

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Кемеровский государственный университет»

*На правах рукописи*



**ТОКАРЕВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В  
ОСВОЕНИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

Специальность:

5.3.4 — Педагогическая психология, психодиагностика цифровых  
образовательных сред (психологические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:  
доктор психологических наук,  
профессор  
Серый Андрей Викторович

Кемерово 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	16
1.1 Эмоциональный интеллект как объект психологического исследования.....	16
1.2 Структура эмоционального интеллекта и стадии его развития в онтогенезе .....	26
1.3 Особенности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста .....	38
Выводы по первой главе .....	51
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ.....	54
2.1 Недостаток функции внимания как фактор, провоцирующий трудности в освоении основных образовательных программ и дестабилизирующий развитие эмоционального интеллекта .....	54
2.2 Методологические подходы к диагностике и оценке эмоционального интеллекта в детском возрасте .....	64
2.3 Теоретическая модель реализации психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.....	73
Выводы по второй главе .....	91
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ.....	95
3.1 Организация и методы эмпирического исследования .....	95
3.2 Выявление нормативных показателей эмоционального интеллекта и особенностей внимания детей старшего дошкольного возраста .....	116

3.3 Экспериментальная верификация эффективности модели реализации психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ .....	143
Выводы по третьей главе .....	156
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	158
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	161
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	184
Приложение А. Диагностическая компьютерная программа «EQ-дети» .....	184
Приложение Б. Результаты эмпирического исследования .....	200
Приложение В. Программа развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ «Умные эмоции» .....	210

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Модернизация образования, разворачивающаяся на протяжении последних десятилетий, вводит в систему ожидаемых результатов обучения и воспитания подрастающих поколений вместо традиционного комплекса знаний, умений и навыков множество более востребованных категорий: совокупность компетенций воспитанников и обучающихся, метанавыки, надпредметные и личностные результаты и ряд других. Названные категории получили широкую общественную оценку и к настоящему времени закрепились в нормативных законодательных актах Российской Федерации (Закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», Национальный проект «Образование» 2019–2024 г., федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного, начального общего, среднего и профессионального образования). Описаны ключевые элементы образовательных результатов: способность наблюдать, работать с информацией, планировать и регулировать деятельность, эффективно работать в группе или паре, демонстрировать ценностно-смысловую позицию в субъект-субъектном взаимодействии и ряд других. Все они становятся критически важными с точки зрения готовности воспитанника детского сада включаться в новый вид деятельности, более широкое социальное взаимодействие и реализовывать коммуникативные, познавательные и другие задачи личностного развития.

Центральным элементом в этом ряду является эмоциональный интеллект как механизм быстрой адаптации к новым условиям, успешного решения коммуникативных задач, установления значимых личностных и профессиональных отношений, карьерного роста и другое. Данный феномен находит свое отражение в образовательных программах самого разного уровня — от дошкольного до программ подготовки кадров высшей квалификации. Так, уже в содержании Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования эмоциональный интеллект включен как элемент социально-коммуникативного развития ребенка в возрасте от 2-х месяцев до 7 лет. Вместе с тем у специалистов, исследующих данный феномен и направляющих его становление, возникают сложности, связанные с пониманием сущности эмоционального интеллекта, отграничением его от смежных феноменов: эмоциональных процессов и состояний, саморегуляции, самооценки и других; неясными остаются механизмы и условия развития эмоционального интеллекта у детей, возможности и способы психолого-педагогического

воздействия на него. Представляя собой сложный конструкт, эмоциональный интеллект зависит от множества внешних и внутренних факторов: влияний социального окружения, содержания и типа активности человека, культурных влияний, специфики личностных характеристик и когнитивных функций, состояния и функционирования нервных процессов и другого.

Согласно материалам педагогических и психологических исследований последних лет (О.А. Комарова, И.В. Федорова, Л.И. Солнцева, К.С. Кузнецова) и данным ВОЗ, значительная часть детей дошкольного возраста испытывает трудности в освоении основных образовательных программ, развитии и социальной адаптации (по разным данным количество таких детей составляет от 3 до 15%). Отмечается, что это крайне неоднородная категория воспитанников, традиционно включающая в себя детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Однако трудности могут испытывать и дошкольники, не имеющие такого статуса, что подтверждается результатами мониторинга освоения основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО). В аналитических справках в качестве возможных причин педагоги отмечают рассеянность, отвлекаемость и неспособность таких детей сосредоточиться в играх и занятиях. Являясь основой функционирования остальных психических процессов, внимание выражается в сосредоточенности и направленности сознания на определенный объект, и в целом определяет избирательный характер психической деятельности. В связи с этим недостаток функции внимания можно считать дестабилизирующим фактором, который снижает эффективность воспитательно-образовательной работы педагогов с группой детей и оказывает комплексное негативное воздействие на развертывание высших психических функций: искажает процессы познания, мотивации, способность к разработке сложных планов, в том числе и естественное развитие эмоционального интеллекта. Согласно Статье 42. Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, должна быть обеспечена психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь. В практике дошкольного образования дети, имеющие подтвержденный особый статус, обеспечены специальными условиями обучения и воспитания, однако те дошкольники, которые испытывают сложности в освоении программы, но чей статус документально не подкреплён, часто оказываются вне фокуса внимания педагогов и психологов дошкольных образовательных организаций (ДОО). Это, в свою очередь, провоцирует рост и расширение образовательных сложностей воспитанников.

**Состояние разработанности проблемы исследования.** Изучаемый феномен является достаточно новым для психологической науки — как отдельное явление он впервые был выделен и получил первоначальное описание лишь в конце XX века в работах Дж. Мейера и П. Сэловея, Р. Бар-Она, Д. Гоулмана. За прошедшие десятилетия возникли подходы к феномену эмоциональный интеллект: когнитивный, описывающий его прямую связь с общими познавательными способностями человека (Дж. Мейер, П. Сэловей, А.И. Савенков, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, Ю.А. Афонькина и другие); социально-психологический, в котором эмоциональный интеллект становится скорее личностной чертой, определяющей социальную эффективность (Р. Бар-Он, Л.А. Зеленина, В.А. Шиманская О.А. Айгунова, Н.Б. Полковникова и другие); и вариант конвергенции когнитивных и личностных составляющих феномена эмоционального интеллекта (Д. Гоулман, Д.М. Рыжкова, Д.В. Люсин, М.А. Нгуен, А.П. Сухоносков и Н.Д. Палазюк и другие). В рамках каждого из подходов разработаны структурные модели феномена, описаны их компоненты и содержание. Доказано, что эмоциональный интеллект имеет свойство изменчивости, соответственно, значительная часть работ была посвящена изучению факторов, определяющих положительные и отрицательные тенденции изменений (Д.В. Люсин, А.И. Савенков). Частично исследованы психофизиологические предпосылки эмоционального развития вообще и эмоционального интеллекта в частности (М. Denckla, А.В. Канжин, А.В. Бочарова, И.С. Депутат, О.И. Политика, Barkley R.A., Т.А. Сысоева, В.В. Овсянникова). Представлены материалы возрастной изменчивости феномена в работах Л.А. Зелениной, В.А. Шиманской, М.А. Нгуен, Ю.А. Афонькиной и ряда других авторов. В рамках психологии развития накоплены фактические данные и описаны закономерности становления отдельных компонентов эмоционального интеллекта: кодирование и декодирование эмоций (С. Томкинс), распознавание переживаний (Е.И. Изотова, А.М. Щетинина, J.A. Russell, K.R. Scherer, Р. Ekman, Е.С. Дмитриева, В.П. Морозова, Б.М. Теплов и другие), эмоциональный праксис (П. Экман, Е.И. Николаева, Н.И. Колчева, И.О. Карелина, Н.В. Зверева), освоение языка эмоциональных состояний в широком смысле и эмотивной лексики в частности (Е.В. Галеева, С.В. Маланов, Н.И. Колчева, И.В. Соловьева), освоение смыслового (Р. Томпсон, Е.И. Изотова) и регулятивного (Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, Е.П. Ильин, А.М. Щетинина и другие) компонентов эмоционального интеллекта. В публикациях представлены варианты психолого-педагогических условий оптимизации эмоционального интеллекта. Обычно они включены в разработанные авторами модели психологического сопровождения эмоционального развития ребенка (Ю.А. Лаптева, Н.Н. Ежова, И.О. Карелина, И.В. Житная, А.О. Куракина и другие). Рассматриваются частные вопросы

становления эмоционального интеллекта у детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями (И.В. Пономаренко, И.А. Курусъ, С.Г. Жирова, Е.С. Гринина).

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), развитие эмоционального интеллекта является содержательным компонентом ООП ДО и входит в перечень целевых ориентиров дошкольного образования. По данным О.А. Комаровой, И.В. Федоровой, Л.И. Солнцевой, Л.В. Кузнецовой и других, в современной популяции дошкольников возрастает количество детей, испытывающих те или иные трудности в освоении образовательных программ. Среди причин затруднений чаще всего указывается ограничение возможностей здоровья ребенка, однако и среди соматически благополучных дошкольников встречаются дети, не в полной мере освоившие ООП ДО. Среди факторов, значимых для становления эмоционального интеллекта как компонента содержания образования, выделяется внимание как базовый психофизиологический и когнитивный процесс (Н.В. Дубровинская, R.A Barkley, М.В. Смирнова, Н.Н. Корсакова и другие).

