**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**РЕСПУБЛИКИ КРЫМ «КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ФЕВЗИ ЯКУБОВА»**

Факультет психологии и педагогического образования

Кафедра специального (дефектологического) образования

**РОМАН НАТАЛИИ ГЕОРГИЕВНЫ**

направление подготовки 44.03.03.Специальное (дефектологическое) образование

профиль « Олигофренопедагогика»

группа ЗС(Д)О-16

Курсовая работа

по специальным методикам преподавания

### ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

|  |  |
| --- | --- |
| К защите допускаю: Заведующая кафедрой С(Д)О Андрусёва И.В.   | Научный руководитель: Преподаватель кафедры С(Д)О Якубова Ф.Р.   |

Оценка: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата защиты: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Симферополь, 2020 г.

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| [**ВВЕДЕНИЕ**](#Введение)…………………………………………………………………..... | 3 |
| **ГЛАВА** **1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**…………… | 6 |
| [1.1. Проблема формирования эмоционального интеллекта в отечественной и зарубежной научно-методической литературе](#проблема)…………………………….. | 6 |
| [1.2. Развитие эмоционального интеллекта в онтогенезе](#развитие)…..………………… | 15 |
| [**Выводы по главе** **1**](#выводы1)…………………………………………………………… | 22 |
| [**ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**](#ГЛАВА2)…………………………………………………………….. | 24 |
| [2.1. Особенности формирования эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью](#ГЛ21)……………………………………..[2.2. Диагностика сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников с умственной отсталостью](#ГЛ22)………………………… | 2432 |
| [2.3. Коррекционная работа по формированию эмоционального интеллекта у умственно отсталых детей младшего школьного возраста](#корр_раб)………………. | 37 |
| [**Выводы по главе 2**](#выводы2)…………………………………………………………… | 44 |
| [**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**](#заключение)…..………………………………………….…………….….. | 45 |
| [**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**](#список)…………………..……[**ПРИЛОЖЕНИЕ**](#приложения)………………………………………………………………. | 46 |
| 50 |

**ВВЕДЕНИЕ**

Специальная педагогика ставит приоритетной задачей в образовании детей с интеллектуальной недостаточностью социальную адаптацию. Важным фактором, обеспечивающим успешность социальной адаптации, является адекватное поведение человека в обществе, которое обусловлено гармоничным взаимодействием интеллекта и эмоциональной стороны.

Психическая жизнь человека представляет собой сложный процесс отражения окружающего мира во всем его многообразии. Неотъемлемым компонентом отражательной деятельности является эмоциональная сфера.
В работах П.К. Анохина, В.К. Вилюнаса, К. Изарда, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и других исследователей она рассматривается как важнейшая система психики, тесно связанная с когнитивной и мотивационной сферами личности и обеспечивающая адаптацию к изменяющимся условиям реальной действительности.

Термин «эмоциональный интеллект» (1990 г.) ввели П. Саловей и Дж. Мейер, которые определяли его как способность понимать собственные
и чужие эмоции и чувства. В структуру эмоционального интеллекта П. Саловей
и Дж. Мейер включали следующие компоненты: распознавание эмоций, повышение эффективности деятельности посредством эмоций, осмысление эмоций, регуляция эмоций.

**Актуальность** данной работы заключается в том, что важным фактором эффективной социальной адаптации является развитие познавательного и эмоционального интеллекта. Ситуация как в отечественной, так и в зарубежной дефектологии сложилась таким образом, что особенности познавательной деятельности умственно отсталых детей изучены глубоко и основательно, в то время как своеобразие эмоционального компонента психики освещено недостаточно. Это обстоятельство негативно сказывается на эффективности коррекционно-педагогического процесса.

По словам А.Н. Леонтьева именно младший школьный возраст является сензитивным для формирования эмоционального интеллекта, когда происходит первоначальное фактическое становление склада личности. Это свидетельствует о необходимости изучения эмоционального развития умственно отсталых учащихся, поиску методов диагностики и видов коррекционной работы. Таким образом, на сегодняшний день проблема развития эмоционального интеллекта ребенка с умственной отсталостью приобретает свою актуальность.

Существенный вклад в изучение эмоционального развития при умственной отсталости внесли работы А.Н. Граборова, Л.В. Занкова, В.И. Лубовского, Н.Г. Морозовой, Ж.И. Намазбаевой, М.С. Певзнер, В.Г. Петровой, С.Л. Рубинштейна, О.Е. Фрейерова и многих других специалистов. Учеными доказана зависимость эмоционального компонента психики от социальной ситуации в развитии ребенка с интеллектуальной недостаточностью, раскрыты особенности его взаимодействия с познавательной сферой, определено место эмоциональных нарушений в структуре интеллектуального дефекта.

Методологически значимыми при разработке вопросов, связанных с развитием личности и эмоциональной сферы умственно отсталых школьников, являются:

– учения о единстве аффекта и интеллекта (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна);

– теоретические положения и модели эмоционального интеллекта (И.Н. Андреева, Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Д.Р. Карузо, О.В. Лунева, Д.В. Люсина, Дж. Мейера, П. Сэловей);

– исследования эмоционального интеллекта у умственно отсталых детей и подростков (О.К. Агавеляна, Е.П. Кистенева, М.В. Плещакова, Е.В. Хлыстова).

**Цель исследования** – изучение формирования эмоционального интеллекта у умственно отсталых младших школьников.

Исходя из цели исследования, следует решить следующие **задачи:**

1. Рассмотреть современное состояние изучения проблемы формирования эмоционального интеллекта умственно отсталых детей в отечественной науке
и за рубежом.

2. Теоретически изучить р[азвитие](#роль) эмоционального интеллекта в онтогенезе.

3. Выявить особенности формирования эмоционального интеллекта умственно отсталых младших школьников.

4. Описать содержание коррекционной работы по формированию эмоционального интеллекта у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

**Объект исследования –** процесс формирования эмоционального интеллекта.

**Предмет исследования** – эмоциональный интеллект у младших школьников с умственной отсталостью.

**Методы исследования**:

– теоретические: теоретический анализ и обобщение общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

**Структура и объём курсовой работы.** Данная курсовая работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы. Объем работы \_\_\_ страниц, включая приложение.

**Апробация.**

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**1.1. Проблема формирования эмоционального интеллекта
в отечественной и зарубежной научно-методической литературе**

Факт существования эмоциональных процессов и их роль в познании были описаны еще до выделения психологии в самостоятельную науку. Понятие «эмоциональный интеллект» соединяет в себе два других – эмоции и интеллект, которые в таком сочетании выводят некую единую формулировку происходящих в личности социально-когнитивных процессов, связанных с наложением эмоций на познавательную деятельность субъекта [29].

Сочетание понятий «интеллект» и «эмоции» вызвало много споров и дискуссий в научном сообществе. Появлению термина «эмоциональный интеллект» предшествовало постепенное изменение взглядов на соотношение эмоциональных и интеллектуальных процессов.

Исследования проблемы эмоционально-когнитивного взаимодействия прослеживаются в ранних работах античных философов, которые выделяли эмоции и разум в отдельные сферы. Также подчеркивалось доминирование разума над эмоциями (Платон, Сократ, Аристотель). Впервые в период античности происходит обособление эмоций как особой сферы психической жизни. Наблюдаются первые попытки рассмотрения взаимосвязи когнитивной и аффективной сфер психики человека [18].

В дальнейшем изучение взаимосвязи эмоциональной и когнитивной сфер наблюдаются в учениях представителей рационализма (Р. Декарт, Б. Спиноза) где закладываются основы когнитивного подхода к проблеме эмоций. Противоположной точки зрения придерживался французский мыслитель XVIII в. Ж-Ж. Руссо, который считал, что образование должно быть направлено эмоциями, а не ограничиваться рамками логики
и рассудка [24].

По мере развития психологических знаний в рамках философии, наблюдается активизация эмпирических исследований в области мышления и эмоций. В 1908 г. впервые в истории философии и психологии была предложена модель, предполагающая взаимосвязь эмоциональной и когнитивной сфер психики, являющаяся очень близкой по содержанию к понятию «эмоциональный интеллект». Немецкий ученый Г. Мейер опубликовал книгу «Психология эмоционального мышления», где предложил классификацию видов мышления и систематизировал их наиболее существенные признаки. Он выделил «судящее» (логическое) и «эмоциональное» мышление, которое тесно связано с эмоциональной сферой человека. Исследования Г. Мейера доказали важность «эмоционального мышления» в умственной деятельности человека [21, с. 123].

Дж. Мейер как представитель зарубежной истории изучения взаимодействия аффективных и когнитивных компонентов психики выделил пять временных отрезков, в каждом из которых происходит качественное изменение взаимовлияний этих компонентов друг на друга:

1) в 1900-1969 гг. исследования эмоций и интеллекта были относительно обособлены;

2) в 1970-1989 гг. в центре внимания исследователей находилось взаимное влияние когнитивных и эмоциональных процессов;

3) в период 1990-1993 гг. эмоциональный интеллект был определен в качестве предмета психологического исследования;

4) в 1994-1997 гг. концепт был популяризирован;

5) с 1998 г. по настоящее время происходит прояснение сущности феномена [5].

Периодизации развития и становления понятия эмоционального интеллекта Дж. Мейера была дополнена другим исследователем в области эмоционального интеллекта – О.А. Айгуновой. Предложенная ею периодизация включает отечественную линию исследований по проблеме. О.А. Айгунова считает необходимым дополнить периодизацию более ранними работами отечественных ученых, содержащими исследования по проблеме взаимовлияний когнитивной и аффективной сфер психики.

1-й этап – философский – включает взгляды античных мыслителей на проблему аффективно-когнитивных взаимодействий.

2-й – этап начала эмпирических исследований, охватывающий период с конца XIX в. до начала ХХ в., это работы Э. Блейера, Ч. Дарвина, У. Джеймса, П. Жане, Н. Ланге, Г. Майера, Т. Рибо.

На 3-м этапе подчеркнуто дифференцированное изучение эмоциональной и когнитивной сфер, автор выделяет три направления исследований: психология эмоций, психология интеллекта и отечественные исследования.

4-й этап характеризуется автономным изучением эмоционального интеллекта; так же, как и в периодизации Дж. Мейера, в центре внимания находятся взаимные влияния когнитивных и эмоциональных процессов. Но в данном случае рассмотрены, кроме зарубежных исследований, и работы отечественных ученых.

На 5-м этапе отмечается начало глубинного изучения феномена эмоционального интеллекта.

По мнению О.А. Айгуновой, прояснение сущности феномена происходит в трех разных направлениях: научном (в работах таких ученых, как Т.П. Березовская, С.П. Деревянко, Д.В. Люсин, Дж. Мейер, М.А. Манойлова, П. Сэловей и другие), «популистическом» (Г. Бук, Д. Гоулман, С. Стейн и другие), в русле социального интеллекта (О.П. Джон, С. Космитский, Р. Риггио, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и другие) [1].

Можно обобщить что, в начале ХХ в. исследования когнитивных и аффективных аспектов психики характеризовались относительной обособленностью. Изначально в исследованиях интеллекта не выделялись различные его виды.

В 20-х гг. ХХ в. автор двухфакторной модели интеллекта Ч. Спирмен предположил, что успешность любой интеллектуальной работы определяется, во-первых, неким общим фактором, генеральной способностью (фактор G), и, во-вторых, еще одним фактором, являющимся специфическим для того или иного вида деятельности (фактор S) [42].

В дальнейшем была построена иерархическая модель интеллекта, где между факторами G и S существовали так называемые групповые факторы – это арифметические, механические, вербальные и лингвистические способности. Данная теория подверглась критике и в скором времени начали появляться и обсуждаться многофакторные теории интеллекта. Л. Терстоун (1938 г.) отрицал существование общей, генеральной основы интеллектуальной деятельности и считал, что интеллектуальный акт является результатом взаимодействия множества отдельных различных факторов. По мнению Л. Терстоуна, интеллект обладает функцией регуляции потребностно-аффективной сферы [9].

