формирующего эксперимента составляло 70%, количество учеников четвертого класса – 80%. После проведения эксперимента высокий уровень эмпатии выявлен у 100% учеников всех исследуемых классов.

6. По методике «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной отмечается положительная динамика в экспериментальных группах второго и четвертого классов во всех трех заданиях:

– в *первом* задании до проведения формирующего эксперимента 10% учеников второго класса и 10% учеников четвертого класса помимо правильно отобранной картинке детей с изображением эмоционального состояния «страха», указывали также на картинку с изображением «грусти» (второклассница) и на картинку с изображением «удивления» (четвероклассница). После проведения эксперимента 100% учеников второго и четвертого классов правильно выбирали картинки с изображением эмоциональных состояний детей;

– до проведения формирующего эксперимента 40% второклассников и 30% четвероклассников не могли понять и правильно дифференцировать «грусть» и «обиду» на фотографиях с изображением взрослого. Школьники путали эти эмоциональные состояния между собой и допускали ошибки в их узнавании и дифференцировке. После проведения формирующего эксперимента таких учеников не обнаружено. Все ученики второго и четвертого классов правильно определяли и дифференцировали эмоциональные состояния «грусти» и «обиды» на всех предложенных фотографиях с изображением взрослого. Количество таких учеников составило 100% от всех обследуемых школьников.

– Во *втором* задании до проведения формирующего эксперимента 40% второклассников допускали ошибки в понимании и вербализации собственных эмоциональных состояний, таких как «грусть», «злость» и «обида», после проведения эксперимента второклассников, допускающих ошибок в понимании, дифференцировке и вербализации данных эмоциональных состояний не было. 40% учеников второго класса показали положительную динамику;

– до проведения формирующего эксперимента у 20% учеников четвертого класса возникали трудности при дифференцировке и вербализации таких собственных эмоциональных состояний, как «грусть», «злость» и «обида», после проведения эксперимента таких четвероклассников не выявлено. Все четвероклассники без ошибок определяли и вербализовали

«грусть», «злость» и «обида», что составило 100% от общего количества учеников четвертого класса.

– В *третьем* задании до проведения формирующего эксперимента 40% второклассников и 30% четвероклассников испытывали трудности при дифференцировке и вербализации таких эмоциональных состояний взрослого, как «грусть» и «обида», после проведения эксперимента количество таких учеников второго класса уменьшилось на 40%, количество учеников четвертого класса – на 30%. Ученики всех исследуемых классов легко дифференцировали и вербализовали «грусть» и «обида» взрослого, по результатам контрольного эксперимента их количество составило 100%.

7. Анализ результатов исследования показал, что в контрольных группах отсутствует положительная динамика в отличие от экспериментальных групп, с которыми проводилась коррекционная работа по программе. Эти данные свидетельствуют о необходимости реализации специальной программы по формированию эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

8. Представленные в работе результаты исследования эмоциональных компетенций у учащихся младшего школьного возраста до и после формирующего эксперимента в экспериментальных и контрольных группах учеников второго и четвертого классов свидетельствуют об эффективности разработанной и реализованной нами психологической программы по формированию эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования явилось теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка эффективности психологической программы формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

Под термином «эмоциональные компетенции» в рамках данного исследования понимается способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач.

Среди многообразия теоретических представлений об эмоциональных компетенциях можно выделить следующие: понимание собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей, как способность распознавать и определять причины их возникновения; самооценка и саморегуляция, как способность проявлять свои эмоциональные состояния социально приемлемыми и адекватными способами; а также эмпатия, как способность к сопереживанию и желание позитивно повлиять на эмоциональное состояние партнера по общению.

В процессе исследования мы предположили о том, что изучение эмоциональных компетенций учащихся вторых и четвертых классов, с учетом их структурно-содержательных составляющих (рефлексивного, когнитивного и коммуникативного компонентов), позволит получить более объективную информацию и разработать эффективную программу, содержащую конкретные направления коррекционно-развивающей работы, по формированию эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

Для подтверждения гипотезы был осуществлен констатирующий эксперимент. Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Гимназия № 16» и МБОУ «Средняя школа № 27 им. военнослужащего ФСБ РФ А.Б. Ступникова» Центрального района г. Красноярска. В исследовании принимали участие 44 учащихся младшего школьного возраста, а именно 22

учащихся 8–9 лет (ученики второго класса) и 22 учащихся 10–11 лет (ученики четвертого класса).

В работе были использованы следующие методы исследования: анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, эмпирические: наблюдение за детьми, беседа с обследуемыми, экспериментальные методы: проведение констатирующего эксперимента, интерпретационные: качественная и количественная обработка экспериментальных данных, сравнительный анализ результатов исследования.

Для достижения цели экспериментального исследования и решения поставленных задач нами была разработана модель изучения эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста, включающая три компонента: рефлексивный, когнитивный и коммуникативный.

Подобраны для изучения рефлексивного компонента эмоциональной компетенции школьников следующие методики:

– методика Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А.М. Прихожан (1988) [61, с. 115];

– методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (1997) [11, с. 23];

– методика «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И.П. Воропаевой (1993) [7, с. 31];

– методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [15, с. 49].

Последняя методика нами была модифицирована: подобран стимульный материал, на котором ярко выражены эмоциональные состояния детей и взрослых, составлены к нему вопросы, добавлена к изучению такая базовая эмоция, как обида, включено задание на графическое изображение каждой эмоции, ее выражение с помощью мимики с предварительной вербализацией, а также разработана шкала оценки результатов исследования.

В результате констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста:

– по результатам изучения рефлексивного компонента эмоциональной компетенции выявлен эгоцентрический характер эмпатии у одной трети школьников второго и четвертого классов, им характерно решать ситуацию в пользу себя, а не других; низкий уровень самооценки у школьников четвертого класса в 2 раза чаще, по сравнению с учениками второго класса; а также ученики четвертого класса не удовлетворенные собой;

– по результатам изучения когнитивного и коммуникативного компонентов эмоциональной компетенции установлено, что у всех учеников эмоциональные состояния «грусти», «злости» и «обиды» вызывали сложности в понимании и вербализации собственных эмоциональных состояний в реальной жизни; эмоциональные состояния «грусти» и «обиды» вызывали затруднения при дифференцировке и правильной вербализации эмоциональных состояний других людей, в установлении причин эмоциональных состояний. Второклассники реже определяют эмоциональные состояния по мимике и пантомимике и реже понимают, что такое эмоции, и для чего они нужны по сравнению с учениками четвертого класса.

Выявлена различная степень осознанности переживаний эмоциональных состояний и их вербализации: ученики второго класса отвечали на вопросы кратко и односложно, при определении эмоциональных состояний ориентировались лишь на отдельные признаки, а не на их совокупность.

На основании полученных результатов нами была разработана психологическая программа формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

Программа охватывает коррекцию и развитие у школьников всех необходимых параметров, характеризующих каждый из компонентов эмоциональной компетенции учащихся младшего школьного возраста: рефлексивный, когнитивный и коммуникативный.

После полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на формирование эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста. Учащиеся второго и четвертого классов были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). В экспериментальную группу вошли 10 учащихся второго класса и 10 учащихся четвертого класса, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента.

В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы.

1. Формирование эмоциональных состояний, в рамках которых формируются: умение распознавать эмоциональные состояния по выражению мимики и пантомимике; умение выражать эмоции, особенно: «грусти», «злости» и «обиды» с помощью картинок и пиктограмм; умение выражать эмоции через проигрывание эмоциональных ситуаций.

2. Обучение пониманию причинно-следственных связей между эмоциональными состояниями и событиями, их вызвавшими. В рамках этого направления формируются: умение понимать, распознавать эмоциональные состояния сказочных персонажей в той или иной ситуации, осуществлять перенос знаний на жизненную ситуацию; умение узнавать и понимать эмоциональные состояния окружающих людей в определенных жизненных ситуациях.

3. Обучение вербальному описанию, как собственных эмоциональных состояний, так и состояний других людей. В этом направлении формируются: способность анализировать собственные эмоциональные состояния, особенно: «грусти», «злости» и «обиды»; умение выражать вербально собственные эмоции и описывать эмоциональные проявления других людей.

4. Формирование рефлексивного компонента эмоциональной компетенции школьников: повышение уровня самооценки и развитие эмпатии у учащихся.

Эффективность внедрения и реализации психокоррекционных мероприятий, направленных на формирование эмоциональных компетенций показали положительную динамику.

Так, анализ результатов по методике Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А.М. Прихожан (1988) свидетельствует об увеличении количества детей с высоким уровнем самооценки: на 20% учеников второго класса и на 40% учеников четвертого класса. После проведения формирующего эксперимента школьников с низким уровнем самооценки и уровнем самооценки ниже низкого не выявлено.

Анализ результатов по методике «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (1977) показал снижение количества детей с эгоцентрическим характером эмпатии на 30% в каждой возрастной категории. Учеников четвертого класса с эгоцентрическим характером эмпатии после проведения формирующего эксперимента не выявлено.

Анализ результатов по методике «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И.П. Воропаевой (1993) показал увеличение количества учащихся с высоким уровнем эмпатии: на 30% во втором классе и на 20% в четвертом классе. После проведения формирующего эксперимента высокий уровень эмпатии выявлен у всех учеников, что составило 100% от их общего количества.

По методике «Изучения понимания эмоциональных реакций, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной отмечается положительная динамика во всех экспериментальных группах. После проведения формирующего эксперимента:

- увеличилось количество учащихся, которые правильно понимали эмоциональные состояния детей, это составило 100% учеников второго и четвертого классов;
- увеличилось количество учащихся, которые стали распознавать эмоциональные состояния «грусти» и «обиды» у взрослых, динамика



составила: 40% учеников второго класса и 30% учеников четвертого класса, это составило 100% от их общего количества;

– увеличилось количество учащихся, способных дифференцировать и вербализировать собственные эмоциональные состояния: на 40% во втором классе и на 20% в четвертом. После проведения эксперимента второклассников, допускающих ошибки в понимании, дифференцировке и вербализации эмоциональных состояний, таких как «грусть», «злость» и «обида» не было;

– увеличилось количество учащихся, которые стали дифференцировать и вербализировать эмоциональные состояния «грусти» и «обиды» у взрослых, динамика составила: 40% учеников второго класса и 30% учеников четвертого класса, это составило 100% от всех обследуемых школьников.

Результаты исследования позволяют констатировать положительные изменения в формировании эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

Проведенное исследование по формированию эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста показало, что в контрольных группах (КГ) положительной динамики не выявлено.

Таким образом, результаты реализации «Психологической программы формирования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста» свидетельствуют о положительной динамике в развитии всех параметров, характеризующих каждый из компонентов эмоциональных компетенций.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что эффективность коррекции выявленных в экспериментальном исследовании затруднений у учащихся младшего школьного возраста может быть устранена при реализации разработанной нами психологической программы по формированию эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аврамова Т. И. Развитие эмоционально-личностной компетентности средствами тренинга у студентов // Акмеология. 2015. № 3. С. 20–21.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
3. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л.И.Божович; под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. 212 с.
4. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М.: «Академия», 2004. 544 с.
5. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Изд-во Алетейя, 2003. 272 с.
6. Волков Б. С. Детская психология: Логические схемы. М., 2002.
7. Воропаева И. П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников / Методическое пособие. – М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1993. 56 с.
8. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. - СПб: Питер, 2001. 512 с.
9. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века // Вопросы психологии. 1968.№ 2. С. 157–159.
10. Выготский Л. С. Проблема развития // Собрание сочинений в 6 т. М.,1984. т.4.
11. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста. Дис. канд. псих. наук. – М., 1977
12. Гильмутдинова Р. У. Креативная компетентность и её структура // Акмеология. 2013. № 4. С. 46–48.

13. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ Москва; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
14. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ Москва: ХРАНИТЕЛЬ, 2008. 478 с.
15. Данилина Т. А., Зедгенидзе В. Я., Степина Н. М. В мире детских эмоций: Пособие для практических работников ДОУ. -М.: Айрис-пресс, 2004. 160с.
16. Доронова Т. Н. Программа «Радуга», Москва «ПРОСВЕЩЕНИЕ», 2000г., С. 17
17. Дубровина И. В. Практическая психология образования, 4-е издание, Питер, 2009. 592 с.
18. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Развитие ребенка – в ваших руках: Книга полезных советов для родителей, воспитателей, учителей, психологов, дефектологов. Серия «Школа для всех» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. М.: Новая школа. 2000. 160 с.
19. Закаблук А. Г. Возрастные особенности прогнозирования школьниками своих эмоциональных состояний: Автореф. дис. ...канд. наук. — Л., 1986.
20. Закаблук А. Г. Особенности понимания эмоциональных состояний детьми в норме и патологии как основания их социальной адаптации // Коррекционная работа в специальных школах и дошкольных учреждениях. Л., 1985. С. 30-39.
21. Запорожец А. В., Неверович Я. З. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / М.: Педагогика, 1986. 176 с.
22. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Изд-во Союз, 2000. 448 с.
23. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. – Минск, 1993
24. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 34–42.

25. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288с.
26. Ильин Е.П., Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. 752 с.
27. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О. Н. Истратова. Ростов н/Д: Феникс. 2007. 349 с.
28. Калинина, Р.Р. Развитие и коррекция эмоциональной сферы дошкольников и младших школьников Р.Р. Калинина. - Ярославль: Гринго, 2007. 90 с.
29. Карелина И. О. Эмоциональное развитие детей 5-10 лет. Ярославль, Академия развития, 2006. 144 с.
30. Катаева, Л.И. Коррекционно-развивающие занятия в подготовительной группе Л.И. Катаева.- М.: Книголюб, 2008. 64 с.
31. Ковалец И. В. Азбука эмоций: Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере: Метод. пособие для педагогов общего и специального образования. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2003. 136 с.: ил.- (Коррекционная педагогика).
32. Крайнова Ю. Н. Саногенная рефлексия в структуре эмоциональной компетенции будущих педагогов. дис.... канд. психол. наук. М., 2010.166 с.
33. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие — М.: Генезис. 2002. 208 с., илл.
34. Кряжева Н. Л. Мир детских эмоций. Дети 5-7 лет / Художники Г. В. Соколов, В. Н. Куров. – Ярославль: Академия развития, 2000. 160 с.: ил. – (Серия: « Ваш ребенок: наблюдаем, изучаем, развиваем»).

35. Кузнецова К. С. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта / дисс., Саратов, 2012.
36. Лаптева Ю. А. Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста на этапе реализации ФГОС дошкольного образования // Современный ребёнок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации: материалы региональной научно-практической конференции (23 мая 2014 г.). Новокузнецк: РИО КузГПА, 2015. С. 63–67.
37. Лаптева Ю. А., Морозова И. С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 51–55.
38. Ларина Е. С., Коваль В. В. Социально-эмоциональная компетентность младших школьников с ослабленным зрением // Мир науки, культуры, образования. № 4 (41) 2013, С. 110-111.
39. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / М.: Политиздат, 1975. 304 с.
40. Либина Е. В., Либин А. В. Стили реагирования на стресс // Стилль человека: психологический анализ / М.: Смысл, 1998. 204 с.
41. Лисина М. И. Психология самопознания у дошкольников / М.И.Лисина, А.И.Сильвестру. – Кишинев: Штиинца, 1983. 111с.
42. Ломтева Т. А. Большие игры маленьких детей. Учимся понимать своего ребёнка (от 0 до 14 лет) / Т.А. Ломтева. М.: Дрофа-Плюс. 2005. 272 с.
43. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика, 2006. № 4. С. 3–22.
44. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29–36.

45. Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями – эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 129–140.
46. Лютова Е. К. Шпаргалка для родителей. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. СПб.: Издательство «Речь». 2007. 136 с.
47. Лютова Е. К., Моница Г. Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / М.: Генезис, 2000. 192 с.
48. Мавлянова О. В. Эмоциональная компетентность и целенаправленность поведения детей младшего школьного возраста с разными формами проявления агрессии // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. 2011.
49. Машгаль О. Лучшие методики развития внимания у детей. 1000 тестов, заданий и упражнений. СПб.: Наука и техника. 2008. 304 с.
50. Михайлова В. П., Фокина И. А., Александрова Л. А. Сравнительный анализ эмоциональной компетентности и типов отношений студентов в зависимости от успешности в обучении // Вестник КемГУ, 2011, № 2(46), С. 134-144.
51. Мохряков М. О. Особенности развития эмоциональной компетентности у младших школьников с нарушением речи // Таврический научный обозреватель, 2015. № 2. С. 91-93.
52. Мохряков М. О. Теоретические основы исследования эмоциональной компетентности у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 13. С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56168.htm>.
53. Мохряков М. О. Эмоциональная компетентность и её компоненты в структуре требований к результатам освоения основной образовательной

программы начального общего образования младших школьников с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт».2016. Т.17. С. 398–403. URL:<http://e-koncept.ru/2016/46255.htm>

54. Никитина Н. Б. Коррекционно-развивающая работа психолога с эмоциональной сферой ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Гуманитарный вектор. 2011. № 1 (25) С. 134-140.

55. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера». 1996. 240 с.

56. Осипова А. А. Диагностика и коррекция внимания: программа для детей 5-9 лет/ А.А. Осипова, Л.И. Малашинская. М.: ТЦ Сфера. 2002. 104 с.

57. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Питер, 2003. 192 с.

58. Поспелова Т. Б. Эмоциональные и когнитивные компетенции в контексте академического письма на английском языке // Коммуникация в современном поликультурном мире. 2017. С. 274-291.

59. Практическая нейропсихология: помощь неуспевающим школьникам / под. ред. Ж.М. Глозман. М.: Эксмо. 2010. 288 с.

60. Практический интеллект / Под ред. Р. Стернберга. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

61. Прихожан А. М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / Редкол.: И. В. Дубровина (отв.ред.) и др. – М.: изд. АПН СССР, 1988. С. 110–128.

62. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж: МОДЭК, 2000. 304 с.

63. Реан А. А. Психологический атлас человека. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 651 с.

64. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 189 с.

65. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.

66. Серякова С. Б., Галакова О. В. Критерии оценки социальной компетентности младших школьников // Инновационные подходы в современном образовании, 2013, СПО, № 9, С. 19-21.
67. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию: Т. I.: Учебник для студентов медицинских вузов — М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга. 2000. 416 с.
68. Словарь практического психолога/Сост. С.Ю. Головин. –Минск: Харвест, 1998.–800 с.
69. Смирнова Е. О. Типология игры в зарубежной и отечественной психологии. Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3, № 4. С. 5-17.
70. Смирнова Н. Н., Савенышева С. С. Теоретические аспекты исследования эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Том 5. №2
71. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
72. Степнова А. П. Взаимосвязь эмоциональной компетентности и психического здоровья // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2011, № 2 (45), С. 57-62.
73. Тарасова К. С. Типы конкурентного поведения младших школьников с разным уровнем развития социо-эмоциональной компетентности в условиях соревновательных игр // Диссертация. 2016. 230 с.
74. Ученик в обновляющейся школе. Сб. науч. трудов. под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М.: ИОСО РАО. 2002.
75. Фетискин Н. П. Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. - М.,2004.
76. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? / К. Фопель. Ч. 1-3. М. 1998. 160 с.
77. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994.



78. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Избранные психические труды. – М., 1989.
79. Юсупова Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности / диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. Казань. 2006. 208 с.
80. Юсупова Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности / Автореферат на соискание ученой степени канд. психол. наук. Казань, 2006. 23 с.
81. Bar-On R., EQ-i. Bar-On emotional quotient inventory, technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 1997.
82. Bar-On R., Parker J.D.A. The Bar-On R. EQ-i: YV: Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 2000
83. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // *Psicothema*. 2006. Vol. 18. Supl. P. 13-25.
84. Bechara A., Tranel D., Damasio A.R. Poor judgment in spite of high intellect: Neurological evidence for emotional intelligence // *The Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass, San Francisco. 2000 P. 192-214.
85. Cote S., Miners C.T.H. Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance // *Administrative Science Quarterly*. 2006. Vol. 51. No. 1. P. 1-28
86. Denham S. A. Social – emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it. Early education and development. 2006. Vol. 17. Issue 1. P. 57-89.
87. Denham S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 614-637). New York: The Guilford Press.
88. Denham S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. 208 Auerbach - Major, S., Queenan, P. Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence, *Child Development* . 2003. Vol. 74. N. 1. P.238-256.

89. Denham S. A., Salich, M., Olthof, T., Kochanoff, A. & Caverly, S. (2004). Emotional and social development in childhood. In P. K. Smith, & C. H. Hart, (Eds.), *Childhood Social Development* (pp. 307-328). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
90. Goleman D. *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books. 1998
91. Halberstadt A. G., Denham S. A. & Dunsmore J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119. doi: 10.1111/1467-9507.00150 <http://mir-nauki.com/PDF/48PSMN217.pdf>
92. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence // *Intelligence*. 1999. Vol. 27. P. 267 - 298.
93. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // *Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications* / Ed. by P. Salovey, D. Sluyter. New York: Perseus Books Group, 1997 P. 3–31.
94. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. In: R. Bar-On, J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2000. pp. 92–117.
95. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence. *Intelligence Test (MSCEIT) User’s Manual*. Toronto, Canada: MHS Publishers, 2002
96. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of Emotional Intelligence // *Handbook of Intelligence* / Ed. by R. Stenberg. Cambridge University Press, 2000 P. 396–420.
97. Salovey P., Mayer J.D. Emotional Intelligence // *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9. P. 185-211.
98. O’Brein M. *Developing Your EQ*. HR Focus. 1996
99. Saarni C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development: become integrated*.

Nebraska symposium on motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 1990. Vol. 36. Pp. 115–182.

100. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990 V. 9 P. 185–211.

101. Zsolnai A. Social and emotional competence // *Электронный журнал*, 2016. URL: [https://www.researchgate.net/publication/287156604\\_Social\\_and\\_emotional\\_competence](https://www.researchgate.net/publication/287156604_Social_and_emotional_competence) DOI: 10.14413/herj.2015.01.01.

102. Davitz J. R *The language of emotion* — London; New York: Acad. Press, 1969

103. <https://dic.academic.ru>, <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/61032>

**Таблица 1. Список учеников второго класса, принявших участие в экспериментальном исследовании**

<b>№ п/п</b>	<b>И.Ф. учащегося</b>	<b>Класс</b>	<b>Возраст</b>	<b>Образовательная организация</b>
1	Екатерина Т.	2 «Б»	9 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
2	Мария Д.	2 «Б»	9 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
3	Елизавета А.	2 «Б»	8 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
4	Александра Б.	2 «Б»	9 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
5	Мария С.	2 «Б»	8 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
6	Варвара И.	2 «Б»	9 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
7	Евгения М.	2 «Б»	8 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
8	Ксения П.	2 «Б»	8 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
9	Ева К.	2 «Б»	9 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
10	Софья Д.	2 «Б»	9 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
11	Валерия П.	2 «Б»	9 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
12	Владимир Д.	2 «Б»	8 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
13	Глеб Р.	2 «Б»	8 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
14	Дмитрий Т.	2 «Б»	8 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
15	Захар К.	2 «Б»	9 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
16	Кирилл К.	2 «Б»	8 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
17	Федор-Поль С.	2 «Б»	9 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
18	Эрнест Д.	2 «Б»	8 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
19	Ярослав Г.	2 «Б»	8 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
20	Кирилл Д.	2 «Б»	8 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
21	Денис С.	2 «Б»	8 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
22	Александр Л.	2 «Б»	9 лет	МБОУ «Гимназия № 16»

**Таблица 2. Список учеников четвертого класса, принявших участие в экспериментальном исследовании**

<b>№ п/п</b>	<b>И.Ф. учащегося</b>	<b>Класс</b>	<b>Возраст</b>	<b>Образовательная организация</b>
1	Арина В.	4 «А»	11 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
2	Анна Г.	4 «А»	11 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
3	Алиса Г.	4 «Б»	10 лет	МБОУ «Школа № 27»
4	Мария И.	4 «Б»	10 лет	МБОУ «Школа № 27»
5	Яна С.	4 «А»	11 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
6	Диана Ш.	4 «А»	11 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
7	Таисия Р.	4 «Б»	10 лет	МБОУ «Школа № 27»
8	Олеся С.	4 «Б»	10 лет	МБОУ «Школа № 27»
9	Даниела Ц.	4 «Б»	10 лет	МБОУ «Школа № 27»
10	Мария П.	4 «А»	11 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
11	Илона П.	4 «Б»	10 лет	МБОУ «Школа № 27»
12	Ярослав Б.	4 «Б»	10 лет	МБОУ «Школа № 27»
13	Владимир С.	4 «Б»	10 лет	МБОУ «Школа № 27»
14	Дмитрий П.	4 «А»	11 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
15	Дмитрий Т.	4 «Б»	10 лет	МБОУ «Школа № 27»
16	Максим С.	4 «А»	11 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
17	Макар К.	4 «Б»	11 лет	МБОУ «Школа № 27»
18	Сергей Р.	4 «Б»	11 лет	МБОУ «Школа № 27»
19	Макар Ш.	4 «Б»	11 лет	МБОУ «Школа № 27»
20	Максим Б.	4 «Б»	10 лет	МБОУ «Школа № 27»
21	Анатолий Г.	4 «А»	11 лет	МБОУ «Гимназия № 16»
22	Дмитрий Х.	4 «А»	11 лет	МБОУ «Гимназия № 16»

### Схема вопросов для беседы с ребенком

Вначале беседы с младшим школьником экспериментатору необходимо представиться, рассказать о том, кто он, чем занимается, рассказать зачем он пригласил ребенка к себе и о том, что сейчас будет происходить. Таким образом, экспериментатор создаст благоприятную обстановку, доверительную атмосферу, расположит испытуемого к себе и сможет завоевать его интерес и внимание.

После этого следует экспериментатору познакомиться с младшим школьником, задав ему ряд ознакомительных вопросов:

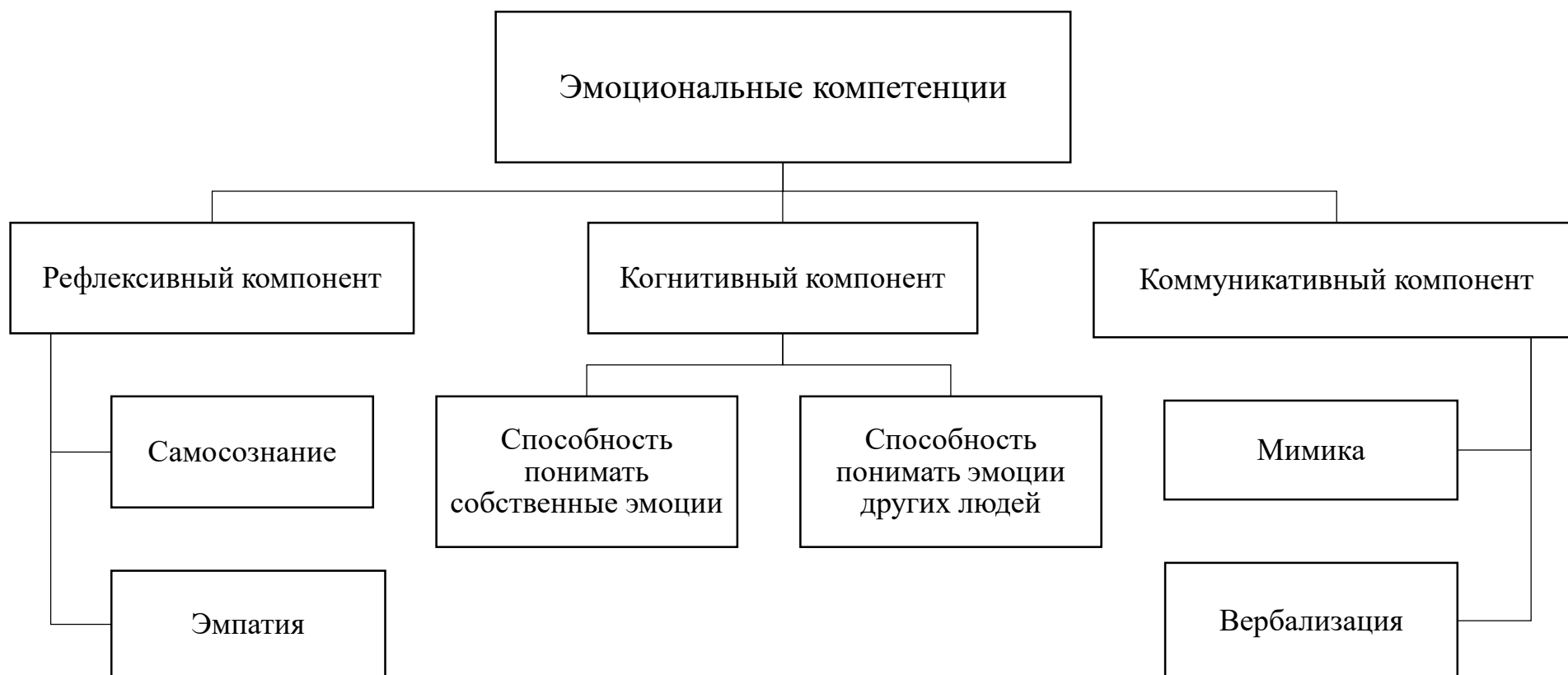
#### **1 серия вопросов общая, она относится к ребенку и его семье:**

- 1) Как тебя зовут?
- 2) Сколько тебе лет?
- 3) Когда у тебя день рождения?
- 4) В каком классе ты учишься?
- 5) Есть ли у тебя друзья? Как их зовут?
- 6) С кем ты живешь?
- 7) Как зовут твою маму?
- 8) Как зовут твоего папу?
- 9) Сколько в вашей семье человек?
- 10) Где и кем работают твои мама и папа?
- 11) Есть ли в вашей семье домашние животные? Как их зовут?

## **2 серия вопросов направлена на интересы ребенка (занятия, игры):**

- 1) Чем ты любишь заниматься (читать, играть, смотреть телевизор и т. п.)?
- 2) В какие игры ты любишь играть?
- 3) Какие игрушки у тебя есть дома?
- 4) Какая игрушка (игра) самая любимая?
- 5) С кем ты любишь играть?
- 6) Какие передачи ты любишь смотреть по телевидению?
- 7) Помогаешь ли ты дома по хозяйству?
- 8) Что ты умеешь делать?
- 9) Нравится ли тебе учиться в школе?

Схема 1. Модель исследования эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста





**Протокол психологического обследования  
по методике Методика Дембо-Рубинштейн (1970)  
в модификации А. М. Прихожан (1988 ) [61, с. 115]**

Класс \_\_\_\_\_

Ф.И. ученика \_\_\_\_\_

Дата обследования \_\_\_\_\_

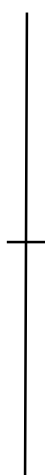


**Здравствуй, дорогой Ученик!**

Давай с тобой немного поиграем.  
У меня для тебя есть несколько заданий.

**Задание 1.** Представь себе, что вдоль линии, которая нарисована ниже, расположены все ученики твоего класса. В верхней точке находится самый высокий ученик, в нижней – самый маленький. Где бы ты поместил себя? Отметь черточкой.

Рост



По такому же принципу отметь себя на следующих линиях: доброта, ум, справедливость, смелость, честность, хороший товарищ. В верхней точке находится самый добрый, самый умный ученик, в нижней – самый злой, глупый. Где бы ты поместил себя? Отметь черточкой.

**Доброта      Ум      Смелость      Справедливость      Честность      Хороший  
Товарищ**

The image shows six vertical lines, each representing a quality. Each line has a small horizontal tick mark near the bottom, indicating a self-assessment point. The lines are arranged horizontally and are of equal length.

Как ты думаешь, чего тебе не хватает, чтобы поместить себя на самый верх линии по каждому из этих качеств?