В настоящее время наблюдается широкий разброс направлений исследования феномена эмоциональный интеллект, свидетельствующий о наличии актуального социального запроса на достоверную информацию о феномене, закономерностях его проявления и функционирования, возможностях управления его развитием и т.п. Вместе с тем, каждое из направлений предлагает альтернативный подход к определению сущности феномена, его содержанию, условиям и механизмам развития. Это создает ряд трудностей в практике сопровождения развития эмоционального интеллекта. С одной стороны, существующие средства оценки актуального уровня развития феномена у детей дошкольного возраста ориентированы на ограниченный набор признаков (обычно это распознавание эмоций по лицевой моторике), в то же время они достаточно трудоемки и энергозатратны. Кроме того, отсутствует единый подход к разработке психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта. Важным является изучение закономерностей становления феномена у детей, испытывающих трудности в освоении основной образовательной программы, но не имеющих специального клинического (неврологического, психиатрического и пр.) статуса. Отдельную область составляют проблемы комплексного анализа эмоционального интеллекта с позиции объединения дисциплинарных знаний и действий различных специалистов в целях многостороннего и целостного изучения сложных объектов. В частности, представляют ценность попытки рассмотреть эмоциональный интеллект с позиций нейропсихологии, психофизиологии, возрастной психологии, педагогики и методики – это позволит глубже понять свойства

этого сложноорганизованного феномена, рассмотреть психофизиологические предикторы его возрастной изменчивости, выделить роль искажения психофизиологических и психических функций (в том числе внимания) как фактора становления эмоционального интеллекта.

В связи с этим мы можем обозначить ряд **противоречий**:

– между имеющимся высоким научным интересом и актуальным социальным запросом к исследованиям эмоционального интеллекта детей и трудностями выведения закономерностей развития и выделения его дестабилизирующих факторов;

– между потребностью специалистов системы образования в надежных средствах выявления и оценки эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста и недостаточной разработанностью диагностических средств;

– между увеличением в популяции количества детей, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ и ограниченным набором методических средств, описывающих комплекс психолого-педагогических условий развития у них эмоционального интеллекта.

В совокупности описанные факты позволяют сформулировать проблему исследования: каковы психолого-педагогические условия, определяющие оптимальное развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.

В рамках решения данной проблемы нами была сформулирована **тема**: «Психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ».

**Цель исследования** – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить комплекс психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.

**Объект** исследования – эмоциональный интеллект у детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет** исследования – психолого-педагогические условия, определяющие оптимальное развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.

**Гипотезы** исследования:



– Эмоциональный интеллект в ходе индивидуального развития трансформируется от элементарного к опосредованно-ситуативному уровню через освоение детьми старшего дошкольного возраста языковых средств.

– Психофизиологическими и психологическими предикторами освоения основной образовательной программы являются качественные характеристики свойств внимания, проявляющиеся в скорости обработки поступающей информации, качестве сложной пространственно-временной реакции на динамические сигналы, объеме внимания и кратковременной образной памяти. Особенности их проявления прямо связаны с закономерностями функционирования эмоционального интеллекта.

– Комплекс психолого-педагогических условий, включающий в себя взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей; взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта; формирование психолого-педагогической компетентности родителей как способ поддержки становления эмоционального интеллекта детей; предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих, позволяет оптимизировать показатели эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.

Исходя из цели исследования и сформулированных положений гипотезы, поставили следующие **задачи**:

1. Обобщить и систематизировать теоретические подходы к изучению проблемы эмоционального интеллекта и разработать структурно-динамическую модель его развития на ранних этапах онтогенеза.

2. Описать и операционализировать критерии оценки эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста и разработать диагностический комплекс, позволяющий оперативно получать достоверную информацию относительно уровня развития компонентов эмоционального интеллекта и феномена в целом у детей 5–7 лет.

3. Выделить психофизиологические и психологические предикторы, определяющие успешность становления у ребенка эмоционального интеллекта как содержательного компонента основной образовательной программы дошкольного образования.

4. Разработать, реализовать и экспериментально проверить комплекс психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ дошкольного образования.

**Теоретико-методологическую основу** исследования составляют:

- основные общенаучные принципы: единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн); принцип развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев);
- идеи культурно-исторического и деятельностного подходов, являющиеся основаниями существующей образовательной системы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин);
- теоретические положения и эмпирические исследования содержательных характеристик эмоционального интеллекта и его возрастной изменчивости (Дж. Мейер и П. Сэловей, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, А.И. Савенков, Э.Л. Носенко, Д.В. Люсин)
- концепции эмоционального развития в дошкольном детстве (Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева);
- идеи мультифакторной обусловленности эмоционального интеллекта (А.И. Савенков, Д.В. Люсин), в том числе идеи зависимости эмоциональных и когнитивных составляющих психики от психофизиологических предпосылок;
- подходы к исследованию внимания с позиций нейропсихологии и психофизиологии (Ж.М. Глозман, Е.Д. Хомская, Н.Н. Заваденко), педагогики и педагогической психологии (И.П. Брызгунов, О.И. Политика).

**Методы исследования:**

1. Теоретический анализ психолого-педагогических, психофизиологических исследований по заявленной проблеме.
2. Теоретико-прикладное моделирование развития эмоционального интеллекта в онтогенезе и теоретический анализ его особенностей у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.
3. Констатирующий эксперимент, направленный на диагностику эмоционального интеллекта детей 5–7 лет, выявление у них особенностей внимания как фактора освоения основной образовательной программы дошкольного образования.
4. Формирующий эксперимент, ориентированный на создание психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей, испытывающих трудности в освоении основной образовательной программы.
5. Качественный анализ фактических данных; методы математической обработки экспериментальных данных: методы описательной статистики; вторичного математического анализа:  $t$  – Стьюдента;  $r_s$  – Спирмена;  $r$  – Пирсона;  $T$  – Вилкоксона, критерия  $\chi^2$ .

В основу разработанной компьютерной диагностической программы «EQ.дети» положены модифицированные согласно задачам исследования отдельные задания из методик:

- «Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников», Ю.А. Афонькина;
- «Эмоциональная идентификация», Е.И. Изотова;
- «Неоконченные рассказы», Т.П. Гаврилова;
- «Методика исследования социального интеллекта», Дж. Гилфорд, М. Салливен;
- «Оценка эмоциональной ориентации ребенка на сверстника в детской группе», И.О. Карелина;
- «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей», А.М. Щетинина.

Экспериментальное исследование было реализовано в период с 2016 по 2021 гг. на базе МБ ДОУ «Детский сад №248» и МБ ДОУ «Детский сад №226» г. Новокузнецка в двух возрастных группах – старшей и подготовительной (5-7 лет). Общую экспериментальную выборку составили 239 здоровых дошкольников (из них 50 в рамках пилотажного исследования и 189 на основном этапе экспериментального исследования) в возрасте от 4 лет 9 месяцев до 6 лет 4 месяцев (на момент начала экспериментального исследования), родители/законные представители детей (125 человек), педагоги, работающие в дошкольных образовательных организациях (13 человек).

Этапы экспериментального исследования.

– Первый этап (2016–2018 гг.). Формулирование рабочей гипотезы, разработка программы и процедуры диагностики, ее отработка в ходе пилотажного исследования, создание компьютерной версии диагностической программы «EQ.дети». Отбор и апробация методов оценки внимания у детей старшего дошкольного возраста.

– Второй этап (2018–2019 гг.). Формирование экспериментальной выборки. Диагностика компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с применением компьютерной программы «EQ.дети». Выделение экспериментальной и контрольных групп. Анализ и обобщение результатов.

– Третий этап (2019–2020 гг.). Апробация и внедрение в практику дошкольной образовательной организации (ДОО) модели психолого-педагогических условий, направленной на оптимизацию компонентов эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основной образовательной программы.

– Четвертый этап (2020–2021 гг.). Анализ результатов формирующего этапа эксперимента, формирование заключений, оформление текста диссертационной работы.

### **Научная новизна исследования.**

- Определены возрастные закономерности развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Экспериментально верифицированы характеристики эмоционального интеллекта у детей 5–7 лет, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.
- Выявлено и охарактеризовано влияние психофизиологических и психологических предикторов на освоение детьми дошкольного возраста основной образовательной программы и показатели эмоционального интеллекта детей 5–7 лет (на примере функции внимания).
- Доказана зависимость эмоционального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста от совокупности внешних и внутренних условий и факторов (в том числе от особенностей внимания). Выделены и описаны особенности проявления эмоционального интеллекта у детей 5–7 лет с недостатком внимания.
- Доказана возможность компьютерной программы «EQ.дети» диагностировать актуальный уровень развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.
- Эмпирически доказана эффективность модели реализации психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.

### **Теоретическая значимость исследования.**

- Уточнены и систематизированы научные представления об основных характеристиках эмоционального интеллекта и его проявлениях в старшем дошкольном возрасте.
- Теоретически обоснованы критерии и показатели оценки эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.
- Конкретизированы и обоснованы психофизиологические и психологические предикторы эмоционального интеллекта как компонента основных образовательных программ дошкольного образования и его зависимость от нарушения функции внимания.
- Расширены представления о психолого-педагогических условиях, позволяющих оптимизировать развитие показателей эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.