Далее развитие представлений о структуре интеллекта продолжалось по пути ее дифференциации, постепенно утверждается мнение о множественности сторон интеллекта. В начале 30-х гг. ХХ в. была создана иерархическая модель интеллекта Ф. Вернона. Позднее ученым Р. Кеттеллом так же, как и Ф. Верноном, спирменовский генеральный фактор был разделен на две части. Р. Кеттелл выделил две стороны в работе интеллекта: одна из них обусловливается влияниями окружающей среды, другая – особенностями строения и функционирования головного мозга [42].

В 1920 г. Э. Торндайк и Ч. Хант выделили такую часть интеллекта, как социальная. Социальный интеллект – это способность понимать других и действовать или вести себя мудро по отношению к окружающим [20, с. 19].

Таким образом, этап дифференцированного изучения когнитивных и аффективных аспектов психики продолжался до середины ХХ в.

В 50-е гг. XX в., Д. Векслер в процессе изучения интеллектуальных способностей пришел к выводу, что большое значение при исследовании человеческой личности имеют «эмоциональные факторы», которые не могут быть измерены IQ-тестом, и настаивал на включении неинтеллектуальных элементов общих способностей в каждое полное измерение. При этом под неинтеллектуальными элементами ученый подразумевал не только общую работоспособность психики, но и ее аффективно-регулятивные компоненты, благодаря которым человек на протяжении более длительного времени может заниматься решением значимой для него проблемы [2, с. 22].

Этап подчеркнуто дифференцированного изучения эмоциональной и когнитивной сфер сменяется этапом начала автономного изучения эмоционального интеллекта. Начинается данный этап на рубеже 60-70-х гг. и заканчивается в конце 80-х гг. ХХ в. В центре внимания находятся особенности взаимного влияния когнитивных и эмоциональных процессов.

В 1980 г. клинический физиолог Р. Бар-Он начал исследование вопроса достижения людьми общего эмоционального здоровья и благосостояния. Ученый рассматривал эмоциональный интеллект как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями [31, с. 33].

Он выделил пять сфер компетентности, которые, по мнению Д.В. Люсина, можно отождествлять с пятью компонентами эмоционального интеллекта. Каждый из этих компонентов состоит из нескольких субкомпонентов:

1. Познание себя: осознание своих эмоций; уверенность в себе; самоуважение; самоактуализация; независимость.

2. Навыки межличностного общения: эмпатия; межличностные взаимоотношения; социальная ответственность.

3. Способность к адаптации: решение проблем; связь с реальностью; гибкость.

4. Управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу; контроль импульсивности.

5. Преобладающее настроение: счастье; оптимизм.

На основе данной модели был создан опросник EQ-i или эмоциональный коэффициент [20].

Позднее Г. Гарднером (1983 г.) была сформулирована теория множественных интеллектов, где – описание внутриличностного и межличностного интеллекта. Внутриличностный интеллект понимается как доступ к собственной эмоциональной жизни, к своим эмоциям: способность мгновенно различать чувства, называть их, переводить в символические коды и использовать в качестве средств для понимания и управления собственным поведением [1].

Затем в 1985 г. Р. Стернберг выделил практическое мышление как способность адаптироваться, изменять или переделывать ситуации, возникающие в реальной жизни [34].

Началом периода глубинного изучения эмоционального интеллекта можно считать 1990 г., когда Дж. Майер и П. Сэловей опубликовали первую исследовательскую работу, в которой дали определение термина «эмоциональный интеллект», а также предложили методику его измерения (EQ). В ней они привели доказательства в пользу того, что эмоциональный интеллект является одним из основных видов интеллекта.

В отечественной психологии идеи, способствующие становлению понятия «эмоциональный интеллект», представлены в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомирова.

Так, уже в начале 1930-х годов Л.С. Выготским была обозначена проблема изучения порядка и связей, как самих аффектов, так и связей, объединяющих эмоции с более сложными психологическими системами, которую он определил как главную задачу научной психологии. Глубинный смысл задачи определялся необходимостью построения нового учения о психике человека как целостного и развивающегося существа во всей полноте его жизни. Л.С. Выготский указывал на единство аффекта и интеллекта, отмечая, что один из коренных пороков традиционной психологии это и есть отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от аффективной [11].

Тема взаимовлияния эмоциональных и когнитивных процессов в структуре человеческой психики была продолжена С.Л. Рубинштейном (1940-60 годы), который считал, что мышление как психический процесс является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция – единством эмоционального и интеллектуального [17].

Другой отечественный ученый А.Н. Леонтьев выдвинул положение о том, что мышление как деятельность имеет аффективную регуляцию, непосредственно выражающую ее пристрастность. Источником эмоций признается смысловое образование. Функцией эмоций является представление личностных смыслов в сознании субъекта, на основе чего происходит регуляция деятельности, т.е. эмоции сигнализируют нам о личностном смысле происходящих событий [35].

Таким образом, методологические основы отечественной психологии о единстве познавательных и эмоциональных процессах, заложенные в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева в 30х-60х годах ХХ века, позволили российским психологам в 1970-х годах заняться их практическим подтверждением путем экспериментально-психологических исследований эмоциональной регуляции мыслительной деятельности. Предположение об их продуктивном взаимодействии доказывалось во множестве исследований 70-80-х гг. ХХ в.

Результатом отражения этих практических работ явился труд О.К. Тихомирова «Психология мышления», впервые опубликованный в 1982 году. Рассуждая о месте эмоций в структуре мыслительной деятельности, ученый приходит к выводу, что понятие «эмоциональное мышление» Г. Майера очень близко понятию «практическое мышление», принятое в отечественной психологической литературе [35].

Вплотную к понятию эмоциональный интеллект подошел в своем диссертационном исследовании «Эмоции в структуре мыслительного процесса» Нго Конг Хоан, который исследовал взаимообусловленность эмоциональных и мыслительных процессов, определяющих эффективность интеллектуальной деятельности человека [25].

Во второй половине 90-х годов выходят статьи А.В. Брушлинского, А.А. Бодалева, Г.Г. Гарсковой и другие, в которых авторы возвращают внимание ученых к проблемам взаимодействия когнитивных и эмоциональных процессов. В частности А.В. Брушлинский называет такое взаимодействие «взаимопроникновением», а Г.Г. Гарскова прямо указывает на актуальность введения термина «эмоциональный интеллект». Таким образом, к началу 90-х гг. ХХ в. отмечается тенденция к интеграции психологических явлений.

Особо следует отметить вышедшую в 1996 году монографию «Психология деятельности и способности человека» В.Д. Шадрикова, в которой большое внимание уделено вопросу соотношения способностей и эмоций человека [36].

В частности, структура познавательных способностей была дополнена В.Д. Шадриковым понятием «духовные способности», а механизм функционирования обозначен единством гeнетически обусловленных и прижизненно сформированных образований. Продолжая анализировать проблему взаимосвязи эмоций и интеллекта, в другой своей работе – «Ментальное развитие человека», российский ученый выводит понятие духовных способностей как способностей направленных на познание других людей, которые определяют успешность поведения, причем отмечает, что «…важнейшим личностным качеством, позволяющим проникнуть в духовный мир другого человека, является эмпатия» [37, с. 269].

Таким образом, термин «духовные способности», предложенный В.Д. Шадриковым, аналогичен понятию «эмоциональный интеллект» у зарубежных исследователей того же временного периода.

Такой же точки зрения в определении эмоционального интеллекта придерживается И.Н. Андреева, которая, неоднократно обращаясь к проблематике исследования эмоционального интеллекта, вслед за В.Д. Шадриковым, определяет эмоциональный интеллект как системное проявление интеллектуальных способностей к анализу, обработке и использованию эмоциональной информации. Исходя из этого, в иерархической структуре эмоционального интеллекта мы можем выделить три компонента: интеллект индивида, интеллект субъекта деятельности и интеллект личности [5].

Особое внимание заслуживает многолетняя работа Д.В. Люсина по разработке собственной модели эмоционального интеллекта, а также созданию методики по измерению указанной способности (опросник ЭмИн, 2006 г.). Вывод, сделанный ученым после изучения двух основных подходов к измерению эмоционального интеллекта, а также анализа психометрических свойств самих методик заключается в следующем: так как они слабо коррелируют друг с другом, то оптимальным для оценки эмоционального интеллекта в практической и исследовательской работе будет одновременное использование разных методических средств [19].

Отечественные исследования в области эмоционального интеллекта продолжаются и в настоящее время, что продиктовано необходимостью развития теоретической базы психологической науки, так и актуальными запросами практической работы психологов.

В 2009 году Институт психологи РАН издает книгу «Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям». В книгу вошли статьи Д.В. Ушакова, И.Н. Андреевой, С.П. Деревянко – раздел «Теоретические подходы и экспериментальные исследования». Особое внимание в данном разделе уделено результатам экспериментальных исследований в области социального и эмоционального интеллектов. Во второй раздел «Прикладные аспекты и методы измерения» вошли описания и анализ существующих на сегодняшний день методик по измерению эмоционального интеллекта.

В 2012 году выходит книга И.Н. Андреевой «Азбука эмоционального интеллекта», в которой автор, анализируя исторический аспект в изучении соотношения эмоций и интеллекта в свете их единства, большое внимание уделяет современному пониманию эмоционального интеллекта, приводит различные определения этого понятия, классифицирует зарубежные и отечественные модели эмоционального интеллекта. Отдельная глава посвящена вопросам гендерных различий в сфере эмоционального интеллекта [5].

Эмоции как важнейшие компоненты мыслительной деятельности рассматривал в своих работах А.В. Брушлинский. По его мнению, роль эмоций в мыслительной деятельности различна, они могут как способствовать, так и препятствовать мышлению. Автор говорит о том, что обнаружить специфику взаимоотношений между когнициями и эмоциями можно только в том случае, если имеется понятийный аппарат, который позволяет выявить явления, не принадлежащие ни только мышлению, ни исключительно эмоциям [2, с. 33].

По мнению А.В. Брушлинского, должен иметь место понятийный аппарат, позволяющий выявить единицы, которые мы не сможем отнести ни к мышлению, ни к эмоциям. Такие единицы могут быть описаны внутри психической деятельности с помощью «интерпроцессуальных» понятий, каким и является эмоциональный интеллект [5].

На сегодняшний день принято использовать широко разрекламированный американскими психологами термин «эмоциональный интеллект», тем не менее, в среде отечественных ученых неоднократно предлагались к использованию различные варианты названий указанного явления: «эмоциональное решение задачи», «духовные способности», «практическое мышление» и другие.

Анализ теоретических предпосылок возникновения феномена эмоционального интеллекта, изучение исторического аспекта в развитии эмоционально-когнитивных взаимовлияний позволили нам рассмотреть объективные закономерности появления в терминологии психологической науки нового понятия.

**1.2. Развитие эмоционального интеллекта в онтогенезе**

Ребенок рождается с некоторыми безусловными аффективными реакциями. Существуют убедительные данные в пользу того, что ряд фундаментальных человеческих эмоций имеют эволюционную основу. Эти эмоции наследственно закреплены в организации лимбической системы мозга.

Эти реакции на протяжении онтогенеза трансформируются в сложные эмоциональные процессы, что составляет сущность последующего развития человеческих чувств.

В онтогенезе эмоций можно проследить четыре этапа.

1. Новорожденный – преобладают инстинкты, прежде всего самосохранения и пищевой.

2. Младенчество – органические чувствования удовольствия-неудовольствия, приятного-неприятного. Они основаны на переработке экстеро и интерорецептивной информации. Из этих чувствований постепенно формируется отношение ребенка к близким.