**Таблица 1. Критерии уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста по методике Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А. М. Прихожан (1988) [61, с. 115]**

<b>Распределение изучаемых качеств</b>	<b>Баллы</b>	<b>Уровень самооценки</b>	<b>Общее состояние младшего школьника</b>
Область положительных значений	0 - 0,3	Низкий	Удовлетворенность собой
	0,3 – 0,6	Средний	
	0,6 – 1,0	Высокий	
Область отрицательных значений	от 0 до – 1,0	Ниже низкого	Неудовлетворенность собой

**Таблица 2. Результаты исследования уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста (8-9 лет) по методике Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А. М. Прихожан (1988) [61, с. 115]**

№ п/п	Ф.И.	Качества						Итого	Уровень самооценки
		Доброта	Ум	Смелость	Справедливость	Честность	Хороший товарищ		
1	Екатерина Т.	0,8	0,9	0,8	0,9	0,8	1,0	0,87	высокий
2	Мария Д.	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	0,98	высокий
3	Елизавета А.	1,0	0,9	0,7	1,0	1,0	1,0	0,93	высокий
4	Александра Б.	0,1	0,0	0,4	0,0	0,2	0,3	0,17	низкий
5	Мария С.	0,7	0,9	-0,2	0,9	0,4	0,9	0,60	средний
6	Варвара И.	0,8	0,7	-0,4	1,0	0,8	0,9	0,63	высокий
7	Евгения М.	1,0	0,0	-0,7	1,0	0,8	1,0	0,52	средний
8	Ксения П.	0,8	0,8	0,4	0,7	0,8	0,9	0,73	высокий
9	Ева К.	0,2	0,8	0,1	0,5	0,9	1,0	0,58	средний
10	Софья Д.	0,9	0,8	0,7	1,0	0,5	1,0	0,82	высокий
11	Валерия П.	0,8	0,8	1,0	1,0	0,9	1,0	0,92	высокий
12	Владимир Д.	0,9	0,7	0,7	1,0	1,0	1,0	0,88	высокий
13	Глеб Р.	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,17	низкий
14	Дмитрий Т.	0,9	0,9	0,9	1,0	0,5	0,8	0,83	высокий
15	Захар К.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,00	высокий
16	Кирилл К.	0,7	0,0	0,4	1,0	0,7	1,0	0,63	высокий
17	Федор-Поль С.	0,6	0,5	0,7	0,4	0,0	0,3	0,42	средний
18	Эрнест Д.	0,8	0,7	0,7	0,3	0,2	1,0	0,62	высокий
19	Ярослав Г.	0,0	0,5	0,4	0,3	0,4	0,9	0,42	средний
20	Кирилл Д.	0,8	0,4	0,2	0,1	0,9	0,9	0,55	средний
21	Денис С.	0,5	0,3	1,0	1,0	1,0	1,0	0,80	высокий
22	Александр Л.	0,4	0,5	0,5	0,4	0,3	0,8	0,48	средний

**Таблица 3. Результаты исследования уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста (10-11 лет) по методике Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А. М. Прихожан (1988) [61, с. 115]**

№ п/п	Ф.И.	Качества						Итого	Уровень самооценки
		Доброта	Ум	Смелость	Справедливость	Честность	Хороший товарищ		
1	Арина В.	0,8	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8	0,77	высокий
2	Анна Г.	0,3	0,6	0,7	0,6	0,4	0,4	0,50	средний
3	Алиса Г.	0,2	0,8	0,3	0,7	0,2	0,3	0,42	средний
4	Мария И.	0,4	0,7	0,3	0,4	0,4	0,6	0,47	средний
5	Яна С.	1,0	0,0	-1,0	0,0	0,1	0,2	0,05	низкий
6	Диана Ш.	0,8	0,8	1,0	1,0	0,9	1,0	0,92	высокая
7	Таисия Р.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,17	низкий
8	Олеся С.	0,7	0,0	0,0	0,7	0,1	1,0	0,42	средний
9	Даниела Ц.	0,0	0,4	0,3	-0,3	-0,3	0,7	0,13	низкий
10	Мария П.	1,0	0,7	0,8	0,9	0,9	0,9	0,87	высокий
11	Илона П.	0,9	-0,2	0,7	0,7	0,7	0,7	0,58	средний
12	Ярослав Б.	0,5	0,4	0,7	0,4	0,6	0,6	0,53	средний
13	Владимир С.	0,5	0,6	0,6	0,5	0,5	0,6	0,55	средний
14	Дмитрий П.	-0,1	-0,3	-0,4	-0,1	-0,4	0,0	-0,22	ниже низкого
15	Дмитрий Т.	0,4	0,3	0,5	0,3	0,4	0,5	0,40	средний
16	Максим С.	0,1	0,4	1,0	0,3	0,3	0,2	0,38	средний
17	Макар К.	0,8	0,9	-0,6	0,5	0,6	1,0	0,53	средний
18	Сергей Р.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00	низкий
19	Макар Ш.	0,7	0,5	0,2	0,3	0,3	0,8	0,47	средний

20	Максим Б.	0,4	0,3	0,4	0,6	0,0	0,7	0,40	средний
21	Анатолий Г.	0,5	0,3	0,5	0,4	0,4	0,7	0,47	средний
22	Дмитрий Х.	0,4	0,5	0,8	0,3	0,2	0,8	0,50	средний

**ПРИЛОЖЕНИЕ 6**

**Таблица 1. Образец протокола изучения характера эмпатии учащихся  
младшего школьного возраста по методике  
«Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой (1977) [11, с. 23]**

<b>№ п/п</b>	<b>И.Ф. учащегося</b>	<b>Характер эмпатии</b>			
		<b>1 серия</b>	<b>2 серия</b>	<b>3 серия</b>	<b>Итого</b>
1					
2					
3					
4					
5					

**Таблица 2. Результаты исследования характера эмпатии учащихся младшего школьного возраста (8-9 лет) по методике «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой (1977) [11, с. 23]**

№ п/ п	И.Ф. учащегося	Характер эмпатии			
		1 серия	2 серия	3 серия	Итого
1	Екатерина Т.	–	–	–	гуманистический
2	Мария Д.	–	–	+	гуманистический
3	Елизавета А.	+	–	–	гуманистический
4	Александра Б.	–	+	+	эгоцентрический
5	Мария С.	–	+	+	эгоцентрический
6	Варвара И.	–	+	+	эгоцентрический
7	Евгения М.	–	+	–	гуманистический
8	Ксения П.	–	–	+	гуманистический
9	Ева К.	–	–	–	гуманистический
10	Софья Д.	–	–	–	гуманистический
11	Валерия П.	–	+	+	эгоцентрический
12	Владимир Д.	–	–	–	гуманистический
13	Глеб Р.	–	–	+	гуманистический
14	Дмитрий Т.	–	+	+	эгоцентрический
15	Захар К.	–	–	–	гуманистический
16	Кирилл К.	–	+	–	гуманистический
17	Федор-Поль С.	+	+	–	эгоцентрический
18	Эрнест Д.	–	–	–	гуманистический
19	Ярослав Г.	–	+	+	эгоцентрический
20	Кирилл Д.	–	– +	–	гуманистический
21	Денис С.	+	–	–	гуманистический
22	Александр Л.	–	–	–	гуманистический

Примечание: + - решение принято в пользу себя  
 – - решение принято в пользу другого человека



**Таблица 3. Результаты исследования характера эмпатии учащихся младшего школьного возраста (10-11 лет) по методике «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой (1977) [11, с. 23]**

№ п/п	И.Ф. учащегося	Характер эмпатии			
		1 серия	2 серия	3 серия	Итого
1	Арина В.	–	–	–	гуманистический
2	Анна Г.	–	–	–	гуманистический
3	Алиса Г.	–	+	–	гуманистический
4	Мария И.	–	–	+	гуманистический
5	Яна С.	–	–	–	гуманистический
6	Диана Ш.	–	–	–	гуманистический
7	Таисия Р.	+	+	–	эгоцентрический
8	Олеся С.	–	–	+	гуманистический
9	Даниела Ц.	–	+	–	гуманистический
10	Мария П.	+	+	+	эгоцентрический
11	Илона П.	–	–	+	гуманистический
12	Ярослав Б.	–	+	–	гуманистический
13	Владимир С.	+	–	+	эгоцентрический
14	Дмитрий П.	–	–	–	гуманистический
15	Дмитрий Т.	–	+	+	эгоцентрический
16	Максим С.	–	+	–	гуманистический
17	Макар К.	–	–	+	гуманистический
18	Сергей Р.	+	+	–	эгоцентрический
19	Макар Ш.	–	+	+	эгоцентрический
20	Максим Б.	–	–	–	гуманистический
21	Анатолий Г.	–	+	–	гуманистический
22	Дмитрий Х.	+	–	–	гуманистический

Примечание: + - решение принято в пользу себя  
 – - решение принято в пользу другого человека

**Таблица 1. Образец протокола изучения уровня эмпатии учащихся младшего школьного возраста по методике «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) [7, с. 31]**

№ п/п	И.Ф. учащегося	Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам						Уровень эмпатии
		№ ситуации						
		1	2	3	4	5	6	
1								
2								
3								
4								
5								

**Таблица 2. Результаты исследования уровня эмпатии учащихся младшего школьного возраста (8-9 лет) по методике «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) [7, с. 31]**

№ п/п	И.Ф. учащегося	Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам						Итого	Уровень эмпатии
		№ ситуации							
		1	2	3	4	5	6		
1	Екатерина Т.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
2	Мария Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
3	Елизавета А.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
4	Александра Б.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
5	Мария С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
6	Варвара И.	1	1	0	0	1	1	4	средний
7	Евгения М.	1	1	1	1	0	1	5	средний
8	Ксения П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
9	Ева К.	1	1	0	0	1	1	4	средний
10	Софья Д.	1	1	1	1	1	0	5	высокий
11	Валерия П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
12	Владимир Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
13	Глеб Р.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
14	Дмитрий Т.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
15	Захар К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
16	Кирилл К.	1	1	1	1	1	0	5	высокий
17	Федор-Поль С.	1	1	1	1	0	0	4	средний
18	Эрнест Д.	1	1	1	1	0	0	4	средний
19	Ярослав Г.	1	0	1	1	1	0	4	средний
20	Кирилл Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
21	Денис С.	1	1	1	1	1	0	5	высокий
22	Александр Л.	1	1	1	0	1	1	5	высокий

**Таблица 3. Результаты исследования уровня эмпатии учащихся младшего школьного возраста (10-11 лет) по методике «Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам» И. П. Воропаевой (1993) [7, с. 31]**

№ п/ п	И.Ф. учащегося	Изучение наличия у детей сочувствия, сострадания к людям, сказочным персонажам						Итого	Уровень эмпатии
		№ ситуации							
		1	2	3	4	5	6		
1	Арина В.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
2	Анна Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
3	Алиса Г.	1	1	0	0	1	1	4	средний
4	Мария И.	1	1	1	1	0	0	4	средний
5	Яна С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
6	Диана Ш.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
7	Таисия Р.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
8	Олеся С.	1	1	1	0	1	1	5	высокий
9	Даниела Ц.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
10	Мария П.	1	1	1	1	0	1	5	высокий
11	Илона П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
12	Ярослав Б.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
13	Владимир С.	1	1	1	0	1	1	5	высокий
14	Дмитрий П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
15	Дмитрий Т.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
16	Максим С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
17	Макар К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
18	Сергей Р.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
19	Макар Ш.	1	0	0	0	1	1	3	средний
20	Максим Б.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
21	Анатолий Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
22	Дмитрий Х.	1	1	0	0	1	0	3	средний

**Таблица 1. Образец протокола изучения понимания эмоционального состояния другого – ребенка или взрослого – учащимися младшего школьного возраста по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина [15, с. 49]**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>Радость</b>	<b>Грусть</b>	<b>Страх</b>	<b>Гнев</b>	<b>Удивление</b>
1						
2						
3						
4						
5						

**Подобранный стимульный материал к методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке»**

**Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина [15, с. 49]**



Рисунок 1. Картинки с изображением детей, на которых ярко выражены эмоциональные состояния: «радость», «грусть», «злость», «удивление», «страх», «обида».



Рисунок 2. Фотографии с изображением взрослых, на которых ярко выражены эмоциональные состояния: «радость», «грусть», «злость», «удивление», «страх», «обида».

**Таблица 2. Уровни понимания эмоциональных состояний другого – ребенка или взрослого – учащимися младшего школьного возраста**

<b>Эмоциональные компетенции</b>	<b>Баллы</b>	<b>Уровни</b>
Понимание эмоционального состояния детей	5 - 6	Высокий
	3 – 4	Средний
	2 и менее	Низкий
Понимание эмоционального состояния взрослых	5 - 6	Высокий
	3 – 4	Средний
	2 и менее	Низкий



## *Первое задание*

### **учащимся младшего школьного возраста**

Задание направлено на изучение понимания учащимися младшего школьного возраста эмоционального состояния других людей.

Вначале обследования проводится беседа с учеником, в ходе которой задаются следующие вопросы:

– «Как ты думаешь, что такое эмоции?»

– «Для чего они нужны?»

Затем ученику дается инструкция: «Рассмотри картинки с изображением детей и выбери ту, на которой изображена одна из следующих эмоций: «радость», «грусть», «злость», «удивление», «страх», «обида».

Какие признаки тебе подсказали, что это именно такая эмоция?»



Рассмотри фотографии с изображением взрослых и выбери ту, на которой изображена одна из следующих эмоций: «радость», «грусть», «злость», «удивление», «страх», «обида».

Какие признаки тебе подсказали, что это именно такая эмоция?



**Таблица 3. Разработанный образец протокола для изучения понимания младшими школьниками эмоционального состояния других людей по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина [15, с. 49]**

Класс		Картинки с изображением детей / Фотографии с изображением взрослого							
№ п/п	Ф.И.	Эмоциональные состояния						Итого	Уровень
		Радость	Страх	Обида	Злость	Удивление	Грусть		
1									
2									
3									
4									
5									

**Таблица 4. Уровни понимания школьниками второго класса  
эмоциональных состояний детей**

2 класс		Картинки с изображением детей							
№ п/п	Ф.И.	Эмоциональные состояния						Итого	Уровен ь
		Радость	Страх	Обида	Злость	Удивление	Грусть		
1	Катя Т.	1	0	1	1	1	1	5	высокий
2	Мария Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
3	Лиза А.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
4	Саша Б.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
5	Мария С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
6	Варвара И	1	1	1	1	1	1	6	высокий
7	Женя М.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
8	Ксения П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
9	Ева К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
10	Софья Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
11	Лера П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
12	Вова Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
13	Глеб Р.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
14	Дима Т.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
15	Захар К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
16	Кирилл К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
17	Федор- Поль С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
18	Эрнест Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
19	Ярослав Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
20	Кирилл Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
21	Денис С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
22	Саша Л.	1	1	1	1	1	1	6	высокий

**Таблица 5. Уровни понимания школьниками второго класса  
эмоциональных состояний взрослых**

2 класс		Фотографии с изображением взрослого							
№ п/п	Ф.И.	Эмоциональные состояния						Итого	Уровень
		Радость	Страх	Обида	Злость	Удивление	Грусть		
1	Катя Т.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
2	Мария Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
3	Лиза А.	1	1	0	1	1	0	4	средний
4	Саша Б.	1	1	0	1	1	0	4	средний
5	Мария С.	1	1	0	1	1	0	4	средний
6	Варя И.	1	1	0	1	1	0	4	средний
7	Женя М.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
8	Ксения П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
9	Ева К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
10	Софья Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
11	Лера П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
12	Вова Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
13	Глеб Р.	1	1	0	1	1	0	4	средний
14	Дима Т.	1	1	0	1	1	0	4	средний
15	Захар К.	1	1	0	1	1	0	4	средний
16	Кирилл К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
17	Федор- Поль С.	1	1	0	1	1	0	4	средний
18	Эрнест Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
19	Ярослав Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
20	Кирилл Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
21	Денис С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
22	Саша Л.	1	1	1	1	1	1	6	высокий

**Таблица 6. Уровни понимания школьниками четвертого класса  
эмоциональных состояний детей**

4 класс		Картинки с изображением детей							
№ п/п	Ф.И.	Эмоциональные состояния						Итого	Уровень
		Радость	Страх	Обида	Злость	Удивление	Грусть		
1	Арина В.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
2	Анна Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
3	Алиса Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
4	Мария И.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
5	Яна С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
6	Диана Ш.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
7	Таисия Р.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
8	Олеся С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
9	Даниела Ц	1	1	1	1	1	1	6	высокий
10	Мария П.	1	0	1	1	1	1	5	высокий
11	Алона П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
12	Ярослав Б.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
13	Вова С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
14	Дмитрий П	1	1	1	1	1	1	6	высокий
15	Дмитрий Т	1	1	1	1	1	1	6	высокий
16	Максим С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
17	Макар К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
18	Сергей Р.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
19	Макар Ш.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
20	Максим Б.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
21	Толя Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
22	Дима Х.	1	1	1	1	1	1	6	высокий

**Таблица 7. Уровни понимания школьниками четвертого класса  
эмоциональных состояний взрослых**

4 класс		Фотографии с изображением взрослого							
№ п/п	Ф.И.	Эмоциональные состояния						Итого	Уровен ь
		Радость	Страх	Обида	Злость	Удивление	Грусть		
1	Арина В.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
2	Анна Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
3	Алиса Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
4	Мария И.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
5	Яна С.	1	1	0	1	1	0	4	средний
6	Диана Ш	1	1	1	1	1	1	6	высокий
7	Таисия Р	1	1	0	1	1	0	4	средний
8	Олеся С.	1	1	0	1	1	0	4	средний
9	Даниела Ц.	1	1	0	1	1	0	4	средний
10	Мария П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
11	Илона П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
12	Ярослав Б.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
13	Вова С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
14	Дима П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
15	Дима Т.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
16	Максим С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
17	Макар К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
18	Сергей Р.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
19	Макар Ш.	1	1	0	1	1	0	4	средний
20	Максим Б.	1	1	0	1	1	0	4	средний
21	Толя Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
22	Дима Х.	1	1	1	1	1	1	6	высокий

## ***Второе задание***

### **учащимся младшего школьного возраста**

Задание направлено на изучение понимания младшими школьниками собственного эмоционального состояния с помощью изображения эмоций посредством мимики или графического изображения с последующей их вербализацией, а также ответов школьников на ряд вопросов.