**Практическая значимость** результатов проведенных исследований заключается в следующем:

- Разработана диагностическая компьютерная программа «EQ.дети», позволяющая специалистам системы дошкольного образования быстро получать достоверную информацию об актуальном уровне развития эмоционального интеллекта.
- Апробированы и внедрены в практику психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта у детей 5–7 лет, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, что обеспечивает решение задач дошкольного образования на более высоком уровне.
- Разработана и внедрена в практику программа реализации комплекса психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.
- Результаты диссертационного исследования включены в содержание учебных программ высшего профессионального образования по направлениям «37.03.01 – Психология» (бакалавриат): «Детская и юношеская психология», «Педагогическая психология»; «37.04.01 – Психология» (магистратура): «Психодиагностика в психолого-педагогической и консультативной практике», «Основы коррекционно-развивающей работы в образовании».

### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Характер динамики эмоционального интеллекта определяется трансформацией когнитивного и поведенческого компонентов от элементарного уровня через опосредованно-ситуативный к смысловому уровню. К 5–7 годам критериями оценки эмоционального интеллекта становятся: распознавание базовых эмоций; освоение способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике; начало формирования языка эмоций; понимание содержательных сторон базовых эмоций и способность к элементарной регуляции эмоциональных состояний.
2. Психофизиологическими и психологическими предикторами освоения основных образовательных программ выступают скорость обработки поступающей информации, качество сложной пространственно-временной реакции на динамические сигналы, объем внимания и кратковременной образной памяти; проявляющиеся в характеристиках свойств внимания. Совокупность отрицательных показателей по данным признакам приводит к искажениям функционирования эмоционального интеллекта: фиксации в поле внимания случайных единичных признаков эмоциогенной ситуации; ограничении объема сведений, доступных для восприятия и дальнейшей обработки; снижении темпа обработки

поступающих сведений по мере развертывания эмоциогенной ситуации; сохранении неполной картины в памяти.

3. Разработанная диагностическая компьютерная программа «EQ.дети» предоставляет пользователю достоверную эмпирическую информацию относительно актуального уровня развития эмоционального интеллекта детей 5–7 лет по таким критериям, как распознавание базовых эмоций; освоение способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике; начало формирования языка эмоций; понимание содержательных сторон базовых эмоций и способности к элементарной регуляции эмоциональных состояний. Полученные сведения позволяют своевременно обнаруживать и устранять проблемы развития.

4. Комплекс психолого-педагогических условий, включающий в себя взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей; взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта; формирование психолого-педагогической компетентности родителей как способ поддержки становления эмоционального интеллекта детей; предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих, позволяет оптимизировать процесс развития эмоционального интеллекта у детей 5-7 лет, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, и устраняют недостатки развития, вызванные психофизиологическими и базовыми психологическими причинами (в частности, нарушением внимания).

**Обоснованность и достоверность** научных результатов и выводов исследования обеспечивались системным и комплексным анализом теоретических подходов к проблеме развития эмоционального интеллекта в детском возрасте; методологической обоснованностью исходных положений и программы исследования; использованием комплекса методов, релевантных его целям и задачам; большим массивом и репрезентативностью эмпирических материалов; взаимоподтверждением данных, полученных с использованием различных методов исследования; применением современных методов теории статистического вывода; экспериментальным подтверждением гипотезы исследования, касающейся психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ вследствие нарушения внимания; сопоставлением авторских выводов с устоявшимися научными представлениями в отношении закономерностей становления эмоционального интеллекта детей 5-7 лет.

### **Апробация и внедрение результатов.**

Теоретические и практические положения работы обсуждались на научных семинарах и заседаниях кафедры психологических наук Социально-психологического института ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет». Апробация научного исследования и внедрение его результатов представлены международных и всероссийских научно-практических конференциях в городах Новокузнецк (2018, 2019, 2021), Кемерово (2018), София (2018), Москва (2020), и региональных научно-практических конференциях в городе Новокузнецке (2018, 2019). По результатам исследования подготовлено и опубликовано 9 печатных работ, из них 4 в ведущих рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК России, 1 работа опубликована в издании, включенном в библиографические базы данных WoS и Scopus, получено Свидетельство о государственной регистрации диагностической компьютерной программы для ЭВМ «EQ.дети» № 2020616452 от 17.07.2020 г.

Результаты исследования внедрены в практику психологического сопровождения в дошкольных образовательных организациях г. Новокузнецка в виде комплекса психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей 5–7 лет, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ; диагностической компьютерной программы «EQ.дети», направленной на оценку актуального уровня развития эмоционального интеллекта. Материалы диссертации применяются в рамках подготовки бакалавров и магистров Социально-психологического института ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» Министерства образования и науки РФ, о чем имеются соответствующие акты внедрения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 1.1 Эмоциональный интеллект как объект психологического исследования

В современной теоретической и прикладной психологии среди множества научных категорий все большее внимание исследователей привлекают такие характеристики, как коммуникативная компетентность, социальная адекватность, работа в команде, обратная связь и т. п. Все названные свойства имеют прямое отношение к особой психологической категории, получившей в конце XX века название эмоциональный интеллект. За прошедшие десятилетия содержание данной категории стало чрезвычайно широким – в нее включаются и личностные переменные (такие, как самооценка, мотивация), и когнитивные параметры (например, наблюдательность, скорость реакций), и социальные феномены (взаимодействия и взаимоотношения). Это, в свою очередь, делает затруднительным процесс однозначного определения сущности категории, выделения ее значимых характеристик, компонентов и функций. В этой связи представляется важным произвести аналитический обзор современного состояния теоретических подходов к понятию эмоциональный интеллект.

Связь когнитивных функций и способности к решению прикладных задач неоднократно становилась предметом специального изучения. Идея неразрывной связи и динамического единства интеллектуальных и аффективных процессов обозначена и обоснована в ставших классическими работах Л.С. Выготского [31]. Так, им было показано, что ключевым в психическом развитии является изменение межфункциональных связей и отношений между отдельными процессами, в том числе между интеллектуальной и эмоциональной сферами психики. Развитие мышления и эмоций, по мнению Л.С. Выготского, имеет своим источником аффективное действие младенца, которое по мере взросления ребенка приводит, во-первых, к возникновению обобщения как в когнитивной, так и в аффективной сферах, а во-вторых, к смене косного, тугоподвижного конкретного мышления начатками динамичного и гибкого абстрактного мышления. В связи с этим можно утверждать, что большая дифференциация эмоций и более мягкий характер их



протекания являются прямым следствием развития мышления и наоборот, обогащение и регуляция аффективного мира личности становится условием ее интеллектуального роста, поскольку эмоция является мощнейшим мотивирующим стимулом и сама зачастую становится источником мысли [31]. Эти идеи, заложенные Л.С. Выготским в советской классической психологии, были спустя десятилетия подхвачены и развернуты сначала в зарубежных, а потом и в отечественных работах, посвященных эмоциональному интеллекту.

Зарубежные исследования первой половины XX века были посвящены выделению и обоснованию самого понятия «интеллект», его когнитивных составляющих. В этот период разрабатываются способы оценки логического интеллекта, а сама его концепция является исключительно «когнитивной». Изучение эмоций в основном проводится обособленно от исследований интеллекта. Одной из первых попыток установить взаимосвязь между познавательными и эмоциональными процессами является работа немецкого философа и психолога Г. Майера («Psychologie des emotionalen Denkens», 1908). Нам представляется важной его идея о том, что существует два вида мышления – «судящее» (логическое) и «эмоциональное» (побуждаемое потребностями чувства и воли) [109]. В то же время обогащается трактовка собственно интеллекта и его структуры: в него постепенно входят (помимо предложенных Ч. Спирменом *g* и *s* факторов) дополнительные компоненты, описанные в концепции Л. Терстоуна, первичные умственные потенции (счетная способность, вербальное восприятие, вербальная гибкость, скорость восприятия, пространственная ориентация, ассоциативная память) [187]. Но и среди них не обнаруживаются пока свойства, относящиеся к выделению и оценке социальной информации. В этом отношении, на наш взгляд, знаковыми для эмоционального интеллекта можно назвать исследования, проведенные в 1920-е гг. Р. Торндайком. Ученый впервые выделил социальный интеллект как часть общего интеллекта, а несколько позже, в начале 1930-х годов, совместно с Ч. Хантом предпринял попытку его исследовать [235]. В 1930-40-е годы было опубликовано еще несколько работ, предшествующих появлению концепции «эмоциональный интеллект» – разработка структурированного интервью, направленного на оценку социальной компетентности (Э. Долл); выделение неинтеллектуальных элементов в общей структуре IQ – аффективно-регулятивных компонентов, обеспечивающих интерес к проблеме и устойчивость внимания (Д. Векслер) [206]. В середине XX века изучение близких к эмоциональному интеллекту вопросов становится все более широким: в работах Р.В. Липера высказано предположение о том, что эмоции способны стимулировать, поддерживать и определять характер деятельности; разработка А. Эллисом рационально-эмотивной терапии (обучение осознанию своих

переживаний с помощью размышления) [191]. В этот период наблюдаются отдельные случаи употребления термина «эмоциональный интеллект» и начинается формирование когнитивистских теорий эмоций (С. Шехтер, М. Арнольд и ряд других). В последние десятилетия XX века наблюдается растущий интерес к взаимосвязи когнитивных и аффективных процессов и разворачиваются прикладные исследования роли эмоций в регуляции поведения человека. На этой волне в клинической психологии П. Сифнеосом было выделено и обозначено явление алекситимии как противоположное по своей сущности эмоциональному интеллекту [229]. Х. Гарднер в своих работах обнаружил возможность выделения частных видов интеллекта, включая пространственный, музыкальный, лингвистический, логико-математический, межличностный, внутриличностный, телесно-кинестетический, каждый из которых является весьма значимым для решения конкретных задач. Концепция практического интеллекта, сформулированная Р. Стенбергом, подчеркивает роль опыта и метакомпонентов интеллекта, обеспечивающих процесс регуляции решения проблемы и задающих основу для возможностей оценки социального и эмоционального видов интеллекта [144]. В отечественной психологии это время – период формирования концепции «личностного смысла» А.Н. Леонтьева, в рамках которой подчеркивается регулятивная роль аффекта в мыслительных процессах и пристрастность человеческого сознания [24]. Сходной позиции придерживается и С.Л. Рубинштейн, не только подчеркивая принцип единства интеллекта и аффекта, но и, по сути, предвосхищая само явление эмоционального интеллекта в психологической науке [146].