3. С 3-4 до 12-14 лет – постепенное развитие корковых (эпикритических) эмоций. Вначале этого периода преобладает связь эмоций с органическими потребностями, и лишь к концу этого периода эмоции приобретают самостоятельное психическое выражение с преобладанием уже корковой коррекции органических потребностей и влечений.

4. Формирование высших эмоций, их полное развитие достигается лишь к 20-22 годам. Чувства становятся подвластными интеллектуальной проработке и разуму. В этот период человек в достаточной степени может подавлять и внешние проявления эмоций [32, с. 214].

Первые эмоции, которые переживает новорожденный – отрицательные – плачь и крик в ответ на неблагоприятные воздействия внешней и внутренней среды: холод, спазмы пустого желудка, вздутие кишечника. Первые улыбки ребенка носят рефлекторный характер. Лишь через несколько недель улыбка начинает возникать на различные события внешнего мира, но она еще не дифференцирована и возникает на самые различные стимулы. В возрасте примерно 2,5 месяца, появляется социальная улыбка, т.е. – улыбка, обращенная к другому человеческому лицу. Именно с этого времени ребенок начинает требовать социальных контактов. К возрасту 3-4 месяца при встрече со взрослыми улыбка сопровождается общей двигательной реакцией – «комплексом оживления».

У маленьких детей любая эмоция очень широко иррадиирует, так как центральная нервная система является еще незрелой. Поэтому, например, нарушение режима питания или необычно строгий тон голоса вызывают иногда неожиданную для родителей бурную эмоциональную реакцию ребенка. Общая лабильность нервной деятельности ребенка выражается также в том, что переживаемые эмоции обычно кратковременны и быстро затухают: ребенок может легко заплакать, но его так же легко можно отвлечь и вызвать улыбку.

К концу первого года отношения ребенка с окружающим миром становятся более избирательными. На новое, яркое и необычное явление ребенок начинает показывать эмоциональную реакцию удивления. Он уверенно узнает знакомые лица, появляется страх и неудовольствие при приближении незнакомца или отделении от матери. Последние два типа поведения обычно прекращаются к двухлетнему возрасту.

Возраст около двух лет считается важным переломным этапом интеллектуального развития ребенка. Неудовольствие при отделении от матери кончается именно потому, что наступает новый этап в развитии познания – устанавливается то, что в психологии называется постоянством объекта. Ребенок начинает понимать, что предметы и люди продолжают существовать и тогда, когда он не может их увидеть, услышать или потрогать [32].

В возрасте 2-3 лет дети могут показывать такие эмоции, как радость, гнев, отвращение, огорчение, удивление, стыд. Это свидетельствует о том, что они уже отличают свои эмоции от чужих. На 3-м году жизни могут пояснить свои отрицательные эмоции, находят связь между желаниями и эмоциями.

Чувство удивления постепенно сменяется любознательностью. На основе врожденного страха младенца, например, при громких звуках или потере опоры – к 3-5 годам формируется стыд, который «надстраивается» над ним, являясь социальной формой этой эмоции – страхом осуждения. Гнев в младенчестве возникает лишь при ограничении свободы движений, но в 2-3 года у ребенка уже развивается ревность и зависть – социальные формы гнева. Удовольствие вначале пробуждается контактно – убаюкиванием, поглаживанием, а в дальнейшем на его основе развивается радость, как ожидание удовольствия в связи с растущей вероятностью удовлетворения какой-либо потребности.

Таким образом, эти и все другие сложные эмоции и чувства развиваются всегда на основе простых эмоций под влиянием социального научения.

Со вступлением детей в дошкольный возраст развивается способность определять эмоциональные состояния других людей. Изучением данного вопроса подробно занималась А.М. Щетинина. Основываясь на общих возрастных закономерностях восприятия и особенности эталона экспрессии, она выделяет шесть типов восприятия детьми эмоций:

– довербальный (нет словесного опосредования эмоций, определение эмоций при соответствии с конкретной ситуацией);

– диффузно-аморфный (называние эмоций, но при этом восприятие осуществляется поверхностно, недифференцированно);

– диффузно-локальный (к предыдущему процессу сопутствует выделение отдельного элемента экспрессии – глаза);

– аналитический (большое внимание уделяется выражению лица, а не позе);

– синтетический (целостное восприятие эмоциональных состояний);

– аналитико-синтетический (обобщение элементов экспрессии – мимики в целом) [40, с. 21].

Дети 5-6 лет научаются определять эмоцию другого человека по его речи. При стабильных отрицательных эмоциональных переживаниях происходит задержка развития данного умения, следствием чего служит снижение контактов в общении и сложность в восприятии эмоций других.

С переходом ребенка в школу у него изменяется эмоциональная сфера в связи с тем, что у него происходит расширение содержания деятельности и увеличивается количество объектов, к которым он проявляет эмоции. Раздражители, которые могли вызвать эмоциональную реакцию у дошкольника, теперь не будут иметь для него такое значение. Младшие дошкольники могут бурно реагировать на ситуации, которые его задевают, но они способны сдерживать эмоциональные реакции усилием воли.

Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:

1) легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;

2) непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний – радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;

3) готовностью к аффекту страха – в процессе учебной деятельности страх ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье;

4) большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и бурным аффектам;

5) эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;

6) свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно, так же, как и истолкование выражения чувств окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников; исключение составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления, которые они могут выразить вербально, называя пять синонимичных слов, обозначающих эти эмоции [16].

На протяжении младшего школьного возраста эмоции и чувства детей изменяются не только количественно, но и качественно. По исследованиям Т.Б. Пискаревой в этом возрасте дети легче понимают эмоции, которые проявляются в знакомых жизненных ситуациях. Младшие школьники лучше распознают положительные эмоции, нежели отрицательные. Существенным моментом в развитии эмоциональных состояний является возможность их словесного опосредования. Дети приобретают навыки произвольного регулирования собственных эмоций, могут подчинять их определенным правилам. Устойчивые эмоциональные отношения также являются важным составляющим данного возраста (дружба).

Следует учесть, что развитие эмоциональной сферы значительно влияет на уровень развития эмоционального интеллекта. Данный интеллект вне зависимости от «эмоциональных» новообразований может быть различным у детей в норме.

По мнению В.И. Лубовского, В.Г. Петровой, Т.В. Розановой и др. проявление эмоций у умственно отсталого ребенка зависит от возрастных особенностей, структуры дефекта, и социальной среды.

При определении закономерностей развития эмоциональной сферы учащихся со сниженным интеллектом необходимо ориентироваться на методологически значимое для отечественной коррекционной психологии положение об общих с нормой и специфических законах психического развития аномального ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, ГЛ. Трошин, Ж.И. Шиф и другие).

Общие и специфические закономерности эмоционального развития умственно отсталых школьников, выявленные на основе анализа работ Л.В. Занкова, Г.М. Дульнева, Н.Л. Коломинского, Ж.И. Намазбаевой, М.С. Певзнер, В.Г. Петровой и других специалистов, можно представить в таблице.

Основные закономерности эмоционального развития

при умственной отсталости.

|  |  |
| --- | --- |
| Общие (для умственно отсталых и нормально развивающихся детей) | Специфические (свойственные только умственно отсталым) |
| 1. Эмоциональная сфера изменяется, совершенствуется, приобретает новые качества по мере прохождения возрастных этапов. | 1. Эмоциональное развитие зависит от структуры и своеобразия первичного, биологически обусловленного дефекта. |
| 2. Эмоциональное развитие зависит от особенностей взаимоотношений с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками). | 2. Имеется взаимосвязь между эмоциональным развитием и компенсаторными возможностями психики. |
| 3. На эмоциональное развитие личностиоказывают влияние те виды деятельности, в которые она включается. | 3. Прогноз эмоционального развития зависит от эффективности коррекционно-воспитательного процесса. |

Специалисты называют развитие умственно отсталого ребенка атипичным, так как оно характеризуется смещением присущих тому или иному возрастному периоду черт, а также более поздним и затрудненным формированием высших психических функций. Даже выпускники коррекционных школ отличаются от своих сверстников по уровню сформированности высших чувств, по осознанности своих отношений к окружающей действительности и целому ряду других особенностей эмоциональной сферы (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Н.Л. Коломинский, Ж.И. Намазбаева, Ж.И. Шиф и другие). Тем не менее, при умственной отсталости, как и в норме, с возрастом повышается возможность произвольной регуляции поведения и эмоциональных проявлений, что свидетельствует об изменении между интеллектом и аффектом [38, с. 17]

Проблема развития эмоционального интеллекта у детей с умственной отсталостью остается мало изученной. Известно, что становление механизмов эмоциональной саморегуляции и развитие эмоциональной сферы в целом у данной категории детей также зависит от выраженного недоразвития познавательных процессов (мышления, памяти, восприятия).

**Выводы по первой главе**

Анализ. зарубежной и отечественной литературы показал, что изучение феномена эмоционального интеллекта началось с представления о взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов. Прояснение сущности феномена происходит в трех разных направлениях:

– научном – в работах таких ученых, как Т.П. Березовская, С.П. Деревянко, Д.В. Люсин, Дж. Мейер, М.А. Манойлова, П. Сэловей и другие;

– «популистическом» – Г. Бук, Д. Гоулман, С. Стейн и другие;

– в русле социального интеллекта – О.П. Джон, С. Космитский, Р. Риггио, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и другие.

Следовательно, возникает проблема множественности теорий эмоционального интеллекта.

Развитие эмоционального интеллекта в онтогенезе тесно связан с развитием эмоционально-волевой сферы в целом. В основном выявлена такая закономерность:

– от проявление эмоций для удовлетворения органических потребностей до удовлетворения потребностей общения, самоактуализации;

– от неточных дифференцировок сходных эмоциональных состояний к более точным;

– от установок на внешние характеристики для опознания эмоций к нахождению связей с определенной ситуацией, а затем связывают с знаниями о внутренних состояниях, вызвавших ту или иную эмоцию;

– от непроизвольности эмоциональной саморегуляции к произвольной;

– от невербального опознания эмоций к вербальным;

– от скудности словарного запаса об эмоциональных состояниях к богатству;

– от неумения к опосредованию эмоциональных переживаний к их вербализации.

Уровень эмоционального интеллекта у детей с интеллектуальной недостаточностью находится в прямой зависимости от недоразвития интеллектуальной сферы, структуры дефекта, социальных условий.

Для таких детей характерны:

– некритическое самовосприятие;

– поверхностность, неточность и неадекватность опознания эмоциональных переживаний других людей;

– образы эмоциональных состояний словесно не воспроизводятся, обнаруживается бедный запас понятий, обозначающих эмоциональное состояние;

– недифференцированность тонких эмоциональных состояний.

**ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

* 1. **Особе****нности формирования эмоционального интеллекта
	у младших школьников с умственной отсталостью**

Формирование эмоционального интеллекта начинается с раннего возраста ребенка, являясь основой для успешной адаптации и социализации в человеческом обществе. Чтобы у ребенка не было больших проблем с социализацией, оценкой окружающей действительности, его необходимо учить узнавать, проявлять эмоции (желательно положительные). В развитии эмоционального интеллекта у детей акцент необходимо делать на способности понимать чувства другого ребенка, взрослого, ставя себя на его место и чувствуя его переживания и эмоции. В первую очередь речь идет о развитии эмпатии, осознанного противостояния злу и проявлению радости за другого.

Целевой ориентир, который затрагивает развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста, определяет следующие характеристики: «ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям, самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты» [41].

Для того чтобы оказать детям помощь в развитии их эмоциональной сферы, целесообразно знать особенности развития эмоций у детей.