Проведение исследования: в форме игры младшему школьнику предлагается изобразить на своем лице по очереди те эмоции, которые написаны на листе бумаги, и назвать их.

Школьнику дается следующая инструкция: «Изобрази на лице эмоции, которые написаны на листе бумаги: «радость», «злость», «грусть», «страх», «удивление», «обида». Перед тем, как ты начнешь, назови эмоцию, которую будешь изображать».

10. Что ты любишь?
11. Что ты не любишь?
12. В какой ситуации тебе весело?
13. Что ты делаешь, когда тебе весело?
14. Когда тебе бывает грустно?
15. Что ты делаешь, когда тебе грустно?
16. В какой ситуации тебе страшно?
17. Что ты делаешь, когда тебе страшно?
18. В какой ситуации ты злишься?
12. Что ты делаешь, когда злишься?
13. В какой ситуации ты удивляешься?
14. Что ты делаешь, когда удивляешься?
15. В какой ситуации ты обижаешься?
16. Что ты делаешь, когда обижаешься?



**Таблица 8. Результаты изучения понимания и вербализации младшими школьниками второго класса собственного эмоционального состояния по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина [15, с. 49]**

№ п/п	И. Ф. учащегося	Радость	Страх	Злость	Удивление	Грусть	Обида
1	Екатерина Т.	+	+	+	+	–	–
2	Мария Д.	+	+	+	+	+	+
3	Елизавета А.	+	+	+	+	–	–
4	Саша Б.	+	+	+	+	–	–
5	Мария С.	+	+	+	+	–	–
6	Варвара И.	+	+	+	+	–	–
7	Евгения М.	+	+	+	+	+	+
8	Ксения П.	+	+	+	+	+	+
9	Ева К.	+	+	+	+	+	+
10	Софья Д.	+	+	+	+	+	+
11	Валерия П.	+	+	+	+	+	+
12	Вова Д.	+	+	+	+	+	+
13	Глеб Р.	+	+	+	+	–	–
14	Дима Т.	+	+	+	+	–	–
15	Захар К.	+	+	+	+	–	–
16	Кирилл К.	+	+	+	+	+	+
17	Федор-Поль С.	+	+	+	+	–	–
18	Эрнест Д.	+	+	+	+	+	+
19	Ярослав Г.	+	+	+	+	+	+
20	Кирилл Д.	+	+	+	+	+	+
21	Денис С.	+	+	+	+	+	+
22	Саша Л.	+	+	+	+	+	+

**Таблица 9. Результаты изучения понимания и вербализации младшими школьниками четвертого класса собственного эмоционального состояния по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина [15, с. 49]**

<b>№ п/п</b>	<b>И. Ф. учащегося</b>	<b>Радость</b>	<b>Страх</b>	<b>Злость</b>	<b>Удивление</b>	<b>Грусть</b>	<b>Обида</b>
1	Арина В.	+	+	+	+	+	+
2	Анна Г.	+	+	+	+	+	+
3	Алиса Г.	+	+	+	+	+	+
4	Мария И.	+	+	+	+	+	+
5	Яна С.	+	+	+	+	-	-
6	Диана Ш.	+	+	+	+	+	+
7	Таисия Р.	+	+	+	+	-	-
8	Олеся С.	+	+	+	+	-	-
9	Даниела Ц.	+	+	+	+	-	-
10	Мария П.	+	+	+	+	+	+
11	Илона П.	+	+	+	+	+	+
12	Ярослав Б.	+	+	+	+	+	+
13	Вова С.	+	+	+	+	+	+
14	Дмитрий П.	+	+	+	+	+	+
15	Дмитрий Т.	+	+	+	+	+	+
16	Максим С.	+	+	+	+	+	+
17	Макар К.	+	+	+	+	+	+
18	Сергей Р.	+	+	+	+	+	+
19	Макар Ш.	+	+	+	+	-	-
20	Максим Б.	+	+	+	+	-	-
21	Анатолий Г.	+	+	+	+	+	+
22	Дмитрий Х.	+	+	+	+	+	+

**Таблица 10. Уровни вербализации школьниками второго класса  
эмоциональных состояний взрослых**

2 класс		Фотографии с изображением взрослого							
№ п/п	Ф.И.	Эмоциональные состояния						Итого	Уровень
		Радость	Страх	Обида	Злость	Удивление	Грусть		
1	Катя Т.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
2	Маша Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
3	Лиза А.	1	1	0	1	1	0	4	средний
4	Саша Б.	1	1	0	1	1	0	4	средний
5	Мария С.	1	1	0	1	1	0	4	средний
6	Варя И.	1	1	0	1	1	0	4	средний
7	Женя М.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
8	Ксюша П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
9	Ева К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
10	Софья Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
11	Лера П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
12	Вова Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
13	Глеб Р.	1	1	0	1	1	0	4	средний
14	Дима Т.	1	1	0	1	1	0	4	средний
15	Захар К.	1	1	0	1	1	0	4	средний
16	Кирилл К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
17	Федор-Поль С.	1	1	0	1	1	0	4	средний
18	Эрнест Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
19	Ярослав Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
20	Кирилл Д.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
21	Денис С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
22	Саша Л.	1	1	1	1	1	1	6	высокий

**Таблица 11. Уровни вербализации школьниками четвертого класса  
эмоциональных состояний взрослых**

4 класс		Фотографии с изображением взрослого							
№ п/п	Ф.И.	Эмоциональные состояния						Итого	Уровень
		Радость	Страх	Обида	Злость	Удивление	Грусть		
1	Арина В.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
2	Анна Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
3	Алиса Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
4	Мария И.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
5	Яна С.	1	1	0	1	1	0	4	средний
6	Диана Ш.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
7	Таисия Р.	1	1	0	1	1	0	4	средний
8	Олеся С.	1	1	0	1	1	0	4	средний
9	Даниела Ц.	1	1	0	1	1	0	4	средний
10	Мария П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
11	Илона П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
12	Ярослав Б.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
13	Вова С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
14	Дима П.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
15	Дима Т.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
16	Максим С.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
17	Макар К.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
18	Сергей Р.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
19	Макар Ш.	1	1	0	1	1	0	4	средний
20	Максим Б.	1	1	0	1	1	0	4	средний
21	Голя Г.	1	1	1	1	1	1	6	высокий
22	Дима Х.	1	1	1	1	1	1	6	высокий

**«Красноярский государственный педагогический университет**

**им. В.П. Астафьева»**

**(КГПУ им. В.П. Астафьева)**

**Институт социально–гуманитарных технологий**

**Кафедра специальной психологии**

**Психологическая программа формирования эмоциональных  
компетенций учащихся младшего школьного возраста**

Составил магистрант группы SO-M18A-01

Сырвачева Д. А.

**Красноярск, 2020**

## Содержание коррекционно – развивающих занятий

### Занятие №1

#### Вводная часть

**Ритуал приветствия.** Ученики встают в круг, берутся за руки и, поднимая головы и руки вверх, произносят: «Здравствуй солнышко, все мы тебе рады, все мы собрались здесь!» и по очереди представляются. Можно представиться назвав только свое имя, можно называть свое имя и отчество, можно включить еще и фамилию. Затем по часовой стрелке школьники что-то желают друг другу. Например, «Я желаю тебе никогда не болеть», или «Много друзей», «Хороших оценок» и т.п. Психолог предупреждает, что повторяться нельзя! Таким образом, создается благоприятная и доверительная атмосфера.

#### Основная часть

##### **1. Упражнение “Новая кукла”**

**Цель:** умение передавать заданное эмоциональное состояние, используя различные выразительные средства.

**Ход занятия: 1 этап.** Ученики прослушивают пьесу П.И. Чайковского «Новая кукла». Затем педагог задает вопросы к детям об их эмоциональном состоянии:

О чем вы думали, когда слушали музыку?

Что чувствовали?

Что хочется делать под такую музыку?

**2 этап.** Повторное прослушивание музыкального произведения. Ученики повторно прослушивают музыкальное произведение, им предлагается представить, что им подарили новую куклу (машинку) или другую игрушку (предмет), и потанцевать под эту музыку. По окончании музыки обратить внимание школьников на то, какие у них были лица, как они двигались. Объяснить, что так они выражали радость. Сделать акцент на том, что все

ученики во время танца выражали свою радость по-своему. Спросить, от чего зависит, как человек выражает свою радость. Во время беседы подвести школьников к выводу о том, что степень выражения радости зависит от человека, его особенностей и от самого события.

## **2. Игра “Угадай эмоциональное состояние”**

**Цель:** Учить школьников различать эмоциональные состояния по схематическим изображениям. Развивать умения адекватно выражать свое эмоциональное состояние. Развивать способности понимать эмоциональное состояние другого человека.

**Ход занятия:** Психолог обращается к ученикам: ”А давайте посмотрим, как вы умеете узнавать эмоции! (три карточки – обиженный, грустный, злой). А как вы поняли, что этот человек злиться, обижен, грустит? А вы умеете показывать эмоции на лице?”

Затем ученикам предлагается изобразить чувство грусти. И психолог задает вопросы: “Что происходит в это время с нашими лицами? Какие у нас глаза в этот момент? Что происходит с нашими губами?”

Теперь изобразим чувство обиды. Мы можем помогать себе жестами. Какие у нас будут движения? Что в это время происходит с нашими лицами? С глазами, ртом?

Отлично! Попробуйте изобразить на своем лице чувство злости. Как вы думаете, оно будет долго длиться, или оно мгновенно возникает и быстро пропадает?

У вас замечательно получилось!”

## **3. Упражнение “Встреча с другом”**

**Цель:** Развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и адекватно выразить свое настроение, развитие выразительности движений.

**Ход занятия:** Психолог описывает ситуацию: ”У нашего Антона был друг. Настало лето, и им пришлось расстаться. Антон остался в городе, а его

друг уехал с родителями отдыхать. Скучно в городе одному. Прошел месяц. Однажды идет Антон по улице и вдруг видит, как на остановке из автобуса выходит его товарищ. Как же они обрадовались друг другу!”

Детям предлагается показать свои эмоции в жестах, позе, мимикой.

#### ***4. Рисование “Обида и грусть”***

**Цель:** Учить детей различать эмоциональные состояния.

**Ход занятия:** Психолог говорит: ”А сейчас представьте себе, что мы художники и нам надо нарисовать картину на тему “Обида и грусть”. Возьмите листочки и карандаши, и пусть каждый нарисует обиду так, как ему хочется”.

Предложить детям цветным пятном изобразить свою грусть. Затем предложить детям сесть в круг и рассказать о том, что они нарисовали. Рассмотреть с детьми рисунки. Обратит внимание на цветовую передачу обиды, злости. Отметить схожесть и отличия в изображениях учениками этих эмоциональных состояний.

#### Заключительная часть

#### ***Игра «Похвалилка»*** (Ж. М. Глозман)

**Цель:** ритуал прощания, повышение самооценки, сокращение эмоциональной дистанции.

**Ход игры:** В конце занятия ученики становятся в круг, каждый из них должен за что-то похвалить другого, что у каждого из школьников получилось хорошо.

#### Подведение итога занятия.

Что нового вы узнали? Чему научились? Что вам особенно понравилось сегодня на занятии? Что вызвало затруднения? Какие игры и упражнения помогли вам сегодня в развитии эмпатии, самооценки, в понимании и умении выражать и вербализировать различные эмоциональные состояния?



## Занятие №2

### Вводная часть

**Ритуал приветствия.** Ученики встают в круг, берутся за руки и, поднимая головы и руки вверх, произносят: «Здравствуй солнышко, все мы тебе рады, все мы собрались здесь!» и по очереди представляются. Можно представиться, назвав только свое имя, можно называть свое имя и отчество, можно включить еще и фамилию. Затем по часовой стрелке школьники что-то желают друг другу. Например, «Я желаю тебе никогда не болеть», или «Много друзей», «Хороших оценок» и т.п. Психолог предупреждает, что повторяться нельзя! Таким образом, создается благоприятная и доверительная атмосфера.

### Основная часть

#### **1.Рисование “Русские горки”**

**Цель:** Учить школьников понимать и рисовать эмоциональные состояния схематически.

**Ход занятия:** педагог предлагает ученикам на большом ватмане заготовку. Простым карандашом нарисованы вагончики с непрорисованными лицами детей. Учащиеся обводят все линии красками и каждый рисует на лице свою эмоцию.

#### **2.Упражнение “Превращение”**

**Цель:** Умение различать эмоциональные состояния.

**Ход занятия:** психолог говорит: “Сейчас каждый из вас превратится в любое животное, кто в какое хочет. И каждый выберет любую эмоцию, и от имени этого животного будет заканчивать фразу: «Я мышка. Я боюсь когда...»

#### **3. Игра «Медведи и пчелы»**

**Цель:** развитие умения адекватно выражать свои эмоциональные состояния и понимать эмоциональные состояния других.

**Ход занятия:** Психолог предлагает ученикам разделить на две группы. Одна группа – пчелы, другая – медведи. Медведи воруют мед у пчел и убегают, а пчелы догоняют их. Напомнить детям, что медведи, воруя мед, должны радоваться, а пчелы – выражать гнев.

#### ***4. Упражнение “Разорванные картинки”***

**Цель:** Умение различать эмоциональные состояния и развивать способность понимать эмоциональное состояние другого человека по схематическим изображениям.

**Ход занятия:** Психолог предлагает ученикам собрать и склеить ранее разорванные картинки: ”Ребята давайте соберем их и склеим. Какие эмоции у людей на картинках? Разложите картинки в ряд кто более радостный, а кто больше всего грустит. Что вызывает у вас радость?

Что понравилось, запомнилось из нашего сегодняшнего задания? “

#### ***5. Игра “Домик”***

**Цель:** Развивать эмпатию. Продолжить развитие способности чувствовать настроение других людей. Закрепить знания об эмоциональных состояниях.

**Ход занятия:** психолог рассказывает ученикам о том, что на их пути будут встречаться сказочные домики, в которых живут герои разных сказок. Сказочные герои будут выходить к детям, если они правильно назовут эмоцию, изображенную на пиктограмме. Пиктограмма будет висеть на двери домика.

Первый домик с пиктограммой гнева. Ученики называют эмоцию.

Из домика выходит злой Карабас и говорит, что у него в театре нет актеров. Он хочет забрать всех детей в театр. Ведущий предлагает детям изобразить гнев и зло ответить Карабасу Барабасу, что они ни за что не пойдут в его театр. Это помогает прогнать Карабаса Барабаса и продолжить путешествие.

Второй домик с пиктограммой страха. Дети отгадывают эмоцию

Из домика выходит зайчик, который боится лису. Она выгнала его из собственного дома. Вопросы детям:

- Кто пытался помочь зайчику, но не помог?
- Почему звери не смогли помочь зайчику?
- Как пугала лиса зверей?
- Кто помог зайчику?

Затем предлагается проиграть сценку, в которой петух выгоняет лису. Для этого выбирают учащихся на роль лисы и петуха. Зайчик благодарит детей, и путешествие продолжается.

Третий домик с пиктограммой радости. Дети называют эмоцию.

Из домика выходит Буратино. Он предлагает детям поиграть в игру «Хоровод сказочных героев». Дети встают в круг и, двигаясь по кругу, изображают веселых сказочных героев, которых называет Буратино.

#### Заключительная часть

#### **Игра «Ассоциации» (Р.В. Овчарова)**

**Цель:** развитие наблюдательности, доверия, снятие напряжения.

**Ход игры:** Ученик жестами, мимикой изображает другого ребенка, его особенности, привычки, как он их видит, остальные школьники отгадывают, кого изображает ведущий.

