

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии

**ОПАРИНА ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**


Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ


Заведующий кафедрой

канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

 24.05.2022


Руководитель

канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

 24.05.2022

Обучающийся

Опарина Е.В.

 24.05.2022

Дата защиты

24.06.2022

Оценка

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	6
1.1. Основные подходы понимания эмоционального интеллекта в психологии .....	6
1.2. Психологические особенности и социальная ситуация развития детей младшего школьного возраста.....	17
1.3. Эмоциональный интеллект в младшем школьном возрасте.....	24
Выводы по главе 1 .....	33
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	35
2.1. Описание эмпирической выборки и методик исследования .....	35
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.....	43
2.3. Программа, направленная на развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.....	48
Выводы по главе 2.....	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	69
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	71
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	71

## ВВЕДЕНИЕ

Интерес общества к развитию эмоционального интеллекта как важнейшей составляющей социального интеллекта, обусловлен потребностью общества в людях, которые, развивая собственную деятельность, были бы способны стимулировать прогресс в этом обществе, так как именно эмоционально развитая личность характеризуется высоким качеством и эффективностью межличностных отношений, адекватностью реакций на окружающую действительность, способностью контролировать эмоциональные состояния. В данном случае высокий уровень эмоционального интеллекта выступает как предпосылка становления психологически грамотной и успешной в социальной сфере личности [28].

Для успешной реализации личности в различных сферах жизнедеятельности необходимо с детских лет развивать эмоциональный интеллект, так как именно это, по мнению ряда исследователей, обеспечивает наиболее успешное вхождение ребенка в социальную среду. Играя, занимаясь, обучаясь, общаясь со взрослыми и сверстниками, дети получают эмоциональный опыт, отрабатывают навыки отреагирования эмоций в мимике, жестах, поведении в разных эмоционально окрашенных ситуациях, формируют понятия о том, какие эмоции являются уместными в тот или иной момент, то есть становятся эмоционально компетентными.

Так, например, авторы Н.П. Локалова, О.О. Хухлаева, С.Г. Якобсон указывают, что именно младший школьный возраст выступает в качестве сензитивного периода развития эмоционального интеллекта. Соответственно, дальнейшее рассмотрение вопроса развития эмоционального интеллекта будет происходить с точки зрения младшего школьного возраста.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет значение развития этических чувств, доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей [1]. Способность понимать,

объяснять, различать и регулировать как свои собственные эмоциональные проявления, так и эмоции и чувства других, а также использовать эту информацию, чтобы контролировать мышление и действия - является качествами сформированного эмоционального интеллекта в подходе Дж. Майера и П. Салоуея [38].

Рассматривая тему через призму социальной действительности можно заметить, что реальная ситуация отличается от требований, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом: дети, выходя из младшего звена зачастую имеют представления об эмоциональной сфере, не соответствующие своему возрасту. В связи с тем, что с ними не проводится просветительская работа по развитию эмоциональной сферы, их эмоциональному опыту, уже достаточно для младшего школьного возраста приходится накладываться на минимальные теоретические знания в аспекте эмоционального развития. Таким образом, они не могут реализовать весь свой потенциал анализа получаемого эмоционального опыта и, как следствие, руководствуются меньшим количеством знаний и представлений, чем могли бы в своем возрасте.

Зарубежные и отечественные исследователи предлагают множество коррекционных и развивающих программ, ориентированных на воздействие на эмоциональную сферу детей младшего школьного возраста. Среди них популярны программы по темам: работа со страхами, снижение агрессивности, улучшение взаимоотношений в детском коллективе и так далее. В отношении же эмоционального интеллекта предполагается, что он будет естественным образом развиваться по мере взросления детей, которые расширяют пространство взаимодействия, учатся определять эмоции, ориентироваться на эмоциональное состояние окружающих.

**Объект** – эмоциональный интеллект.

**Предмет** – развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

**Цель работы:** изучить возможности эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

**Гипотеза:** мы предполагаем, что программа, включающая игры и упражнения, направленные на развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста будет способствовать формированию у обучающихся базовых представлений о компонентах эмоционального интеллекта.

**Задачи исследования.**

1. Раскрыть понятие эмоционального интеллекта и его составляющие.
2. Рассмотреть общую психологическую характеристику детей младшего школьного возраста.
3. Выделить особенности развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.
4. Организовать эмпирическое исследование эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.
5. Разработать и апробировать программу, направленную на развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста и проверить ее эффективность.

Методологической основой исследования послужили работы зарубежных и российских авторов: К. Лафатера, Ч. Дарвина, В. Штерна, Э. Торндайка, Д. Векслера, М. Белдока, Х. Гарднера, У. Пейна, Р. Бар-Она, Д. Майера, П. Салоуэйа, Д. Гоулмана, Д.В. Люсина, Р. Робертса, Дж. Мэттьюса, М. Зайднера, К.С. Кузнецовой, Л.С. Выготского.

**Методы исследования:**

- теоретические: анализ, сравнение, обобщение психолого-педагогической литературы;
- эмпирические: тестирование (методика «Эмоциональная пиктограмма» (Е.И. Изотова), методика «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго));

– методы количественной и качественной обработки данных: сопоставление процентных долей.

**База и выборка исследования:** исследование проводилось в одной из общеобразовательных школ города Красноярска. В исследовании приняло участие 28 обучающихся младшего школьного возраста (8-9 лет).

**Практическая значимость.** Разработанная развивающая программа может быть использована психологом-педагогом средней образовательной школы для развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

**Структура работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, который содержит 40 источников, приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 1.1. Основные подходы понимания эмоционального интеллекта в психологии

Вопрос изучения эмоций людей начался в XIX веке. Одним из первых ученых, уделивших особое внимание эмоциональной сфере был И.К. Лафатер. Профессия пастора позволяла ему получать сведения о внутренних переживаниях человека и сопоставлять их с внешними проявлениями. Таким образом, он сформировал труд по физиогномике [18]. «Внешность никогда не обманывает, но всегда пребывает в точном соответствии с той сущностью, которую выражает, ибо это и есть ее дело: выражать сущность» - объяснял в своем произведении И.К. Лафатер. Но на тот момент времени (1778 г.) знаний об эволюции эмоций было недостаточно для того, чтобы верно обосновать их детерминацию и ученый руководствовался собственными предположениями.

Далее речь об эмоциях и их связи с поведением человека ведется с точки зрения эмоциональной эволюции людей, предложенной Ч. Дарвином в труде «О выражении эмоций у человека и животных». Книга содержит наработки ученого об эволюции эмоций в контексте развития лицевых мышц и связи их сокращений с одномоментно переживаемыми субъектами эмоциональными состояниями. Ч. Дарвин сформулировал тезисы о том, что эмоции современных людей являются преобразованием физиологических реакций первобытных людей. Так, например, объясняются поджатые губы при отвращении модифицированной реакцией приближающейся тошноты. Ученый отмечает, что внешние выражения эмоций и внутреннее переживание эмоций взаимосвязаны: «Свободное выражение эмоций посредством внешних знаков делает более интенсивными эти эмоции. <...> Тот, кто дает волю бурным телодвижением, усиливает свою ярость; тот, кто

не сдерживает проявление страха, будет испытывать его в усиленной степени; тот, кто, будучи подавлен горем, остается пассивным, упускает лучший способ восстановить душевное равновесие» [10, с. 344].

Труд Ч. Дарвина послужил основой для написания Ф. Гальтоном книги «Наследственность таланта, законы и последствия» в 1883 году, в которой он ввел понятие интеллекта. Его подход предполагал, что в основе интеллекта лежат хорошо развитые сенсорные способности (тонкий слух, острое зрение, цветовое восприятие) [8]. Также он пытался найти взаимосвязь черт лиц людей и особенностей их психики. Таким образом, аспект восприятия и осознания эмоций включили в понятие интеллекта.

Английский ученый Ф. Гальтон стимулировал интерес к вопросу интеллекта. После поднятия данной темы мнения о том, что же в сущности из себя представляет интеллект разделились: А. Бине, Ч. Спирмен, С. Колвин, Г. Вудроу и др. определяли его как способность обучаться, Л. Термен, Э. Торндайк, Дж. Петерсон полагали, что интеллект заключается в способности оперировать абстракциями, а В. Штерн, Л. Терстоун, Эд. Клапаред, Ж. Пиаже – что интеллект тождественен способности адаптироваться к новым условиям [14].

Немецкий психолог В. Штерн конкретизировал понятие интеллекта, предложенное Ф. Гальтоном. В его работе «Дифференциальная психология и ее методические основы» (1911 г.) обсуждается нормативность интеллекта, он определяет нормы развития интеллекта не только для детей определенной возрастной границы, но также дополняет понятием индивидуальной нормативности, характеризующей каждого отдельного ребенка обособленно, как индивида [32, с. 19]. В книге В. Штерн раскрывает свое понимание индивида и индивидуальности: «под "индивидом" мы понимаем целое, которое, правда, включает в себе множество составных частей, но, тем не менее, не разложимо на эти части (т.е. неделимо) <...> Под "индивидуальностью" мы понимаем индивида как целое в его



уникальности». Соответственно, все, касающееся эмоциональных состояний, также подписывали под интеллект в целом.

Нововведение в понятие интеллекта предложил Э. Торндайк при анализе проблемы «дальновидности в межличностных отношениях». В своей диссертации «Интеллект животных. Экспериментальное исследование ассоциативных процессов у животных», опубликованной в 1898 году он описывает эксперименты, проведенные на животных с целью исследования феномена интеллекта [29]. Впоследствии ученый выделяет новый термин «социальный интеллект» и классифицирует интеллект в целом на абстрактный, конкретный и социальный. В свою очередь под социальным интеллектом он предполагает «общую способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в отношении других». Э. Торндайк рассматривал социальный интеллект как специфическую познавательную способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми и считал социальный интеллект видом общего интеллекта, не определив отношения между ним и другими видами интеллекта. Основная функция социального интеллекта у него - прогнозирование поведения, как пишет в своей монографии О.В. Аршанская (Шешукова) [3].

Следующим весомым вкладом в преобразование понятия интеллекта в науке была работа Д. Векслера. Д. Векслер с опорой на собственное понимание интеллекта предлагает новое определение данного явления и новую классификацию, относительно прежних существовавших на тот момент. Также Д. Векслер вводит понятие возрастной нормы и создает шкалы теста для диагностики интеллектуальной сферы людей. Таким образом, за термином интеллекта в его подходе стоит «глобальная способность человека действовать целенаправленно, рационально и эффективно взаимодействовать с окружающим миром». На долю эмоционального аспекта в данном воззрении приходится класс «неинтеллектуальных» способностей (из его собственной классификации

интеллекта на «интеллектуальные» и «неинтеллектуальные»), к которым относятся аффективные, личностные и социальные [40].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что в XX веке ученые психологи замечают необходимость выделения из интеллекта независимой эмоциональной составляющей, однако за неимением единого признанного наименования данного аспекта, называют его по-разному.

Вслед за Векслером «эмоциональный интеллект» в этой формулировке как полноценное понятие впервые упомянул М. Белдок, указав его в своей работе под названием «Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication» в 1964 году [35], что дословно переводится с английского языка как «Чувствительность к выражению эмоций в трех формах общения». В работе он разграничивает аналитический и чувственный интеллект. До этого момента об эмоциональном интеллекте велись разговоры, но называли его разными словами, как правило, противопоставляя эмоциональный интеллект и просто интеллект, как указывает в своей статье Л.М. Наймушина [22, с. 3–4].

Далее, в 1975 году, на основе уже появившегося термина эмоционального интеллекта К. Штейнер в русле транзакционного анализа разработал концепцию на тему эмоциональной грамотности и запустил тренинговую работу по повышению уровня эмоциональной грамотности, которую позже отразил в своей книге «Achieving Emotional Literacy» [31].

Рассвет развития понятия эмоционального интеллекта приходится на 1980 – 1990 годы. В 1983 г. Х. Гарднер публикует наработки по теме интеллекта, в которых приводит собственное понимание и классификацию интеллекта. Наравне с музыкальным, лингвистическим, телесно-кинестетическим, пространственным, логико-математическим Х. Гарднер выделяет два вида личностного интеллекта – внутриличностный и межличностный, которые, исходя из их определений, соответствуют понятию эмоционального интеллекта. Личностный интеллект, в представлении ученого предполагает знания о себе и о других людях,

спектр внутренних переживаний индивида, в которые он включал чувства и эмоции, его способность осознавать различие между ними, наименовывать, умение выражать их в различных формах и использовать все вышеперечисленные навыки в целях управления своим собственным поведением через понимание самого себя. При разработке своей концепции Х. Гарднер опирался на труды З. Фрейда и У. Джеймса, взяв за основу внутриличностного и межличностного интеллекта их представления человека о самом себе и взаимоотношения человека с окружающими его людьми соответственно [9]. Позднее Х. Гарднер пополняет свою теорию еще несколькими видами интеллекта.

Следующим ученым психологом, занимавшимся темой эмоционального интеллекта был У. Пэйн. В 1985 году вышла в свет его диссертация «A study of Emotion: Developing Emotional Intelligence» («Изучение эмоций: Развитие эмоционального интеллекта») [39]. В работе был сделан акцент на то, что в процессе социализации люди научаются сильно подавлять эмоции, что негативно сказывается на их жизнедеятельности.

В этом же году израильский психолог Р. Бар-Он в своей диссертации вводит аббревиатуру EQ, что в переводе расшифровывается как «эмоциональное факторпространство» (эмоциональный коэффициент). В понятие эмоционального факторпространства он вкладывает все те когнитивные функции, компетенции и навыки человека, отражающиеся на способности справляться с возникающими в его жизни воздействиями извне. Р. Бар-Он выделил 15 способностей, подразделенных на 5 категорий (рисунок 1). Кроме того, позднее, данным автором была создана анкета «EQ-i» для определения эмоционального коэффициента. Принципиальным отличием данной методики является возможность диагностировать детей от 6 до 18 лет [34].



Рисунок 1. Модель социального интеллекта Р. Бар-Она

Позже разработкой этой темы занимались Дж. Майер (Нью-Гемпширский университет) и П. Салоуэй (Йейльский университет). Их статья «Эмоциональный интеллект» («Emotional Intelligence») была впервые опубликована в 1990 году, затем пересмотренную теорию они же опубликовали в 1997 году. В своей работе они представили модель эмоционального интеллекта. Дж. Майер и П. Салоуэй придерживались мнения, что эмоциональный интеллект заключается в способности понимать, объяснять, различать и регулировать как все эмоциональные проявления других, так и своих собственные эмоции и чувства, а также использовать эту информацию, чтобы контролировать мышление и действия [38]. Их концепция предполагает четыре составляющих эмоционального интеллекта (рисунок 2). Вклад Дж. Майера и П. Салоуэя привлек большое внимание общественности к изучению темы эмоционального интеллекта.