Особенности эмоционального развития детей младшего школьного возраста:

– ребенок осваивает социальные формы выражения чувств;

– ребенок начинает понимать эмоцию и соотносить ее со словом и поведением;

– формируется эмоциональное предвосхищение;

– формируются высшие чувства: нравственные, интеллектуальные, эстетические;

– чувства становятся разумными, осознанными, обобщенными, произвольными.

Одной из важных характеристик личности ребёнка с интеллектуальной недостаточностью является незрелость его эмоциональной сферы. Эмоции и чувства играют существенную роль в развитии личности. У ребёнка с умственной отсталостью наличие в эмоциональной сфере грубых первичных изменений способствует своеобразному психопатологическому формированию характера, новых отрицательных его качеств, резко осложняющих коррекцию основного психического дефекта. Вот почему изучение эмоций и чувств умственно отсталого ребёнка, их формирование и воспитание имеют столь важное
значение и способствует формированию его характера, новых положительных свойств личности и в конечном итоге, коррекции основного психического дефекта.

Под эмоциональным развитием умственно отсталых учащихся подразумевается последовательность положительных изменений, ведущих к более высоким уровням дифференциации и организации эмоциональной сферы в течение всего периода обучения в школе. Умственно отсталый ребенок в своем развитии проходит ряд возрастных ступеней, на каждой из которых его эмоциональная сфера приобретает новые качества, причем переход к высшим формам эмоциональной жизни происходит в ходе общения с окружающими, по мере включения их в разнообразные виды деятельности.

По мнению В.И. Лубовского, В.Г. Петровой, Т.В. Розановой и др. проявление эмоций у умственно отсталого ребенка зависит от возрастных особенностей, структуры дефекта, и социальной среды [31, с.68].

В обшей совокупности черт личности важное значение придается эмоциям, которые являются стимулятором человеческой активности. И наоборот, именно формирование эмоций — важнейшее условие становления человека как личности.

Для детей с умственной отсталостью характерно недоразвитие всех психических познавательных процессов. Незрелость личности умственно отсталых детей проявляется в ряде особенностей их эмоциональной сферы, к ним относят: неадекватность чувств, их эгоцентричность, примитивизм.

В возникновении нарушений поведения и эмоциональных расстройств у лиц с умственной отсталостью, одни исследователи признавали ведущую роль интеллектуального недоразвития, при которой происходило ослабление интеллектуального контроля над аффектом в процессе регуляции поведения
(Э. Сеген; П.И. Ковалевский; Н.И. Фелинская; И.М. Балинский), другие акцентировали внимание на значимости психогенных факторов, чувствительности к психотравмирующим ситуациям (О.Е. Фрейеров; Д.Н. Исаев), третьи связывали нарушения поведения и эмоциональные расстройства при олигофрении с органической неполноценностью самой нервной системы, а именно с повреждением ее подкорковых областей (М.С. Певзнер; Г.Е. Сухарева). Ряд авторов (Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, А.С. Меликсетян) объясняют возникновение причин нарушений эмоциональной сферы с неблагоприятными воздействиями основного недуга ребенка (разные виды дефективности) [5].

Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.В. Ермолаева, A.B. Запорожец, А.И. Захарова, Е.И. Изотова, А.Г. Ковалев, А.Д. Кошелева, А.Н. Леонтьев, Л.Г. Миликевич, Е.В. Никифорова, Т.А. Процко, Л.С. Славина, Г.А. Урунтаева, E.H. Шиянов и другие специалисты занимались изучением особенностей эмоциональной сферы на разных возрастных этапах развития и доказали, что своеобразный период в развитии детей возникает тогда, когда они становятся школьниками. С поступлением ребенка в школу в его жизни наступают перемены, которые в значительной степени влияют на характер и содержание его эмоциональной сферы. Такой возраст специалисты считают наиболее «эмоционально насыщенным» [39].

Е.П. Кистенева выявила, что успех в понимании эмоциональных состояний зависит от таких условий, как модальность эмоции; возраст, личностные характеристики испытуемого; сложность и условия предъявления стимульного материала. Ею были сделаны выводы, что умственно отсталый школьник испытывает трудности в вербальной интерпретации эмоциональных состояний. Указывала, что ученики правильно распознают те эмоции, которые чаще всего испытывают сами и наблюдают у других («злость», «радость», «обида»). При просьбе отразить эмоцию отметилась избирательность к отдельным элементам экспрессии (мимике, жесту, позе). Радость и испуг дети изображали с помощью мимики, а при демонстрации грусти, гнева, удивления использовали жесты
и позы [41].

Эмпирические исследования Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой с умственно отсталыми детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста показали следующие результаты:

– наиболее легким для распознавания оказалась эмоция радости;

– дети склонны к подмене одного эмоционального состояния другим. Чаще это касалось таких эмоций, как «грусть», «спокойствие», «страх», «злость»
[42, с.36].

Н.Б. Шевченко, исследовав особенности опознания эмоциональных состояний другого человека школьниками с умственной отсталостью, выявил, что для них характерны сложности опознания эмоций презрения, гнева, удивления по интонации [30].

Исследователи (О.К. Агавелян [1], Е.П. Кистенева) отмечают, что эффективной коррекцией поведения по отношению к другим людям у умственно отсталых детей является обучение их умению понимать эмоцию других людей.

Рассмотрим развитие основных компонентов эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект, по мнению П. Сэловея и Джона Майера, включает в себя четыре части:

1) способность воспринимать или чувствовать эмоции (свои, чужие);

2) способность направлять свои эмоции в помощь разуму;

3) способность понимать, что выражает та или иная эмоция;

4) способность управлять эмоциями.

Это дает личности – эмоциональное познание самой себя и окружающего её социума (восприятие, понимание, осознание эмоциональных переживаний как своих собственных, так и окружающих) и успешного функционирования в этом социуме (контролирование и управления эмоциональными переживаниями, самомотивация деятельности).

Выявлено, что восприятие самого себя и других людей у детей с умственной отсталостью недифференцированны и неадекватны. Самовосприятие имеет некритичный характер. Восприятие других людей поверхностное, нечеткое. Образы эмоциональных состояний словесно не воспроизводятся, обнаруживается бедный запас понятий, обозначающих эмоциональное состояние. Неправильно интерпретируют состояние других людей. При этом эти суждения имеют ситуативный характер. Им характерна бедность и неточность лицевой экспрессии [14].

Д.Н. Исаев считает, что трудности при распознавании эмоций возникают в связи не только с имеющимся дефектом, но и с узким кругом общения [22].

Умственно отсталым детям, относящимся ко всем клиническим группам, свойственна эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, значительная ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения, веселья.

Вместе с тем отмечается живость эмоций (приветливость, доверчивость, оживленность), наряду с поверхностью и непрочностью. Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности, лёгкую внушаемость в поведении и играх.

Проявление эмоций у умственно отсталого ребенка зависит от его возраста, от глубины и качественного своеобразия структуры дефекта (принадлежности к определенному клиническому варианту олигофрении), наличия потенциальных компенсаторных возможностей, от социальной среды, в которой он находится, от своевременно оказанной коррекционно-развивающей помощи.

Кроме того, у детей с умственной отсталостью часто бывают неадекватные воздействиям эмоции и чувства. Наблюдается чрезмерная лёгкость и поверхностная оценка серьёзных жизненных событий.

Симптомами нарушения эмоциональной сферы являются раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость, отсутствие опосредованной мотивации.

Все оговоренные особенности развития эмоциональной сферы детей
с умственной отсталостью затрудняют формирование основных компетенций эмоционального интеллекта, таких как:

– умение узнавать и осознавать свои чувства;

– умение правильно переживать фрустрацию;

– умение изменять свои чувства;

– умение мотивировать себя и поддерживать мотивацию;

– умение управлять своими чувствами;

– умение строить эмоционально теплые отношения.

Незрелость эмоций и чувств умственно отсталого ребёнка обусловлена в первую очередь особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта [14].

Следует отметить, что эти дети крайне безынициативны, не умеют самостоятельно руководить своей деятельностью, подчинять ее отдельной цели, не всегда могут сосредоточить усилия на преодолении даже незначительных препятствий, возникающих по ходу той или иной работы. Ученикам свойственны непосредственные импульсивные реакции на внешние впечатления, необдуманные действия, неумение противостоять воле другого человека. Вместе с тем в отдельных случаях некоторые дети проявляют значительную настойчивость и целеустремленность в решении поставленных задач, прибегают даже
к элементарным хитростям и уловкам, стремясь добиться желаемого результата, большей частью связанного с удовлетворением житейских потребностей.

Умственно отсталые дети испытывают значительные трудности в общении с окружающими, так как у них снижена способность к пониманию эмоциональных состояний других людей. Они проявляют больше критичности к поступкам других людей, чем к своим, однако свои тревоги, страхи, обиды выражают в грубой, агрессивной форме.

Особенностью эмоциональной сферы школьника, является его значительная эмоциональная возбудимость, которая накладывает отпечаток на весь психический облик ребенка. Вместе с ним эмоции ребенка малоустойчивы, подвижны. Свои эмоциональные переживания, впечатления, возникшие под воздействием окружающей среды, ребенок выражает в творчестве. Поэтому очень важно, зная особенности его эмоциональной сферы, умело влиять на них, закладывая тем самым основу для развития его высших эстетических и нравственных чувств личности. Это обстоятельство, естественно, нужно знать и учитывать родителям и воспитателям вспомогательной школы [30].

Развитие эмоциональной сферы ребенка со сниженным интеллектом представляет собой качественно иной, специфический путь, который опосредован не только общими, но и особыми закономерностями, связанными с органическим поражением центральной нервной системы. В первую очередь к таким закономерностям относят определенную зависимость развития эмоциональной сферы от структуры, глубины и особенности отклонения; наличие компенсаторных возможностей, связанных с направлением эмоциональной активности, с побудительным значением индивидуальных переживаний; важное воздействие своевременно оказанной психолого-коррекционной помощи.

Для создания оптимальных условий, способствующих развитию эмоциональной сферы учащихся и формированию эмоционального интеллекта, учителям и воспитателям в своей работе необходима не только педагогическая, но и медицинская, и психологическая подготовка. Пристального внимания требуют такие особенности эмоциональной сферы учащихся, как слабость интеллектуальной регуляции эмоций, малая их дифференцированность, недостаточная адекватность эмоциональных проявлений и понимания вербальных и невербальных знаков эмоциональной экспрессии сверстников, педагогов, эмоциональных состояний окружающих людей.

Эмоциональное развитие ребенка в значительной степени обусловлено спецификой взаимодействия с окружающими его людьми, взрослыми и сверстниками. Взрослый является для ребенка носителем социального опыта, который он передает ему в процессе общения. В общении со сверстниками указанный опыт усваивается и набирает личностный смысл.

Высшие чувства в случае умственной отсталости у ребенка развиваются крайне медленно, но обращение к эмоциональному фактору намного увеличивает успешность нравственного, трудового, эстетического воспитания таких школьников.

В целом, эмоциональные реакции умственно отсталых детей младшего школьного возраста имеют различное проявление. Так, одним из них свойственны вялые, заторможенные, стереотипные эмоциональные реакции. Такие дети как бы безразличны к воздействующим на них внешним раздражителям. У других – реакции чрезмерно бурные, и по своей силе не соответствуют вызываемым их причинам, в ряде случаев – просто неадекватные. В то, же время у всех детей рассматриваемой категории эмоции не отличаются многообразием
и дифференцированностью: им свойственны «тугоподвижность» эмоциональных проявлений [23, с. 62].

Таким образом, можно сказать, что проблема развития эмоционального интеллекта у детей с умственной отсталостью остается мало изученной. Известно, что становление механизмов эмоциональной саморегуляции и развитие эмоциональной сферы в целом у данной категории детей также зависит от выраженного недоразвития познавательных процессов (мышления, памяти, восприятия). Особенности психического развития младших школьников
с умственной отсталостью обуславливают специфику структуры их эмоционального интеллекта. На формирование и развитие эмоционального интеллекта безусловно оказывает влияние социальная ситуация развития.