Таким образом, исследования первой половины XX века предоставили достаточные предпосылки возникновения и научного обоснования новой психологической категории – «эмоциональный интеллект» и предварительное описание его возможного феноменологического содержания.

80-е и 90-е годы XX века – период официального появления термина «эмоциональный интеллект». В публикациях Дж. Мейера и П. Сэловея представлена и первая диагностическая процедура для его оценки – тест MSCEIT V2.0 (The Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test) [215]. Было сформулировано научное определение термина «эмоциональный интеллект» — это вид интеллекта, связанный с обработкой, интерпретацией и использованием эмоциональной информации. Эмоциональный интеллект образует комплекс из трех типов способностей: идентификация и выражение эмоций, регуляция эмоций, а также использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности. Стоит отметить, что в каждом из типов способностей авторы выделяют и их отдельные составляющие. Так, первый компонент содержит в себе

возможность человека идентифицировать и выражать собственные эмоции и эмоции партнера, причем как на вербальном, так и на невербальном уровнях. Аналогичную структуру имеет и второй компонент эмоционального интеллекта. А тип способностей, связанный с использованием эмоций в мышлении и деятельности, включает возможности гибкого планирования, творческого мышления, перенаправленного внимания и мотивации. В более поздних работах этих авторов в модель эмоционального интеллекта вошла также идея о том, что эмоции несут в себе информацию о связях людей друг с другом и с объектами окружающего мира (эти связи могут быть как реальны, так и исключительно субъективны). В таком понимании несколько изменилась общая трактовка психологического явления – акцент был поставлен на способность человека перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений. По аналогии с моделью интеллекта вообще в эмоциональном интеллекте также был выделен общий фактор GEI, состоящий из эмоциональной перцепции, понимания и управления эмоциями, фасилитацией мышления. Дальнейший анализ привел авторов к построению иерархической структуры эмоционального интеллекта, отдельные компоненты которого осваиваются человеком в онтогенезе в определенной последовательности:

1. Идентификация эмоций. Включает ряд связанных между собой способностей, таких, как восприятие эмоций (т. е. способность заметить сам факт наличия эмоции), их идентификация, адекватное выражение, различение подлинных эмоций и их имитации.

2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности. Включает способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач (например, использовать хорошее настроение для порождения творческих идей), использовать колебания настроения как средство анализа разных точек зрения на проблему.

3. Понимание эмоций. Способность понимать комплексы эмоций, связи между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины эмоций, вербальную информацию об эмоциях.

4. Управление эмоциями. Способность к контролю за эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию своих эмоций, в том числе и неприятных, способность к решению эмоционально нагруженных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций. Способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений [109].

Продолжительные исследования авторов свидетельствуют о том, что, во-первых, эмоциональный интеллект коррелирует с другими видами интеллекта (в том числе с вербальным), во-вторых, по своей сути он является совершенно независимым видом интеллекта, а в-третьих, его уровень зависит от возраста человека и может изменяться в течение жизни как в большую, так и в меньшую сторону [150, 126, 9]. Таким образом, был сформулирован так называемый «когнитивный» подход к пониманию его сущности и основных признаков.

Альтернативный подход к сущности эмоционального интеллекта представлен в разработанной Р. Бар-Он концепции. Так, автор утверждает, что эмоциональный интеллект — это «ряд некогнитивных способностей и навыков, которые влияют на способность индивидуума справляться с требованиями окружения и давлением социальной среды» [202. С. 14]. Феномен является неким защитным механизмом личности, который позволяет решать «проблемные» ситуации в жизни человека, а также обладает адаптационной силой. В свою внутреннюю структуру он включает: внутриличностную сферу (самоанализ, самоутверждение, независимость, самоуважение, самореализация); межличностную сферу (эмпатия, социальная ответственность, межличностные отношения); сферу приспособляемости, адаптивности (адекватная оценка действительности, гибкость, умение решать проблемы); сферу управления стрессом (переносимость стресса, контроль над импульсами); сферу общего настроения (оптимизм, счастье). Таким образом, из феномена практически были исключены элементы, так или иначе относящиеся к познавательным способностям, что вызвало много критических замечаний. Кроме того, обозначенные Р. Бар-Оном компоненты опираются скорее на профессиональный опыт практического психолога и анализ литературных источников, но не на эмпирические исследования. В целом, такая трактовка эмоционального интеллекта является базовой для социально-психологического подхода к феномену, в рамках которого описывается социальная успешность, продуктивность межличностных контактов, план отношения к миру и самому себе.

Позднее, в 1995 году, собственную трактовку эмоционального интеллекта озвучил Д. Гоулман [39]. Он определил данный феномен как способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих для того, чтобы использовать принятую информацию для реализации своих целей. В структуру эмоционального интеллекта Д. Гоулман включил такие элементы, как:

— самосознание (эмоциональное самосознание, точная самооценка, уверенность в себе);

–самоуправление (эмоциональный самоконтроль, прозрачность или надежность, приспособляемость, ориентация на достижения, инициатива, оптимизм, сознательность);

–социальную осведомленность (эмпатия, организационная осведомленность, ориентация на услуги);

–управление взаимоотношениями с клиентами (воодушевляющее лидерство, влияние, развитие, катализатор перемен, управление конфликтами, установление связей, взаимодействие и сотрудничество, коммуникация).

Трактовка эмоционального интеллекта Д. Гоулманом предполагает прочную связь эмоциональной и когнитивной сферы человека, что детерминирует степень выраженности его лидерских качеств и успешность в деятельности. Так был обозначен подход, связанный с конвергенцией познавательных и личностных компонентов в феномене эмоциональный интеллект. Ограничениями данного варианта является недостаточно ясно выраженная позиция относительно родового признака понятия эмоциональный интеллект и, соответственно, затруднения в выделении ключевых характеристик.

Согласно мнению С. Чернисс и П.Р. Вайсберг, концепция эмоционального интеллекта находится на начальном этапе своего теоретического развития, а различие в определениях базового понятия свидетельствуют о жизнеспособности в научной среде, а не о слабости [181]. Стоит отметить, что во всех моделях эмоционального интеллекта обозначены такие переменные, как осведомленность и управление эмоциями. Мы можем говорить о том, что названные концепции задают некие парадигмы исследования эмоционального интеллекта, которые, отличаясь содержанием описываемого понятия, его ключевыми компонентами и роли в функционировании человека, предлагают и методические, прикладные варианты применения научного знания. В рамках настоящего исследования мы в большей степени ориентируемся на подход, предложенный Дж. Мейером и П. Сэловеем, как на наиболее комплексную работу; тогда как разработки Д. Гоулмана и Р. Бар-Она представляются нам утратившими когнитивные составляющие в понятии «эмоциональный интеллект» и ориентированными скорее на прикладное применение.

В настоящее время разработано множество концепций эмоционального интеллекта, в том числе и отечественными исследователями. Обобщенный взгляд на современные модели представлен в работах Р.Д. Робертса с соавторами и И.Н. Андреевой, где исследователи подчеркивают, что научный статус данного понятия пока недостаточно высок в связи с тем, что существуют альтернативные подходы. Смешанные модели включают когнитивные, личностные и мотивационные черты, благодаря чему они оказываются тесно связанными с адаптацией к реальной жизни и процессами совладания. Модели способностей определяют эмоциональный интеллект как набор способностей,

степень представленности которых определяет эффективность решения самых разнообразных коммуникативных задач [144, 5]. О.К. Тихомиров предлагает термин «эмоциональное мышление», трактуя его как наличие у аффекта регулирующих, эвристических функций в мыслительных процессах: данная связь обнаруживает себя во включенности эмоциональной активации в процесс поиска принципа решения и эмоциональном предвосхищении решения задачи [167].