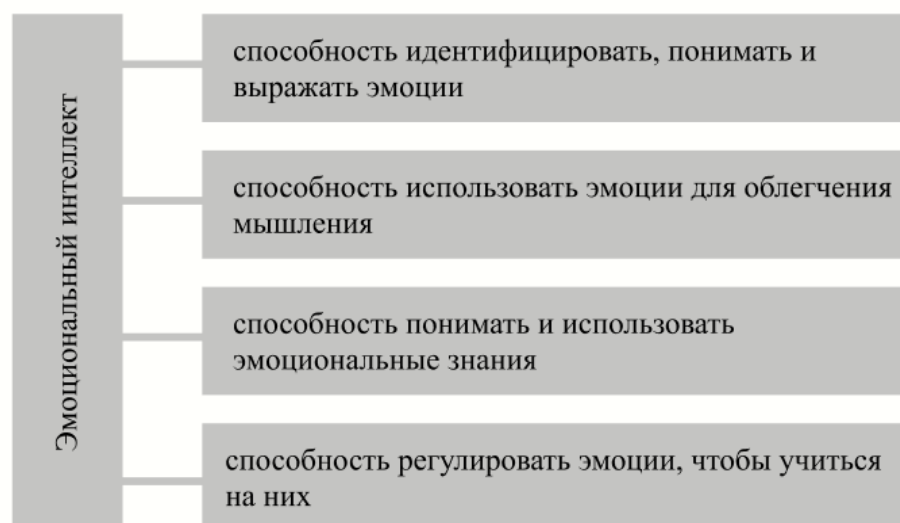


Рисунок 2. Модель эмоционального интеллекта Дж. Майера и П. Салоуэя

В противовес У. Пейну свою книгу «Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ» опубликовал в 1995 году Д. Гоулман. Существенное расхождение со взглядом У. Пейна заключается в том, что Д. Гоулман считает, что людям следует контролировать и регулировать каждое свое эмоциональное проявление более тщательно. В свою очередь, Гоулман полагал, что эмоциональный интеллект определяет «способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач». Его структура эмоционального интеллекта предусматривает пять компонентов, включающих в себя ряд способностей и навыков и базируется на модели П. Салоуэя и Дж. Майера. К выделенным этими учеными компонентам (рисунок 2) Д. Гоулман добавил социальные навыки, личностные способности. Тем самым он соединил когнитивные способности, входившие в модель П. Салоуэя и Дж. Майера, с личностными характеристиками (рисунок 3) [36].



Рисунок 3. Модель эмоционального интеллекта Д. Гоулмана

Следующее понимание эмоционального интеллекта предложили Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин в 2004 году. Они вновь обобщили существующие ранее подходы и опубликовали свою точку зрения в форме научной статьи «Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике» [23]. Их особенность заключалась в том, что эмоциональный интеллект они не разграничивали по личностным качествам, как предыдущие авторы, а обобщили. В этом подходе эмоциональный интеллект представлен как совокупность умений к опознанию, пониманию, управлению эмоциями. При этом они указывают не только эмоции самого индивида, но и эмоции других людей. Оригинальность подхода объясняется новым видением эмоционального интеллекта, который соответствует определенному уровню – высокому или низкому в контексте конкретной среды. То есть, индивид, проявивший высокий показатель развития эмоционального интеллекта, находясь в определенной группе, может показать свою дезадаптивность в другой.

В этом же году Д.В. Люсин публикует свою модель эмоционального интеллекта, в которой подразделяет эмоциональный интеллект на внутриличностный и межличностный, каждый из которых имеет два ответвления – понимание эмоций и управление эмоциями (рисунок 4).

В свою очередь, понимание эмоций предполагает, что человек: а) способен зафиксировать факт наличия эмоции у себя/другого индивида, б) способен идентифицировать эмоцию у себя/другого индивида, в) способен установить причинно-следственные связи, детерминирующие возникновение и последствия эмоции у себя/другого индивида. Управление же эмоцией означает, что человек: а) способен держать под контролем интенсивность эмоций у себя/другого индивида, б) способен нивелировать внешнее выражение эмоций у себя/другого индивида, в) способен спровоцировать эмоцию у себя/другого индивида [20].



Рисунок 4. Модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина

Современный автор К.С. Кузнецова в своем исследовании предложила собственное понимание рассматриваемой категории. В ее подходе фиксируется эмоциональный интеллект, как «взаимосвязанная совокупность когнитивных, рефлексивных, поведенческих, коммуникативных способностей, имеющих внутриличностную и межличностную направленность. Он выражается во внутреннем позитивном настрое, эмпатийном отношении к окружающим, идентификации, контроле и рефлексии эмоциональных состояний и поступков, использовании эмоциональной информации в общении с окружающими, выборе» [17, с. 14].

Также следует рассмотреть модель эмоционального интеллекта К.С. Кузнецовой (рисунок 5).

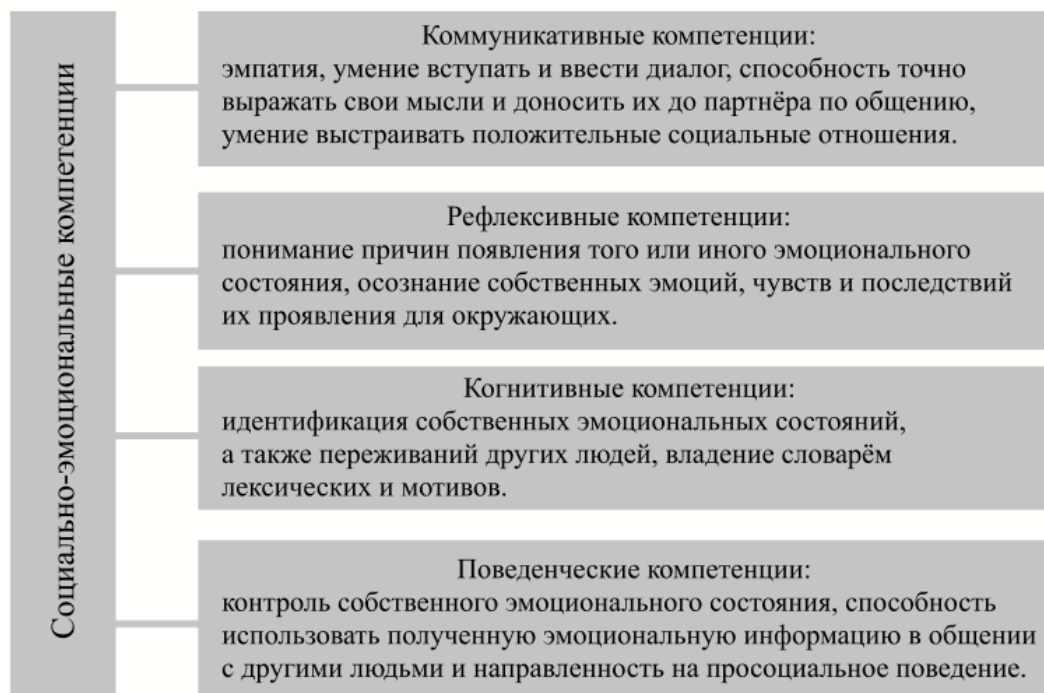


Рисунок 5. Модель эмоционального интеллекта К.С. Кузнецовой

Таким образом, мы рассмотрели историю становления понятия эмоционального интеллекта и наиболее распространенные модели эмоционального интеллекта. К настоящему моменту времени не существует единого мнения, что есть такое эмоциональный интеллект, все авторы придерживаются разных точек зрения. Причем все исследователи именуют его по-разному: критерий, компонент, фактор, способность, сфера, компетенция и т.п. Некоторые ученые ставят акцент на когнитивных предпосылках эмоционального интеллекта, вторые – на личностных способностях, третьи komponуют воедино и те, и другие особенности. Интегрируя все выше указанные подходы, можно утверждать, что тождественно в них выделение двух основных способностей – распознавать эмоции других людей и регулировать их, а также распознавать



и регулировать собственные эмоциональные состояния в целях достижения эффективного социального взаимодействия.

На основании описаний моделей, которые мы брали во внимание при раскрытии становления и модификации понятия эмоционального интеллекта, нами было отобрано комбинированное представление феномена эмоционального интеллекта К.С. Кузнецовой, классифицированное на 4 составляющих, которое предполагает включение коммуникативных, рефлексивных, когнитивных, поведенческих компетенций, ориентированных на внутренние аспекты личности и межличностную концентрированность. Оно отражает эмпатийное отношение к другим людям, идентификацию, контроль, рефлексию собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний окружающих (рисунок 5).

Таким образом, хотя понятие эмоционального интеллекта определяется иначе, нежели сама суть психических функций, оно обычно относится к отдельным функциям когнитивной сферы, в частности к мышлению, памяти, восприятию, вниманию и т. д. Это предполагает развитие определенного уровня мыслительной деятельности индивида, способного сформировать новые установки информации и их результативного применения в жизни, особенно способности применять познавательные процессы при получении новых знаний и плодотворном решении задач. Поскольку зарождение эмоционального интеллекта сохраняется с младшего школьного возраста, необходимо уделять достаточное внимание развитию эмоционального пласта компетенций детей, особенно учащихся начальной школы.

## **1.2. Психологические особенности и социальная ситуация развития детей младшего школьного возраста**

Все возрастные этапы в жизни ребенка характеризуется определенным местом, которое занимает этот ребенок в окружающем его социуме, и младший школьный возраст не является исключением. Исходя из этой установки, мы получаем, что жизнь ребенка включает определенные, соответствующие возрасту, содержательные элементы, характеризующие его активность в социальной среде: сюда относятся взаимодействия с окружающими и определенная, характерная именно для конкретного возрастного этапа, ведущая деятельность.

Школьниками младшего возраста считаются дети в возрасте от 6-7 до 11-12 лет. Ребенок переходит из дошкольного детства в новую среду. В этом возрасте происходят серьезные изменения в стиле и образе жизни.

1. Появляются другие требования, правила, которые необходимо соблюдать.
2. Меняется социальный статус ребенка, он становится учеником.
3. Изменения происходят в контексте социальных условий: «учитель-ребенок», «родитель-ребенок», «ребенок-ребенок». Система «ребенок-учитель» становится самой важной.
4. Появляется рейтинговая система [15].

Теперь, исходя из оценки школьника, зависят его отношения с родителями (последние довольны положительной и разочарованы плохой оценкой) и сверстниками (дети, скорее всего, будут дружить с теми, кто хорошо учится).

Когда ребенок выходит за рамки первичной социализации и уровня воспитания дошкольного образовательного учреждения, он постепенно начинает интегрироваться в общество: сменяется воспитательная группа - он уже обучается в классе, появляется иерархия в этой группе – дети начинают получать оценки педагога, сменяются обязанности – его приобщают

к выполнению домашнего задания, посещению дополнительных образовательных учреждений (занятия продленного дня, секции, кружки, вечерние школы), появляется нагрузка в виде ответственности. И главное, все это вызвано тем, что в младшем школьном возрасте уровень развития ребенка достигает момента, когда у него активизируются сензитивные периоды, способствующие быстрому развитию тех или иных когнитивных функций, и у ребенка появляется внутренняя мотивация сменить ведущий вид деятельности на учебную [28].

У ребенка младшего школьного возраста проявляется потребность в самообразовании. Образовательная деятельность включает в себя такие составляющие, как получение новых знаний об окружающем мире любым доступным для этого способом, будь это уроки в школе или эксперименты, которые проводит ребенок, жизнедеятельность, в которой он непосредственно сталкивается с возможностью и/или необходимостью формирования и применения уже сформированных принципиально новых знаний, умений, навыков. Приходя в школу, дети получают авторитетное лицо в виде своего учителя, который следующие 4 года получит возможность влиять на желание обучающихся стремиться к знаниям, формирование у них учебной мотивации.

Младший школьный возраст характеризуется появлением произвольности поведения – еще одного важного новообразования этого возрастного этапа. Ребенок начинает стремиться к проявлению самостоятельности, путем выбора модели поведения в ситуации, в которой оказывается в конкретный момент времени. Как результат, ребенок начинает самостоятельно ставить себе цели и достигать их. Способствует формированию этого качества развитие воображения, которое синтезирует в головном мозге ребенка способы, позволяющие ему достичь желаемой цели.

Благодаря учебной деятельности у ребенка активно развивается как воссоздающее, так и творческое воображение. Генерируется его

произвольность путем работы с ребенком по сочинению рассказов, пополнению читательского опыта, помогающего создавать новые образы из базовых изученных и тому подобное, пишут в статье Е.А. Сорокоумовой и В.К. Попова [27].

У ребенка постепенно развивается особенность, называемая «внутренний план действий», с ее помощью он мысленно определяет последовательность шагов, задач, необходимых для реализации чего-либо. Основой для такого поведения преимущественно становятся нравственные мотивы, которые закладываются в этом возрасте [32].

Восприятие прогрессирует не менее активно. С началом поступления в школу восприятие обучающихся слабо дифференцировано. Дети могут путать похожие цифры (6 и 9), фигуры (в случае, если они расположены иначе), но к концу младшего школьного возраста этот процесс усложняется. Произвольность восприятия еще не достигает своих пределов, детям также сложно самостоятельно управлять восприятием, анализировать наглядные материалы [12].

Рассмотрим протекание и других когнитивных функций. Процесс внимания, развивающийся у ребенка младшего школьного возраста, способствует фиксации юного обучающегося на учебном материале. Непроизвольность внимания все еще преобладает над произвольностью, поэтому детям проще сфокусироваться на ярких привлекательных картинках, нежели на интересном, но скучно преподнесенном материале. Но в этом возрасте ребенок развивает способность сосредоточить свое внимание на одном предмете на 10-20 минут, что приближено к стандартам взрослого человека, в тот момент, когда дети 6-7 лет имеют потенциал к концентрации внимания лишь на 7-15 минут. Помимо концентрации, у младшего школьника увеличивается объем внимания и составляет уже 4-6 объектов. Доминанта возбуждения преобладает над торможением, что биологически обосновано и способствует тому, чтобы школьник не переутомлялся. Поэтому внимание еще неустойчиво. Переключаемость внимания

относительно высокая, поэтому внешние раздражители на уроке чрезвычайно отвлекают. Усиливается роль словесно-логического, смыслового запоминания и складывается возможность осознанно управлять своей памятью и регулировать её проявления [12].