**2.2. Диагностика сформированности эмоционального интеллекта
у младших школьников с умственной отсталостью**

Проблема диагностики эмоционального интеллекта в психологии значима не только в теоретических исследованиях этой области, но и для последующей коррекции эмоциональной сферы. В настоящее время наблюдается рост исследовательского интереса проблеме социальной адаптации школьников с умственной отсталостью, выделению критериев социального развития, факторов, способствующих формирования и развитию социальной компетентности в условиях дизонтогенеза.

Исследования с использованием различных методик для определения основных параметров эмоционального интеллекта проводились: с нормально развивающимися детьми (Нгуен М.А. [28], Савенков А.И [34],); со школьниками с интеллектуальной недостаточностью (Агавелян О.К., Агавелян Р.О., Дробышева Е. С. [2]; КинстлерН.И. [25], Кистенева Е.П. [26], Плещакова М.В. [40], Садокова А.В., Воронкина П.М. [15], Хлыстова Е.В. [39], Шевченко Н.Б. [40], Шилова О.В. [41],); с детьми с ЗПР (Белопольская Н.Л., Клейменова Н.П. [8]), с детьми, имеющими ДЦП (Алексеева Е.А. [5]).

Прежде, чем приступать к диагностике, собирается анамнез, изучается личное дело – необходимо знать особенности развития ребенка, чтобы правильно подобрать диагностический материал.

Цель диагностики эмоциональной сферы ребенка – получить, выявить действительный уровень психологического развития и его возможностей. Для этого необходимо заранее, составляя инструкцию к методике, позаботится о том, чтобы все это вызывало у ребенка непроизвольное внимание, и было достаточно интересно для него. Также, должны учитываться особенности познавательных процессов. И на этой основе ребенку предлагаются задания, которые соответствуют индивидуальности каждого ребенка, его возможностям, сохранности интеллекта, чтобы они подходили данному возрасту детей. Задания не должны, быть длинными, требующего большого количества времени. Еще важным аспектом является то, что при проведении экспериментальной работы необходимо соблюдать следующе требования:

– перед началом исследования ребенок должен иметь возможность познакомится с экспериментатором, привыкнуть к нему – на этом этапе основные условия направлены на установление контакта с ребенком;

– в ходе исследования ребенок должен получить положительное подкрепление, быть уверенным в своих силах, максимально и полно демонстрировать свои способности; с этой целью используется похвала, подбадривание и положительная оценка.

Исследование эмоциональной сферы проводится в индивидуальной форме. Каждому ребенку должна быть изложена цель, дано описание и инструкция. При проведении исследования не должно быть посторонних.

Для диагностики развития эмоциональной сферы и эмоционального интеллекта у детей с умственной отсталостью существуют большое количество методик. Для диагностики важно, чтобы они соответствовали уровню развития детей, возрасту и нарушению.

К ним относятся методики: «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, «Что – почему – как» М.А. Нгуен, «Эмоциональная пиктограмма» для детей младшего школьного возраста в модификации М.А. Кузьмищевой, *«*Метаморфозы*»* вмодификации Н.Я.Семаго*,* М.М. Семаго*,* «Страна эмоций» Т.В. Громова, проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций». Более подробно остановимся на некоторых из них и дадим им краткую характеристику [42].

Диагностическая методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой предназначена для детей младшего школьного возраста (см. Приложение) [15, с. 288]. Данная методика включает в себя две диагностические серии.

Цель диагностической методики, следующая:

1. Выявление сформированности процессов опознания эмоций восприятия и их понимания.

2. Определение уровней идентификации эмоций.

Показатели методики:

1) восприятие экспрессивных признаков (мимических);

2) понимание эмоционального содержания;

3) идентификация эмоций;

4) вербализация эмоций;

5) воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность).

В процессе выполнения задания в протоколе фиксировалась точность идентификации эмоциональной ситуации, особенности соотнесения экспрессивных признаков эмоций в мимике и жестов, фактор ситуативной реактивности на определённую ситуации или персонажа, вид помощи в каждом предъявлении.

Все занесенные в протокол данные соотносятся с уровнями развития эмоциональной сферы:

– высокий уровень развития эмоциональной сферы. Ребёнок правильно назвал все эмоциональные состояния, смог соотнести пиктограммы с фотографическими изображениями. Изобразил различные эмоциональные состояния. Помощи ребёнку не потребовалось.

– средний уровень развития эмоциональной сферы. Ребенку потребовалась содержательная помощь. Ребёнок смог определить 4-6 эмоций, правильно назвал эти эмоции и смог их выразительно изобразить.

– низкий уровень развития эмоциональной сферы. Потребовалось два вида помощи: содержательная и предметно-действенная. Ребёнок смог правильно обозначить, соотнести и воспроизвести до 4 эмоциональных состояний.

Методика*«*Метаморфозы*»* в модификации Н.Я. Семаго, М.М. Семаго представляет собой системный вариант, который базируется на нескольких проективных техниках, в частности «Тест предпочитаемого животного», описанного испанским психиатром Хосе Пигемом и «Тест метаморфоз» Жаклин Руайер (Франция). В СНГ методика в данной модификации применялась Н.Я. Семаго в работе с детьми г. Москвы и Московской области. За период работы с данной методикой было обследовано более 2000 детей. Ценность данной методики состоит в том, что она очень четко выявляет проблемные зоны и позволяет сформировать представления о скрытых, часто неосознаваемых потребностях, защитах и опасениях, а также стратегиях самопредъявления.

Процедура оценки и анализа результатов осуществляется по таким критериям:

1. Защитные выборы – представляют собой те, в которых объект превращения оказывается максимально защищенным, минимально уязвимым.

2. Агрессивные выборы – предполагают, что объект превращения агрессивен и представляет угрозу для окружения.

3. Демонстративные выборы – выражают потребность находиться в центре внимания, привлекать к себе внимание. Обоснованием выбора становились внешние признаки объекта превращения (красивый, ценный, престижный).

4. Самоутверждающие выборы – ориентированы на подчеркивание и утверждение собственной значимости, самоценности, независимости. В аутентичном варианте методике не производится разделения по принципу самоутверждения в социуме и ценностного самоутверждения.

5. Ценностные самоутверждающие выборы, подчеркивают потребность в самостоятельности, независимости, свободе выбора. В связи с этим, в них часто проявляются мотивы полетов, парения в воздухе, устойчивости (от внешних воздействий).

6. Социально-иерархические выборы отражают тенденцию к желанию доминировать, управлять, оказывать влияние на других с помощью не столько личных качеств, сколько своего положения.

7. Социально одобряемые выборы – как правило, отражают альтруистическую направленность мотивов ребенка его ориентацию на социальные нормы.

8. Негативистичные выборы характеризуют как протестные, связанные либо с негативным отношением к процедуре тестирования, либо, как своего рода защитную, протестную позицию (к навязываемым социальным нормам и предпочтениям).

Еще одна диагностическая методика «Что – почему – как» М.А. Нгуен (см. Приложение) [26, с. 83].

Цель методики: выявление степени готовности ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нём, уровень эмоционального интеллекта.

В методике «Что – почему – как» предложенная М.А. Нгуен, детям предлагалось прослушать рассказ, после чего ребёнок, отвечая на вопросы, должен был решить определённую проблему, связанную с отношениями между детьми, их оценкой ситуаций и пониманием эмоциональных состояний других людей. Ответы оценивались по трёхбалльной шкале. В результате были определены уровни развития эмоционального интеллекта (по М.А. Нгуен) [26].

В ходе проведения методики «Что – почему – как» по М.А. Нгуен были выделены уровни развития эмоционального интеллекта.

Диагностическая методика «Эмоциональная пиктограмма» для детей младшего школьного возраста в модификации М.А. Кузьмищевой (см. Приложение) [28, с. 288]

Цель методики: выявление особенностей эмоционального развития (когнитивно-аффективных компонентов эмоционального интеллекта) у детей младшего школьного возраста.

Диагностическая методика «Эмоциональная пиктограмма» для детей младшего школьного возраста в модификации М.А. Кузьмищевой позволяла определить объем и структуру эмоциональных представлений испытуемых. Детям предлагалось 12 слов-понятий, обозначающих различные эмоциональные состояния (эмоции и чувства).

Результаты диагностики позволили выявить поуровневую дифференциацию адекватности кодирования эмоциональных модальностей.

Анализ результатов эмпирических данных, полученных в исследовании после проведения диагностической серии № 2 методики «Эмоциональная идентификация» были выделены уровни восприятия, понимания и идентификации эмоций младшими школьниками, а так же, уровни адекватности восприятия эмоций.

Подводя итоги вышеизложенному, мы видим, что существует достаточно много диагностических методик для изучения особенностей эмоционального интеллекта детей умственной отсталость.

**2.3. Коррекционная работа по формированию эмоционального интеллекта у умственно отсталых детей младшего школьного возраста**

Коррекционная работа по формированию эмоционального интеллекта у умственно отсталых детей должна основываться на следующих принципах (А.А. Осипова):

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач.

2. Принцип единства коррекции и диагностики.

3. Деятельностный принцип коррекции.

4. Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей школьников.

5. Принцип комплексности методов психолого-педагогического воздействия.

6. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе.

7. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов. При составлении коррекционных программ необходимо опираться на более развитые психические процессы и использовать методы, их активизирующие.

8. Принцип программированного обучения.

9. Принцип усложнения. Каждое задание должно проходить ряд этапов: от минимально простого к максимально сложному.

10. Учет объема и степени разнообразия материала. Во время реализации коррекционной программы необходимо переходить к новому объему материала только после относительной сформированности того или иного умения.

11. Учет эмоциональной сложности материала. Проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции. Коррекционное занятие обязательно должно завершаться на позитивном эмоциональном фоне.

Основной задачей коррекционной работы является изменение восприятия ребенком себя и окружающей действительности на основе изменения поведения. Различные теоретические подходы к проблеме способствуют развитию разнообразных методических приемов психологического воздействия.

Коррекционные занятие рекомендуют планировать и проводить по следующему алгоритму. Каждое занятие должно состоять из вводной, основной и заключительной части.

Часть 1. Вводная. Цель вводной части занятия — настроить класс на совместную работу, установить эмоциональный контакт между всеми участниками. Основные процедуры работы – приветствия, игры с именами.

Часть 2. Основная. На эту часть приходилась основная смысловая нагрузка всего занятия. В нее входили этюды, упражнения, игры, направленные на развитие и частичную коррекцию эмоционально-личностной и познавательной сфер ребенка.

Основные процедуры: элементы сказкотерапии с импровизацией, игры на развитие навыков общения; игры на развитие восприятия, памяти, внимания, воображения; рисование; игры-драматизации. Преимущество данных средств состоит в том, что персонажами игр становятся сами дети. В ходе игры дети не только получают удовольствие от познания окружающего мира, но и при этом учатся управлять собой. Участие детей в игре является добровольным. Элементами игр выступают специальные упражнения, объединенные в группы и направленные на развитие умений произвольной регуляции в различных сферах деятельности. Каждое побуждает детей фантазировать, выражать чувства (эмоции и переживания) и движения ребенка.

Часть 3. Завершающая. Основной целью этой части занятия было создание у каждого участника чувства принадлежности к классу и закрепление положительных эмоций от работы на занятии. Здесь предусматривается проведение какой-либо общей игры-забавы.