#### Подведение итога занятия.

Что нового вы узнали? Чему научились? Что вам особенно понравилось сегодня на занятии? Что вызвало затруднения? Какие игры и упражнения помогли вам сегодня в развитии эмпатии, самооценки, в понимании и умении выражать и вербализировать различные эмоциональные состояния?

## Занятие №3

### Вводная часть.

**Ритуал приветствия.** «Передай улыбку по кругу». Ученики встают в круг, берутся за руки, психолог улыбается рядом стоящему ребенку и говорит: «У меня хорошее настроение, и я хочу передать свою улыбку вам по кругу» . Этот школьник улыбается своему соседу и т.д..

### Основная часть

#### **1. Упражнение “Построимся”**

**Цель:** Демонстрация возможности адекватного обмена информацией без использования слов, развитие экспрессии и навыков невербального общения. Необычные условия, в которые попадают участники, включает заинтересованность, заставляет находить способы донести точнее свою мысль до другого человека, контактировать друг с другом ради достижения общей цели.

**Ход занятия:** Психолог предлагает поиграть в игру, где основное условие состоит в том, что задание выполняется молча. Разговаривать и переписываться при этом нельзя, можно общаться только с помощью мимики и жестов: «Посмотрим, сможете ли вы понять друг друга без слов?» Дается задание участникам построиться по росту.

#### **2. Упражнение “Просто старушка”**

**Цель:** развитие эмпатии.

**Ход занятия:** психолог читает рассказ “Просто старушка” В.Осеева.

По улице шли мальчик и девочка. А впереди них шла старушка. Было очень скользко. Старушка подскользнулась и упала.

— Подержи мои книжки! — крикнул мальчик, передал девочке свою сумку и бросился на помощь старушке. Когда он вернулся, девочка спросила его:

— Это твоя бабушка?

— Нет, — ответил мальчик.

— Мама? — удивилась подружка.

— Нет!

— Ну, тётя? Или знакомая?

— Да нет же, нет! — ответил ей мальчик. — Это просто старушка!

После прочтения рассказа психолог задает вопросы:

Кто из героев самый добрый?

Кого вы больше жалеете и почему?

Как можно предложить свою помощь?

### ***3.Игра “Утка с утятами”***

**Цель:** развитие эмпатии, воображения, умение адекватно выражать эмоциональные состояния.

**Ход занятия:** Психолог предлагает ученикам сыграть в игру и объясняет ситуацию: «Сначала мама-утка с утятами греются на солнышке, купаются в пруду, ищут червячков на полянке и пр. Вдруг налетает хищная птица и пытается выкрасть утят. Мама-утка должна укрыть, спрятать своих детей, собрать их вместе и защитить от опасности (можно использовать покрывало или любую большую чистую ткань, чтобы дети могли спрятаться под ней). Спрятанного утенка коршун украсть не сможет. Когда все утята спрятаны, коршун еще некоторое время угрожающе кружится над ними, а потом улетает. Мама-утка выпускает своих детей из укрытия, и они вновь резвятся на полянке».

В игре участвуют мама-утка (лучше сначала на эту роль выбрать популярного ребенка), маленькие утята (4—5 школьников) и хищный коршун, который за ними охотится (эту роль выполняет по желанию один из учеников). В последующих играх роль мамы-утки можно поручать непопулярному ребенку, чтобы он получил возможность заботиться о других. Одна из задач

коррекционной работы заключается в том, чтобы дать непопулярному, обособленному ученику возможность самому выразить поддержку другим, помочь им в затруднительных игровых обстоятельствах. Такая поддержка и помощь другим, даже если она стимулируется всего лишь правилами игры, позволяет школьнику получить удовлетворение от своего доброго поступка, от того, что он может принести радость своим сверстникам. Взаимная забота и участие в нуждах своих партнеров объединяют детей и создают чувство причастности. Эта забота не требует от ученика особых жертв, поскольку заключается в несложных игровых действиях. Но все эти действия школьники совершают сами, без инструкций и призывов взрослого.

#### ***4.Игра “Зеркало”***

**Цель:** создание положительного эмоционального фона, формирование чувства уверенности, а также умения подчиняться требованиям другого человека.

**Ход занятия:** Психолог рассказывает историю и при этом показывает движения, которые ученики должны повторять: ” Сейчас я вам расскажу историю про обезьянку. Представьте, что вы попали в магазин, где стоит много больших зеркал. Туда вошел человек, на плече у него была обезьянка. Она увидела себя в зеркалах и подумала что это другие обезьянки, и стала корчить им рожицы. Она погрозила им кулаком, и ей из зеркал погрозили. Она топнула ногой, и все обезьянки топнули. Что ни делала обезьянка, все остальные в точности повторяли ее движения. Начинаем играть. Я буду обезьянкой, а вы – зеркалами”.

На этапе освоения игры роль обезьянки выполняет взрослый. Затем дети получают роль обезьянки. При этом необходимо следить, чтобы со временем каждый школьник мог сыграть эту роль. Прекращать игру необходимо на пике интереса детей, не допуская пресыщения, перехода в баловство. Из игры могут выбыть те «зеркала», которые часто ошибаются.

### ***5.Игра «Сиамские близнецы»***

**Цель:** развитие способности к установлению взаимодействия и внимания друг к другу.

**Ход занятия:** Психолог предлагает ученикам разбиться на пары. Школьники встают плечом к плечу, обнимают друг друга одной рукой за пояс, одну ногу ставят рядом. Теперь они сросшиеся близнецы: 2 головы, 3 ноги, одно туловище и 2 руки. Психолог предлагает школьникам походить по помещению, присесть, еще что-то сделать; повернуться, лечь, встать, порисовать и т.д. Чтобы третья нога была «дружной», ее можно скрепить веревочкой.

#### Заключительная часть

### ***Игра «Чудо-дерево» (О.В. Хухлаева)***

**Цель:** релаксация, развитие доверия в группе.

**Инструкция:** «Закройте, пожалуйста, глаза и представьте, что мы с вами находимся в волшебной стране. Перед нами открывается дверь, и мы видим чудо-дерево. Оно такое большое и красивое улыбается вам. Вы можете загадать любое желание, и оно обязательно сбудется. Но чтобы ваше желание исполнилось, нужно сделать чудо-дереву приятное, например, подарить подарок. Далее школьники открывают глаза и рассказывают, что ценное они могли бы отдать, и что хотелось бы попросить».

#### Подведение итога занятия.

Что нового вы узнали? Чему научились? Что вам особенно понравилось сегодня на занятии? Что вызвало затруднения? Какие игры и упражнения помогли вам сегодня в развитии эмпатии, самооценки, в понимании и умении выражать и вербализировать различные эмоциональные состояния?

## Занятие №4

### Вводная часть.

**Ритуал приветствия.** «Комплименты». Ученики встают в круг, берутся за руки. Глядя в глаза соседу надо сказать ему несколько добрых слов, за что-то похвалить. Принимающий комплимент кивает головой и говорит: «Спасибо, мне очень приятно!». Затем он произносит комплимент своему соседу, и так по очереди.

### Основная часть

#### **1. Игра «Колечко»**

**Цель:** понимание эмоционального состояния другого человека, развитие внимания друг к другу.

**Ход занятия:** Школьники садятся в круг. Ведущий прячет в ладонях колечко. Ребенку предлагается смотреть внимательно на лица соседей и постараться угадать, кто из них получил в свои ладошки колечко от ведущего. Угадавший становится ведущим.

#### **2.Игра «Скульптор»**

**Цель:** развитие способности к эмоциональному самовыражению, внимание друг другу.

**Ход занятия:** Психолог делит учеников на пары. Один из участников - «скульптор», который «лепит» фигуру, любую, по своему усмотрению из своего партнера. После этого ребенок – «скульптор» рассказывает о том, что он слепил и о характере того, кто изображен. Присутствующие задают ему вопросы. Затем происходит смена ролей.

#### **3.Игра «Расколдуй принцессу»**

**Цель:** развитие способности к установлению взаимодействия, воспитание желания помочь другому.



**Ход занятия:** В центр комнаты выставляется стул, на него садится принцесса, ее накрывают красивой тканью. Это заколдованная принцесса. Ее нужно расколдовать. Для этого необходимо бесшумно подкрасться и дотронуться до нее. Тогда из-под ткани появится принцесса. Сдергивать покрывало не разрешается. Вокруг принцессы ходит шах, он сторожит ее. Когда он отворачивается, рыцари и амазонки приближаются к принцессе.

Дети исполняют роли рыцарей и амазонок, которые освобождают принцессу.

Освободители должны продвигаться медленно и тихо. Тех из них, которых заметили, начинают движение с начала. При возникновении споров следует назначить судью. Начало пути обозначается чертой или веревкой.

#### ***4. Упражнение «Король боровик не в духе»***

**Цель:** развитие умения распознавать эмоциональные состояния.

**Ход занятия:** Психолог читает стихотворение В. Приходько, а дети действуют согласно тексту.

Шел король Боровик  
Через лес напрямик.  
Он грозил кулаком  
И стучал каблуком.  
Был король Боровик не в духе:  
Короля покусали мухи.

#### ***5. Игра «Поводыри»***

**Цель:** развивать эмпатию, внимание друг к другу, развитие чувства безопасности в отношении других людей.

**Ход занятия:** Играющие разбиваются на пары. Один с открытыми глазами стоит впереди. Другой на расстоянии вытянутой руки, чуть касаясь спины впереди стоящего, встает с закрытыми глазами. Один из участников – «слепой», второй – его «поводырь», который должен провести слепого через различные препятствия, которые созданы заранее (мебель, столы, стулья или

другие люди). У «слепого» завязаны глаза. «Поводырь» должен провести его так, чтобы он не упал и не ушибся. «Поводырь» сначала медленно начинает передвигаться по помещению, «слепой» следует за ним, стараясь не потеряться, затем 15 траектория и скорость движения увеличиваются. После прохождения маршрута, участники меняются ролями. После игры обсудить, что чувствовали дети. Какая роль была легче? Было ли легко доверять «поводырю»? Что способствовало, а что мешало провести?

Заключительная часть.

*Игра «У кого больше любимок» (О.В. Хухлаева)*

**Цель:** развитие сплоченности, доверия, снятие напряжения.

**Ход игры:** Ведущий говорит о том, что у каждого человека есть много, «любимок» – людей, которых они любят. Предлагается конкурс: назвать как можно больше людей, которых любит каждый ребенок. Делается вывод, что любить так много людей – это большая радость.

Подведение итога занятия.

Что нового вы узнали? Чему научились? Что вам особенно понравилось сегодня на занятии? Что вызвало затруднения? Какие игры и упражнения помогли вам сегодня в развитии эмпатии, самооценки, в понимании и умении выражать и вербализировать различные эмоциональные состояния?

## Занятие №5

### Вводная часть.

**Ритуал приветствия.** «Комплименты». Ученики встают в круг, берутся за руки. Глядя в глаза соседу надо сказать ему несколько добрых слов, за что-то похвалить. Принимающий комплимент кивает головой и говорит: «Спасибо, мне очень приятно!». Затем он произносит комплимент своему соседу, и так по очереди.

### Основная часть

#### **1. Упражнение «Это я, узнай меня»**

**Цель:** Развитие эмпатии, снятие агрессивности.

**Ход занятия:** Один ученик поворачивается спиной к остальным сидящим. школьники по очереди подходят к нему, гладят его по спинке и называют ласковым именем. Ведущий пробует угадать, кто его погладил и назвал.

#### **2. Игра «Прогулка с компасом»**

**Цель:** развивать эмпатию, внимание друг к другу, доверие к другим людям.

**Ход занятия:** Группа разбивается на пары, где есть ведомый («турист») и ведущий («компас»). Каждому ведомому (он стоит впереди, а ведущий сзади, положив партнеру руки на плечи) завязывают глаза. Задание: пройти все игровое поле вперед и назад. При этом «туриста не может общаться с «компасом» на вербальном уровне (не может разговаривать с ним). Ведущий движением рук помогает ведомому держать направление, избегая препятствий – других туристов с компасами. После окончания игры дети могут описать, что они чувствовали, когда были с завязанными глазами и полагались на своего партнера.

### 3. Игра «Исполнение желания»

**Цель:** развитие эмпатии, умения понять чувства другого, посочувствовать ему.

**Ход занятия:** школьники разбиваются на пары, один из них водит. Дотрагиваясь до партнера, он спрашивает его: «Чем я могу тебе помочь? Что я могу для тебя сделать?». Тот отвечает: «Спой (станцуй, расскажи что-нибудь смешное, попрыгай на скакалке». Или другой вариант, предлагает что-нибудь хорошее сделать позже (оговаривается время и место).

### 4.Игра "Котенок"

**Цель:** развитие эмпатии, повышение самооценки, уверенности в себе.

**Ход занятия:** дети садятся на пол в круг, на колени. Перед ними рассыпаны мягкие клубочки (помпоны) по количеству играющих. Вместе с психологом дети говорят и действуют.

Мы котеночка нашли	Каждый выбирает себе клубок.
И с земли подняли.	Кладут клубок на колени.
Нежно трогали его,	Осторожно трогают пальчиком,
Гладили, ласкали...	Гладят, пальцем, ладошкой.
Положили на ладонь,	Кладут на ладошку.
А другой прикрыли...	Накрывают котенка
Тихим голосом ему	Дышат в ладошки
Так мы говорили: "Ты поспи, хороший мой,	Наклоняются к ладошкам
Ты не бойся, я с тобой".	Тихонько шепчут.
Котик спит спокойным сном,	Опускают сложенные ладошки.
Его в корзинку отнесем.	Встают и несут "котенка".
Осторожненько положим, сон его не потревожим.	Кладут осторожно в корзинку.
Отойдем тихонько мы,	Отступают медленно назад
Не нарушим тишины.	Садятся на ковер.

Сидя произносят: "Т-с-с-с" и сидят без движения. Игра заканчивается тогда, когда кто-то из детей пошевелится.

## **5.Игра “Гномики”**

**Цель:** Игра способствует развитию эмпатии, сочувствия и желания помочь.

**Ход занятия:** Для игры нужны колокольчики по числу участников (5 - 6). Один колокольчик должен быть испорчен (не звенеть). Психолог предлагает ученикам поиграть в гномиков:” У каждого гномика есть волшебный колокольчик, и, когда он звенит, гномик приобретает волшебную силу — он может загадать любое желание, которое когда-нибудь исполнится. (психолог раздает детям колокольчики (одному из них достается испорченный). Давайте послушаем, как звенят ваши колокольчики! Каждый из вас по очереди будет звенеть и загадывать свое желание, а мы будем слушать”. Дети по кругу звенят своими колокольчиками, но вдруг оказывается, что один из них молчит. Психолог спрашивает: «Что же делать? У Коли не звенит его колокольчик! Это такое несчастье для гномика! Он теперь не сможет загадать желание... Может, мы его развеселим? Или подарим что-нибудь вместо колокольчика? Или попробуем выполнить его желание? (Дети предлагают свои решения.) А может, кто-нибудь уступит на время свой колокольчик, чтобы Коля мог позвенеть им и загадать свое желание?» Обычно кто-нибудь из детей предлагает свой колокольчик, за что, естественно, получает благодарность товарища и одобрение взрослого.

Заключительная часть.

**Игра «Передай по кругу»** (Р.В. Овчарова)

**Цель:** снятие эмоционального напряжения, сплоченность детского коллектива. **Ход игры:** Ученики идут по кругу, передают (пантомимикой) горячую картошку, ледышку, бабочку и т.д.

Подведение итога занятия: Что нового вы узнали? Чему научились? Что вам особенно понравилось сегодня на занятии? Что вызвало затруднения? Какие игры и упражнения помогли вам сегодня в развитии эмпатии, самооценки, в понимании и умении выразить и вербализировать различные эмоциональные состояния?

## Занятие №6

### Вводная часть

**Ритуал приветствия.** «Дружба начинается с улыбки»

Дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются.

Возьмёмся за руки, друзья!

Друг другу улыбнёмся.

Мы пожелаем всем добра

И скажем: «Здравствуй, солнце!»

**Этюд «Я иду по горячему песку»** (М. И. Чистякова)

**Цель:** психогимнастика – пантомимика, снятие напряжения.

**Описание этюда.** Дети идут по кругу, представляя себя на море, и изображая, как бы они шли по горячему песку.

### Основная часть

**1. Упражнение «Газета»** (Ж. М. Глозман)

**Цель:** Развитие коммуникативных навыков, преодоление тактильных барьеров.

**Ход упражнения:** На полу расположена газета. На нее встает группа школьников (не более 6 человек). Затем газету складывают пополам и просят детей встать на нее. Участникам необходимо понять, что им следует обнять друг друга, чтобы сократить дистанцию и расстояние. На следующем этапе детей просят на этой газете встать в форме круга, изобразить звезду.