В связи с регулярной учебной деятельностью, требующей усвоения большого объема знаний, память детей младшего школьного возраста усиленно улучшается. Причем это касается всех процессов памяти – запоминания, сохранения, воспроизведения информации. Также обучение задействует разные виды памяти – оперативную, кратковременную и долговременную. Произвольность памяти определяет возможность заучивания наизусть различных информационных блоков. Также свою роль имеет и случайность запоминания. Ребенок младшего школьного возраста невольно обращает внимание и запоминает увлекательно представленный материал, особенно если он был усвоен в игровой или тренинговой форме. Согласно Л.С. Выготскому, семантическая память развивается в этом возрасте благодаря пониманию изучаемого материала. Ученик начинает понимать учебный материал, что дает возможность одновременно его запомнить. Таким образом, интеллектуальная работа в то же время становится и мнемонической деятельностью [40].

Мышление обучающегося начальной школы методически переходит от наглядно-образного к словесно-логическому (понятийному). Первый вид объясняется способностью ребенка размышлять об объекте, видя его наглядно, опираясь на его свойства, наблюдаемые качества, то есть ребенок мыслит конкретными категориями. А второй вид позволяет ребенку постичь отвлеченные формально-логические размышления без наблюдаемых явлений. В процессе обучения мы можем заметить, как с помощью учебной программы постепенно происходит переход на развитие словесно-логического мышления: в первом классе учебники детей сопровождаются яркими наглядными примерами, но в четвертом классе картинок в учебниках становится в разы меньше. Так, школа стимулирует переход от наглядно-

образного мышления и учит детей оперировать понятиями, закрепленными «в уме». Вырабатываются мыслительные операции - анализ, синтез, сравнение, группировка, классификация, абстрагирование, как следствие решения поставленных учебных задач [24].

Но при рассмотрении вопроса о развитии произвольности важно понимать, что волевые качества еще не подвластны ребенку. Волевые усилия в этом возрасте даются довольно тяжело и при возникновении препятствий, борьба мотивов не всегда приводит к возвращению к намеченной цели.

Общая характерологическая особенность детей младшего школьного возраста – импульсивность действия. Незначительный резкий импульс, нашедший отзыв в сознании ребенка, будет незамедлительно реализован в действительности. С этим связана необдуманность их поступков, высокая возбудимость, в отличие от детей подросткового возраста.

Еще одной чертой этого возраста будет являться эмоциональность. от слабой произвольности и недостаточного контроля эмоций, внутренние эмоциональные переживания ребенка практически в полной мере находят отражение в выражении лица. Также повышенная эмоциональность демонстрирует неустойчивость настроения, то есть частая его смена при незначительных внешних или внутренних раздражителях. К концу младшего школьного возраста ребенок развивает в себе некоторую сдержанность в проявлении эмоциональных состояний.

В связи с тем, что при переходе детей в школу появляется система оценивания – отметки, получение высоких показателей становится главным мотивом деятельности. Это становится источником поощрений, как в школе, так и дома. Помимо этого, у обучающегося, как правило, формируются познавательные мотивы и социальные, они характеризуются удовлетворением потребности получения новых знаний и социального одобрения среди сверстников соответственно. За счет установления социального мотива появляется понимание причин необходимости получить

образование. Благоприятным результатом является желание посещать школу, позитивное отношение к образовательному процессу, любознательность.

Рефлексивное умение ребенка младшего школьного возраста может находиться уже в процессе развития, либо же только начинать формироваться, так как первые проявления рефлексивных навыков были зафиксированы у детей дошкольного возраста, как отмечает М.И. Лисина [19]. Стоит отметить, что в качестве новообразования рефлексия упоминается именно в младшем школьном возрасте. Сам процесс становления рефлексии обуславливается развитием таких когнитивных функций, как восприятие, память, мышление, речь и других, которые определяются степенью развития психики и сознания в целом и, как мы определили выше, наиболее динамично усложняются в младшем школьном возрасте. Главным фактором развития рефлексии становится учебная деятельность, требующая многократного решения задач и позволяющая развить в первую очередь интеллектуальную рефлексия, которая становится почвой для формирования личностной рефлексии в подростковом возрасте. Таким образом, в младшем школьном возрасте рефлексия можно обнаружить только в плане учебной деятельности, в частности, в отслеживании собственных мыслительных действий. Обучающийся, понимая задания во время учебного процесса, становится свободным от бездумного, автоматически выполняемого действия и приобретает способность оперировать имеющимися знаниями, т. е. начинает свободно мыслить [30].

Важной особенностью является то, что при поступлении в школу не происходит резкого изменения внутренних когнитивных процессов, то же касается и ведущего вида деятельности: несмотря на то, что у детей оформляется потребность в учебной деятельности, желание играть еще не прошло. Поэтому младшие школьники динамично играют на перерывах от занятий и не менее сосредоточено усваивают содержание игр [21].

У ребенка вырабатывается направленность на социальные функции людей. Социум становится для них той новой средой, в которую они

вынужденно переходят, выпускаясь из дошкольного образовательного учреждения. Впоследствии круг их контактов расширяется, ребенок начинает занимать определенное место в системе социальных отношений.

Попадая в новое социальное общество, предъявляющее ребенку качественно другие нормы, он начинает вникать в существующие ценностные общепринятые понятия. Ответственность, отзывчивость, справедливость, честность, целеустремленность, бескорыстие и другие качества, проявляемые другими людьми и тобой в частности фиксируют положительное отношение к тому, кто ими обладает, к человеку, рассматриваемому в своей абстрактной универсальности. Осознавая это, ребенок начинает анализировать, на каких основаниях строятся межличностные отношения между двумя людьми [21].

В возрасте до 7-8 лет преимущественно дружба основывается на физическом либо географическом параметре и носит эгоцентрический характер. Друзей находят по принципу близости территории, что как следствие гарантирует возможность встреч, прогулок, совместных игр. Другим критерием подбора друзей является наличие общих игр, способов организации досуга, которые нравятся сразу всем. В этом возрасте детей практически не интересуют интересы друг друга, они же не препятствуют возникновению дружбы сами по себе.

В возрасте 9-11 лет феномен дружбы начинает учитывать элементы взаимопомощи, возможности получения выгоды от социальных контактов. Узы дружбы сильны, но они, как правило, не долговечны [2, С. 92].

Интегрируя приведенную выше информацию, укажем, что вместе с поступлением ребенка в школу меняется его социальная роль, появляются обязанности, которых раньше не было и ответственность за их выполнение, ребенок становится «публичным» субъектом. Ребенок получает другое отношение со стороны окружающих как дома, так и в новой социальной группе – классном коллективе.



Уровень возможностей развития когнитивных процессов младшего школьника активно увеличивается, у детей происходит динамичное развитие интеллектуальных функций, постепенно развивается произвольность действий. Ведущим видом деятельности становится учение, игра уходит на второй план, но не исчезает из жизни ребенка. Во многом движущей силой становится учебная или социальная мотивация. Закладываются нормы нравственности, морали [27].

### **1.3. Эмоциональный интеллект в младшем школьном возрасте**

На страницах Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования помещены требования к результатам освоения основной образовательной программы обучающимися, среди которых мы можем встретить установки о необходимости усвоения детьми младшего школьного возраста навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных ситуациях, а также этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей. Это относится к личностным и метапредметным результатам освоения. Но кроме них, существуют предметные, в которых тоже неоднократно упоминается важность развития эмоционального интеллекта для: а) уместного использования междометий для выражения эмоций, б) умения определения вида эмоциональной окраски предложения, в) анализ текста с точки зрения интеллектуального и эмоционального восприятия, г) чувственно-эмоциональной оценки объектов искусства и т.д. [1].

Перейдем к рассмотрению вопроса важности конкретно младшего школьного возраста в эмоциональном ключе. При переходе в новую социальную среду, сопровождающуюся значительным повышением количества социальных контактов, обязанностей, новой ролью, ребенок,

который в предыдущие годы жизни предвкушал поступление в первый класс, наконец непосредственно погружается в незнакомые условия, что сопровождается интенсивными эмоциональными переживаниями (чувствами, эмоциями, кратковременными эмоциональными вспышками и т.д.), которые ребенок в силу возрастных особенностей, опыта еще не способен контролировать. В младшем школьном возрасте ребенок наиболее динамично приобретает разнообразный эмоциональный опыт, который в дальнейшем будет учиться уместно применять для формирования приемлемого обществом поведения. Согласно А.Ю. Бергфельд, эмоциональный опыт представляет собой «интегральное психическое образование, доступное рефлексии в актуальном времени, однако в его содержание включаются и слабо рефлекслируемые или неосознаваемые формы организации знаний об эмоциональных явлениях, система неявных представлений о них» [5]. То есть, эмоциональный опыт касается всех полученных индивидом, в нашем случае ребенком младшего школьного возраста, знаний об эмоциональных явлениях, к которым он способен или неспособен применить рефлекссию.

Как пишет в своем автореферате К.С. Кузнецова, авторы Н.П. Локалова, О.О. Хухлаева, С.Г. Якобсон отмечают, что с точки зрения развития моральной и эмоциональной составляющей младший школьный возраст является сензитивным периодом для становления эмоционального интеллекта. На этом возрастном этапе осуществляется становление самосознания, выработка способности к рефлексии, формирование умения смотреть на ситуацию с точки зрения своего оппонента, совершенствование навыка учета потребностей и чувств другого человека. Высокоинтенсивная умственная филиация сопровождает эмоциональное развитие, происходит формирование разнообразных привычек, манер, сложно поддающихся преобразованию в будущем [16].

Эмоциональный фон жизнедеятельности ребенка младшего школьного возраста мы будем рассматривать в контексте настоящего временного этапа.

Под эмоциональным фоном следует понимать «комплекс внутренних устойчивых состояний, при минимальном воздействии внешних физических, психических и эмоциональных факторов, который воспринимается субъектом как состояние покоя» [33]. У современных школьников кроме привычных взаимоотношений с родителями, учителями, сверстниками добавляется важный фактор, в большой степени сказывающийся на развитии эмоциональной сферы ребенка – интернет-ресурс и все его составляющие: излишество развлекательных платформ, изрядная погруженность в онлайн сферу и тому подобное. В итоге мы получаем ребенка, с повышенной степенью эмоциональной перегруженности [4].

Становление эмоционального интеллекта ребенка младшего школьного возраста определяется социальным и биологическим факторами развития личности. А.А. Белопольская, ссылаясь на таких исследователей, как Р.М. Грановскую, Р.В. Овчарову, А.С. Спиваковскую, В.К. Загвоздкина утверждает, что взаимоотношения в первичной социальной среде, то есть в семье, представляют собой один из наиболее значимых факторов возникновения и формирования эмоционального интеллекта. Она же указывает, что, в противовес предыдущим исследователям, автор А.А. Осипова утверждает, что вторичная социализация, в нашем случае школа, становится первопричиной формирования эмоционального интеллекта. Объясняется это, по ее мнению, тем, что ребенок, приходя в новую среду, массово заводит социальные контакты со всеми доступными ему субъектами образовательного процесса, находит друзей, участвует в общешкольной культурно-массовой жизни коллектива [4].

По мере того как ребенок взрослеет, у него расширяется кругозор в области эмоциональных состояний. Он понимает, что человек не всегда чувствует, то, что можно увидеть по его выражению лица, его реакция на событие может зависеть от раннего эмоционального опыта. Эмоциональная оценка ситуации может проявляться до выполнения деятельности в форме эмоционального предвосхищения или негативного опыта [12].

Неудовлетворительное развитие эмоционального аспекта психики в младшем школьном возрасте, как показывает практика, становится причиной появления внутриличностных и межличностных сложностей и противоречий, в частности, таких как непринятие себя и других, неумение работать в команде, управлять собственными эмоциями и тому подобное [26].

Обучающиеся начального звена, имеющие в значительной степени сформированные составляющие эмоционального интеллекта, являются более социально адаптированными, благожелательными, принимаемыми коллективом, снисходительными. Хорошо развитый эмоциональный интеллект определяет наличие объективности, и, в какой-то мере, критичности, так как для того, чтобы суметь проявить эмпатию к другому человеку, взглянуть на ситуацию с его точки зрения, прочувствовать его эмоциональный настрой, тревожения, необходимо отключить субъективность. Такой навык способствует тому, чтобы ребенок смог успешно внедриться в коллектив, в общество, выстраивал свои социальные взаимоотношения осознанно, не эгоцентрично, мог с положительным исходом ориентироваться в современных реалиях. Таким образом, ребенок начинает включать эмоциональную сторону при анализе переживаемых жизненных ситуаций, что способствует интенсификации опыта и с каждым новым случаем облегчает ему поиск решения, к тому же происходит самовоспитание нравственных качеств.

В научной статье Е.А. Смердовой мы находим следующее: при рассмотрении особенностей младшего школьного возраста важно понимать, что, в параллели к вышесказанному, главным основанием к утверждению о необходимости развития эмоционального интеллекта ребенка младшего школьного возраста является то, что эмоциональная сфера способствует генезису эффективности социальных контактов человека ввиду существенности в общении способности фиксировать и идентифицировать эмоциональные проявления оппонента, учреждать видимое к внутренним

детерминантам соответствующих показателей оппонента и, исходя из этого, устанавливать коммуникативные отношения [26].

Учитывая, что в младшем школьном возрасте складывается и проявляется до 70% всех личностных качеств (из статистики, приведенной Е.А. Смердовой), формирование эмоциональной сферы является важным аспектом развития личности в целом. Таким образом, недоразвитие важных для человека сторон становится сложно восполняемым дефицитом на последующих возрастных этапах [26].

Исходя из относительно слабого развития у детей младшего школьного возраста тормозных процессов в коре головного мозга, они еще не способны в полной мере нивелировать специфичные выражения собственных внешних проявлений чувств и эмоций, мимики, положения тела, которые неподдельно передают внутренний настрой ребенка. Е.А. Смердова поясняет: «кора больших полушарий мозга еще недостаточно регулирует деятельность подкорки, с которой связаны простейшие чувства и их внешние проявления - смех, слезы и т. п. Этим также объясняется и возникновение у детей аффективных состояний, т. е. их склонность к кратковременным бурным вспышкам радости, печали». Однако, эти эмоциональные состояния у детей младшего школьного возраста неустойчивы и зачастую сменяются оппозитивными. С одинаковой быстротой ребенок возбуждается и успокаивается [26].