Чтобы участники занятия были включены в работу, не уставали, не отвлекались, занятие обязательно включает в себя приемы, способствующие саморегуляции детей, а именно:

– упражнения на мышечную релаксацию (снижают уровень возбуждения, снимают напряжение);

– дыхательную гимнастику (действует успокаивающе на нервную систему);

– мимическую гимнастику (направлена на снятие общего напряжения, играет большую роль в формировании выразительной речи детей) и пантомимические «этюды» (по терминологии В. М. Минаевой), в которых выразительно изображаются отдельные эмоциональные состояния (радость, удивление, интерес, гнев и другие), связанные с переживанием телесного и психического удовольствия или недовольства. Рассмотрение этюдов является эффективным средством для ознакомления детей с элементами выразительных движений мимикой, жестом, позой, походкой.

– двигательные упражнения, включающие попеременное или одновременное выполнение движений разными руками под любую текстовку (способствуют межполушарному взаимодействию);

– чтение детских потешек с чередованием движений, темпа и громкости речи (способствует развитию произвольности);

– комплексные упражнения, в которых происходит тренировка общих способностей невербального воздействия детей друг на друга. В эти упражнения включаются обмен ролями партнеров по общению и оценка эмоций. Главным инструментом, которым овладевает ребенок, выполняя данные упражнения, является умение сопереживать, освобождаться от эмоциональной напряженности, свободно проявлять эмоции, активно общаться.

Эти процедуры могут проводиться в любой части занятия, в зависимости от ситуации (С.В. Крюкова, Н.П. Слободняк).

В каждом занятии, помимо новой информации, есть повторы (что объясняется особенностями структуры дефекта умственно отсталых детей). Полученная таким образом информация лучше запоминается. Приветствие и прощание детей носят ритуальный характер.

Методические средства должны представлять систему постепенно усложняющихся игровых заданий или игр, лежащих в основе коррекционной работы.

Остановимся на краткой характеристике основных методов коррекции эмоциональной сферы ребенка и методах формирования эмоционального интеллекта умственно отсталых детей. Будут рассмотрены следующие методы: игротерапия, арттерапия и сказкотерапия. Терапия, основанная на изобразительном искусстве, психодрама будут представлены образно.

Игротерапия. Истоки метода разработаны в рамках психоаналитического направления и представлены в 20е годы ХХ века в работах А. Фрейда, М. Клейна, Г. Гуга-Гкльмута. В 1950 гг. вклад в развитие игротерапии был внесен представителями гуманистического направления – А. Маслоу, К. Роджерс, Г.Л. Лендрет и другими. В середине ХХ века на основе теории игровой деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) метод игротерапии начал активно применяться в отечественной психологии. В названных выше направлениях реализована специфика взглядов на механизмы коррекционно-развивающегося влияния игры на развитие психики ребенка.

Форма проведения игротерапии (индивидуальная и групповая) обуславливается характером эмоциональных проблем ребенка. При любой форме центром психологической работы являются каждый ребенок и его индивидуальные психологические сложности. При работе с эмоциональной сферой ребенка предпочтение отдается индивидуальной игротерапии.

Групповая игротерапия приоритетна в том случае, если эмоциональные проблемы ребенка связаны с социальными факторами (В. Акслайн); но и в этом случае на первых этапах коррекционной работы используется индивидуальная форма игротерапии.

Таким образом, при использовании игротерапии для решения проблем эмоциональной коррекции ребенка в целях установления эмоционального взаимодействия с ребенком используется индивидуальная игротерапия.

Важно также принимать во внимание сформированность игровых умений у ребенка, уровень его интеллектуального развития, широту осведомленности и др.

Размер группы для проведения игротерапии соотносится с рекомендуемыми нормами. Но имеет ряд показателей, при которых рекомендуется уменьшить размер коррекционной группы до 3-5 детей. Это низкая социальная компетентность, выраженные проявления социально-личностного эгоцентризма, наличие у ребенка агрессивных проявлений, ярко фобических реакций, отсутствие ориентации на сверстника и низкая эмпатия, наличие вредных привычек или деликвентных проявлений и др.

С связи с тем, что в ходе игротерапии отношения между детьми должны быть динамичными, рекомендуется включение в группу нечетного количества детей. В ином случае, как правило, отмечается склонность к формированию устойчивых диад, что может привести в ригидности позиций и закреплению тех или иных партнерских моделей поведения в игре.

Арттерапия. Элементы теории арттерапии появились в 40-60 гг. ХХ века в русле психодинамического направления на базе положений классического психоанализа З. Фрейда и аналитической психологии К. Юнга. В 60-80-е годы теоретическая концепция арттерапии пополнилась взглядами гуманистических психологов (К. Роджерс, Ф. Перлз, А. Маслоу, Р. Мей), психологической психиатрией, групп-анализом и др.

Использование арттерапии в работе с детьми в целях коррекции и оптимизации их развития началось еще в ХIХ веке в практике психологов, дефектологов и врачей. Приемы изобразительной деятельности и рисования использовались для преодоления недостатков в развитии сенсомоторных способностей, стимулирования познавательного развития детей, имеющих интеллектуальные трудности.

Основная цель арттерапии связана с гармонизацией личности через развитие ее способностей самовыражения и самопознания. Метод основан на двух базовых психологических способностях человека: символической функции мышления и воображения и творческих процессов самовыражения, связанных с направленностью на поиск новых путей решения проблемы.

Искусство как символическая деятельность стимулирует креативные (творческие) возможности человека, поэтому арттерапия основана на искусстве и творческих продуктивных формах активности. Символический язык искусства позволяет преодолеть действие защитных механизмов, выделить проблемы и проанализировать их.

Традиционно различаются индивидуальная и групповая форма арттерапии. Приоритет отдается групповой форме. Центром арттерапии независимо от формы являются сложности эмоционально-личностного развития ребенка.

Основные виды арттерапии – это собственно арттерапия (рисуночная терапия и терапия, основанная на изобразительном искусстве), драматерапия, музыкотерапия, танцевальная терапия, библиотерапия, терапия киноискусством. Наиболее разработаны техники рисуночной терапии.

Такие методы терапии, как психодрама, сказко- и мифотерапия, построены на общих для всех видов арттерапии механизмах и специфических для данного метода техниках и в настоящее время являются самостоятельными.

Сказкотерапия. В последнее время появляются новые самостоятельные методы коррекции. Один из таких методов – сказкотерапия, появившийся в 60-70-е гг. ХХ века, обоснованная М. Эриксоном и получившая дальнейшее развитие его учеником В. Росси (1974-1980). В России метод начал использоваться в начале 90х гг.

Сказкотерапия, построена на некоторых механизмах арттерапии в целом и библиотерапии, как вида арттерапии в частности, направлена на решение эмоционально-личностных и поведенческих проблем ребенка. Сказкотерапия применяется в работе с агрессивными, тревожными, застенчивыми и неуверенными детьми.

Различаются директивный и недирективный подходы в сказкотерапии.

В директивной терапии терапевт руководит терапевтическим процессом: задает темы, наблюдает за поведением ребенка и интерпретирует его.

В недирективной сказкотерапии роль психотерапевта снижается: основная функция сводится к созданию атмосферы эмоционального принятия ребенка и условий спонтанного проявления чувств.

Метод может проводиться в индивидуальной и групповой формах. При групповой форме сказка комплексно представляет все проблемы всех детей (их должно быть от 3 до 6 человек), включенных в группу. В терапевтическую группу подбираются дети с противоположными синдромами.

Можно сделать вывод, что коррекция эмоциональной сферы включает в себя ряд методик, каждая из которых имеет свою структуру и особенности. Но цель которых одинакова- развитие способности распознавать эмоциональные проявления, развитие умения регулировать эмоциональные состояния, формирование способности сознательно воспринимать эмоции.

**Выводы по второй главе**

Подводя итоги вышеизложенному, мы можем сказать, что проблема формирования и коррекции эмоционального интеллекта у детей с умственной отсталостью остается мало изученной. Известно, что становление механизмов эмоциональной саморегуляции и развитие эмоциональной сферы в целом у данной категории детей также зависит от выраженного недоразвития познавательных процессов (мышления, памяти, восприятия). Особенности психического развития младших школьников с умственной отсталостью обуславливают специфику структуры их эмоционального интеллекта. На формирование и развитие эмоционального интеллекта безусловно оказывает влияние социальная ситуация развития.

Существует ряд диагностических методик для изучения особенностей эмоционального интеллекта у детей с умственной отсталостью. К ним относятся методики: «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой, «Что – почему – как» М.А. Нгуен, «Эмоциональная пиктограмма» для детей младшего школьного возраста в модификации М.А. Кузьмищевой, *«*Метаморфозы*»* вмодификации Н.Я.Семаго*,* М.М. Семаго*,* «Страна эмоций» Т.В. Громова, проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций».

Основной задачей коррекционной работы является изменение восприятия ребенком себя и окружающей действительности на основе изменения поведения. Различные теоретические подходы к проблеме способствуют развитию разнообразных методических приемов психологического воздействия.

Коррекционные занятие рекомендуют планировать и проводить по следующему алгоритму: вводная часть, основная и заключительная.

Коррекция эмоциональной сферы включает в себя ряд методик, каждая из которых имеет свою структуру и особенности. Но цель которых одинакова – развитие способности распознавать эмоциональные проявления, развитие умения регулировать эмоциональные состояния, формирование способности сознательно воспринимать эмоции.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Знания об эмоциональном интеллекте до конце не раскрыты и только сейчас моногие авторы анализируют всю информацию зарубежных авторов по этой теме. Эмоциональный интеллект – это восприятие человеком мира, людей, событий, а также его реакция на окружающих, которая, также оказывает влиняние на результативности деятельности, это мощный ресурс, залог личной эффективности, внутренней гармонии и качества жизни. Для детей с ментальными нарушениями приобретает особое значение – залог успешной адаптации к социуму.

Формирование положительного отношения к миру, другим людям и самому себе у ребёнка – это процесс сознательного изменения своего «Я» под влиянием значимого взрослого и сверстников. В целом развитие личности школьника связано с целенаправленной педагогической деятельностью, ориентированной на постижение ребёнком личностных смыслов своей активности. Ребёнок младшего школьного возраста как сознательное существо стремится понять смысл происходящего, осмыслить увиденное и услышанное. Именно понимание окружающих людей и себя в существующем мире выступает процедурой осмысления, основанной на рефлексивной деятельности; вызывает внутренние изменения в сознании ребёнка, формирование образа «Я».

Учитывая все особенности эмоциональной сферؚы детей с нарؚушением интеллекта, наиболее важными напрؚавлениями рؚазвития и корؚрؚекции эмоциональной сферؚы являются:

– рؚазвитие умений прؚавильно понимать и отрؚажать эмоциональные состоянияв процессе взаимодействия с окружающими;

– умений адекватного реагирования и бесконфликтного разрешения проблемных ситуаций;

– развитие по мере возможности высших чувств.

Эмоциональный интеллект не является врожденной характеристикой, а формируется в различных возрастных периодах под определенным воздействием.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Айгунова, О.А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью: дис. … канд. пси-хол. наук / Айгунова Ольга Александровна. – Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2011.

2. Айрумян, Г.С. Теоретические аспекты проблемы коррекции нарушений поведения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью средствами артпедагогики / Г.С. Айрумян Л.П. Кочина, Р.Р. Баширова, Л.В. Максакова // Педагогика: традиции и инновации: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Казань, январь 2018 г.). – Казань: Бук, 2018. – С. 72-74. – URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/274/13491/ (дата обращения: 25.02.2020).

3. Андреева, И.Н. Азбука эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.

4. Андреева, И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С. 83-95.

5. Андреева, И.Н. «О синтетической теории эмоционального интеллекта» /
И.Н. Андреева // Психология человека в современном мире, том № 2. – М., 2009
– С. 289-298.

6. Андреева, И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта [Текст] / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57 – 65.

7. Белоконь, О.В. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст]. – М., 2008. – 22 с.

8 Брушлинский, А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе /
А.В. Брушлинский // Психологический журнал, 1996. – Т. 17, № 6. – С. 30-41.