**2. Игра «Волшебные очки»**

**Цель:** повышение самооценки, повышение эмоционального фона в группе.

**Задача:** с помощью игры узнать, что окружающие ребята, друг в друге видят хорошее (положительные качества), и в процессе этого повысить самооценку детей.

**Ход работы:** Психолог торжественно объявляет, что у него есть волшебные очки, в которые можно разглядеть только хорошее, что есть в человеке, даже то, что человек иногда прячет от всех.

«Вот я сейчас примерю эти очки... Ой, какие вы все красивые, веселые, умные!» Подходя к каждому ученику, взрослый называет, какое либо его достоинство (кто-то хорошо рисует, у кого-то красивая прическа). «А теперь пусть каждый из вас примерит очки, посмотрит на других и постарается увидеть как можно больше хорошего в каждом. Может быть, даже то, чего раньше не замечал». Школьники по очереди надевают волшебные очки и называют достоинства своих товарищей. В случае, если кто то затрудняется, можно помочь ему и подсказать какое либо достоинство его товарища. Повторения здесь не страшны, хотя по возможности, желательно расширять круг хороших качеств.

### ***3. Игра «Клеевой дождик»***

**Цель:** повышение самооценки, сплочение школьников, создание положительного эмоционального фона, разминка.

*Протокол хода работы:*

1. Психолог говорит ученикам: «Ребята, вы любите играть под теплым летним дождём? Пока мы с вами разговариваем, пошел ласковый дождик. Но дождик оказался не простым, а волшебным, клеевым. Он склеил нас всех в одну цепочку (дети выстраиваются друг за другом, держа за плечи впереди стоящего) и теперь предлагаю нам прогуляться».

2. Ученики, держась друг за друга, передвигаются по комнате, преодолевая различные препятствия: обогнуть «широкое озеро», пробраться через «дремучий лес», прятаться от диких животных и другое. Главное условие - школьники не должны отцепляться друг от друга (всё озвучивает психолог).

3. «Ну вот, дождик закончился, и мы снова можем спокойно двигаться. Высоко в небе светит ласковое солнышко, и нам захотелось прилечь в мягкую траву и позагорать». Дети отдыхают на мате, стуле.

4. **Упражнение «Классификация чувств»** (Крюкова, 2002)

**Цель:** развитие способности анализировать эмоциональные состояния других людей.

**Материалы:** карточки с различными эмоциональными состояниями.

Описание упражнения: школьнику предлагается рассмотреть карточки с различными оттенками настроения людей и разложить по следующему признаку: какие нравятся, какие не нравятся. Затем ему необходимо назвать эмоциональные состояния, изображенные на карточках и объяснить, почему он так их разложил.

Заключительная часть.

**Игра «Путешествие на облаке»** (И.О. Истратова)

**Цель:** упражнение на релаксацию, дает детям возможность успокоиться и настроиться на работу.

**Инструкция:** «Я хочу пригласить тебя в путешествие на облаке. Ложись на белое пушистое облако, похожее на мягкую гору из пухлых подушек. Почувствуй, как ты удобно расположился на этой большой облачной подушке. Теперь начинается путешествие. Облако начинает подниматься в небо. Вокруг легкий ветер, тишина и покой. Слева от тебя находится райское место, где царит любовь и счастье. Представь его (30 сек) А теперь тебя облако медленно опускает на землю. А теперь опиши, пожалуйста, райское место».

Комментарий: В качестве сопровождения желательно использовать спокойную инструментальную музыку.

Подведение итога занятия.

Что нового вы узнали? Чему научились? Что вам особенно понравилось сегодня на занятии? Что вызвало затруднения? Какие игры и упражнения



помогли вам сегодня в развитии эмпатии, самооценки, в понимании и умении выражать и вербализировать различные эмоциональные состояния?

## Занятие №7

### Вводная часть

*Ритуал приветствия.* «Дружба начинается с улыбки»

Дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются.

Возьмёмся за руки, друзья!

Друг другу улыбнёмся.

Мы пожелаем всем добра

И скажем: «Здравствуй, солнце!»

### Основная часть

#### 1. Игра «Я очень хороший»

*Цель:* повышение уверенности в себе, создание положительного эмоционального фона.

*Протокол хода работы:* психолог предлагает сесть всем на стулья, образовав круг, и предлагает каждому сказать о себе: «Я очень хороший». Ученики по очереди говорят: «Я очень хороший».

«А теперь ещё раз только произнесем шепотом слово «я», потом обычным голосом, а затем прокричим его (ребята повторяют). Теперь давайте таким же образом поступим со словами «очень» и «хороший»». Ученики повторяют за психологом. Психолог: «И наконец дружно крикнем: «Я очень хороший(хорошая)».

«Теперь каждый, начиная с того кто сидит справа от меня, скажет, как захочет – шепотом, обычным голосом или прокричит, например: «Я- Слава! Я очень хороший»

Замечательно! Давайте теперь встанем в круг, возьмемся за руки и скажем все вместе: «Мы очень хорошие!» - сначала шепотом, потом обычным голосом и прокричим».

## **2. Упражнение «Рисуем настроение» [17]**

Цель: развитие способности анализировать и изображать с помощью рисунка собственные эмоциональные состояния, эмоциональные состояния окружающих людей и научить словесному описанию собственных эмоциональных состояний.

Материалы: мокрый лист бумаги и краски.

Описание упражнения: педагог просит ребенка нарисовать своё настроение. Рядом изобразить настроение мамы, папы, бабушки и т.д. В процессе рисования педагог не вмешивается, а наблюдает. После того как школьник закончит свою работу, нужно попросить его рассказать о том, какое настроение (эмоциональные состояния) он изобразил и почему.

Как отмечалось выше, в ходе констатирующего эксперимента нами были изучены все параметры, характеризующие каждый из компонентов: рефлексивный, когнитивный и коммуникативный. Рефлексивный компонент эмоциональной компетенции включает в себя два параметра – самосознание (самооценку) и эмпатию.

На основании результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, для формирования у школьников рефлексивного компонента эмоциональной компетенции были выделены два основных направления работы: повышение уровня самооценки и развитие эмпатии у учащихся.

## **3. Упражнение «Как ты себя сегодня чувствуешь?» [17]**

Цель: развитие способности анализировать собственные эмоциональные состояния, эмоциональные состояния других и словесно описывать собственные эмоциональные состояния.

Материалы: карточки с различными оттенками настроения.

Описание упражнения: педагог предлагает ребенку карточки с изображением различных оттенков настроения. Ребенок должен выбрать ту, которая в наибольшей степени похожа на его настроение, на настроение мамы, папы, брата и т.д. И дать вербальное описание выбранной им карточки с настроением.

#### **4. Упражнение «Проявление обиды и грусти» [26]**

Цель: развить умение устанавливать связь между ситуацией и эмоциональным проявлением.

Материалы: сюжетные картинки с изображением жизненных ситуаций.

Содержание работы: педагог предлагает ученику рассмотреть сюжетные картинки и выполнить следующие задания: 1. Покажи на рисунке людей, которые обижены и плачут. Объясни свой выбор. 2. Изобрази мимикой обиду и грусть.

#### **5. Упражнение «Злость» [21]**

Цель: умение понимать и выражать эмоциональное состояние злости в мимике.

Описание упражнения: повтори и изобрази мимикой и жестами.

*Мои брови нахмурены и сдвинуты. Зубы стиснуты. Губы плотно сжаты. Ноздри расширены и дрожат. Я сжимаю кулаки. Я хочу ударить. Я кричу.*

Заключительная часть.

*Игра «У меня всё ОК» (Ж. М. Глозман)*

Цель: ритуал прощания, повышение самооценки, сокращение эмоциональной дистанции.

Ход игры. Дети встают друг напротив друга, один из участников в течение 30 секунд должен говорить о себе только хорошее (достижения, особенности внешности и т.д.). Все остальные хором дружно считают вслух количество произнесённых фраз. Затем все меняются местами.

### Подведение итога занятия.

Что нового вы узнали? Чему научились? Что вам особенно понравилось сегодня на занятии? Что вызвало затруднения? Какие игры и упражнения помогли вам сегодня в развитии эмпатии, самооценки, в понимании и умении выражать и вербализировать различные эмоциональные состояния?

## **Занятие №8**

### Вводная часть

**Ритуал приветствия.** Ученики встают в круг, берутся за руки и, поднимая головы и руки вверх, произносят: «Здравствуй солнышко, все мы тебе рады, все мы собрались здесь!» и по очереди представляются. Можно представиться назвав только свое имя, можно называть свое имя и отчество, можно включить еще и фамилию. Затем по часовой стрелке школьники что-то желают друг другу. Например, «Я желаю тебе никогда не болеть», или «Много друзей», «Хороших оценок» и т.п. Психолог предупреждает, что повторяться нельзя! Таким образом, создается благоприятная и доверительная атмосфера.

### Основная часть

#### **1. Упражнение «Подарки»**

**Цель:** повышение самооценки детей в группе. Показать ученикам, что все остальные к ним относятся хорошо, и умеют говорить приятные слова.

**Протокол хода работы:**

Перед игрой, психолог объявляет праздник, который скоро будет (например, новый год), а на праздник всегда дарят подарки.

«Давайте сделаем так: каждый из вас, нарисует 3 подарка, а потом вы эти подарки будете дарить друг другу и говорить новогодние поздравления и пожелания».

Школьники рисуют подарки красками или цветными карандашами на отдельных листочках.

После этого предлагается по очереди каждому сказать, кому предназначен тот или иной подарок. Передача подарка происходит при активном участии психолога, который демонстрирует подарок (рисунок) всем ученикам. Так, по очереди одноклассники дарят друг другу подарки и говорят теплые слова.

После вручения подарков, сидя за столом, психолог проводит итоговую беседу с учениками: «Приятно ли было получать вам подарки? А дарить?» и т.д.

## **2. Упражнение «Хорошее настроение» [16]**

Цель: развитие выразительных движений, способности понимать и словесно описывать эмоциональное состояние другого человека, адекватно выражать свое собственное.

Содержание работы: детям рассказывается история и их нужно разыграть. *Мама послала сына в магазин: «Купи, пожалуйста, печенье и конфеты,- сказала она,- мы поьем чаю и пойдем в зоопарк». Мальчик взял у мамы деньги и вприпрыжку побежал в магазин. У него было очень хорошее настроение.* Выразительные движения: походка - быстрый шаг, иногда вприпрыжку, улыбка. *Очень хорошо! Радоваться могут и дети, и взрослые. А сейчас давайте подумаем, что же такое радость для вас? И что же такое радость для мамы?*

## **3. Упражнение «Проявление злости» [15]**

Цель: узнать на изображении эмоциональное состояние злости и описать её, закрепить знания о выражении данной эмоции.

Материалы: сюжетные картинки с изображением жизненных ситуаций.

Содержание работы: педагог предлагает ученику рассмотреть сюжетные картинки и выполнить следующие задания: 1. Покажи на рисунке людей,

которые испытывают чувство злости. 2. Изобрази мимикой, пантомимикой злость.

#### ***4. Упражнение «Семейный альбом» [17]***

Цель: развивать умение узнавать и понимать эмоциональные состояния окружающих людей в определенных жизненных ситуациях.

Материал: семейный фотоальбом.

Содержание работы: рассмотрите с ребенком семейный альбом. Показывая фотографии его самого и близких, спросить ученика, какие эмоциональные состояния были у них в данной ситуации. Что они чувствовали тогда: радость, грусть и т.д. Там, где школьник затрудняется, помогите ему, расскажите о ситуации, когда была сделана фотография.

#### ***5. Упражнение «Два сердитых мальчика» [35]***

Цель: умение понимать и выразить эмоциональное состояние злости

Описание упражнения. Этюд выполняется под музыку Е. Ботлярова «Драчун» а школьник действует согласно музыке и тексту.

Мальчики поссорились. Они очень сердиты, сдвинули брови, размахивают руками, наступают друг на друга, вот-вот подерутся...

#### **Заключительная часть.**

*Упражнение «Водопад» (К. Фопель)*

Цель: завершение занятия, снятие напряжение, расслабление, развитие внутреннего ощущения комфорта.

Инструкция: « Ребята, сядьте так, чтобы вам было удобно. Вдохните и выдохните глубоко. Представьте, вы стоите возле большого водопада. Вокруг поют птицы, журчит вода и пахнет вкусно цветами. Белый свет падает красиво на воду и создает удивительные блики. Теперь представьте себя под этим водопадом и почувствуйте, как ваше тело получает удовольствие. Теперь поблагодарите этот водопад за то, что он вас так чудесно расслабил... Немного потянитесь, выпрямитесь и откройте глаза».

### Подведение итога занятия.

Что нового вы узнали? Чему научились? Что вам особенно понравилось сегодня на занятии? Что вызвало затруднения? Какие игры и упражнения помогли вам сегодня в развитии эмпатии, самооценки, в понимании и умении выражать и вербализировать различные эмоциональные состояния?

## **Занятие №9**

### Вводная часть

**Ритуал приветствия.** «Передай улыбку по кругу». Ученики встают в круг, берутся за руки, психолог улыбается рядом стоящему ребенку и говорит: «У меня хорошее настроение, и я хочу передать свою улыбку вам по кругу» . Этот школьник улыбается своему соседу и т.д..

### Основная часть

#### ***1.Упражнение Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся***

Цель: развитие умения выражать свои чувства и понимать чувства другого через прикосновение.

Ход занятия: Упражнение выполняется в парах, с закрытыми глазами, дети сидят напротив друг друга на расстоянии вытянутой руки. Психолог дает задания (каждое задание выполняется 2-3 минуты):

1)Закройте глаза, протяните навстречу друг другу руки, познакомьтесь одними руками. Постарайтесь получше узнать своего соседа. Опустите руки.

2)Снова вытяните руки вперед, найдите руки соседа. Ваши руки ссорятся. Опустите руки.

3)Ваши руки снова ищут друг друга. Они хотят помириться. Ваши руки мирятся, они просят прощения, вы снова друзья.

Психолог предлагает обсудить, как проходило упражнение, какие чувства возникали в ходе упражнения, что понравилось больше.

## ***2. Упражнение «Сижу, сижу на камушке»***

Цель: развитие эмпатии, умения выражать поддержку другому человеку (сверстнику).

Ход занятия: Игроки становятся в хоровод и поют, а один (или несколько) садятся на корточки в круг, накрыв голову платочком.

Сижу, сижу на камушке,  
Сижу на горячем,  
А кто ж меня верно любит,  
А кто ж меня сменит,  
Меня сменит-переменит,  
Еще приголубит?

После этих слов любой желающий может подойти и погладить сидящего в кругу по голове, обнять, сказать ласковые слова. Затем он уже сам садится в круг и накрывает голову платочком.

## ***3. Рисование «Нарисуй доброе животное»***

Цель: развитие эмпатии, творческого воображения.

Ход занятия: Психолог дает детям задание: "Нарисуйте доброе животное и назовите его ласковым именем, наградите каким-нибудь волшебным средством понимания". Рисование проводится под тихую, спокойную музыку, красками или яркими мелками, фломастерами. Затем устраивается конкурс на самое доброе животное. В качестве жюри можно пригласить детей из другой группы. Победителю вручается картонная медаль-смайлик.

## ***4. Упражнение «Тихий разговор»***

Цель: формирование умения передавать определенное смысловое содержание невербальным способом.

Ход занятия: Участники садятся в круг. Задание — невербально сказать выбранному партнеру фразу (которую психолог предварительно шепнул ребенку на ушко). Каждый по очереди выполняет задание без слов. Остальные наблюдают и определяют «произнесенную» фразу.



### ***5. Упражнение «Интонация»***

Цель: развитие эмпатии - понимания и чувствования друг друга, дифференцировка слухового восприятия.

Ход занятия: Психолог вводит понятие интонации. Затем школьникам предлагается по очереди повторить с различными чувствами, с различной интонацией различные фразы (зло, радостно, задумчиво, с обидой). Как вариант, можно интонационно проиграть и обсудить диалог сказочных героев.

#### Заключительная часть.

*Этюд «Передай счастье» (М. И. Чистякова)*

Цель: психогимнастика–сокращение эмоциональной дистанции, рост уверенности в себе.