Дети младшего школьного возраста имеют ключевой специфичный признак – сверхвпечатлительность, повышенную чувствительность к выдающейся, экспрессивной, неординарной информации. «Характерной особенностью младшего школьного возраста является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость ребенка на все яркое, необычное, красочное. В этот период возрастает подвижность нервных процессов, процессы возбуждения преобладают, и это определяет такие характерные особенности младших школьников, как повышенную эмоциональную возбудимость и непоседливость» - указывает Е.А. Смердова [26].

У детей младшего школьного возраста происходит постепенная смена ведущего вида деятельности с игры на учебу. Так как в дошкольном возрасте дети усваивали новую информацию через игру, то и повзрослев первостепенным способом получения знаний, в нашем случае эмоциональных, будет являться игра, и, в дополнение к ней, учение и труд. Получается, основным источником эмоционального развития ребенка младшего школьного возраста является игра. «Расширение эмоционального опыта ребенка, его глубина и модальность в значительной степени определяют направленность развивающейся личности. Эмоциональную жизнь младшего школьника формируют взаимоотношения с учителем, процесс учения, отношения в семье с родителями, коллектив класса - отношения с одноклассниками и положение в коллективе» заключает Е.А. Смердова.

Еще одной характерной особенностью младшего школьного возраста является невербальная передача эмоции, «заразительность» других, особенно сверстников, особенно женского пола. Довольно часто встречаются в школьной практике ситуации, когда безудержный смех/неиссякаемые слезы у отдельных детей вызывают аналогичные реакции у остальных учеников класса вне зависимости от включенности последних в причинно-следственную цепочку эмоциональных состояний первых. К тому же, нужно учитывать чрезмерную впечатлительность детей младшего школьного возраста, которая, кстати, может сказываться на длительном закреплении детей на сформировавшихся страхах, испугах, основанных на придании значительной отрицательной эмоциональной окраске воспринимаемых образов, событий. Такие события способны фиксироваться в сознательном или подсознательном уровне психической деятельности ребенка и отвлекать его от образовательного процесса.

Теперь перечислим с какими факторами развития эмоционального интеллекта сталкивается ребенок младшего школьного возраста. В первую очередь, сюда относятся жизненные случаи, привносящие в жизненный путь

ребенка чувства счастья, радости, тревоги, уныния. Это могут быть школьные яркие положительно или отрицательно окрашенные переживания – награждение дипломом, ссора с другом, первоклассный ответ на уроке или драка за школой; домашние события – радость новой игрушке/школьному рюкзаку, поездка всей семьей в отпуск, смерть близкого и т.д. То есть все случаи, вызывающие эмоциональный отклик у ребенка являются отправной точкой для развития эмоционального интеллекта. А далее речь идет уже о том, как ребенок ведет себя в этих ситуациях: считывает ли он эмоциональные проявления окружающих, задумывается ли о контроле своих невербальных реакций, учится ли чему-то у пережитых моментов. Анализ окружающих ребенка явлений, элементов в эмоционально окрашенных ситуациях позволяет составить целостные умозаключения о происходящем и при последующих переживаниях подобных ситуаций проявить соответствующие эмоциональные реакции.

Эту же идею продвигает Т.С. Кабаченко, указывая, что «школьники сталкиваются со сложностями в жизни гораздо чаще, чем взрослые люди». Обосновывается это тем, что трудные ситуации, переломные моменты, глубокие переживания в большинстве своем переживаются людьми в школьные годы, в том числе в младшем школьном возрасте, а взрослые люди, встречаясь в повседневности с теми же фрустраторами реагируют на них же, как на обыденные вещи, ввиду выработки иммунитета к ним. Это способствует тому, что эмоциональные реакции детей младшего школьного возраста гораздо более выраженные и переживаются более интенсивно внутренне.

Как указывали в своей работе авторы Г.В. Цукерман и М.И. Венгер, в младшем школьном возрасте впервые в жизни начинает появляться анализ вместе с осознанным отношением к окружающим людям и оценкой взаимоотношений других людей между собой и по отношению к нему лично, формируется умение разбираться «в мотивах поведения людей, нравственных оценках, значимости коллективных ситуаций» [6].

Напоследок укажем еще один подход, объясняющий повышенную эмоциональность детей младшего школьного возраста в сравнении со взрослыми людьми. Отечественный физиолог П.В. Симонов в свое время оформил концепцию по анализу совокупности основных факторов, влияющих на возникновение и характер эмоций. Согласно его подходу, «сила и качество возникшей у человека эмоции определяются силой потребности и оценкой способности ее удовлетворения в сложившейся ситуации». Эта взаимосвязь выражается формулой, доказывающей, что количество информации (читать: эмоционального опыта) напрямую влияет на внешние проявления эмоциональных реакций человека. То есть, на непонятную и впервые переживаемую ситуацию, индивид мобилизует организм в наибольшей мере, нежели при переживании тех же ситуаций повторно. Получается, что обучающиеся начальной школы попадая в незнакомую обстановку эмоционалирует наиболее сильно, что с возрастом в силу накопленного опыта реагирования в уже известных ситуациях не вызывает у организма физиологических реакций к проявлению переживаний, как в случае с первичным знакомством с произошедшим [25].

Таким образом, в силу того, что произвольность у ребенка младшего школьного возраста формируется не сразу, а также он практически не имеет эмоционального опыта, его эмоциональные переживания и их проявления наиболее сильны и выразительны, нежели у детей подросткового возраста. Попадая в новую социальную среду, ребенок становится активным субъектом многих социальных актов взаимодействия, что провоцирует формирование у него базы этого эмоционального опыта, которая в дальнейшем будет способствовать формированию социально приемлемого поведения во взрослой жизни. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования эмоционального интеллекта, поэтому мы делаем уклон в работе именно на этот возраст. А понимая, что от личности в современном мире требуется хорошо развитый эмоциональный



интеллект, работа по его повышению в начальной школе становится незаменимым вкладом в личностное развитие молодого индивида.

## Выводы по главе 1

Понятие «эмоциональный интеллект» существует чуть более одного века, а в том понимании, которое оно несет в себе сейчас – немного меньше 60 лет. Начиная с конца 19 века, исследователи предлагали свое виденье этого явления, но даже к 21 веку не сложилось однозначного подхода ни к определению понятия, ни к его составляющим. Поэтому на современном этапе мы имеем для анализа множество разнообразных воззрений, которые были приведены и прокомментированы нами в первом параграфе настоящей главы. Определением и моделью, которые на наш взгляд наиболее точно отражают сущность эмоционального интеллекта являются разработки К.С. Кузнецовой, полагавшей, что эмоциональный интеллект – это взаимосвязанная совокупность когнитивных, рефлексивных, поведенческих, коммуникативных способностей, имеющих внутриличностную и межличностную направленность, и выражающаяся во внутреннем позитивном настрое, эмпатийном отношении к окружающим, идентификации, контроле и рефлексии эмоциональных состояний и поступков, использовании эмоциональной информации в общении с окружающими, выборе. Модель же ее отражает все перечисленные в определении компоненты.

Далее, чтобы конкретизировать предмет данного исследования, мы рассмотрели ситуацию развития ребенка младшего школьного возраста. При подробном изучении когнитивных процессов, социальных актов, ведущего вида деятельности, социальной роли и так далее, мы пришли к выводу о том, что в младшем школьном возрасте активно развиваются и усложняются все когнитивные процессы, и, что наиболее важно, формируется произвольность – ребенок постепенно вырабатывает способность самостоятельно определять приоритеты и, за счет волевых, усилий ставить цели и достигать их. Ребенок получает новую социальную роль – теперь он ученик. Вместе с ролью он получает новые требования и ответственность, за которые теперь должен

держат ответ самостоятельно. Его ведущим видом деятельности становится учение, однако игра не пропадает совершенно из его жизни, а уходит на второй план. Постепенно вырабатывается способность к анализу ситуаций, рефлексии, самоконтролю. С течением этого возрастного этапа меняется подход к дружбе: если, придя в школу, ребенок выбирал друзей в зависимости от близости жилья и одинаковых предпочтений в играх, то к концу обучения в начальной школе ребенок способен обосновать выбор друзей по наличию у них личностных качеств, симпатизирующих ему.

Эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста тоже значительно усложняется за весь возрастной период. В связи с тем, что мы рассматриваем возрастной этап, являющийся сензитивным, в третьем параграфе первой главы мы раскрываем особенности, характерные для эмоциональной сферы ребенка младшего школьного возраста. Во-первых, дети этого возраста еще в значительной мере переживают и выражают эмоции. Это связано с тем, что они во многом впервые встречаются с теми или иными жизненными моментами, что вызывает бурную эмоциональную реакцию. Во-вторых, в этот период происходит накопление опыта пребывания в различных жизненных ситуациях, который в дальнейшем будет использоваться при формировании поведения (мимика, поза, жесты) при аналогичных обстоятельствах. И, наконец, отличительной особенностью этого возраста является «заразительность» эмоций. То есть дети способны перенять и пережить то же эмоциональное состояние, что и близкий человек (подруга, учитель, мама) даже если не имеют возможности понять причину той или иной эмоции, которая, кстати, может иметь и положительный и отрицательный уклон.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **2.1. Описание эмпирической выборки и методик исследования**

Для того, чтобы изучить актуальный уровень развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста, нам необходимо осуществить первичную и итоговую диагностические замеры, сравнение результатов которых позволило бы нам определить эффективность реализации развивающих программ по повышению уровня эмоционального интеллекта обучающихся младшего школьного возраста.

Ниже приведены методики, эксцерпированные нами для достижения поставленных целей:

- методика «Эмоциональная пиктограмма» (Е.И. Изотова);
- методика «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго).

Диагностическая методика «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой является модификацией методики диагностики опосредованного запоминания «Пиктограмма» (А.Р. Лурия). Исходная методика была призвана выявлять уровень опосредованного запоминания у взрослых и детей старше 10 лет. Преобразованием методики в 1994 году занялась Е.И. Изотова в целях составления теста для выявления когнитивно-аффективной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста в рамках экспериментального исследования «Эмоциональные представления как фактор психического развития». Таким образом, модифицированная методика «Эмоциональная пиктограмма» в праве применяться для диагностики детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Далее трансформированная методика была стандартизирована М.А. Кузьмищевой в рамках экспериментального исследования «Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста» в 2001-2002 годах. В настоящий момент методика

пригодна для диагностики эмоциональной компетентности детей младшего школьного возраста, что отвечает нашим требованиям [13].

Целью «Эмоциональной пиктограммы», как было заявлено выше, является исследование когнитивно-аффективной составляющей эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. С помощью методики можно оценить следующие показатели.

1. Представления об эмоциях (их объем, структура),
2. Вербализация эмоциональных явлений (словарь эмоций),
3. Уровень развития мышления,
4. Уровень опосредованного запоминания,
5. Эмоциональный опыт (знак, объем),
6. Ситуативная реактивность.

Результаты диагностики позволяют выявить поуровневую дифференциацию адекватности кодирования эмоциональных модальностей.

Данное исследование предполагает двух этапную индивидуальную работу с каждым обучающимся лично. Первая часть диагностики заключается в устном опросе обучающегося о том, что предполагает под собой та или иная эмоция. Для детей дошкольного возраста этот список составляет 10 понятий, для детей младшего школьного возраста – 12 (добавляются два дополнительных). Далее ребенку предлагается зафиксировать с помощью пиктограмм понятия, оговоренные ранее. Спустя 15-20 минут к зарисовкам следует вернуться и попросить обучающегося назвать эмоции. При возникновении затруднений следует способствовать припоминанию ребенка наводящими вопросами.

Интерпретация результатов сопровождается присвоением баллов и соотнесение с одним из трех уровней адекватности кодирования модальностей (высоким, средним, низким). Распределение результатов по уровням проводится в соответствии со следующей дифференциацией.

Высокий уровень эмоционального развития: ребенок правильно объясняет 10-12 эмоциональных модальностей, изображает различные

эмоциональные состояния, кодируя их адекватно значению. Не обращается за помощью.

Средний уровень эмоционального развития: ребенок правильно объясняет 7-9 эмоциональных модальностей, допускает незначительные затруднения в некоторых эмоциях (презрение), изображает предложенные эмоциональные состояния, кодируя их адекватно значению.

Низкий уровень эмоционального развития: ребенок правильно объясняет 4-6 эмоциональных модальностей, изображает предложенные эмоциональные состояния, кодируя их адекватно значению либо проявляет затруднения при кодировании эмоциональных состояний.

Таким образом, методика предполагает опору на два основополагающих вида деятельности – изображение эмоций, чувств через экспрессивный эталон (мимика и пантомимика) и через контекстные ситуации (сюжет) и вербализацию эмоций через отдельные экспрессивные проявления (мимика, пантомимика), схему возникновения эмоционального явления (цепочка действий), обобщенные характеристики эмоциональных явлений.

Перейдем к раскрытию сущности методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго. Данная методика была разработана Н.Я. Семаго в 1993 году и предназначена для оценки возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точности и качества этого опознавания. Иными словами, методика позволяет определить, верно ли ребенок интерпретирует эмоции, выраженные на лицах персонажей стимульного материала (сначала контурных лиц, затем по фотографиям настоящих детей соответствующего ребенку пола). Также при работе с методикой возможна косвенная оценка межличностных взаимоотношений, в том числе выявление контрастных эмоциональных «зон» в общении с детьми или взрослыми. Этот аспект позволяет выявить последний этап обследования. Методика допускает диагностику детей от трех до одиннадцати-двенадцати лет [24].

Сама процедура исследования позволяет оценить следующие компоненты эмоционального интеллекта:

- различение полярных эмоций – способность ребенка понимать (опознавать) и обозначать (как вербально, так и экспрессивно) эмоциональные состояния, в виде оценки лицевой экспрессии;

- определение эмоций, настроения – возможность оценки соотношения понимания и вербализации эмоций при их восприятии, оценка уровня развития познавательного компонента эмоций, «словаря эмоций», точность опознания оттенков эмоций;

- определение собственного эмоционального состояния – представления о внутренних состояниях;

- выделение причин эмоций, настроения – способность понимать мотивы поведения осуществляемой деятельности.

Как было замечено ранее, методика предполагает три этапа проведения, каждый из которых сопровождается определенным стимульным материалом. Перед началом проведения следует завести с ребенком беседу о том, что у людей в разное время бывает разное настроение, удостовериться в том, что ребенок понимает, что такое настроение и знает, что его можно определить по выражению лица. Если ребенку было не понятно слово «настроение», то шло объяснение, что человеку может быть хорошо или плохо. После чего, на первой ступени ребенку предъявляются три схематичных контурных лица с различной мимикой и предлагается определить настроение каждого из них. Инструкция этого этапа звучит так: «Посмотри на эти рожицы и скажи, какое у каждой настроение». Карточки предполагают три настроения: радость, печаль (грусть), злость (гнев). Рекомендуется по завершении работы с этими тремя карточками, нарисовать те же выражения лица в другом порядке и попросить ребенка их назвать снова. Проводится это в целях исключения случайного угадывания ребенком

эмоции. На этом этапе следует исключить подсказки, наводящие вопросы, дублирования со стороны исследователя.