9. Величковский, Б.М. Современная когнитивная психология / Б.М. Величковский – М., 1982.

10. Володина, И.С. Специфика развития социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью: дис. … канд. психол. наук / Володина Инна Сергеевна. – РГПУ им. А.И. Герцена – Спб., 2004.

11. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.

12. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии: Учебник / Л.С. Выготский. – М.: Инфра-М, 2006. – 114 с.

13. Завьялова, Ж. Эмоциональный интеллект EQ [Текст] / Ж. Завьялова // Управление персоналом. – 2006. – № 7. – С. 40 – 42.

14. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. – М.: «АСВ», 2008. – 58 с

15. Изотова, М.А. Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений [Текст] / М.А. Изотова, Е.В. Никифорова. – М., 2004. – 288 с.

16. Ильин Е. П. И46 Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.

17. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.

18. Лосев, А.Ф. Платон. Федон. собр. соч.: в 3 т. / под общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса. – т. 2. – М., 1970. – 609 с.

19. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006.– № 4.
– С. 3-22.

20. Люсин, Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М., 2009.

21. Майер, Г. Психология эмоционального мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М., 1981. – С. 123-129.

22. Маллер А.Р. У вас особенный ребенок. Книга для родителей. – М.:Секачев Ю.В., 2014. – 92с.

23. Мамайчук И.И. Методы психологической помощи детям и подросткам с нарушениями в развитии. - М.: Эко-вектор, 2015. – 416с.

24. Марцинковская, Т.Д. История психологии / Т.Д. Марцинковская. – М., 2004.

25. Нго Конг Хоан, Эмоции в структуре мыслительного процесса: дис. … канд. псих. наук / Нго Конг Хоан. – Ленинград, 1984. – 158 с.

26. Нгуен, М.А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника [Текст] / М.А. Нгуен // Ребёнок в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 83 – 85.

27. Нгуен, М.А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Культурно-историческая психология, 2007, №3, с. 46-51.

28. Нгуен, М.А. Развитие эмоционального интеллекта. Ребёнок в детском саду, 2007, №5, с. 80-87

29. Пантелеева, Т. В. Краткий очерк истории развития проблематики эмоционального интеллекта в отечественной психологии // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 19-25.

30. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С.Я. Рубинштейн – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

31. Савенков, А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А.И. Савенков // Вестн. практ.психол. образования. – 2006. – №1(6). – С. 30-38.+

32. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию: Т. I.: Учебник для студентов медицинских вузов . – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 416 с., 214

33. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

34. Стернберг, Р. Практический интеллект / под ред. Р. Стернберга. – СПб., 2002.+

35. Тихомиров, О.К. Психология мышления: Учебное пособие / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с. +

36. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. / В.Д. Шадриков. – М.; Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

37. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М.: Издательство «Аспект Пресс», 2007 г. – 328 с. +

38. Шаповалова, О.Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников, автореферат / О.Е Шаповалова. – Н. Новгород, 2006 г.

39. Шкляр, Н.В. Психологические особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта, автореферат / Н.В. Шкляр. – Нижний Новгород, 2008 г. – 28 с.

40. Фатихова Л.Ф., Харисова А.А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие .— Уфа: Изд-во Уфимского филиала ГОУ ВПО "МГГУ им. М.А. Шолохова", 2010. — 69 с.

41. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования /Приказ Министерства образования и науки от 17 октября 2013 года, № 1155. – 29 с.

42. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002.

**ПРИЛОЖЕНИЕ**

**Методики диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей с умственной отсталостью**

**Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой**

Цель: выявить особенности идентификации эмоций различных модальностей у детей дошкольного возраста, индивидуальные особенности эмоционального развития. Выявить возможности детей в воспроизведении основных эмоциональных состояний и их вербализации.

Показатели методики:

1) восприятие экспрессивных признаков (мимических);

2) понимание эмоционального содержания;

3) идентификация эмоций;

4) вербализация эмоций;

5) воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность).

Дифференциация результатов по показателям 1, 2 осуществляется по типологическому соответствию.

Дифференциация результатов по показателям 3, 4, 5 осуществляется по трем уровням: низкому, среднему и высокому.

Стимульный материал: пиктограммы (схематическое изображение эмоций различной модальности), фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением, 6 карт с изображением лиц гномов с различным эмоциональным выражением.

Метод проведения теста: методика включает в себя две диагностические серии.

Диагностическая серия № 1

Стимульный материал: 6 карт с изображением лиц гномов с различным эмоциональным выражением.

Инструкция 1: Хочешь, я расскажу тебе сказку о гномиках? Жили-были неразлучные друзья гномы: весельчак, злюка, плакса, бояка, привереда, ябеда.

Гномы всегда играли вместе, хотя иногда ссорились. В процессе инструкции осуществляется показ мимикой, при необходимости анализируется соответствия каждого имени определенному эмоциональному состоянию. Далее демонстрируются шесть карт с лицами гномов.

Инструкция 2: Посмотри, здесь нарисованы все гномики. Попробуй отгадай, кто из них весельчак, злюка, плакса, бояка, привереда, ябеда. Как ты догадался?

При затруднениях у ребенка обращать внимание на брови, рот, глаза изображения. Использовать показ мимикой. В процессе выполнения задания фиксировать выбор, номер попытки с правильным выбором, наличие помощи. Данные показатели фиксируются в таблицу.

Обработка данных. Данные соотносятся с уровнями сформированности у детей восприятия мимических средств выражения эмоций и умения вербализировать эмоции.

Высокий уровень – ребенок выбирает все изображения адекватно названым эмоциональным состояниям, без помощи взрослого.

Средний уровень – ребенок адекватно выбирает 4-6 изображений с использованием содержательной помощи взрослого.

Низкий уровень – ребенок адекватно выбирает 1-2 изображения с использованием различных видов помощи взрослого.

Диагностическая серия № 2

Стимульный материал: пиктограммы (схематическое изображение эмоций различной модальности), фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением (радость, печаль, гнев, страх, презрение, отвращение, удивление, стыд, интерес, спокойствие).

Данная диагностическая серия включает в себя два этапа.

Этап 1.

Инструкция 1: Давай немного поиграем. Я буду показывать тебе фотографии людей, а ты - отгадывать, что с ними случилось и какое у них настроение.

Карточки демонстрируются по одной, переход к следующей осуществляется только после анализа или использования всех видов помощи.

Инструкция 2: Как ты думаешь, что случилось с этим человеком?

Почему у него такое лицо? Что он чувствует? Как называется такое чувство (настроение)?

В процессе выполнения задания фиксируются точность (адекватность) идентификации эмоций, особенности соотнесения экспрессивных признаков эмоции, вид помощи в каждом предъявлении.

Этап 2.

Инструкция: Я буду давать тебе карточки с загаданными лицами, а ты будешь отгадывать лицо на фотографии.

Перед ребенком раскладываются все фотографии в ряд, пиктограммы предъявляются по одной. Оцениваются восприятие экспрессивных признаков (мимических), понимание эмоционального содержания, идентификация эмоций, вербализация эмоций, воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность), актуализация эмоционального опыта и эмоциональных представлений, индивидуальные эмоциональные особенности. Также оценивались виды педагогической помощи, которая потребовалась ребёнку: ориентировочная (о), содержательная (с), предметно-действенная (п-д).

Обработка данных. Все занесенные в протокол данные соотносятся с уровнями развития эмоциональной сферы.

- Высокий уровень развития эмоциональной сферы. Ребёнок правильно назвал все эмоциональные состояния, смог соотнести пиктограммы сфотографическими изображениями. Изобразил различные эмоциональные состояния. Помощи ребёнку не потребовалось.

- Средний уровень развития эмоциональной сферы. Ребенку потребовалась содержательная помощь. Ребёнок смог определить 4 – 6 эмоций, правильно назвал эти эмоции и смог их выразительно изобразить.

- Низкий уровень развития эмоциональной сферы. Потребовалось два вида помощи: содержательная и предметно - действенная. Ребёнок смог правильно обозначить, соотнести и воспроизвести до 4 эмоциональных состояний.

**Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций».**

**Цель.** Выявить эмоциональную ориентацию ребёнка – на мир вещей или на мир людей. Инструкция. Психолог предлагает детям за 15 минут добавить (дорисовать) к фигурам любые детали, чтобы получились рисунки со смыслом.



Обработка результатов.

• 0 баллов – дорисовка отсутствует; изображён предмет или животное;

• 1 балл – изображено человеческое лицо;

• 2 балла – изображён человек (выражено его эмоциональное состояние или он дан в движении). Уровень развития эмоционального интеллекта:

• Низкий: 0 баллов; • Средний: 1 – 2 балла; • Высокий: 3 – 6 баллов

**Методика*«*Метаморфозы*»* в модификации Н. Я. Семаго, М.М.Семаго.**

Методика представляет собой системный вариант, который базируется на нескольких проективных техниках, в частности «Тест предпочитаемого животного», описанного испанским психиатром Хосе Пигемом и «Тест метаморфоз» Жаклин Руайер (Франция). В СНГ методика в данной модификации применялась Н.Я. Семаго в работе с детьми г.Москвы и Московской области. За период работы с данной методикой было обследовано более 2000 детей. Ценность данной методики состоит в том, что она очень четко выявляет проблемные зоны и позволяет сформировать представления о скрытых, часто неосознаваемых потребностях, защитах и опасениях, а также стратегиях самопредъявления (Бланк 5)

**Процедура проведения:**

Проведение методики состоит из следующих этапов:

1.Позитивный выбор.

Ребенку предлагалось ответить на вопрос: «Если бы тебе предложили на время превратиться в какое-либо животное, позволив выбрать, какое животное ты бы выбрал? Каким животным хотел бы побыть?»

После ответа ребенка, задавался вопрос «Почему именно этим животным?»

Аналогичным образом предлагались вопросы в категориях: **растения, мебель, вещь, игрушки.**

2. Негативный выбор

На этом этапе ребенку задаются противоположные вопросы: «В какое животное ты бы ни за что не захотел превращаться?»

После выяснялось, почему ребенок дал такой ответ. Процедура охватывает вопросы по всем обсуждаемым на первом этапе категориям.

**Процедура оценки и анализа результатов:**

**Защитные выборы** – представляют собой те, в которых объект превращения оказывается максимально защищенным, минимально уязвимым. Характерные ответы (выборы предпочтения): «драконом – он в железном панцире, его не убить», динозавром – он такой огромный, ему никто не страшен», «кактусом –он колючий, его не трогают», «розой – она красивая и колется, ее не сорвать», «ценной вазой – она стоит в музее, ее не трогают и не разобьют».

Среди выборов отвержения: «жабой - ее легко затоптать», «бабочкой – они беззащитные», «зайцем – на него охотятся», «травой- ее топчут», «ромашкой (подснежником) – ее срывают», «стулом (табуреткой) – они ломаются».

Подобные ответы демонстрируют повышенный уровень тревожности, в том числе социальной, неуверенность в своих силах, ощущение незащищенности.

**Агрессивные выборы** – предполагают, что объект превращения агрессивен и представляет угрозу для окружения. Характерные ответы: «лев(тигр, леопард) – они самые сильные, могу всех победить», «волк – он злой, сильный, его боятся». «Нож – им можно порезать», «топор – он может все разрубить» и.т.п.

Характерные ответы отвержения – «заяц, он слабый, не может дать сдачи», «червяком – на него можно наступить, а он ничего сделать не может, чтобы не наступали».

Данные выборы отчасти, по своей направленности совпадают с защитными выборами. У авторов данной модификации методики, не отражены достаточно четкие критерии их дифференциации. Однако, при более глубоком анализе ответов, можно обнаружить, что часть из них связана с мотивом «не может ответить агрессией на агрессию». Поэтому ответы подобного типа, были включены нами в данную группу.