В современной отечественной психологии развивать идею эмоционального интеллекта стал Д.В. Люсин. Он предлагает собственную модель феномена и включает в нее изначально две формы протекания – межличностный эмоциональный интеллект и внутриличностный эмоциональный интеллект (МЭИ и ВЭИ соответственно). Апробация разработанного автором опросника позволила также выделить субкомпоненты каждой из форм. Так, в МЭИ вошли интуитивное понимание чужих эмоций (эмоциональная чуткость, иногда отождествляется с эмпатией), понимание чужих эмоций через экспрессию и способность к управлению чужими эмоциями. В ВЭИ содержатся понимание своих эмоций и управление ими, а также контроль экспрессии. Д.В. Люсин отмечает, что для оценки общего уровня эмоционального интеллекта могут быть использованы разные средства: для измерения ВЭИ больше подходят опросники, поскольку они опираются на самоотчеты, а при измерении межличностного эмоционального интеллекта использование тестовых задач более уместно. Уровень представленности эмоционального интеллекта у человека зависит, по мнению автора, от сочетания 3-х факторов: когнитивных способностей (скорость и точность переработки эмоциональной информации); запаса и качества представлений человека об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т.п.); и, наконец, от особенностей эмоциональности личности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.) [108]. Данная идея представляет в рамках нашего исследования особый интерес, поскольку дает возможность, во-первых, исследования влияния психофизиологических предпосылок на функционирование эмоционального интеллекта (скоростные переменные, общая эмоциональность и пр.), а во-вторых, анализа возрастных закономерностей феномена.

Оригинальную трактовку эмоционального интеллекта предлагают Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига. Наряду с такими психическими явлениями, как перцепция, мышление, сознание, изучаемый феномен, по мнению авторов, можно рассматривать как одну из форм отражения во внешних действиях субъекта его эмоционального реагирования, причем он становится одним из проявлений высших уровней психического отражения. Сам эмоциональный интеллект в таком случае складывается как бы из двух элементов – «внутреннего» (представлений человека о степени адекватности эмоционального

поведения, выбор его стратегии) и «внешнего» (собственно характеристики эмоционального поведения). Протекать же он может на следующих уровнях – интериндивидуальном, интраиндивидуальном и метаиндивидуальном (соответствует наиболее высокому уровню эмоционального интеллекта, проявляющемуся в способности личности оказывать влияние на других людей) [126]. В таком понимании ключевым признаком феномена становится внутренняя мотивация эмоционального реагирования. На наш взгляд, отнесение авторами эмоционального интеллекта к высшим формам психики, придает феномену в целом все признаки высших психических функций, в том числе и механизмы развития.

В начале XXI века собственную модель эмоционального интеллекта, как элемента практического интеллекта и общих способностей человека, предлагает А.И. Савенков. Он считает, что социальный интеллект выражается в способности человека с помощью определенных эмоций сознательно увеличивать продуктивность процесса мышления и направлять внимание на определенные задачи, а также в способности адекватно выражать эмоции, что предопределяет успешность межличностного взаимодействия. Таким образом, в концепции автора эти два феномена – эмоциональный и социальный интеллект, – оказываются синонимичны [150]. В структуру социального интеллекта А.И. Савенков включает:

– когнитивные критерии (знания о людях, специальных правил, понимание других людей, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование);

– регуляторные критерии (эмоциональная выразительность, чувствительность, контроль, сопереживание, склонность к психическому заражению и собственные суггестивные возможности, эмпатия);

– поведенческие критерии (социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация, способность к саморегуляции, способность эффективно работать в условиях стресса).

Автор выделяет два фактора социального интеллекта: «кристаллизованные социальные знания» – декларативные и опытные знания о хорошо знакомых социальных феноменах и «социально-когнитивная гибкость» — способность применять социальные знания при решении новых проблем.

Встречаются попытки связать данный феномен с различными психологическими категориями. Так, например, в своих работах И.А. Рыжкова приходит к выводу, что эмоциональный интеллект включает в себя не столько структурные компоненты «интеллект» и «эмоции», но и свойственные им качества, одним из которых является психологическая защита [148].

Вместе с тем мы отмечаем, что на рубеже XX и XXI веков наблюдается переход от строго научной трактовки понятия к расширенной научно-популярной, его начинают широко использовать в сфере бизнес-технологий, менеджмента, обучения, рекламы и т.п. Одновременно возникают многочисленные методики оценки и технологии повышения уровня эмоционального интеллекта, исследуется его взаимодействие со смежными феноменами. Авторы делают попытки объединить научные концепции, обогатить и уточнить их содержание применительно к возрасту, уровню образования, национальной и социальной принадлежности личности и прочим признакам. Все это с одной стороны, расширяет объем получаемой в эмпирических и теоретических исследованиях информации, а с другой «размывает» очертания научного познания сущности эмоционального интеллекта, переводит его в разряд научно-популярных и медийных терминов. Возникает волна критики в адрес феномена, попыток его исследования и популяризации: исследуемый феномен обозначается как явление сугубо информационное, термин ради термина; в литературе он часто оказывается коммодитизирован, максимально упрощен и очищен от научной терминологии; в результате он воспринимается как хорошая объяснительная модель, вписывающаяся в поп-психологический дискурс, а у читателя возникает ощущение абсолютного понимания смысла понятия и механизма его функционирования.

Несмотря на серьезные недостатки современных концепций эмоционального интеллекта, разнородность определений, вопросы операционализации феномена и валидности результатов исследований, интерес к нему не спадает и запрос практики в самых различных отраслях по-прежнему высок. Однако современная наука не располагает на данный момент ни единой трактовкой самого явления, ни обоснованным описанием его связей с другими аспектами психического, ни анализом психофизиологических предпосылок его функционирования. Анализ современного состояния проблемы исследования феномена эмоционального интеллекта, позволяет сделать заключение о том, что эмоциональный интеллект является регулятором целостного состояния психики человека и проявляется на всех уровнях ее функционирования – физиологическом, психологическом, личностном. Это ставит перед исследователями проблему рассмотрения данного феномена как интегративного, системообразующего свойства личности, характеризующего процесс самоосуществления человека, и, соответственно, определяет вектор изучения факторов и условий, детерминирующих процессы его развития и функционирования.

Таким образом, разнообразие теоретических и прикладных подходов к пониманию сущности эмоционального интеллекта имеет двойное значение. С одной стороны, это может



значительно снизить достоверность и валидность проводимых научных исследований и сформировать ощущение недоверия к получаемой информации. С другой стороны – стимулирует исследовательскую активность в целом и увеличивает объем получаемой информации, что, в итоге, может привести к получению воспроизводимого достоверного научного факта. В целом мы отмечаем, что проблема эмоционального интеллекта является достаточно молодой в психологических исследованиях, в связи с чем наблюдается широкий диапазон подходов к трактовке данного понятия и описания его ключевых компонентов. В результате теоретического анализа существующих материалов мы можем выделить подходы к ее изучению:

– «когнитивный» подход к феномену эмоциональный интеллект, описывающий его прямую связь с общими познавательными способностями человека (Дж. Мейер, П. Сэловей, А.И. Савенков, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, Ю.А. Афонькина и другие);

– «социально-психологический» подход, в котором эмоциональный интеллект становится скорее личностной чертой, определяющей социальную эффективность (Р. Бар-Он, Л.А. Зеленина, В.А. Шиманская О.А. Айгунова, Н.Б. Полковникова и другие);

– конвергенция когнитивных и личностных составляющих в феномене эмоциональный интеллект (Д. Гоулман, Д.М. Рыжков, Д.В. Люсин, М.А. Нгуен, А.П. Сухоносков и Н.Д. Палазюк и другие).

В рамках настоящего исследования мы склонны согласиться с «когнитивным» подходом. В рамках настоящего исследования эмоциональный интеллект трактуется как один из видов интеллекта с опорой на теорию способностей и определяется как сложный многоуровневый психологический феномен, выражающийся совокупностью способностей человека распознавать эмоции других людей и свои собственные, управлять ими, а также учитывать эту информацию в процессе решения практических задач. Далее мы ставим задачу систематизация информации относительно содержательных характеристик понятия «эмоциональный интеллект» и на этой основе определения критериев, механизмов и особенностей его развития в детском возрасте.

## 1.2. Структура эмоционального интеллекта и стадии его развития в онтогенезе

Изучение развития любого психического феномена всегда сопряжено с предварительным анализом его внутренних характеристик, компонентов, ключевых свойств. Именно эти параметры дают возможность исследователям обозначать опорные точки и с их позиций описывать динамические характеристики феномена. В этой связи нам важно обозначить некие структурные морфофункциональные параметры эмоционального интеллекта исходя из его базового определения — сложный многоуровневый психологический феномен, выражающийся совокупностью способностей человека распознавать эмоции других людей и свои собственные, управлять ими, а также учитывать эту информацию в процессе решения практических задач.

В ранних концепциях эмоционального интеллекта, разработанных в конце XX века за рубежом, можно обнаружить оригинальные варианты выделения ключевых компонентов феномена. Р. Бар-Он, опираясь на практический опыт работы с клиентами и анализ имеющихся на тот момент материалов теоретического и эмпирического характера обозначает пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью составляющими эмоционального интеллекта [202]. Выделенные автором сферы компетентности, на наш взгляд, скорее связаны с социально-психологическими особенностями человека (общение, отношения с партнерами, адаптивность и пр.), тогда как собственно когнитивные компоненты из данной структуры практически исключены. Другим вариантом авторской структуры эмоционального интеллекта в период зарождения концепции является точка зрения Д. Гоулмана, который также разрабатывает прикладную теорию, ориентированную на запросы специалистов в области менеджмента и управления. Заметно, что в этой концепции эмоционального интеллекта автором сделана попытка объединить когнитивные и личностные составляющие [39]. Однако акцент автором поставлен на социально-психологические и личностные переменные (уверенность в себе, инициатива, социальная осведомленность, управление конфликтами и т.п.), тогда как признаки, связанные с собственно интеллектуальной сферой (мнемические процессы, фиксация внимания, вербализация и др.), прямо не упоминаются. Это ставит под сомнение уместность употребления термина «интеллект». В данных концепциях категория «эмоциональный интеллект» чаще обозначается как «EQ» (коэффициент эмоциональности) по аналогии с тождеством «интеллект» — «IQ» (коэффициент интеллектуальности). В совокупности эти особенности затрудняют применение разработок Р. Бар-Она и Д.