Второй этап направлен на оценку умений определять эмоции, настроения. Этот этап предполагает другой стимульный материал. Стандартный набор для проведения методики включает 14 изображений: 7 – с лицами мальчиков, 7 – с лицами девочек. Задание на этом этапе такое же, как на предыдущем: испытуемому предлагается оценить и определить настроение мальчика или девочки соответствующего ему пола. На этом этапе, после просьбы назвать настроение изображенного персонажа, не даются подсказки, не задаются направляющие вопросы. После беседы с ребенком о настроении субъектов иллюстраций, ему предлагается ответить на вопрос «Что могло вызвать такое настроение, почему у мальчика (девочки) такое настроение?».

Важным моментом этого этапа является то, что последовательность предъявления изображения должна быть идентична порядку их размещения в методическом пособии. Это необходимо по причине того, что содержание стимульных изображений, предъявляемых в такой последовательности, представляет собой процесс усложнения идентифицируемых ребенком эмоциональных состояний от достаточно простой «явной радости» к более сложным для опознания «стыд, вина», «обида», «удивление». Также предусмотренный порядок связан с чередованием положительно и отрицательно окрашенных эмоциональных состояний детей на фотографиях, что способствует предотвращению повторов и штампов в опознании эмоций. К тому же, подобная последовательность предъявлений облегчает анализ «продукции» ребенка уже в процессе самой процедуры обследования, например, если реальные изображения эмоциональных состояний понимаются и вербализуются ребенком достаточно адекватно (в пределах условно нормативного развития или с какими-либо неявно выраженными особенностями), можно сразу же переходить к третьему (проективному) этапу обследования.



В ситуации, когда ребенок не в состоянии адекватно проводить оценку эмоциональных состояний на реальных изображениях, после первых трех-четырёх неправильных, неадекватных опознаваний эмоциональных состояний, этот этап завершается и ребенку предъявляются схематичные изображения (возврат к первому этапу стандартного предъявления). В том случае, когда и схематичные изображения опознаются неадекватно, обследование следует завершить.

Также методикой предусмотрены наиболее часто называемые ответы детей на каждое изображение, с которыми можно соотносить слова ребенка в процессе диагностики.

1. Изображение 1 (явная радость): «смеется», «хохочет», «радуется».
2. Изображение 2 (страх): «страшно», «испугался», «кричит от страха», «ужасно».
3. Изображение 3 (сердитость): «плохое настроение», «сердится», «обижен».
4. Изображение 4 (приветливость): «хорошее», «радуется», «все хорошо», «веселое».
5. Изображение 5 (стыд, вина): «обычное», «грустное».
6. Изображение 6 (обида): «сердится», «обиделся», «плачет».
7. Изображение 7 (удивление): «радостно», «страшно и весело».

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.

Третий этап заключается в составлении истории/рассказа ребенком по одной из картинок, просмотренных им на прошлом этапе. Реальные изображения раскладываются в том же порядке (слева – направо), как они проводились на первом этапе обследования, или просто даются ребенку в руки с предложением разложить их самому. В данный момент при затруднениях, можно предложить ему наводящий вопрос о том, в какой

ситуации он испытывал то же самое настроение. При наличии у обучающегося желания составить повествование по двум изображениям, стоит все же попросить его сделать это сначала по одной картинке, а затем по другой. При навязчивом желании придумать рассказ по большому количеству изображений следует отметить этот факт, но ограничиться двумя фотографиями. При трудностях выбора изображения для составления рассказа психологу ни в коем случае нельзя давать какие-либо «наводки» или подсказки. Выбирать изображения должен только ребенок. Настаивать на выборе нельзя.

Рассказы, которые придумывали дети, оценивались со следующих позиций.

1. Основной фабулы истории.
2. Основной эмоциональной окраски.
3. Возможные идентификации (как положительные, так и отрицательные).
4. Принятие на себя вины или обвинения (желательно идентифицировать ситуацию, в которой происходит такое принятие).
5. Развязки истории.

На основе этого (с непосредственным включением психолога в виде уточняющих вопросов) проводилось обобщение придуманной истории.

По результатам проведения методики на каждого испытуемого составляется протокол по предусмотренному образцу. Оценка результатов исследования происходит по предусмотренным методикой показателям.

1. Адекватность оценки эмоционального состояния.
2. Яркость эмоциональных образов (эмоциональная заряженность, включающая соответствующую мимическую экспрессию самого ребенка).
3. Уровень дифференцировки эмоциональных проявлений и адекватность владения соответствующим словарем.
4. Инертность, застревание или гибкость в восприятии эмоционального состояния.

5. Собственно, «словарь эмоций» в его сопоставлении с активным словарным запасом ребенка, его возрастом и особенностями аффективного реагирования.

6. Выявление «конфликтных» зон, связанных с эмоциональным неблагополучием.

7. Особенности сформированной системы базовой аффективной регуляции.

По итогам интерпретации каждому ребенку присваивается уровень эмоционального развития в соответствии со следующей дифференциацией.

Высокий уровень эмоционального развития – ребенок дает развернутый и подробный ответ, выделяется способность адекватно обозначать эмоциональные состояния и оценивать лицевую экспрессию; высокая способность к оречевлению собственных переживаний.

Средний уровень эмоционального развития – ребенок дает ответы на вопросы, прибегая к помощи диагноста; проявляются трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, оценивает настроение и называет эмоции с помощью взрослого.

Низкий уровень эмоционального развития – ребенок задание не выполняет даже с помощью вопросов, не называет настроение, не может показать его на себе.

Следовательно, методика «Эмоциональные лица» позволяет выявить компоненты эмоционального интеллекта: знание названий эмоций, знание сущности эмоций, выделение причин эмоций.

Таким образом, была подобрана эмпирическая выборка и методики исследования, которые являются апробированными и распространенными.

## **2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста**

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СШ № XX города Красноярска, в котором приняли участие обучающиеся второго класса в возрасте 8-9 лет, в количестве 28 младших школьников. Диагностика проводилась индивидуально с каждым учеником, после чего результаты были проинтерпретированы и представлены в наглядной форме.

В ходе диагностики эмоционального интеллекта обследование обучающихся проводили по двум методикам - «Эмоциональная пиктограмма» (Е.И. Изотова), методика «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго).

При исследовании уровня эмоционального интеллекта обучающихся по методике «Эмоциональная пиктограмма» были оценены следующие показатели: 1) объем и структура эмоциональных представлений, 2) форма мыслительной деятельности, 3) вербализация эмоциональных явлений («словарь эмоций»). Указанные показатели предусматривают две шкалы: адекватность кодирования (изображение эмоций, чувств через экспрессивный эталон (мимика и пантомимика) и через контекстные ситуации (сюжет)) и вербализацию эмоций (через отдельные экспрессивные проявления (мимика, пантомимика), схему возникновения эмоционального явления (цепочка действий), обобщенные характеристики эмоциональных явлений (структурированное знание-представление)).

Результаты диагностики обучающихся по методике «Эмоциональная пиктограмма» представлены в приложении А и на рисунке 6.

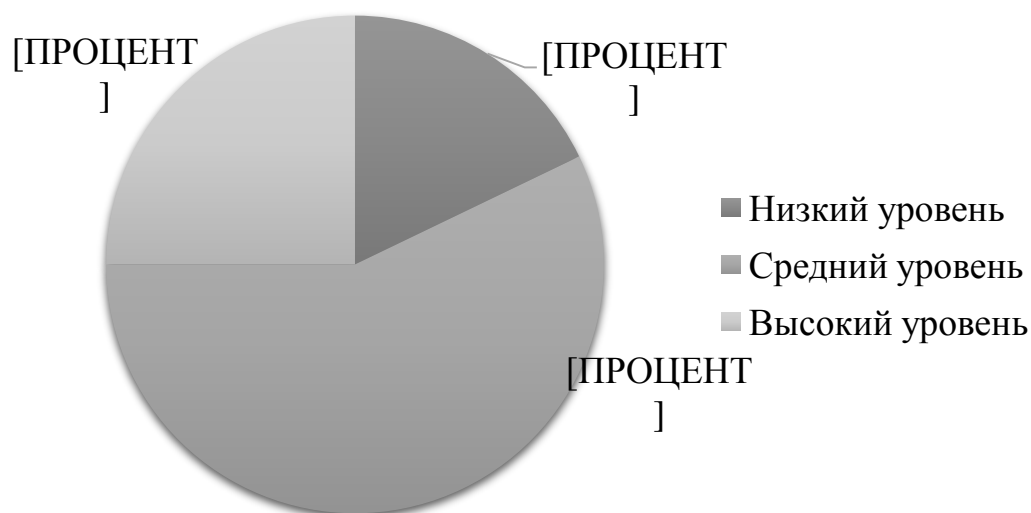


Рисунок 6. Распределение обучающихся по уровням эмоционального развития по методике «Эмоциональная пиктограмма» (Е.И. Изотова)

Как видно из диаграммы, 18% обучающихся класса, что соответствует количеству 5 человек, имеют низкий уровень эмоционального развития. Это означает, что обучающиеся либо смогли объяснить менее 7 эмоций, либо адекватность кодирования эмоций не соответствовала реальным представлениям ребенка об эмоциях (ребенок не смог воспроизвести закодированные эмоции). 57% обучающихся класса, что соответствует количеству 16 учеников, продемонстрировали средний уровень эмоционального развития. Это предполагает, что обучающиеся либо смогли верно описать и адекватно закодировать 7-9 понятий, либо смогли верно описать более 9 понятий, но не справились с требованием об адекватном кодировании. И 25% обучающихся класса, что соответствует количеству 7 учеников, был присвоен высокий уровень эмоционального развития, что означает, что обучающиеся продемонстрировали способность верно дать определение эмоций и адекватно закодировать их.

Объяснить соответствующее распределение можно тем, что диагностика проводилась с обучающимися второго класса и для большинства из них такие эмоциональные состояния, как ревность, зависть, презрение

оказались не понятными. Также 21% обучающихся не смогли адекватно закодировать слова, из-за чего уровень, определенный количеством верно объясненных понятий, понизился на единицу.

В связи с тем, что для диагностики когнитивных компетенций, рефлексивных компетенций, поведенческих компетенций методик подобрано не было ввиду отсутствия среди валидных надежных методик тех, которые были необходимы нам, мы обобщим полученные данные в результате реализованных методик диагностики уровня эмоционального развития до понятия эмоционального интеллекта. Таким образом, из вышеприведенных результатов можно сделать вывод о том, что большинству продиагностированных детей соответствует средний уровень развития эмоционального интеллекта.

Перейдем к рассмотрению полученных результатов диагностики по методике «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго). Обследование было проведено с каждым ребенком индивидуально. На первом этапе производилась оценка умений различать полярные эмоции. Второй этап осуществлялся в целях проверки правильности определяемых эмоций и умения пояснять названные эмоции. В случае, если ребенок называл эмоцию неверно, но правильно ее объяснял, по критерию «словарь эмоций» баллы не начислялись, в отличие от критерия «определение эмоции». На третьем этапе, где было необходимо придумать рассказ на основе представленных изображений, оценивалось умение выделять причины эмоций, настроения.

Оценивание результатов производилось по следующим показателям.

1. Определение полярных эмоций (1 этап).
2. Количество названных ребенком эмоций, согласующихся по знаку и силе с ключом методики (2 этап).
3. Владение словарем эмоций (проверяется через предложение дать определение названному эмоциональному явлению).
4. Верное выделение причин эмоционального состояния (3 этап).

Представление результатов в наглядной форме размещено в Приложении Б и на Рисунке 7.

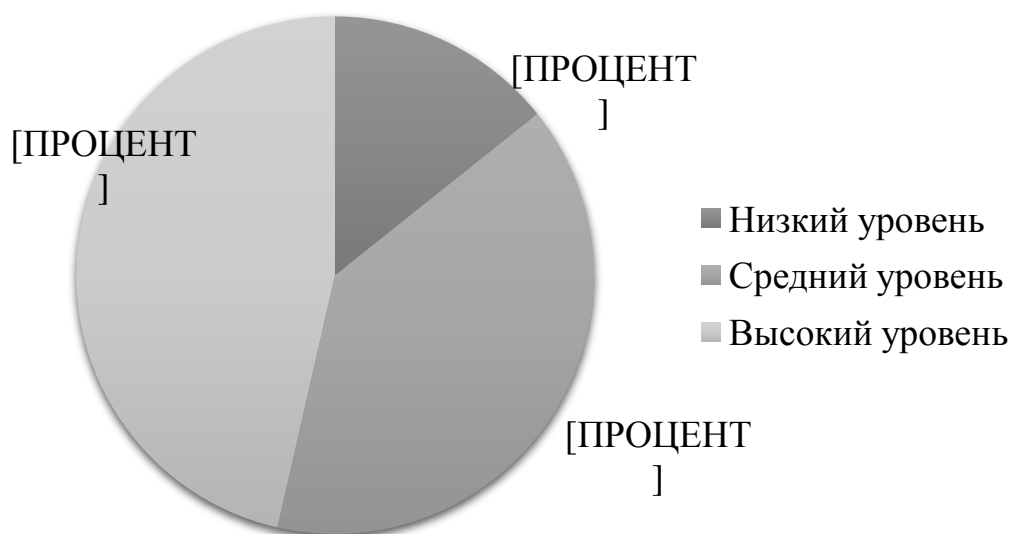


Рисунок 7. Распределение обучающихся по уровням эмоционального развития по методике «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго)

Как видно из диаграммы, 14% обучающихся класса, что соответствует количеству 4 человек, имеют низкий уровень эмоционального развития. 39% обучающихся класса, что соответствует количеству 11 учеников класса, имеют средний уровень эмоционального развития. И 47% обучающихся, что соответствует количеству 13 учеников, продемонстрировали высокий уровень эмоционального развития.

Данные результаты могут быть объяснены следующим образом: для обучающихся более легкой задачей является определение названия эмоции по схематичному изображению лица/фотографии лица ребенка соответствующего пола и возраста, нежели ее объяснение. По Таблице 1 можно проследить такие моменты, как: 11% детей не справились с задачей различия полярных эмоций (схематичных изображений лиц), у 32% обучающихся возникли сложности при формулировании определений эмоций, у 36% сложности возникли на этапе выделения причин эмоций. Показатели двух последних параметров могут отражать такие значения ввиду

того, что обучающиеся оказались в незнакомой обстановке и впервые столкнулись с подобным заданием. Предполагается, обучающиеся находились в состоянии переживания, волнения, смущения.