Описание этюда. Дети садятся на стульчики, образуя круг. Каждый по очереди говорит о том, что такое счастье и передает его человеку слева.

#### Подведение итога занятия.

Что нового вы узнали? Чему научились? Что вам особенно понравилось сегодня на занятии? Что вызвало затруднения? Какие игры и упражнения помогли вам сегодня в развитии эмпатии, самооценки, в понимании и умении выражать и вербализировать различные эмоциональные состояния?

**Стендовая информация по формированию рефлексивного компонента эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста.**

С помощью информационных уголков и стендов можно решить следующие задачи: повышение самооценки каждого отдельного учащегося; выделение значимости и необычности личности школьников, их качеств и способностей; осознанию учеником своих физических, интеллектуальных, творческих, характерологических свойств; формирование у школьника оптимистической жизненной установки и адекватной самооценки себя и других.

**Стенд «Здравствуйте! Я пришел»**, оформленный на стене, дает возможность проявить уважение к личности каждого школьника. Утром, придя в школу, ученик заявляет о себе, перевернув кружочек со своей фотографией лицом, демонстрируя тем самым свою нужность и значимость [46 с. 78].

**Стенд «Звезда недели»** способствует осознанию учеником своих физических, интеллектуальных, творческих, характерологических свойств. На стенде раз в неделю вся информация посвящена успехам каждого конкретного школьника. Одно из условий успешности – это оптимистическая оценка. Сегодняшние успехи ребенка мы сравниваем с его вчерашними достижениями, вводя для себя понятие «относительная успешность»: относительно конкретного учащегося, без соотнесения его с другими. Такая оценка способствует появлению у школьника чувства уверенности, что во многом определяет его успешность в коллективе сверстников [46, с. 76].

**Фотостенд «С Днем Рождения»** влияет на формирование у учащегося оптимистической жизненной установки и адекватной самооценки, позволяя

проявлять интерес ко всем делам и событиям в жизни. Создание этого стенда, оказалась очень удачной находкой, нашло живой отклик у детей, их, Стенд оформляется при непосредственном участии родителей учеников. Создание этого стенда способствует развитию теплых и доверительных отношений между детьми и их родителями, благоприятного эмоционального фона в классе.

Вся информация на стенде посвящена именинникам. Представленная информация не безмолвна. Дети - виновники торжества, сами комментируют свою фотовыставку. Каждый ребенок имеет возможность *«презентовать»* себя, обнаружить свою многоликость: «Я – хороший помощник, ловкий спортсмен», т.д. Для этого не требуется специальной подготовки, вопросы взрослого (педагога) помогают имениннику последовательно выстроить свой рассказ, во время которого он преобразается, становится уверенным. Особую значимость приобретает оценка, данная взрослым, в форме стихотворения, посвященного конкретному ребенку. Таким образом, педагоги, родители, поддерживают положительное самоощущение учащихся, способствуя формированию у них знаний о своих особенностях, возможностях и способностях.

**Выставки личных коллекций** детей используются для формирования у школьника чувства самооценности, удовлетворенности собой, для поддержания его интересов, что позволяет умело использовать различные ситуации, возникающие в жизни ребенка для формирования высокой самооценки, положительного отношения к сверстникам и жизни. Можно в классе экспонировать коллекции, собранные в семьях детей: «марки», «значки», «ракушки», «камни» [16, с. 17].

Нами составлены психолого-педагогические рекомендации для психологов и педагогов школ и гимназий, родителей учеников, которыми следует руководствоваться.

### **Психолого-педагогические рекомендации для педагогов по формированию эмоциональных состояний**

1. Эмоциональный фон общения со школьником должен быть спокойным и доброжелательным.
2. Контролируйте свои собственные негативные эмоциональные состояния в ситуации взаимодействия с детьми т.к в младшем школьном возрасте происходит непроизвольная передача эмоционального состояния от одного человека к другому ( что посеешь то и пожнешь).
3. Контролируйте правильное овладение учеником «языком эмоций» как адекватным способом выражения собственного эмоционального состояния.
4. Нельзя давать негативную оценку действиям ученика, не нужно говорить: «Ты не умеешь». С переживания низкой самооценки, вызванной отношением взрослых, начинается невротическое развитие ребенка.
5. Нельзя позволять, чтобы негативная оценка деятельности ученика распространялась на его личность, то есть школьника надо критиковать за его поведение.
6. В отношении к ученику не допустим резкий переход от положительных оценок к резко отрицательным, от наказуемого тона к ласковому задабриванию, это приводит состояниям эмоциональной напряженности.

7. Нельзя вечно ограждать ученика от отрицательных переживаний. Нужно научить школьника адекватным формам реагирования на ситуации или явления внешней среды.
8. Не позволяйте школьнику копить в себе отрицательные эмоции
9. Используйте психогимнастические упражнения для снятия отрицательных эмоциональных состояний.
10. Научите учеников самостоятельно справляться с ситуацией душевного дискомфорта.
11. Сформируйте у школьников способности эмоциональной саморегуляции через адекватные социальные формы взаимодействия.
12. Научите ученика адекватно регулировать свои отрицательные эмоциональные состояния.
13. Преодолевать эмоциональное напряжение ученика младшего школьного возраста через игровую и учебную деятельности.
14. Для профилактики утомления необходимо сменять род деятельности (умственная работа - активный отдых и наоборот).
15. Избегайте жесткой регламентации во время отдыха, т.к главное в отдыхе – свобода.
16. Не забывайте о двигательной активности, которая способствует снятию нервно-психического напряжения и отрицательных эмоциональных состояний.
17. Формируйте позитивное самовосприятие на основе личностных достижений ребенка.
18. Формируйте у ребенка положительное отношение к себе («Я хороший»), хвалите и вселяйте веру в свои силы и возможности («Я могу»), предлагая посильные задания («У тебя получится»);
19. Заменяйте у детей негативные информационные влияния на положительные.

20. Формирование доброжелательных отношений в классе среди учеников способствует развитию у них положительных эмоциональных установок.

### **Психолого-педагогические рекомендации для родителей по преодолению негативных эмоциональных состояний школьников**

1. Занятия, игры и упражнения будут полезны только при желании ученика заниматься ими.

2. Важно признать, что школьник имеет право на любое проявление своего эмоционального состояния (вербальное, телесное), хотя это не значит что можно все. Нужно вводить определенные правила проявления эмоциональных состояний, например: «Ты вправе сердиться на сестренку, но ударить ее я не разрешаю».

3. Обсуждая с учеником его эмоциональное состояние, не нужно пытаться решить за него проблему; объяснение причины эмоционального состояния должно помочь ребенку самому справиться с ним («Ты злишься оттого, что Маше пора домой и нужно вернуть ей книгу»).

5. Необходимо предлагать ребенку различные способы, которые смогут помочь ему успокоиться. Часто все, что требуется ребенку — это понять охватившее его чувство. Способ: «Ты собираешься дальше злиться или хочешь успокоиться? Что ты можешь для этого сделать? Давай подумаем вместе: может быть почитать любимую книжку?».

6. От повторяющихся знаков приветствия, одобрения, любви и принятия у ребенка складываются положительные эмоциональные установки, а от сигналов осуждения, недовольства, критики – негативные эмоциональные состояния.

7. Станьте для своего ребёнка примером, для подражания, в проявлении положительных эмоциональных состояний по отношению к окружающим вас людей.

8. Необходимо помнить, что одни проблемы разрешаются быстро, а другие требуют времени и терпения. Главное — не терять из виду цель, которую вы ставите перед ребенком и перед собой, обязательно отмечайте успехи ребенка.

### **Рекомендации психологам, педагогам и родителям**

Нельзя позволять, чтобы негативная оценка деятельности школьника распространялась на его личность, то есть ребенка надо критиковать за его поведение. Оценка личности блокирует развитие ребенка и формирует комплекс неполноценности, а, следовательно, и неадекватную заниженную самооценку.

– Очень важна интонация, эмоциональная окраска высказывания, обращенного к ребенку. Дети реагируют не только на содержание, но и на эмоциональную окраску, в которой заключено отношение к ребенку.

– Недопустимо сравнивать ребенка (его дела и поступки) с кем-то другим, его нельзя никому противопоставлять, такие сравнения являются с одной стороны, психотравмирующими, а с другой - формируют негативизм, эгоизм, зависть.

– Формирование адекватного уровня притязаний лучше всего с учащимися младшего школьного возраста реализовывать в игровой деятельности.

– С детьми, обладающими завышенной самооценкой очень эффективно взрослому (педагогу, психологу) использовать игры с карточками-фиксаторами.

## Рекомендации родителям учеников

1. Постарайтесь создать в семье спокойную, дружескую атмосферу.
2. Установите четкие требования к ребенку и будьте последовательны в их предъявлении.
3. Будьте терпеливы.
4. Поощряйте игры, общение с другими детьми, расширяйте круг общения со взрослыми.
5. Когда школьник с Вами разговаривает, слушайте его внимательно.
6. Если Вы увидите, что ребенок что-то делает, начните «параллельный разговор» (комментируйте его действия). Спрашивайте у ребенка: «Что ты делаешь?». Интересуйтесь его занятиями и успехами в школе.
7. Каждый день разговаривайте, читайте ребенку. Заботьтесь о том, чтобы у него были новые впечатления.
8. Занимайтесь с ребенком совместной творческой деятельностью: играйте, лепите, рисуйте ...
9. Поощряйте любопытство.
10. Не скупитесь на похвалу.
11. Давая негативную оценку действиям ребенка, нельзя говорить: «Ты не умеешь учиться, строить, рисовать... подметать». В этих случаях ребенок не может сохранить побуждение к данному виду деятельности, утрачивает уверенность в себе, в своих силах, способностях.



**Игры, упражнения и сказки для проведения коррекционно-развивающей работы по формированию эмоциональных компетенций учащихся младшего школьного возраста**

**Игры по первому направлению коррекционно-развивающей работы со школьниками: «Формирование эмоциональных состояний»**

Подбор игр по первому направлению коррекционно-развивающей работы со школьниками представлен ниже.

Игры направлены на умение:

- распознавать эмоциональные состояния с помощью мимики и пантомимики;
- выражать эмоциональные состояния (особенно состояния «грусти», «злости» и «обиды») с помощью картинок и пиктограмм;
- выражать эмоции через проигрывание эмоциональных ситуаций.

**Игра «Прочитай письмо» [31]**

Цель: развитие способности определять эмоциональное состояние по схематическим изображениям.

Описание игры. Почтальон (подготовленный взрослый) приносит письма, но не обычные, а зашифрованные. В каждом письме графически с помощью мимики изображено по 1-2 эмоциональных состояния, и их надо расшифровать. Каждому ребенку вручается по письму, и школьники друг за другом рассказывают, что они "прочитали" в своем письме (*если ученики затрудняются прочитать, взрослый может читать письма*).

Пример письма: Шел мелкий дождь. Коля сидел у окна и грустил (*можно ребенка попросить показать грустное лицо и выбрать соответствующую пиктограмму*). Но вот выглянуло солнышко, дождь прекратился, и Коля радостно побежал на улицу (*можно ребенка попросить показать радостное лицо и выбрать соответствующую пиктограмму*).

### **Игра «Разные настроения» [67]**

Описание: Педагог читает стихотворение Еф. Юдина «Вот, какой малыш»:

Ох, как плачет малыш —

Что медведь рычит.

А смеется малыш —

Что ручей журчит.

А уж слезы текут —

Будто дождик льет.

Улыбается малыш —

Будто солнце взойдет.

Вот какой малыш —

Сын мой.

Ученик изображает мимикой различные эмоциональные состояния, описанные в тексте.

### **Игра «Разное настроение- 2» [67]**

Описание: Педагог читает стихотворение Н. Померанцева:

Капризуля, мальчик Марк,

Не унять его никак.

Улыбнется он на миг,

Засияет солнца лик.

Школьники по очереди мимикой показывают эмоциональное состояние мальчика Марка. Выразительные движения: с 1 по 4-й такты – капризное настроение: брови опущены и сдвинуты, губы полуоткрыты, уголки губ опущены вниз, голова слегка наклонена вниз, плечи опущены. Капризная гримаса на лице дополняется легкими движениями поочередно обоими плечами вперед и назад. С 5 по 8-й такты — хорошее настроение: брови приподняты, губы тронуты улыбкой, голова слегка откинута назад, плечи развернуты. Во время игры звучит музыка Г. Хакензака «Капризуля, мальчик Марк».

### **Игра «Тренируем эмоции» [33]**

Цель: тренировать и закреплять эмоциональные состояния.

Содержание работы: попросите школьника

- *погрустить как:*
  - когда ребенок потерял любимую игрушку;
  - ребенок, который увидел, как плачет мама.
- *улыбнуться как:*
  - кот на солнце;
  - как Буратино;
  - как радостный ребенок;
- *позлиться как:*
  - ребенок, у которого отняли мороженое;
  - ребенок, который хочет ударить собаку.

### **Игра «Мимика в рисунках» [31]**

Цель: тренировать умение распознавать эмоциональное состояние по мимике с помощью разрезных шаблонов своеобразных пиктограмм.

Оборудование: Пиктограмма представляет собой набор карточек, на которых с помощью простых знаков (перевернутая цифра 7, черточки и т. п.) изображены различные эмоции.

Пиктограмма, символизирующая радостное лицо, состоит из овала (лицо), перевернутой цифры 7 (нос), двух полуовалов кончиками вниз (брови) и полуовала кончиками вверх (рот).

Пиктограмма, символизирующая грустное лицо, состоит из овала, перевернутой цифры 7, двух наклонных; черточек, сходящихся вверху (брови), и полуовала кончиками вниз (рот).

Пиктограмма, символизирующая злое лицо, состоит из овала, перевернутой цифры 7, двух наклонных черточек, сходящихся внизу, и прямоугольника или небольшого овала (оскаленный рот).

Детям даются карточки с пиктограммами, дети рассматривают пиктограммы, называют настроение (*если дети затрудняются назвать или называют не верно, педагог исправляет сказанное и говорит правильный ответ при этом, рассказывая о данной пиктограмме*), которое они символизируют. Затем все карточки разрезаются по линии, делящей условное лицо на верхнюю и нижнюю части, и смешиваются. Играющие получают задание вновь собрать их.

### **Упражнение «Грусть» [28]**

Цель: знакомство с эмоциональным состоянием «грусть».

Материалы: пиктограмма «грусть», зеркало.

Описание упражнения: педагог просит школьника послушать фразы, повторить и изобразить мимикой: «Мне грустно. Глаза слегка сужены. Уголки рта опущены. Я плачу», контролируя мимику с помощью зеркала.

### **Упражнение «Остров плакс»[67]**

Цель: знакомство с эмоциональным состоянием «обида».

Описание упражнения: педагог просит школьника послушать рассказ, повторить и изобразить мимикой эмоциональные состояния героев. Во время этюда звучит музыка Д. Кабалевского «Плакса».

«Путешественник попал на Волшебный остров, где живут одни плаксы. Он старается утешить то одного, то другого, но все дети-плаксы отталкивают его и продолжают реветь». Мимика. Брови приподняты и сдвинуты, уголки рта опущены.

### **Упражнение «Злость» [28]**

Цель: работа с эмоциональными состояниями: злости, грусти.

Материалы: пиктограмма «злость», фотографии злых людей.

Описание упражнения: *«Посмотрите на лицо этого человека».* (Пиктограмма «злость». Приложение 1). *Как вы думаете этот человек грустный? А может быть, он сердитый? Или веселый, радостный?... Да, это человек злой. Попробуем изобразить злость на своем лице. Что для этого нужно сделать? У вас отлично получилось! А сейчас посмотрим вот на эти фотографии (подберите фотографии злых, грустных, обиженных людей) Какое чувство, по-вашему, испытывают эти люди? Как вы догадались?*

### **Упражнение «Формирование эмоциональных состояний: «грусти», «злости» и «обиды» с помощью коллажа» [28]**

Цель: научиться выражать эмоциональные состояния: «грусти», «злости» и «обиды» с помощью изобразительных средств.

Материалы: вырезанные из журналов рисунки или фотографии, на которых изображены части лица: нос, глаза, брови, улыбки. Клей. Трафареты круглой и овальной формы.

Описание упражнения: дети усаживаются за столы. *«Перед вами лежат вырезанные из журналов рисунки и фотографии, на которых изображены части лица: глаза, носы, брови, улыбки. Ваша задача выбрать овал для лица и приклеить на него выбранные вами части так, чтобы глядя на получившиеся лица, мы могли сказать: «Все эти лица «грустные» («злые», «обиженные»).* Приступайте к работе.