Гоулмана в рамках настоящего исследования. Результатом теоретического анализа подходов к эмоциональному интеллекту является выделение базовых психологических концепций, которыми в рамках настоящего исследования являются работы Дж. Мейера, и П. Сэловея [109]. Ими была разработана иерархическая структура эмоционального интеллекта, отдельные компоненты которого осваиваются в онтогенезе в определенной последовательности. Соглашаясь в общих чертах с выделенными ими элементами, принимая ценность теории в части учета как когнитивных, так и смысловых и регулятивных составляющих феномена, мы можем возразить относительно обозначенной Дж. Мейером и П. Сэловеем последовательности становления названных компонентов в ходе индивидуального развития.

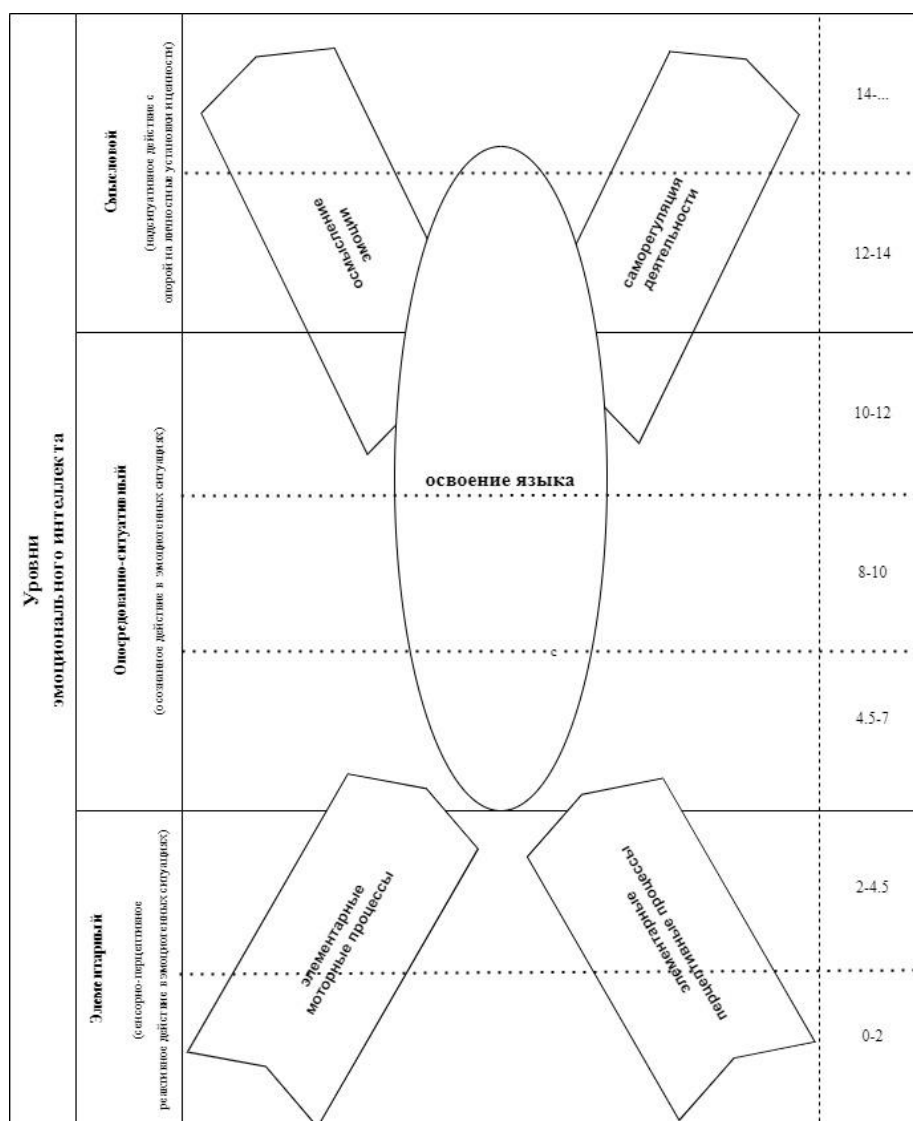
Среди отечественных теорий модель Д.В. Люсина привлекает нас достаточно ясной формулировкой проявлений эмоционального интеллекта: способность распознать эмоцию, идентифицировать ее, понять ее место в системе деятельности и поведения человека; способность к управлению эмоциями, контролю интенсивности состояний, их внешнего выражения. При этом обоснование Д.В. Люсиным факторов развития эмоционального интеллекта дает теоретическую базу для разработки комплексного междисциплинарного подхода к данному понятию вообще и для создания технологии поддержки развития этих способностей у детей. Так, вычленение таких факторов, как общая эмоциональность (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п.) и когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации) позволяют наметить психофизиологические предпосылки феномена. Введение фактора «представления об эмоциях» позволяет говорить о возможности повышения уровня эмоционального интеллекта у человека за счет расширения знаний, осведомленности и опыта деятельности [108].

В концепции Э.Л. Носенко и Н.В. Ковриги находят свое воплощение общепсихологические идеи развития как перехода от внешних, непосредственных действий к внутренним, опосредованным, имеющим личностный смысл. Формируется способность человека действовать разумно, несмотря на интенсивность физиологических процессов, сопровождающих эмоциональный процесс, и ситуационные факторы. Именно мера опосредованности эмоционального реагирования и степень конгруэнтности/неконгруэнтности признаков внешнего выражения эмоций, характер проявления эмоциональных процессов, условия их возникновения, их интенсивность определяют, с точки зрения авторов, уровень эмоционального интеллекта человека, который, в конечном итоге, отражается в форме эмоционального благополучия личности [126].

Делая предварительные выводы, мы можем говорить о том, что в разнообразии подходов к проблеме эмоционального интеллекта, его определения, функций, структуры и особенностей функционирования, выделяются некие группы концепций. Так, эмоциональный интеллект может трактоваться как «EQ» (коэффициент эмоциональности) и в этом случае включать в себя личностные и социально-психологические свойства, процессы и состояния. Другую группу концепций, на наш взгляд, образуют теории, ориентированные на попытку объединить как познавательные, так и эмоциональные психические феномены. Задачами исследователя эмоционального интеллекта является выбор базового подхода и уточнение, расширение, систематизация теоретических и эмпирических фактов.

Сходная картина наблюдается и при попытке проанализировать современные публикации относительно исследования эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста: в большом количестве материалов утрачивает свою научную трактовку сам феномен и сближается с множеством смежных явлений: самооценкой, межличностными отношениями, коммуникативной компетентностью, эмоциональным благополучием и т.п. Л.А. Зеленина в своем исследовании эмоционального интеллекта старших дошкольников включает в его структуру такие компоненты, как самосознание (эмоциональное осознание себя, точная самооценка, уверенность в себе); социальное осознание (эмпатия, организационное осознание, ориентация на обслуживание); самоуправление (самоконтроль, адаптивность, инициатива, ориентация на достижение); социальные навыки (развитие других, лидерство, влияние, коммуникация, катализация изменений, разрешение конфликтов, работа в составе группы, создание связей) [66]. В.А. Шиманская включает в структуру эмоционального интеллекта такие составляющие, как осознанность (условное обозначение «я чувствую»), мотивацию («я хочу»), интеллект («я знаю»), и самооценку («я могу») [183183]. В данных подходах ключевую роль играют процессы самосознания и самооценки, мотивации и иных личностных конструктов, в значительной степени определяя сущность и внутреннее содержание эмоционального интеллекта. Другая группа разработок эмоционального интеллекта дошкольников выделяет в качестве приоритетных компонентов эмпатию и социально-психологические переменные. Так, в работах М.А. Нгуен составляющими модели эмоционального интеллекта представлены: эмоциональная отзывчивость детей, их способность переживать значимые для них события и сопереживать окружающим людям, эмоциональная ориентация дошкольников, а также способы адекватного решения возникающих проблем с опорой на эту ориентацию [122]. На наш взгляд, близкие идеи высказывают А.П. Сухонос и Н.Д. Палазюк, выделяя такие компоненты, как направленность внимания ребенка к миру людей и миру эмоций,

эмоциональная ориентация ребенка на другого, готовность ребенка учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности [161]. Одним из наиболее развернутых исследований эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, на наш взгляд, является работа Ю.А. Афонькиной. В ней представлена модель эмоционального интеллекта, опирающаяся на разработки отечественных психологов в данной области. Автор выделяет такие его составляющие, как дифференциацию и адекватную интерпретацию эмоциональных состояний других людей, широту диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, их интенсивность и глубину, выразительность передачи эмоций в речи, мимике, пантомимике, способность эффективно контролировать свои переживания в ситуации борьбы мотивов [9]. Опираясь на описанные выше подходы, мы можем предложить структурно-динамическую модель развития эмоционального интеллекта, представленную на рисунке 1.