Таким образом, наиболее многочисленным оказалась группа с высоким уровнем эмоционального развития.

Проведя исследование актуального уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста, мы обнаружили возможности улучшения показателей эмоционального интеллекта.

Опираясь на исследование Карины Сергеевны Кузнецовой, уточним, что уровень развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста естественным образом поддается воздействию путем применения специальных развивающих программ [16].

Как следствие, нами было принято решение разработать и апробировать программу, направленную на развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.



## **2.3 Программа, направленная на развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста**

### Целевой раздел

#### Пояснительная записка

Понятие эмоциональный интеллект появилось в последние десятилетия, однако уже сейчас на этот личностный показатель обращают внимание повсеместно: работодатели при приеме на работу, подростки – при поиске друзей, взрослые при отборе спутников жизни. В современных реалиях эмоциональный интеллект является не менее важным, нежели обычный интеллект и объясняется это тем, что гораздо чаще при контактах люди предпочитают не обмен информацией, а обмен эмоциями – на этом построены социальные сети и повседневные бытовые разговоры людей «между делом».

С помощью проявления эмоционального интеллекта мы выражаем свои чувства или те чувства, которые мы хотим, чтобы окружающие смогли прочесть по нашим выражениям лица, жестам, позе. Эмпатия позволяет нам улавливать внутренние переживания других людей, что способствует уместному применению тех или иных действий (завести разговор на какую-либо тему или наоборот избежать). Контроль эмоций нивелирует проявление неадекватных эмоций, которые могут нарушить границы других людей, а также дает возможность экологично выражать чувства, не заглушая их в себе. Человек с высоким уровнем эмоционального интеллекта умеет рационально использовать инструменты абстрагирования от эмоций: дыхательные техники, бег, медитации, танцы, прослушивание музыки и другие элементы успокоения, эвакуации себя из крайне эмоциональной ситуации. Развитому эмоциональному интеллекту также сопутствует умение фильтровать эмоциональные события, которые мы допускаем до нашего сознания.

Способность к осознанию своих эмоций, их контролю, эмпатии становятся ведущими вместе с социализацией, интеграцией индивида в общество. То есть, уже для ребенка младшего школьного возраста эмоциональный интеллект становится важным параметром выстраивания эффективных взаимоотношений с одноклассниками, учителями, родителями, тренерами и другими субъектами.

Чем быстрее ребенок накопит эмоциональный опыт, а это становится возможно путем рефлексии эмоциональных переживаний и наблюдаемых отношений, тем быстрее он сможет научиться правильно реагировать в различных ситуациях.

Данная развивающая программа составлена с учетом возрастных особенностей и новообразований ребенка младшего школьного возраста и направлена на формирование всех составляющих эмоционального интеллекта: осознания своих эмоций, контроля эмоций, рефлексии, эмпатии. В программе учтено, что в данном возрасте активно развиваются все когнитивные процессы, формируется произвольность, а также то, что он является сензитивным для формирования эмоционального интеллекта. Программа строилась с учетом ведущего вида деятельности детей младшего школьного возраста – ученой деятельности. Все эти обстоятельства легли в основу применяемой нами в исследовании развивающей программы.

Развивающая программа обучения для нормотипичных обучающихся младшего школьного возраста разработана в соответствии с нормативной документацией.

Международного уровня.

– Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990).

Федерального уровня.

- Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020).
- Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021).
- «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации». Редакция от 22.10.1999.
- Письмо МО РФ № 70/23-16 от 07.04.1999 г. «О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования».
- Материалы заседания Коллегии Министерства образования РФ от 8.02.2000 г. № 27/602-6 «О мероприятиях по развитию службы практической психологии в системе МО РФ в 2000-2001 гг.».
- Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 N 124-ФЗ (последняя редакция).
- Письмо МО РФ от 22.01.98 № 20-58-07 ин/20-4 «Об учителях логопедах и педагогах-психологах образовательных учреждений».
- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373) с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2010 г., 22 сентября 2011 г., 18 декабря 2012 г., 29 декабря 2014 г., 18 мая, 31 декабря 2015 г., 11 декабря 2020 г.
- Приказ Министерства просвещения РФ от 28 августа 2020 г. № 442 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

– Этический кодекс педагога-психолога Службы практической психологии образования России (обязательство, профессиональный долг или профессиональное требование).

– Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.3286-15 (с изменениями на 27 октября 2020 года).

Целевая аудитория: 1-4 классы.

Цель реализации развивающей программы для обучающихся младшего школьного возраста: развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста

Программа направлена на обеспечение следующих задач:

– Сформировать знания об эмоциях, их функциях, роли в жизни людей.

– Сформировать навык оценочной деятельности, направленной на анализ своих эмоций, эмоций других людей.

– Развить способность распознавать свои эмоции и эмоции других людей.

– Сформировать умение и навыки владения мимикой, жестами, пантомимикой.

Результаты освоения развивающей программы перечислены ниже.

– Дети имеют представление об эмоциях, их функциях, роли в жизни людей.

– У детей сформирован навык оценочной деятельности, направленной на анализ своих эмоций, эмоций других людей.

– Дети способны распознавать свои эмоции и эмоции других людей.

– У детей сформированы умения и навыки владения мимикой, жестами, пантомимикой.

Программа развивающей работы с обучающимся начальной школы рассчитана на 10 часов времени, что предполагает занятия 2 раза в неделю. Длительность занятий 40 минут.

Формы работы:

- групповая;
- парная.

Методы работы:

- словесные (приветствие, рефлексия, беседа, разъяснения, пояснения, инструктаж);
- наглядные (мультфильм, фотографии);
- практические (игра, упражнения, задания).

Средства работы:

- аудиовизуальные (мультфильм);
- аудиальные (голос педагога);
- визуальные (фотография, карточки, действия и жесты педагога).

Необходимое оборудование:

- доска;
- мел;
- изображения с выражениями эмоций;
- средства рисования (карандаши, ручки, маркеры, краски);
- бумага;
- мяч;
- раздаточный материал (бланки для упражнений, информация для упражнений).

В качестве диагностической методики первичного и промежуточного (по результатам реализации данной развивающей программы) уровней эмоционального развития детей предлагаются методики «Эмоциональная пиктограмма» (Е.И. Изотова), «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго).

Принципы развивающей программы:

– учет индивидуальных особенностей и возможностей детей младшего школьного возраста;

– психологический благоприятный климат;

– положительная оценка любого достижения.

Программа предполагает 5 основных разделов.

1. Введение в мир эмоций. На этом этапе происходит знакомство обучающихся со сферой эмоций, расширение информации о собственной личности.

2. Обучение эмпатии. Этот этап предусматривает знакомство обучающихся с явлением эмпатии. Обучающиеся узнают, что можно научиться узнавать о состоянии других людей по внешним признакам.

3. Развитие рефлексии. На данном этапе осуществляются беседы о том, что все эмоции имеют причинно-следственные связи с другими явлениями и их можно и нужно фиксировать. Также дети стараются определять собственные состояния.

4. Самоконтроль. Предполагает расширение темы о роли эмоций в нашей жизни и необходимости контролировать некоторые их проявления. Дети узнают о возможных способах, позволяющих нивелировать конфликты.

5. Закрепление результатов. Этот этап предусматривает повтор и закрепление всех компонентов эмоционального интеллекта, с которыми осуществлялась работа на предыдущих четырех этапах.

Занятия имеют чёткую структуру, состоящие из нескольких взаимосвязанных частей, они представлены далее.

1. Ритуал приветствия. Нужен для того, чтобы настроить классный коллектив на предстоящую работу, активизировать внимание учащихся, создать атмосферу доверия и принятия.

2. Разминка. Ее цель – воздействие на эмоциональное состояние участников, уровень их активности. Разминка выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность.

3. Основное содержание занятия включает беседы, содержание которых соответствует темам и последовательно изучаемым разделам программы.

4. Упражнения, нацеленные на закрепление и отработку полученной обучающимися теоретической информации в процессе бесед.

5. Рефлексия занятия предполагает участниками две оценки занятия: эмоциональную (понравилось - не понравилось) и смысловую (почему это важно для каждого конкретно, зачем и чему мы научились, что запомнилось больше всего).

6. Ритуал прощания служит смысловому завершению занятий, формированию уверенности у обучающихся в стабильности программы путем идентичного завершения всех уроков.

В основе развивающей программы были использованы теоретические и практические рекомендации В.Ю. Плеханова, М.Ф. Рыбьяковой, Л. М. Наймушиной.

#### Содержательный раздел

Раздел отражает тематический план развивающих занятий данной программы. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### Тематический план развивающих занятий

№	Темы занятий	Цель занятия	Содержание	Организация деятельности		
				Формы работы	Методы работы	Средства работы
1	2	3	4	5	6	7
Раздел 1. Введение в мир эмоций						
1	Знакомство с миром эмоций	Введение в проблематику эмоционального интеллекта, расширение представлений	1. Приветствие, входная рефлексия; 2. Упражнение «Кубок эмоций»;	Групповая	Практическое (упражнение, задание), словесные	Аудиальные (речь учителя), визуальные (презентация,

		об эмоциональном мире человека, представлений о роли эмоций	3. Беседа на тему «Мир эмоций»; 4. Упражнение «Угадай эмоцию»;		(приветствие, рефлексия, беседа)	карточки).
--	--	---	---	--	----------------------------------	------------

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
		в жизни человека.	5. Упражнение «Покажи эмоцию» 6. Рефлексия 7. Ритуал прощания.			
2	Полярные эмоции	Формирование представлений обучающихся о полярных эмоциях, разновидностях эмоций.	1. Приветствие, входная рефлексия; 2. Упражнение "Раздели эмоции"; 3. Беседа на тему «Разнообразие эмоций»; 4. Упражнение «Нарисуй эмоцию»; 5. Упражнение «Антоним»; 6. Рефлексия; 7. Ритуал прощания.	Групповая	Словесные (приветствие, рефлексия, беседа), практические (упражнение, задание)	Аудиальные (речь педагога), визуальные (иллюстративный материал)
Раздел 2. Обучение эмпатии						
3	Чувства	Формирование	1. Приветствие	Групповая	Практические	Аудиальные



	других людей	представлений о чувствах других людей, о том, что разные люди используют	е, входная рефлексия; 2. Упражнение «Задумчивость»;	ая	ие (игра, упражнение), словесные (приветствие, ие,	е (речь педагога), визуальные (пластилин )
--	--------------	--	--	----	--	--

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
		разные способы выражения чувств.	3. Беседа на тему «Чувства других людей»; 4. Упражнение «Мне кажется, что ты сейчас»; 5. Упражнение «Памятник» ; 6. Рефлексия; 7. Ритуал прощания.		рефлексия, беседа), наглядные (лепка)	
4	Эмпатия	Формирование представлений о чувствах других людей, о том, как мы считываем эмоции, настроения, состояния с других людей	1. Приветствие, входная рефлексия; 2. Упражнение «Цвет настроения»; 3. Беседа на тему «Восприятие эмоций других людей»;	Группов ая	Практическое (упражнение, задание, игра), словесное (беседа, рефлексия, приветствие)	Аудиальные (речь педагога), визуальные (элементы игры)

			4. Упражнение «Как я чувствую»;			
			5. Упражнение «Фигура»;			
			6. Рефлексия;			

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
			7. Ритуал прощания.			

Раздел 3. Развитие рефлексии

5	Развитие рефлексии	Формирование навыка рефлексии, самоанализа, осознания своих чувств, переживаний.	1. Приветствие, входная рефлексия; 2. Упражнение «Неоконченные предложения»; 3. Беседа «Осознание самого себя»; 4. Упражнение «Автопортрет»; 5. Упражнение «Обиженный человек»; 6. Рефлексия; 7. Ритуал прощания.	Групповая	Практическое (игра, упражнение, задание), словесные (приветствие, рефлексия, беседа)	Аудиальные (речь педагога), визуальные (действия педагога, элементы упражнения)
6	Мои негативные	Формирование рефлексии к	1. Приветствие, входная	Групповая	Практическое	Аудиальные (речь

	эмоции	собственным негативным эмоциям	рефлексия; 2. Упражнение «Эмоционал ьные весы»; 3. Беседа на тему: «Все		(упражнен ие, задание), словесные (приветств ие, ие,	педагога), визуальные (элементы упражнени й)
--	--------	--------------------------------------	--	--	--	--

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
Раздел 3. Развитие рефлексии						
			4. эмоции важны»; 5. Упражнение «Образ эмоции»; 6. Упражнение «Я рисую свой гнев» 7. Рефлексия; 8. Ритуал прощания.		рефлексия, беседа, обсуждени е)	
Раздел 4. Самоконтроль						
7	Контроль своих эмоций	Формирование понятия о необходимости контроля собственных эмоций	1. Приветстви е, входная рефлексия; 2. Размышлен ия по рассказу «Змея»; 3. Беседа на тему «Значимост ь контроля своих эмоций»; 4. Упражнение	Группов ая	Практическ ие (упражнен ие, задание), словесные (приветств ие, рефлексия, беседа, обсуждени е), наглядные (записи на	Аудиальны е (речь педагога)

			«Ссоры»; 5. Упражнение «Выход из конфликта»; 6. Рефлексия; 7. Ритуал		доске)	
--	--	--	---	--	--------	--

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
			прощания.			
8	Способы контроля своих эмоций	Узнавание способов контроля эмоций	1. Приветствие, входная рефлексия; 2. Упражнение «Коллаж»; 3. Беседа на тему «Контроль своих эмоций»; 4. Упражнение «И опыт, сын ошибок трудных...»; 5. Упражнение «Копилка обид»; 6. Рефлексия; 7. Ритуал прощания.	Групповая	Практическое (упражнение, задание), словесные (приветствие, рефлексия, беседа, обсуждение)	Визуальные (карточки), аудиальные (речь педагога)

Раздел 5. Закрепление результатов

9	Закрепляем материал	Отработка навыков выражения эмоций, осознания	1. Приветствие, входная рефлексия; 2. Упражнение «Изобрази»;	Групповая	Практическое (упражнение, задание),	Визуальные (элементы упражнения),
---	---------------------	---	---	-----------	-------------------------------------	-----------------------------------

		эмоций других, полученных на предыдущих занятиях.	3. Упражнение «Дополни рассказ»; 4. Упражнение «Чудо-ладошка»;		словесные (приветствие, рефлексия, беседа, обсуждени	аудиальные (речь педагога)
--	--	---	---	--	--	----------------------------

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
			5. Рефлексия; 6. Ритуал прощания.		е), наглядные (элементы игр)	
10	Тотальный контроль	Закрепления материала о необходимости контролировать свои эмоции	1. Приветствие, входная рефлексия; 2. Упражнение «Дыхательная гимнастика»; 3. Упражнение «Сценарий»; 4. Упражнение «Сад моей души»; 5. Рефлексия; 6. Ритуал прощания.	Групповая, мини-группы	Практическое (упражнение, задание), словесные (приветствие, рефлексия, беседа, обсуждени	Аудиальные (речь педагога)

В целях подтверждения эффективности развивающей программы, направленной на развитие эмоционального интеллекта обучающихся начального звена, была проведена повторная диагностика. Результаты

повторной диагностики представлены в приложениях В, Г и на рисунках 8, 9 соответственно.