### **Упражнение «Ласка»[67]**

Цель: научиться понимать эмоциональные состояния.

Описание упражнения: Мальчик с улыбкой гладит и прижимает к себе пушистого котенка. Котенок прикрывает глаза от удовольствия, мурлычет и выражает расположение к своему хозяину тем, что трется головой о его руки. Звучит музыка А. Холминова «Ласковый котенок»

### **Упражнение «Медвежата выздоровели»[67]**

Цель: умение понимать и выражать эмоциональные состояния.

Описание упражнения: Заболели медвежата Тим и Том. К ним пришел доктор. Он вылечил медвежат. И стало очень хорошо. Не болят больше

животы у Тима и Тома. Выразительные движения. Положение сидя, ноги раздвинуть, тело отклонить назад, подбородок слегка приподнят, улыбка.

### **Упражнение «Обида» [28]**

Цель: работа с эмоциональным состоянием «обида».

Материалы: пиктограмма «обида».

Описание упражнения: *Сегодня мы продолжаем знакомиться с чувствами, которые могут появиться у нас с вами, у наших мам и пап, бабушек и дедушек и у любых людей. Посмотрите на лицо, изображенное на карточке. Какое чувство испытывает человек? Посмотрите на выражение его лица... Что произошло с его бровями? Что произошло с его губами? Какое у него выражение глаз? Что же это за чувство? – да это обида.*

### **Упражнение «Злость» [28]**

Цель: умение понимать и выражать эмоциональное состояние «злости» с помощью мимики.

Описание упражнения: повтори и изобрази с помощью мимики и жестов.

*Мои брови нахмурены и сдвинуты. Зубы стиснуты. Губы плотно сжаты. Ноздри расширены и дрожат. Я сжимаю кулаки. Я хочу ударить. Я кричу.*

### **Упражнение «Король Боровик не в духе» [67]**

Цель: умение понимать и выражать эмоциональные состояния.

Описание упражнения: ведущий читает стихотворение В. Приходько, а школьник действует согласно текста.

Шел король Боровик  
Через лес напрямик.  
Он грозил кулаком  
И стучал каблуком.  
Был король Боровик не в духе,  
Короля покусали мухи.

### **Упражнение «Два сердитых мальчика»[67]**

Цель: умение понимать и выражать эмоциональное состояние «злости».

Описание упражнения.Этюд выполняется под музыку Е. Ботлярова «Драчун»а школьник действует согласно музыке и тексту.

Мальчики поссорились. Они очень сердиты, сдвинули брови, размахивают руками, наступают друг на друга, вот-вот подерутся...

### **Упражнение «Сердитый дедушка»[67]**

Цель: умение понимать и выражать эмоциональные состояния согласно тексту и музыке.

Описание упражнения:ведущий читает текст, звучит музыка С. Прокофьева из симфонической сказки «Петя и Волк», тема дедушки.

К дедушке в деревню приехал Петя и сразу же пошел: гулять. Дедушка рассердился, что Петя ушел за калитку. А если из леса придет волк, что будет с Петей?Мимика. Нахмуренные брови.



**Игры по второму направлению коррекционно-развивающей работы со школьниками: «Обучение пониманию причинно-следственных связей между эмоциональными состояниями и событиями, их вызвавшими»**

Подбор игр по второму направлению коррекционно-развивающей работы со школьниками представлен ниже.

Игры направлены на формирование:

- умение понимать, распознавать эмоциональные состояния сказочных персонажей в той или иной ситуации;
- осуществлять перенос знаний на жизненную ситуацию;
- умение узнавать и понимать эмоциональные состояния окружающих людей в определенных жизненных ситуациях.

**Сказка «Курочка ряба» [67]**

Цель: развивать умение понимать эмоциональные состояния сказочных персонажей, сравнивая с эмоциональными состояниями окружающих людей.

Содержание работы: педагог с помощью картинок рассказывает сказку, при этом интонацией, мимикой и жестами должен передать настроение каждого из героев сказки. После рассказа сказки, ученика просят ответить на следующие вопросы: *«Какое эмоциональное состояние у каждого из героев? Почему? Изобрази мимикой, жестами, движениями каждого из героев сказки»*.

**Сказка «Снегурочка» [67]**

Цель: развивать умение узнавать эмоциональные состояния сказочных героев, сравнивая с эмоциональными состояниями окружающих людей.

Содержание работы: педагог рассказывает сказку «Снегурочка», показывая изображения. Затем дети изображают радость старика со старухой,

когда они увидели живую Снегурочку. Выразительные движения. 1. Радость: широко улыбнуться, глаза слегка прищурены, уголки губ слегка приподняты.

### **Упражнение «Семейный альбом» [33]**

Цель: развивать умение узнавать и понимать эмоциональные состояния окружающих людей в определенных жизненных ситуациях.

Материал: семейный фотоальбом.

Содержание работы: рассмотрите с ребенком семейный альбом. Показывая фотографии его самого и близких, спросите ученика, какие эмоциональные состояния были у них в данной ситуации. Что они чувствовали тогда: радость, грусть и т.д. Там, где школьник затрудняется, помогите ему, расскажите о ситуации, когда была сделана фотография.

### **Упражнение «Проявление обиды и грусти» [26]**

Цель: развить умение устанавливать связь между ситуацией и эмоциональным проявлением.

Материалы: сюжетные картинки с изображением жизненных ситуаций.

Содержание работы: педагог предлагает ученику рассмотреть сюжетные картинки и выполнить следующие задания: 1. Покажи на рисунке людей, которые обижены и плачут. Объясни свой выбор. 2. Изобрази мимикой обиду и грусть.

### **Упражнение «Проявление злости» [26]**

Цель: узнать на изображении эмоциональное состояние злости и описать её, закрепить знания о выражении данной эмоции.

Материалы: сюжетные картинки с изображением жизненных ситуаций.

Содержание работы: педагог предлагает ученику рассмотреть сюжетные картинки и выполнить следующие задания: 1. Покажи на рисунке людей, которые испытывают чувство злости. 2. Изобрази с помощью мимики, пантомимики «злость».

**Игры по третьему направлению коррекционно-развивающей работы со школьниками: «Обучение вербальному описанию, как собственных эмоциональных состояний, так и состояний других людей»**

Подбор игр по третьему направлению коррекционно-развивающей работы со школьниками: «Обучение вербальному описанию, как собственных эмоциональных состояний, так и состояний других людей», представлен ниже.

В этом направлении формируются:

- способность анализировать собственные эмоциональные состояния, особенно состояние «грусти», «злости» и «обиды»;
- умение выражать вербально собственные эмоции и описывать эмоциональные проявления других людей.

**Упражнение «Хорошее настроение» [31]**

Цель: развитие выразительных движений, способности понимать и словесно описывать эмоциональное состояние другого человека, адекватно выражать свое собственное.

Содержание работы: детям рассказывается истории, которые нужно разыграть. *Мама послала сына в магазин: «Купи, пожалуйста, печенье и конфеты,- сказала она,- мы поьем чаю и пойдём в зоопарк». Мальчик взял у мамы деньги и вприпрыжку побежал в магазин. У него было очень хорошее настроение. Выразительные движения: походка- быстрый шаг, иногда вприпрыжку, улыбка. Очень хорошо! Радоваться могут и дети, и взрослые. А*

*сейчас давайте подумаем, что же такое радость для вас? И что же такое радость для мамы?*

### **Упражнение «Как ты себя сегодня чувствуешь?»[33]**

Цель: развитие способности анализировать собственные эмоциональные состояния, эмоциональные состояния других и словесно описывать собственные эмоциональные состояния.

Материалы: карточки с различными оттенками настроения.

Описание упражнения: педагог предлагает ребенку карточки с изображением различных оттенков настроения. Ребенок должен выбрать ту, которая в наибольшей степени похожа на его настроение, на настроение мамы, папы, брата и т.д. И дать вербальное описание выбранной им карточки с настроением.

### **Упражнение «Классификация чувств»[33]**

Цель: развитие способности анализировать эмоциональные состояния других людей.

Материалы: карточки с различными эмоциональными состояниями.

Описание упражнения: школьнику предлагается рассмотреть карточки с различными оттенками настроения людей и разложить по следующему признаку: какие нравятся, какие не нравятся. Затем ему необходимо назвать эмоциональные состояния, изображенные на карточках и объяснить, почему он так их разложил.

### Упражнение «Рисуем настроение» [33]

Цель: развитие способности анализировать и изображать с помощью рисунка собственные эмоциональные состояния, эмоциональные состояния окружающих людей и научить словесному описанию собственных эмоциональных состояний.

Материалы: мокрый лист бумаги и краски.

Описание упражнения: педагог просит ребенка нарисовать своё настроение. Рядом изобразить настроение мамы, папы, бабушки и т.д. В процессе рисования педагог не вмешивается, а наблюдает. После того как школьник закончит свою работу, нужно попросить его рассказать о том, какое настроение(эмоциональные состояния) он изобразил и почему.

### **Игры по направлению коррекционно-развивающей работы со школьниками: «Формирование самооценки»**

В процессе коррекционно-развивающей работы происходит воздействие на процесс формирования самооценки, коррекции уже выявленных недостатков и отклонений в самооценке школьников.

Игры, направлены на:

- повышение уровня самооценки учеников;
- повышение уверенности в себе;
- гармонизацию эмоционального фона среди школьников.

Подбор игр по направлению коррекционно-развивающей работы со школьниками: «Формирование самооценки», представлен ниже.

## Игра №1 «Знакомство»

*Цель:* гармонизация эмоционального фона в группе, осознание своего имени, совершенствование коммуникативных навыков.

*Ход занятия:* Психолог вместе со школьниками встает в круг и передавая мяч по кругу дети говорят, как их зовут ласково, потом, как их зовут, когда ругают. А в конце каждый говорит, как его будут звать, когда он будет взрослым.

В конце подводится итог: психолог в процессе беседы выясняет у школьников, приятно ли им, когда их называют ласково, нравится ли им своё имя и т.д.

### *Протокол хода работы:*

1. Психолог встречает детей, представляется. «Я очень рада встрече с вами. Сегодня мы с вами будем играть, и узнавать много нового и интересного. Но для этого нам нужно познакомиться, для того, чтобы мы лучше узнали друг друга».

Время: 1-2 мин.

2. Психолог вместе со школьниками встает в круг и объясняет правила игры. «Давайте сейчас мы будем знакомиться, у меня в руках есть мяч, мы его будем передавать по кругу, у кого в руках окажется мяч, тот называет своё имя, и так по очереди». Затем детям предлагается в таком же порядке сказать, как их зовут в семье «Ласково», «Когда ругают», и как их будут звать, когда они будут взрослыми.

Время: 7-10 мин.

3. После того, как все дети ответили на все вопросы, психолог начинает спрашивать ребят: А приятно ли вам когда вас называют ласково? А когда ругают? А нравится ли вам ваше имя? А отчество? Почему?

Время: 5-7 мин.

## Игра № 2. «За что меня любит мама»

*Цель:* повышение значимости школьника в глазах окружающих его детей, осознание ребенком того, что окружающие внимательны к нему.

*Протокол хода работы:*

1. Психолог вместе со школьниками встает в круг, и предлагает каждому ученику сказать, за что его любит мама, а все остальные должны внимательно слушать друг друга.

Время: 4-5 мин.

2. Затем психолог выбирает одного из учеников и просит, что бы он повторил, за что любит мама каждого присутствующего школьника в классе. При затруднении выполнения задания, предлагается остальным детям помогать.

Время: 5-6 мин.

3. После того, как все ученики высказались, психолог спрашивает у детей, приятно ли было узнать, что все, что они сказали, другие дети запомнили?

Время: 3-4 мин.

## Игра № 3 «Клеевой дождик»

*Цель:* повышение самооценки, сплочение школьников, создание положительного эмоционального фона, разминка.

*Протокол хода работы:*

5. Психолог говорит ученикам: «Ребята, вы любите играть под теплым летним дождём? Пока мы с вами разговариваем, пошел ласковый дождик. Но дождик оказался не простым, а волшебным, клеевым. Он склеил нас всех в одну цепочку (дети выстраиваются друг за другом, держа за плечи впереди стоящего) и теперь предлагаю нам прогуляться».

Время: 2-3 мин.

6. Ученики, держась друг за друга, передвигаются по комнате, преодолевая различные препятствия: обогнуть «широкое озеро», пробраться через «дремучий лес», прятаться от диких животных и другое. Главное условие - школьники не должны отцепляться друг от друга (всё озвучивает психолог).

Время: 3-4 мин.

7. «Ну вот, дождик закончился, и мы снова можем спокойно двигаться. Высоко в небе светит ласковое солнышко, и нам захотелось прилечь в мягкую траву и позагорать». Дети отдыхают на мате, стуле...

Время: 1-2 мин.

#### Игра № 4 «Подарки»

*Цель:* повышение самооценки детей в группе. Показать ученикам, что все остальные к ним относятся хорошо, и умеют говорить приятные слова.

*Протокол хода работы:*

Перед игрой, психолог объявляет праздник, который скоро будет (например, новый год), а на праздник всегда дарят подарки.

«Давайте сделаем так: каждый из вас, нарисует 3 подарка, а потом вы эти подарки будете дарить друг другу и говорить новогодние поздравления и пожелания».

Школьники рисуют подарки красками или цветными карандашами на отдельных листочках.

После этого предлагается по очереди каждому сказать, кому предназначен тот или иной подарок. Передача подарка происходит при активном участии психолога, который демонстрирует подарок (рисунок) всем ученикам. Так, по очереди одноклассники дарят друг другу подарки и говорят теплые слова.



После вручения подарков, сидя за столом, психолог проводит итоговую беседу с учениками: «Приятно ли было получать вам подарки? А дарить?» и т.д.

### Игра №5 «Комплименты»

*Цель:* повышение уровня самооценки учеников в классе.

*Задача:* с помощью комплиментов показать школьникам, как хорошо к ним относятся окружающие, ровесники, и повысить оценку себя.

*Протокол хода работы:* школьники становятся в круг. И психолог знакомит их с правилами: «глядя в глаза соседу, по очереди, нужно сказать друг другу приятные и добрые слова, за что-то похвалить, и пожелать что-то хорошее».

Упражнение проводится по кругу. Для того, чтобы школьники точно поняли задание, игру начинает психолог.

После игры подводятся итоги, психолог спрашивает у детей, что они чувствовали, когда говорили или принимали комплименты и т.д.

### Игра № 6 «Волшебные очки»

*Цель:* повышение самооценки, повышение эмоционального фона в группе.

*Задача:* с помощью игры узнать, что окружающие ребята, друг в друге видят хорошее (положительные качества), и в процессе этого повысить самооценку детей.

*Ход работы:* Психолог торжественно объявляет, что у него есть волшебные очки, в которые можно разглядеть только хорошее, что есть в человеке, даже то, что человек иногда прячет от всех.

«Вот я сейчас примерю эти очки... Ой, какие вы все красивые, веселые, умные!» Подходя к каждому ученику, взрослый называет, какое либо его

достоинство (кто-то хорошо рисует, у кого-то красивая прическа). «А теперь пусть каждый из вас примерит очки, посмотрит на других и постарается увидеть как можно больше хорошего в каждом. Может быть, даже то, чего раньше не замечал». Школьники по очереди надевают волшебные очки и называют достоинства своих товарищей. В случае, если кто то затрудняется, можно помочь ему и подсказать какое либо достоинство его товарища. Повторения здесь не страшны, хотя по возможности, желательно расширять круг хороших качеств.

### Игра № 7 «Я очень хороший»

*Цель:* повышение уверенности в себе, создание положительного эмоционального фона.

*Протокол хода работы:* психолог предлагает сесть всем на стулья,образовав круг, и предлагает каждому сказать о себе: «Я очень хороший». Ученики по очереди говорят: «Я очень хороший».

«А теперь ещё раз только произнесем шепотом слово «я», потом обычным голосом, а затем прокричим его (ребята повторяют). Теперь давайте таким же образом поступим со словами «очень» и «хороший»». Ученики повторяют за психологом. Психолог: «И наконец дружно крикнем: «Я очень хороший(хорошая)».

«Теперь каждый, начиная с того, кто сидит справа от меня, скажет, как захочет – шепотом, обычным голосом или прокричит, например, «Я- Слава! Я очень хороший»

Замечательно! Давайте теперь встанем в круг, возьмемся за руки и скажем все вместе: «Мы очень хорошие!» - сначала шепотом, потом обычным голосом и прокричим».