**Рисунок 1 – Структурно-динамическая модель развития эмоционального интеллекта**

Поскольку мы исходим из того, что эмоциональный интеллект, как любой психический феномен, проявляется сквозь призму внешней деятельности человека, то и принципиальное выделение уровней эмоционального интеллекта базируется, прежде всего, на характере действия личности в эмоциогенной ситуации. И если исходным типом такого действия является сенсорно-перцептивное реактивное действие, то и уровень эмоционального интеллекта в рамках нашей модели получает название элементарный. По мере усложнения действия, а именно, учета индивидом характера и специфики эмоциогенной ситуации, возникают сознанные действия, что знаменует переход на опосредованно-ситуативный уровень эмоционального интеллекта. Повышение качества психического отражения, формирование личностной системы установок, ценностей, идеалов позволяют человеку произвести отрыв от наличной ситуации и произвести так называемое «надситуативное» действие с опорой на личностные смыслообразующие феномены. Это, в свою очередь, становится признаком смыслового уровня эмоционального интеллекта.

Внутренними структурными составляющими эмоционального интеллекта, на наш взгляд, могут быть выделены два ключевых параметра: когнитивный и поведенческий. Каждый из этих параметров существенно трансформируется на протяжении перехода на все более сложные уровни эмоционального интеллекта. Ось когниций, свое начало имеющая в перцептивных процессах (начиная от простых вариантов отражения эмоции в сознании человека через вычленение, распознавание, идентификацию эмоционального состояния как феномена) и приводящая к моменту осмысления эмоции, пониманию ее причин и следствий, содержательных характеристик. Во-вторых, это ось праксиса, идущая от элементарных форм внешнего выражения эмоции к возможности управления ею и регуляции деятельности на основе рефлексивного осознания как внешних обстоятельств, так и внутренних переживаний. Кроме того, стоит говорить о моменте взаимного пересечения этих осей, точкой такого пересечения является освоения языка эмоций, включающего в себя такие элементы, как собственно слово (словарь эмоций), моторика (язык жестов, поз и походки) и просодика. Освоение этих систем знаков позволяет человеку обрести средство как осмысления, так и управления эмоциями, что свидетельствует о становлении интрапсихического уровня эмоционального интеллекта. Обнаруживая личностные смыслы и осваивая надситуативное, рефлексивное мышление, человек приобретает высший, метаиндивидуальный уровень эмоционального интеллекта.

При выделении динамических аспектов психического феномена мы исходим из термина «проприум», предложенного Г. Олпортом, чтобы охватить полный диапазон приобретенных функций, включающий различные элементы индивидуальности. Согласно

концепции Г. Олпорта, этот феномен проявляется на разных уровнях – начиная от чувства телесного Я, до чувства Я когнитивного человека, способного к достижению отдаленных целей [128]. По своему значению в общем подходе к развитию термин «проприум» близок к понятию «самость» (К. Юнг), «Эго» (З. Фрейд), однако для нас важен момент выделения телесности как исходной точки становления сложного конструкта «эмоциональный интеллект». Мы полагаем, что он опирается на психофизиологические функции и связан с вычленением и реализацией таких внешних, интерпсихических проявлений эмоций, как интонационно-мелодической окраски голоса, мимики и пантомимики.

Несмотря на разнообразие теорий, имеющих ключевым понятием эмоциональный интеллект, авторы сходятся в том, что необходимо различать понятия эмоциональный мозг и эмоциональный интеллект и исследовать их взаимодействие и взаимосвязь между ними. Эмоциональный мозг трактуется как физиологические и неврологические реакции на внешние раздражители. Однако именно эмоциональный интеллект отвечает за интерпретацию поступающих сигналов и придает эмоциональную окраску мозговой деятельности. Вопрос о том, что происходит в мозге при развитии эмоциональных реакций и состояний, получил достаточно широкое освещение в экспериментальных исследованиях на животных, однако данные этих экспериментов могут быть использованы для анализа мозгового обеспечения эмоций человека лишь с достаточной мерой осторожности. Концепция, представленная в материалах Е.Д. Хомской, отводит лимбической системе роль координатора различных систем мозга, участвующих в обеспечении эмоций, предполагая, что центральное звено «лимбического мозга» связано двусторонними связями как с подкорковыми структурами (перегородкой, верхними буграми четверохолмия, голубым пятном и др.), так и с различными областями коры больших полушарий [178, 1]. Современные материалы нейробиологических исследований (Д. Риццоллатти, В. Рамачандран и др.) предлагают интересные сведения о зеркальных нейронах и их роли в появлении отдельных качеств социального поведения (имитации, эмпатии). За последние годы изучение мозговой организации эмоций осуществляется также и в рамках проблемы межполушарной асимметрии мозга и межполушарного взаимодействия. Однако результаты этих работ достаточно противоречивы и пока не дали оснований для формулирования научных закономерностей. Обращаясь к этой области изучения феномена эмоционального интеллекта, Р.Д. Робертс с соавторами (Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин) выделяет ряд конструктов, предопределяющих эффективность его функционирования. Такими конструктами обозначены: темперамент, который определяет протекание нейронных процессов, управляющих возбуждением, вниманием и подкреплением; когнитивные структуры, задающие время реакции, рабочую память, работу отдельных модулей системы

переработки информации; уверенность в своей эмоциональной компетентности, обеспечивающая саморегуляцию; эмоциональные знания и навыки, помогающих успешно вести себя в определенных ситуациях [144].

Таким образом, психофизиологической морфофункциональной базой эмоционального интеллекта можно обозначить, во-первых, лимбическую систему и корковый контроль, во-вторых, физиологическую реактивность и свойства нервной системы человека. Кроме того, мы можем выделить два психофизиологических механизма, детерминирующих эмоциональный интеллект личности, – общую эмоциональность и когнитивные способности. Общая эмоциональность понимается как свойство человека, характеризующее содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Оно является одной из основных составляющих темперамента и проявляется как набор характеристик (впечатлительность, чувствительность, импульсивность и пр.). К динамическим свойствам эмоциональности относятся особенности появления, протекания и прекращения эмоциональных процессов и их внешнего выражения. Одним из частных аспектов общей эмоциональности является эмоциональная устойчивость, проявляющаяся в разной степени чувствительности к эмоциональным раздражителям и в разной степени нарушения психических механизмов регуляции под влиянием эмоционального возбуждения. Эмоциональная устойчивость зависит как от психофизиологических, так и от психологических факторов. К первым относятся свойства нервной системы, ко вторым — сложные механизмы саморегуляции и контроля поведения, формируемые в процессе воспитания личности. Л.С. Выготский [31] показал, что в основе этих механизмов лежит сложная и неоднозначная взаимосвязь эмоций и мышления, реализованная как принцип единства аффекта и интеллекта в структуре поведения и деятельности человека. Л.М. Аболин [1], анализируя основные компоненты и критерии эмоциональной устойчивости, понимает под ней свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные процессы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели. К внутренним условиям эмоциональной устойчивости – неустойчивости, по мнению Л.М. Аболина, можно отнести такие, как: эмоциональную (физиологическую) реактивность (возбудимость); свойства нервной системы человека; приобретенные человеком в процессе жизни эмоциональные свойства.

Эмоциональный интеллект, являясь одним из видов интеллекта человека, характеризуется в числе прочих признаков и через когнитивные способности, в том числе скорость и темп переработки информации. Так, еще в работах Г. Айзенка [3] интеллект определялся через скорость переработки информации нервной системой. Такой подход



описывается как психофизиологический редукционизм и сводит интеллект к нейрофизиологическим параметрам индивида. В исследованиях была зафиксирована корреляция между уровнем скоростного интеллекта и электрофизиологическими показателями. Весьма интересные материалы получены в исследовании Т.А. Сыроевой и В.В. Овсянниковой [162], где они предприняли попытку изучить связь показателей эмоционального интеллекта со скоростью переработки эмоционально окрашенной информации; было выдвинуто предположение о том, что распознавание объектов с разной эмоциональной окраской происходит с разной скоростью. Результаты исследования показали, что способность понимать эмоции оказалась связана с относительным преимуществом при поиске радостных лиц. В итоге авторы в качестве когнитивных коррелятов эмоционального интеллекта выделяют автоматическое замедление или ускорение переработки при обнаружении угрожающей информации, скоростное различие гневной и радостной экспрессии и относительная скорость обнаружения лиц с положительно и отрицательно окрашенной экспрессией.

Обозначив психофизиологические и базовые психологические аспекты как значимые для функционирования эмоционального интеллекта, необходимо остановиться на последовательности и мере усложнения изучаемого феномена в процессе индивидуального развития человека. Современная психологическая наука располагает достаточно большим разнообразием подходов к выделению стадий и механизмов развития личности, различающихся по базовой детерминанте развития (натуралистические и социологические), основной движущей силе (эндогенные и экзогенные), приоритету в изучении (биогенетические, социогенетические, психогенетические) и др. Среди этого разнообразия можно обозначить особую группу теорий, описывающих закономерности становления способов обработки информации – когнитивные концепции. Так, при построении своей теории Ж. Пиаже основой психического развития выделяет развитие интеллекта в контексте общих законов развития органической жизни, протекающее согласно освоения человеком интеллектуальных операций и включения их в решение практических задач жизнедеятельности [137]. Соответственно, возможным оказывается перенос ключевых идей данной теории на динамику освоения человеком способов получения и обработки эмоциональной информации и учета полученных сведений в регуляции им собственного поведения и выборе реакции в эмоциогенной ситуации.