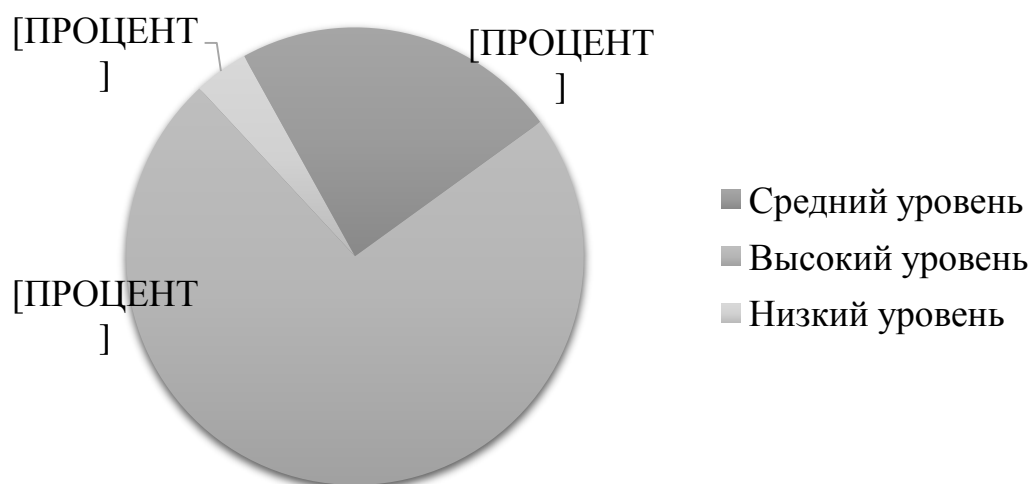


Рисунок 8. Распределение обучающихся по уровням эмоционального развития по итогам повторной диагностики по методике «Эмоциональная пиктограмма» (Е.И. Изотова)

Как видно из диаграммы, низкий уровень эмоционального развития был зафиксирован у 4%, то есть одного ученика класса. Он не смог дать описание большему количеству эмоций, чем в прошлый раз и кодировка эмоций не являлась адекватной. 23% обучающихся класса, что соответствует количеству 6 человек, имеют средний уровень эмоционального развития. Это означает, что обучающиеся смогли объяснить и закодировать от 7 до 9 эмоций. И 73% обучающихся класса, что соответствует количеству 19 учеников, продемонстрировали высокий уровень эмоционального развития. Это предполагает, что обучающиеся смогли верно описать и адекватно закодировать 10-12 понятий. Двое обучающихся класса отсутствовали на момент диагностики, поэтому их показатели зафиксировать не удалось.

Соответствующее распределение по уровням эмоционального развития мы можем объяснить следующим образом.

1. Ввиду того, что диагностика проводилась специалистом, с которым дети прежде взаимодействовали в течение месяца, тревожности, скованности в ходе диагностики отмечено не было.

2. Обучающиеся проходили тестирование по диагностике повторно, а значит, понимали, что закодированные в пиктограммы эмоции им предстоит по истечению определенного времени воспроизвести, поэтому кодировка происходила тем способом, который ребенок лучше всего знает, а не в целях рисования красивой картинки. В итоге мы имеем, что все ученики, кроме одного, смогли адекватно закодировать и воспроизвести эмоциональные состояния.

3. Количество эмоций, которые знают обучающиеся, расширилось путем того, что еженедельно с ними проводились занятия, посвященные исключительно разговорам об эмоциях. Как итог: дети усвоили новые эмоции, которых не знали ранее.

4. Встречи с обучающимися проводились в рамках той же почасовой нагрузки, которая реализовывалась ранее, то есть реальные уроки были заменены на психологические. В результате этого эмоциональная нагрузка обучающихся снизилась: каждую неделю они получали два урока, на которые не нужно было выполнять домашнего задания, задания на котором были выстроены с усложнением, что повышало мотивацию к участию. К тому же конец учебного года предполагает меньшую нагрузку. Получается, обучающиеся находились в менее напряженном, тревожном состоянии.

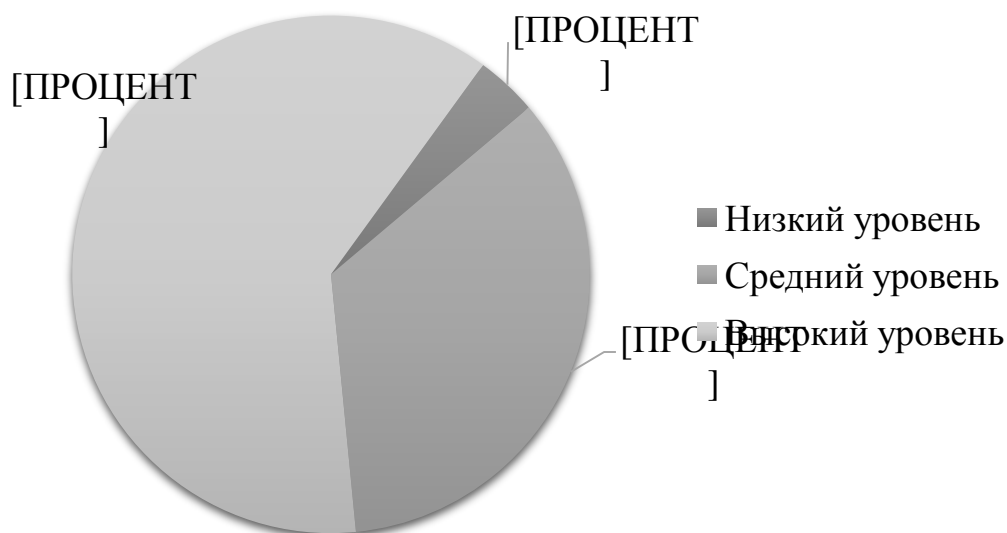


Рисунок 9. Распределение обучающихся по уровням эмоционального развития по итогам повторной диагностики по методике «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго)

Как видно из диаграммы, 4% обучающихся класса, что соответствует количеству 1 ребенка, имеют низкий уровень эмоционального развития. 35% обучающихся класса, что соответствует количеству 9 учеников класса, имеют средний уровень эмоционального развития. И 61% обучающихся, что соответствует количеству 16 учеников, продемонстрировали высокий уровень эмоционального развития.

В качестве объяснения подобных результатов можем привести следующие причины.

1. Обучающиеся ознакомились с понятием полярных эмоций, поэтому первый этап диагностики не составил труда для всех учеников класса.
2. Обучающиеся на протяжении месяца занимались с психологом в группе, поэтому видели проявления эмоций на лицах детей соответствующего им возраста и пола, следовательно, со вторым этапом диагностики справились лучше.



3. Ввиду того, что диагностировали знания по ограниченному количеству эмоций (а именно 7), практически все обучающиеся смогли правильно охарактеризовать эти эмоции.

4. Обучающиеся в течение месяца обсуждали эмоции в контексте причинно-следственных связей, провоцирующих их и выступающих последствиями, поэтому с третьим этапом также справились лучше.

5. Также к причинам можно отнести то, что было описано в анализе первой методике – знакомство с психологом, конец учебного года, невысокая нагрузка, мотивирующие задания способствовали тому, что дети хорошо усваивали материал и в процессе повторной диагностики чувствовали себя более спокойно, расслабленно.

Теперь проведем сравнительный анализ данных, путем сопоставления исходных результатов применения методик и итоговых. Обратимся к рисункам 10, 11.

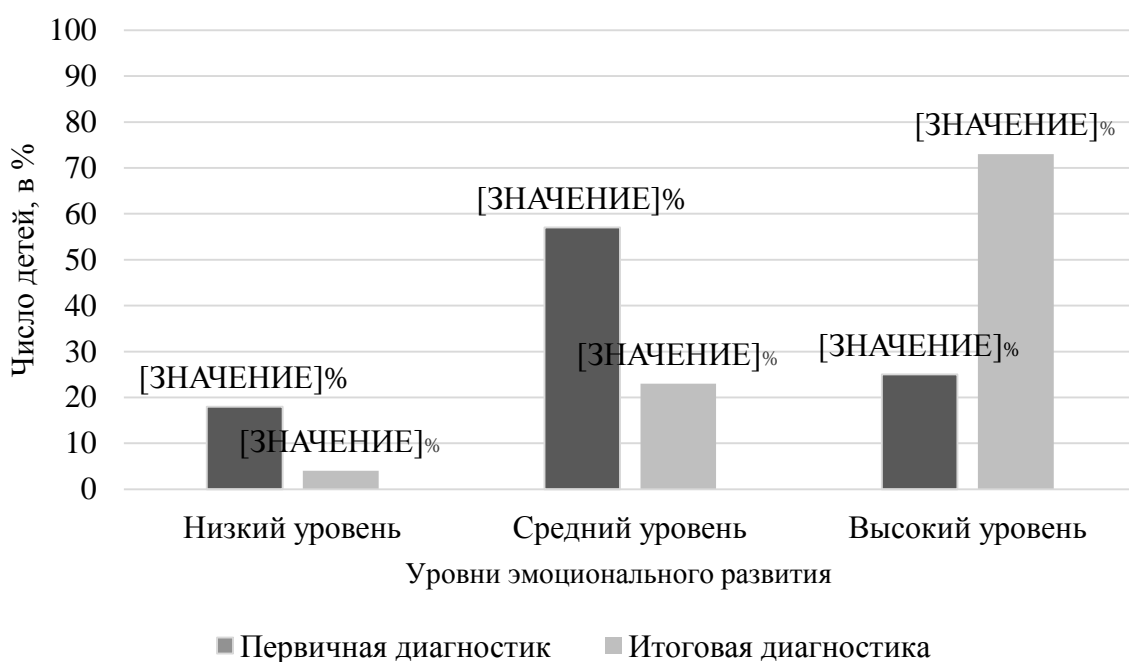


Рисунок 10. Сопоставление результатов эмоционального развития детей младшего школьного возраста первичной и итоговой диагностики по методике «Эмоциональная пиктограмма» (Е.И. Изотова)

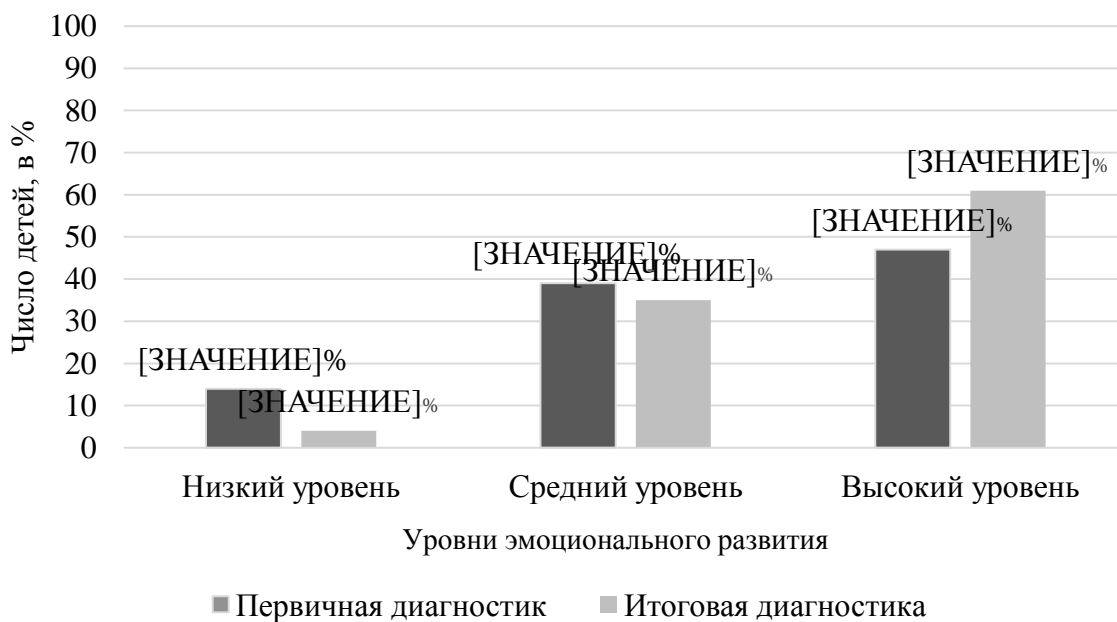


Рисунок 11. Сопоставление результатов эмоционального развития детей младшего школьного возраста первичной и итоговой диагностик по методике «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго)

Как видно из диаграмм, показатели развития эмоционального интеллекта обучающихся по классу значительно улучшились. Сравнительный анализ результатов в первичной и итоговой диагностик позволил выявить статистически значимые различия по следующим шкалам эмоционального интеллекта: знание полярных эмоций, определение эмоций настроения, владение «словарем эмоций», выделение причин эмоций. По итогам проведенного контрольного замера наблюдается значительное повышение по всем 4 исследуемым параметрам.

Таким образом, можно подвести итог, что в целом уровень эмоционального интеллекта обучающихся повысился. Дети стали больше значение уделять эмоциональным проявлениям окружающих, в том числе учителя, лучше выстраивать коммуникации со сверстниками. Так же мы можем говорить о положительной динамике в развитии конфликтной компетентности младших школьников.

В качестве подтверждения гипотезы нашей работы приведем следующие данные.

– После реализации программы, направленной на развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста, по итогам диагностики по методике «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой количество детей, которым был присвоен высокий уровень эмоционального развития повысился на 171% (с 7 обучающихся до 19), а тех, кому был присвоен низкий уровень уменьшилось на 80% (с 5 обучающихся до 1).

– По итогам диагностики по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго количество обучающихся, которым был присвоен высокий уровень эмоционального развития, увеличился на 23% (с 13 обучающихся до 16), а тех, кому был присвоен низкий уровень уменьшилось на 75% (с 4 обучающихся до 1).