**Демонстративные выборы** – выражают потребность находиться в центре внимания, привлекать к себе внимание. Обоснованием выбора становились внешние признаки объекта превращения (красивый, ценный, престижный).

Среди выборов предпочтения наиболее часто встречаются следующие:

«Кошечка (котик) – она красивая», «Роза – это самый лучший цветок», «Брильянт – он самый ценный».

Среди выборов отвержения наиболее часто объекты отвергаются по причине своей внешней непривлекательности, обыденности, также звучит тема старых, заброшенных вещей («жаба – она мерзкая», «трава – ее везде много, ничем не интересна», «старый ботинок на мусорнике – он отвратительный» и т.п.)

**Самоутверждающие выборы** – ориентированы на подчеркивание и утверждение собственной значимости, самоценности, независимости. В аутентичном варианте методике не производится разделения по принципу самоутверждения в социуме и ценностного самоутверждения. Однако, мы сочли необходимым ввести эти подварианты ответов, так как в процессе работы с детьми, стало очевидно наличие этих двух различных тенденций.

**Ценностные самоутверждающие выборы**, подчеркивают потребность в самостоятельности, независимости, свободе выбора. В связи с этим, в них часто проявляются мотивы полетов, парения в воздухе, устойчивости (от внешних воздействий).

Наиболее часто среди предпочтительных самоутверждающих выборов в ответах детей встречаются следующие: «птица – летает, где хочет», «дуб – он мощный», «перекати-поле – оно везде катается, не стоит на месте», «марсоходом - он сам решает, куда ему ехать».

Среди выборов отвержения, наиболее часто отмечаются ответы, связанные с темой зависимости, беспомощности, униженности: «глист – противный, сам ничего не может, паразитирует только», «носки(трусы) – грязные, неприятно», «погремушкой – ее бестолковые дети грызут, швыряют».

**Социально-иерархические выборы** отражают тенденцию к желанию доминировать, управлять, оказывать влияние на других с помощью не столько личных качеств, сколько своего положения. «Лев – это царь зверей», «медведь – он самый главный в лесу», «робот – он всех выше и сильнее», «игрушечный генерал – он командует солдатиками», «часы – они всех подгоняют».

Выборы отвержения, напротив, связаны с низким «социальным положением» – «койотом – над ним все смеются», «крысой – ее все гоняют, по углам прячется», «шапкой бомжа – она такая же, как и ее хозяин».

**Социально одобряемые выборы**– как правило, отражают альтруистическую направленность мотивов ребенка его ориентацию на социальные нормы. В ответах, как правило, звучат мотивы пользы: «собака – она помогает человеку», «холодильник – он самый важный в хозяйстве», «диван – от него много пользы», «мухоловка – не хочу маленьких насекомых обижать».

Для выборов отвержения характерны ответы: «долгоносик (колорадский жук) – это вредитель», «крапива – это сорняк, от него нет пользы», «сломанная табуретка – не ней нельзя сидеть» и т.п.

**Негативистичные выборы**характеризуют как протестные, связанные либо с негативным отношением к процедуре тестирования, либо, как своего рода защитную, протестную позицию (к навязываемым социальным нормам и предпочтениям). Основной лейтмотив подобных высказываний звучит как «отстаньте от меня», «не трогайте меня», «а я буду делать наоборот».

Поэтому среди выборов предпочтений, можно отметить такие, наиболее характерные: «розетка – чтобы меньше лезли», «муравей – они работать любят, а я – нет», «какашкой – чтоб от меня все отстали».

Негативистичные выборы отвержения представлены неприятием того, что общепринято считать красивым, полезным, приятным: ««розовым зайчиком – таким гламурным, что аж противно», «чашкой – все лапают постоянно», «стулом – на нем сидят постоянно и давят-давят».

Также встречались ответа, которые сочетали несколько мотивов к тому или иному выбору: «белочка – они хозяйственные, красивенькие, пушистые» - очевидно наличие выбора по критериям «социального одобрения» и «демонстративности».

«Кабан – некультурные, еще их режут» - «социального одобрения» и «защиты», «телевизор – он показывает, всегда интересно, из-за него всегда спорят, что смотреть» - «социального одобрения» и «демонстративности». Учитывая, что именно второй мотив оказывался более значимым (так как первый, всегда отражал социально одобряемые тенденции), он и засчитывался как основной.

**Методика «Что – почему – как»**.

**Цель.** Выявить степень готовности ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нём.

Инструкция. Воспитатель говорит детям: «Сейчас я прочитаю вам рассказ. Ваша задача: слушать внимательно, а потом ответить на мои вопросы».

**Текст для девочек:** «Меня зовут Аня. Я учусь в первом классе. У меня есть старшая сестра Таня. Однажды мы ехали на машине и попали в аварию. Мы были легко ранены. У Тани была сломана правая рука, но она скоро зажила. А у меня на лице была глубокая царапина, и через месяц остался шрам. Шрам небольшой, но все ребята в школе его замечают, особенно мальчик по имени Вова. Вова – заводила среди ребят. И вы знаете, он и его друзья стали надо мной смеяться. Мне было очень обидно. Я даже не хотела больше ходить в школу. Таня узнала об этом.

На днях я всё-таки как обычно пошла в школу с Таней. Около входа стоял Вова с друзьями. Увидев меня, они начали о чём-то шептаться и смеяться. Моя сестра сразу подошла к ним и что-то сказала Вове. Я стояла далеко от них, поэтому ничего не слышала. Я только знаю, что именно после разговора с Таней Вова и его друзья перестали надо мной смеяться. Я горжусь тем, что я – младшая сестра Тани и тем, что у меня есть старшая сестра, которая всегда мне поможет. Но я до сих пор не знаю, что же Таня сказала Вове и ребятам. Как вы думаете, что она им сказала?»

**Текст для мальчиков:** «Меня зовут Антон. У меня есть старший брат Юра. Недавно я начал учиться кататься на велосипеде. Первое время я часто падал, и соседские мальчики надо мной смеялись. Мне было очень обидно. Я даже хотел забросить велосипед. Но Юра решил мне помочь. В один прекрасный день мы с Юрой вышли во двор с велосипедом. Там нас увидели ребята. Они начали о чём-то шептаться и смеяться. Мой старший брат сразу подошёл к ним и что-то сказал. Я стоял далеко от них, поэтому ничего не слышал. Я только знаю, что именно после разговора с Юрой мальчики перестали надо мной смеяться. Я горжусь тем, что я – младший брат Юры и тем, что у меня есть старший брат, который всегда мне поможет. Но я до сих пор не знаю, что же Юра сказал ребятам. Как вы думаете, что он им сказал?»

**Обработка результатов**. Ребёнок, отвечая на вопросы психолога, должен решить определённую проблему, связанную с отношениями между детьми, их оценкой ситуаций и пониманием эмоциональных состояний других людей.

Ответы оцениваются по трёхбалльной шкале (в соответствии с критериями, используемыми в тесте Д. Векслера). Что Таня (Юра) сказала (сказал) ребятам?

• 0 баллов – ребёнок не отвечает или даёт такие варианты ответа: «Не смейтесь», «Что вы делаете?», «Как вам не стыдно».

• 1 балл – «Старшая сестра (старший брат) угрожала (угрожал) ребятам;

• 2 балла – конструктивное решение проблемы. Варианты конструктивного решения: - старшая сестра (старший брат) просит ребят оставить младшую сестру (младшего брата) в покое, иначе она (он) пожалуется учителям и родителям; - старшая сестра (старший брат) объясняет ребятам что так делать нельзя, что это плохо; - старшая сестра (старший брат) объясняет ребятам проблему своей младшей сестры (своего младшего брата) и настаивает на том, чтобы ребята прекратили над ней (над ним) смеяться. «Почему Таня (Юра) так поступила (поступил)?»

• 0 баллов – ребёнок не понимает вопроса.

• 1 балл – «Чтобы не смеялись»; «Чтобы не обижали».

• 2 балла – «Люди чувствуют себя плохо, если над ними смеются» Как бы ты поступил(а) в такой ситуации?

• 0 баллов – ответ отсутствует.

• 1 балл – «Надо попросить взрослых поговорить с обидчиками».

* • 2 балла – ребёнок сам принимает решение, опираясь на свои чувства – чувства обиженного человека. Уровни развития эмоционального интеллекта: • Низкий: 0 – 2 балла; • Средний: 3 – 4 балла; • Высокий: 5 – 6 баллов.

**Методика «Страна эмоций»** **Т.В. Громова**

«Страна Эмоций» Методика как инструмент диагностической и коррекционной работы с эмоционально-волевой сферой ребёнка. М., УЦ «Перспектива». 2002.)

"Страна эмоций" — психологическая методика, направленная на диагностику и коррекцию эмоционально-волевой сферы ребенка. Данная методика содержит стимульный материал в виде авторских рисунков. Забавные сказочные персонажи помогут ребенку познакомиться со своими эмоциями и подружиться с ними. Методика имеет широкий спектр применения, может быть использована как в индивидуальной, так и групповой работе. Рекомендуется для работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

**Методика «Определение ребенком эмоциональных состояний человека»**

Для участия в данном задании произвольно отбираются 6 детей группы. Эксперимент проводится индивидуально с каждым ребенком.

Для выполнения задания необходимы:

* набор из 6 фотографий с изображением лиц в двух противоположных эмоциональных состояниях (радость, грусть);
* набор картинок с изображением ситуаций и персонажей (4 картинки);
* набор картинок с изображением ситуаций. Вместо персонажей на картинках — белое пятно;
* набор изображений лиц (веселых и грустных).

*Выполнение задания:*

1. Ребенку предъявляют набор фотографий с изображением двух эмоциональных состояний (радость, грусть). Взрослый фиксирует положительные и отрицательные ответы ребенка. После ответов на вопросы ребенок должен нарисовать грустное и веселое лица.

2*.*Ребенку предъявляют набор картинок с изображением ситуаций:

а) мальчик (девочка) с мамой идут в детский сад, у мальчика (девочки) грустное лицо;

б) мальчик (девочка) с мамой идут в детский суд, у мальчика (девочки) веселое лицо;

в) мальчик (девочка) играет со сверстниками, у мальчика (девочки) грустное лицо;

г) мальчик (девочка) играет со сверстниками, у мальчика (девочки) веселое лицо.

Психолог задает ребенку вопросы ребенку: Почему у мальчика (девочки) грустное (веселое) лицо? У тебя такое бывает? Затем фиксируются положительные и отрицательные ответы ребенка. После ответов на вопросы ребенок должен выбрать, какое лицо у него бывает чаще — грустное или веселое.

3. Ребенку предъявляется набор картинок, иллюстрирующих ситуации, где изображение лица персонажа отсутствует. Ребенку предлагается также набор веселых и грустных лиц, которые можно использовать, чтобы закрыть белое пятно и придать персонажу грустный или веселый вид. Ситуации могут быть следующими.

* *Имя ребенка* идет с мамой в детский сад.
* *Имя ребенка* с детьми на прогулке.
* *Имя ребенка* на занятиях.
* *Имя ребенка* играет с детьми в группе.
* *Имя ребенка* поет в музыкальном зале.
* *Имя ребенка* бегает на физкультурных занятиях.
* *Имя ребенка* играет дома.

Взрослый объясняет ребенку, что делает персонаж, которого зовут так же, как и ребенка. Взрослый просит ребенка, используя набор лиц, закрыть белое пятно и придать персонажу грустный или веселый вид. Фиксируются положительные или отрицательные решения. Взрослый просит рассказать ребенка, почему у персонажа такое лицо.

После проведения обследования психолог определяет индивидуальное и общее количество положительных и отрицательных ответов и решений детей. Если по результатам эксперимента более 60% ответов отрицательные, это принимается как свидетельство негативного эмоционального самочувствия детей в группе.