Таким образом, если резюмировать данные, полученные в ходе анализа мы можем судить об эффективности применения разработанной развивающей программы, направленной на развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста. Реализованная система мероприятий обеспечивает развитие эмоциональной сферы ребенка младшего школьного возраста и может быть применима в целях эмоционального развития обучающихся начального звена психологом средней школы.

## Выводы по главе 2

С намерением сформировать понятие о том, как на практике обстоит дело с уровнем развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста, нам было необходимо отобрать и продиагностировать обучающихся начальной школы, и выборка должна была составлять не менее 20 обучающихся для получения актуальных релевантных показателей. После подбора методической составляющей нашей исследовательской работы, нами была осуществлена диагностическая работа с учениками 2 класса в составе 28 человек. Диагностические методики «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой и «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго позволили нам увидеть реальные показатели развития эмоциональной сферы обучающихся, на основе которых далее нами было принято решение разработки развивающей программы, направленной на развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста. В дополнение к сказанному отметим, что по обоим диагностикам 18% обучающихся продемонстрировали низкий уровень эмоционального развития, и 57% и 39% – средний уровень по вышеуказанным методикам соответственно.

Развивающая программа, необходимость которой мы доказали приведением результатов диагностик, была составлена нами на основе теоретических и практических рекомендаций В.Ю. Плеханова, М.Ф. Рыбьяковой, Л.М. Наймушиной. В основе программы лежит указанная в первой главе работы модель эмоционального интеллекта, в связи с чем разделы программы соответственно отражают все компоненты эмоционального интеллекта. Программа была реализована в течение 5 недель с графиком – 2 занятия в неделю. Повторная диагностика показала значительные улучшения – прирост в группе детей с высоким уровнем эмоционального интеллекта на 171% и 23% соответственно. Из этого

следует, что поставленная гипотеза о развитии эмоционального интеллекта обучающихся младшего школьного возраста путем применения развивающей программы, направленной на развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста, подтверждена и программа эффективна. Однако в группе был выделен один ребенок, у которого был установлен низкий уровень ЭИ как при первичной диагностике, так и при повторной. Данный ребенок имеет трудности в оценке своих эмоциональных состояний и других людей. Мы можем предположить, что подобные показатели провоцируют необходимость для индивидуальной психологической работы с ребенком в первую очередь по вопросу соответствия норме его когнитивных функций.

Таким образом, можно заключить, что эмоциональный интеллект является важной составляющей в развитии личности младшего школьника. Он служит фактором самоактуализации, связанной с общением и взаимодействием с другими людьми, а также эмоциональной чуткостью в сознании человека, умении принимать эмоции, правильно их интерпретировать и выражать в адекватной форме.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Понятие «эмоциональный интеллект» разносторонне и, к тому же, не имеет единого определения и общепринятой модели компонентов, входящих в ее состав. При написании данной работы были рассмотрены подходы разных авторов, таких как Д. Гоулман, П. Салоуэй, Дж. Майер, Д.В. Люсин, Р. Бар-Он, К.С. Кузнецова и др. На основании концепции К.С. Кузнецовой производилось дальнейшее рассмотрение эмоционального интеллекта в нашей работе. Таким образом, эмоциональный интеллект рассматривался нами, как «взаимосвязанная совокупность когнитивных, рефлексивных, поведенческих, коммуникативных способностей, имеющих внутриличностную и межличностную направленность. Он выражается во внутреннем позитивном настрое, эмпатийном отношении к окружающим, идентификации, контроле и рефлексии эмоциональных состояний и поступков, использовании эмоциональной информации в общении с окружающими, выборе» [17, с. 14].

Далее на основании работ Н.П. Локаловой, О.О. Хухлаевой, С.Г. Якобсона мы определили, что младший школьный возраст играет ведущую роль в формировании эмоционального интеллекта, так как, во-первых, является сензитивным для этого периодом, а во-вторых дети меняют социальную среду с детского сада на школу, а в связи с этим, количество и качество их контактов с окружающими людьми меняется. К тому же, учитывая вклад П.В. Симонова, мы понимаем, что в младшем школьном возрасте дети во многом впервые сталкиваются с трудными эмоционально положительно и отрицательно окрашенными ситуациями, а значит, со многими ситуациями сталкиваются впервые, создавая, тем самым, «багаж» эмоционального опыта.

Учет выбранной нами концепции эмоционального интеллекта ранее позволил подобрать методики диагностики и определить актуальный уровень

развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста. Основываясь на результатах диагностики, мы убедились в необходимости проведения развивающих занятий с детьми младшего школьного возраста для, направленных на формирование у обучающихся начальной школы базовых теоретических установок об эмоциональной сфере в целом, для того, чтобы их настоящий и будущий эмоциональный опыт накладывался на конструкт фундаментальных знаний.

Разработанная программа состоит из 10 занятий, рассчитанных на 5 недель учебного времени. За это время предполагается раскрыть 5 блоков, 4 из которых соответствуют компонентам эмоционального интеллекта в концепции К.С. Кузнецовой, а пятый является закрепляющим.

Итоговая диагностика позволила нам судить об эффективности программы и возможности ее внедрения в рабочий процесс педагога-психолога средней общеобразовательной школы. Мы полагаем, что реализация программы будет давать положительные результаты также при задействовании других групп детей.

Таким образом, мы предвкушаем, что поколение детей, с которым будет проводиться в соответствующем возрасте (младшем школьном возрасте) работа по развитию эмоционального интеллекта, будут наиболее способными стимулировать прогресс в обществе, так как именно эмоционально развитые личности характеризуются высоким качеством и эффективностью межличностных отношений, адекватностью реакций на окружающую действительность, способностью контролировать эмоциональные состояния – свои и других людей.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 12.09.2021).
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
3. Аршанская (Шешукова) О.В. Психологические условия становления социального интеллекта: история и современность. Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2018. 85 с.
4. Белопольская, А.А. Особенности формирования эмоционального интеллекта младших школьников во внеучебной деятельности (теоретический аспект // Молодой ученый. 2021. № 21 (363). С. 381-383.
5. Бергфельд А.Ю. Эмоциональный опыт как теоретический конструкт // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2010. №1. С. 38-46.
6. Венгер А.Л. Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. 159 с.
7. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2016. 509 с.
8. Гальтон, Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия. М.: Мысль, 1996. 269 с.
9. Гарднер Х. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: Вильямс, 2007. 512 с.
10. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
11. Дубровина И.В., Прихожан В.В. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2001г. 320 с.



12. Залевский Г.В. Введение в клиническую психологию: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020. 192 с.
13. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика. Учебное пособие. М.: Академия, 2004. 288 с.
14. Ковба Д.М. Евгеника как направление научной мысли и практика селекции человека в конце XIX - начале XXI вв. // Социум и власть. 2020. №4 (84). С. 7-19.
15. Ковина М.В. Психологические особенности детей младшего школьного возраста и факторы их успешного обучения // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2020. №VI. С. 74-80.
16. Кузнецова К.С. К вопросу о формировании эмоционального интеллекта // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. №4. С. 84-95.
17. Кузнецова К.С. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта: дис. канд. пед. наук. Саратов, 2012. 194 с.
18. Лафатер И.К. Философская Энциклопедия. В 5 т. Т.1. Советская энциклопедия. М.: Под редакцией Ф. В. Константинова. 1960.
19. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Институт практической психологии, 1997. 384 с.
20. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М.: ИП РАН, 2004. 230 с.
21. Митина О.Г. Социализация в младшем школьном возрасте // Символ науки. 2016. №6-2 С. 54-57.
22. Наймушина Л.М. История становления понятия «эмоциональный интеллект» в психологической науке // Педагогика: история, перспективы. 2020. №4. С. 63-70.

23. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М. и Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Теоретико-эмпирические исследования, 2004. С. 3-26.
24. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Руководство по психической диагностике: Дошкольный и младший школьный возраст. Методическое пособие. М.: АПКИПРО РФ. 2000. 263 с.
25. Симонов П.В. Что такое эмоция? М.: НАУКА, 1966. 159 с.
26. Смердова Е.А. Особенности эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №11 (6). С. 48-50.
27. Сорокоумова Е.А., Попова В.К. Развитие когнитивной сферы современных младших школьников в учебной деятельности // Коллекция гуманитарных исследований. 2019. №2 (17) С. 6-10.
28. Телегина Э., Гагай В.В. Особенности взаимосвязи творческого мышления и зрительного восприятия у младших школьников // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 47–55.
29. Торндайк Э., Уотсон Дж.Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. М.: АСТ-ЛТД. 1998 г. 704 с.
30. Цилицкий, В.С. Закономерности формирования рефлексивных умений и навыков на разных этапах возрастного развития человека // Молодой ученый. 2015. № 22 (102). С. 913-917.
31. Штейнер К. Достижение эмоциональной грамотности: персональная программа для повышения вашего эмоционального интеллекта. N.Y.: Avon books, 1997. 339 с.
32. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методологические основы. М.: Наука, 1998. 335 с.
33. Эмоциональный фон и восприятие эмоционального сигнала // Гуманитарные научные исследования / С.В. Сахнюк, Н.В. Запорожченко,

Е.Я. Лисецкая, М.А. Лисецкий, Н.Г. Ефремова, Н.В. Тушинская. Мариуполь: Гуманитарные научные исследования, 2015. № 11. С. 285-290.

34. Bar-On R. The «Emotional Quotient». Rhodes University, 1985.

35. Beldoch M. Sensitivity to Expression of Emotional Meaning in Three Modes of Communication. Philadelphia, 1973. P 11.

36. Goleman D. Emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books, 1995. 352 p.

37. Lavater I. Physiognomische Fragmente zur Befürderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe., 4 Bde., 1775-1778.

38. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications. N.Y.: Perseus Books, 1997. PP. 3-31.

39. Payne W. A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire. Cincinnati.: The Union for Experimenting Colleges and Universities. 1985. 468 p.

40. Wechsler D. Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale. N. Y., 1955. 230 p.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 2

Результаты первичной диагностики обучающихся по методике  
«Эмоциональная пиктограмма» (Е.И. Изотова)

№ испытуемого	Анализируемые показатели		Уровень эмоционального развития
	Количество правильно вербализованных эмоций	Адекватность кодирования	
1	10	+	Высокий
2	12	+	Высокий
3	8	+	Средний
4	7	-	Низкий
5	11	-	Средний
6	8	+	Средний
7	10	+	Высокий
8	9	+	Средний
9	9	+	Средний
10	11	+	Высокий
11	9	-	Низкий
12	11	+	Высокий
13	9	+	Средний
14	8	-	Низкий
15	7	+	Средний
16	9	+	Средний
17	8	+	Средний
18	8	-	Низкий
19	9	+	Средний
20	8	+	Средний
21	9	+	Средний
22	6	-	Низкий
23	12	+	Высокий
24	9	+	Средний
25	8	+	Средний
26	7	+	Средний
27	10	+	Высокий
28	7	+	Средний

Результаты первичной диагностики обучающихся по методике  
«Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго)

№ испы- туемого	Оцениваемые показатели				Уровень эмоционально го развития
	Знание полярных эмоций	Определение эмоций, настроения	Владение «Словарем эмоций»	Выделение причин эмоций	
1	+	7/7	+	+	Высокий
2	+	7/7	+	+	Высокий
3	+	6/7	+	+	Высокий
4	+	5/7	-	-	Средний
5	+	7/7	+	+	Высокий
6	-	4/7	+	+	Средний
7	+	7/7	+	+	Высокий
8	+	5/7	+	-	Средний
9	+	6/7	-	-	Средний
10	+	7/7	+	+	Высокий
11	+	5/7	-	+	Средний
12	+	7/7	+	+	Высокий
13	+	7/7	+	+	Высокий
14	-	3/7	+	+	Низкий
15	+	4/7	-	-	Низкий
16	+	7/7	+	+	Высокий
17	+	6/7	-	-	Средний
18	+	4/7	-	-	Низкий
19	+	7/7	+	+	Высокий
20	+	5/7	+	+	Средний
21	+	6/7	-	-	Средний
22	-	4/7	-	-	Низкий
23	+	7/7	+	+	Высокий
24	+	6/7	-	-	Средний
25	+	5/7	+	+	Средний
26	+	5/7	+	-	Средний
27	+	7/7	+	+	Высокий
28	+	7/7	+	+	Высокий

## Результаты итоговой диагностики обучающихся по методике

## «Эмоциональная пиктограмма» (Е.И. Изотова)

№ испытуемого	Анализируемые показатели		Уровень эмоционального развития
	Количество правильно вербализованных эмоций	Адекватность кодирования	
1	10	+	Высокий
2	12	+	Высокий
3	9	+	Средний
4	9	+	Высокий
5	11	+	Высокий
6	9	+	Высокий
7	11	+	Высокий
8	9	+	Средний
9	10	+	Средний
10	11	+	Высокий
11	10	+	Высокий
12	11	+	Высокий
13	9	+	Высокий
14	9	+	Высокий
15	7	+	Средний
16	9	+	Высокий
17	-	-	-
18	8	+	Средний
19	11	+	Средний
20	9	+	Высокий
21	9	+	Высокий
22	6	-	Низкий
23	-	-	-
24	9	+	Высокий
25	9	+	Высокий
26	9	+	Высокий
27	10	+	Высокий
28	9	+	Высокий

## Результаты итоговой диагностики обучающихся по методике

## «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго)

№ испы- туемого	Оцениваемые показатели				Уровень эмоционально го развития
	Знание полярных эмоций	Определение эмоций, настроения	Владение «Словарем эмоций»	Выделение причин эмоций	
1	+	7/7	+	+	Высокий
2	+	7/7	+	+	Высокий
3	+	6/7	+	+	Высокий
4	+	5/7	+	+	Средний
5	+	7/7	+	+	Высокий
6	+	5/7	+	+	Средний
7	+	7/7	+	+	Высокий
8	+	6/7	+	+	Высокий
9	+	7/7	+	+	Высокий
10	+	7/7	+	+	Высокий
11	+	5/7	+	+	Средний
12	+	7/7	+	+	Высокий
13	+	7/7	+	+	Высокий
14	+	4/7	+	+	Средний
15	+	5/7	+	+	Средний
16	+	7/7	+	+	Высокий
17	-	-	-	-	-
18	+	5/7	+	-	Средний
19	+	7/7	+	+	Высокий
20	+	5/7	+	+	Средний
21	+	6/7	+	-	Высокий
22	-	4/7	-	+	Низкий
23	-	-	-	-	-
24	+	6/7	+	+	Высокий
25	+	5/7	+	+	Средний
26	+	5/7	+	+	Средний
27	+	7/7	+	+	Высокий
28	+	7/7	+	+	Высокий