Обозначенный нами элементарный уровень эмоционального интеллекта условно соответствует стадии сенсомоторного интеллекта (0–2 года) и частично охватывает начальный период возникновения репрезентативного интеллекта (2–4,5 лет). В целом уровень характеризуется освоением ребенком простого сенсорно-перцептивного

реактивного действия в эмоциогенных ситуациях. На первой стадии элементарного уровня значимым для ребенка становится сам момент включения в эмоциогенную ситуацию, обнаружение ее феноменологии (возникновение аффективной реакции и типичных для нее внешних проявлений), совершение самостоятельных, пока еще неосознаваемых и неконтролируемых поведенческих реакций. Многочисленные исследования развития детей младенческого и раннего возраста указывают на ведущую роль эмоциональных материнских реакций на становление психики ребенка в целом. Освоение ребенком экспрессивно-мимических средств как первого способа установления контакта с социальным миром происходит в рамках непосредственно-эмоционального общения со значимым взрослым на протяжении первого года жизни (М.И. Лисина). В работах С.Ю. Мещеряковой, Р.Ж. Мухамедрахимова, Дж. Боулби, D.N. Stern и других описываются такие параметры детско-родительского взаимодействия, как привязанность, избегающее поведение, эмоциональное ожидание и пр. [114, 17]. Доказано, что тип и интенсивность первых эмоциональных реакций в паре мать-ребенок оказывает существенное влияние на многие аспекты психического развития и благополучия детей. Для второй стадии элементарного уровня (2–4,5 лет) характерным становится расширение диапазона эмоциональных реакций в оси «праксис»: дети способны спонтанно и ситуативно проявлять наряду с радостью, страхом и гневом, возникающих первыми в онтогенезе, грусть, обиду, удивление и некоторые другие аффекты. Перцепция в эмоциогенной ситуации пока еще носит непреднамеренный характер и чаще обнаруживает себя как непроизвольное заражение чужим аффектом. Надо отметить, что к моменту завершения элементарного уровня эмоционального интеллекта ребенок начинает осваивать некоторые элементы из сферы эмоциональной лексики, однако этот процесс еще носит случайный, несистематический и плохо регулируемый характер.

Следующий, опосредованно-ситуативный уровень эмоционального интеллекта, охватывает период с 4,5 до 12 лет и в общих чертах характеризуется как освоение способа выполнения осознанных действий в эмоциогенных ситуациях. В сфере собственно интеллекта, согласно теории Ж. Пиаже, дети находятся на стадии так называемых конкретных операций, которые опираются, прежде всего, на перцептивно заданную информацию [137]. Источником такой информации выступает объективно представленная наглядная ситуация, элементы которой, находя отражение в сознании, постепенно приобретают черты более или менее систематизированных представлений в системе внутренних координат психического пространства. Результаты исследований когнитивных возможностей детей дошкольного и младшего школьного возраста доказывают наличие качественных сдвигов в области познания. Так, возрастают возможности систематизации

опыта и представлений (Н.Н. Поддьяков, А.З. Зак, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец и др.), формируются механизмы творческого преобразования имеющихся знаний (О.М. Дьяченко, Е.И. Кравцова, Л.Ю. Субботина), становятся более упорядоченными мнемические процессы (З.М. Истомина, А.А. Смирнов, Л.В. Черемошкина). Внимание ребенка привлекают самые разные объекты и явления окружающего мира, одним из которых становятся эмоции, их причины и внешние проявления. Опыт восприятия, анализа и трансформации эмоциональной информации оказывается важен с позиции его включения в жизнедеятельность ребенка в целом: общение и отношения со взрослыми и ровесниками, собственное поведение в эмоциогенной ситуации и т.п. В своем практическом опыте дети значительно расширяют репертуар как видов деятельности (оформляется графическая, конструктивная, познавательная деятельности), так и способов их реализации (спектр возможных действий и частных операций). Возрастают моторные возможности и качество движений в целом (сила, координация, скорость и т.д.), качественно изменяется организация движений тела и мелкой мускулатуры, что подтверждается исследованиями Н.А. Бернштейна, М.М. Кольцовой, Т.А. Ткаченко и других ученых. Наряду с повышением качества общих движений тела, становятся более точными и координированными жесты, позы и мимические реакции ребенка в эмоциогенной ситуации. При этом гностический и практический компоненты эмоционального интеллекта на данной стадии также претерпевают качественные изменения в связи с активным формированием языка эмоций. И если на предыдущем уровне дети считывали смысл ситуации скорее спонтанно, то теперь они начинают более внимательно отслеживать характер жестикуляции партнера, его походку, позу, особенности интонирования. Многочисленные исследования формирования эмоциональной лексики, проведенные Е.В. Галеевой, С.В. Малановым, Д.В. Гущиной, Е.И. Изотовой, И.В. Соловьевой и другими, позволяют утверждать, что именно с этого возраста происходит существенный скачок как в объеме словаря, так и в его внутренней организации (начало формирования семантических полей эмотивной лексики). Язык эмоций как социальное средство становится главным механизмом трансформации спонтанного, случайного эмоционального опыта в осознаваемый феномен. Соответственно, мы можем говорить о начале интеллектуализации аффекта, проявляющейся в возникновении двух новых компонентов эмоционального интеллекта – смыслового и регулятивного. Первый обеспечивает систематизацию, осознание когнитивных составляющих эмоционального поля, а второй – возможность выбора и регуляции собственных реакций и реакций партнера по взаимодействию.

Начиная с подростничества эмоциональный интеллект переходит на смысловой уровень, когда получаемая информация об аффекте, его причине, особенностях внешнего

выражения, оказывается вплетенной в картину мира личности, опосредуется системами установок, ценностей, ключевых мировоззренческих концептов. Человек при этом становится готов к надситуативному действию с опорой на базовые элементы собственного внутреннего мира. С одной стороны, это связано с общим интеллектуальным развитием – развитием репрезентативного интеллекта, происходит освоение гипотетико-дедуктивной логики, структуры «решетки», трансформации и пр. элементов формальных операций по Ж. Пиаже. С другой стороны, именно начиная с подросткового возраста начинается существенная личностная перестройка: возникновение чувства взрослости, переориентация с детских ценностей на взрослые, образование эго-идентичности. Достижение эмоционально-личностной автономности становится доступной уже к концу подростничества (Г.А. Цукерман) и развертывается в юношеском периоде [180]. Другой значимой чертой периода, охватывающего подростковый и юношеский возрасты, становится усиление саморефлексии, стремления к познанию самого себя, своего внутреннего мира, переживаний, реакций и их отражения во внутреннем мире другого человека (В.Г. Асеев) [8]. В результате происходит условное слияние трех компонентов эмоционального интеллекта: языкового, смыслового и регулятивного.

Таким образом, в современных психологических теориях существуют противоположные точки зрения на динамичность феномена эмоционального интеллекта: от прямого отрицания его изменения в процессе жизнедеятельности человека до подчеркивания возможностей развития и описания механизмов воздействия на него. Исходя из того, что мы признаем когнитивную природу эмоционального интеллекта, – мы допускаем его изменчивость в онтогенезе и зависимость от внешних и внутренних факторов. Можно описать поступательное развитие эмоционального интеллекта посредством анализа качественных характеристик его компонентов и механизмов их взаимодействия. И если на ранних уровнях компоненты функционируют относительно независимо друг от друга и в значительной мере определяются содержанием наличной ситуации, то по мере взросления человека элементы эмоционального интеллекта начинают пересекаться, причем значимым моментом пересечения оказывается интенсивное формирование языка эмоций, и в итоге все обозначенные компоненты сливаются в целостный психический конструкт. Мы склонны согласиться с идеей мультифакторной обусловленности развертывания у отдельного человека эмоционального интеллекта и его зависимости от различных влияний: биологических, социальных и собственно психологических. Биологические факторы, на наш взгляд, воплощены в психофизиологических характеристиках индивида. Психофизиологическими предикторами эмоционального интеллекта нами обозначены особенности высшей нервной

деятельности, которые определяют протекание нейронных процессов, управляющих возбуждением, вниманием и подкреплением, а также когнитивные структуры, задающие время реакции, рабочую память, работу отдельных модулей системы переработки информации. В старшем дошкольном возрасте эти предикторы обнаруживают себя в следующих признаках: скорость обработки поступающей информации, качество пространственно-временной реакции на динамические сигналы, объем внимания и объем кратковременной образной памяти. Социальными детерминантами, на наш взгляд, выступают взаимодействие ребенка со значимыми взрослыми (родителями, педагогами и другими людьми) и ровесниками, включение в информационную среду, богатую сведениями об аффектах, их признаках, причинах и содержании. Психическими влияниями могут быть собственно отношения ребенка, уровень его когнитивного развития, актуальные возрастные задачи и т.п.

При описании возрастных закономерностей эмоционального интеллекта мы отталкиваемся от разработанной нами структурно-динамической модели его развития. Внутренними структурными составляющими эмоционального интеллекта, на наш взгляд, могут быть выделены два ключевых параметра: когнитивный и поведенческий. Данные параметры на протяжении онтогенеза постепенно трансформируются от элементарного уровня (сенсорно-перцептивное реактивное действие в эмоциогенных ситуациях) через опосредованно-ситуативный (осознанное действие в эмоциогенных ситуациях) к смысловому уровню (надситуативное действие с опорой на личностные установки и ценности).

### 1.3. Особенности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста

Согласно разработанной нами структурно-динамической модели развития эмоционального интеллекта, в онтогенезе существует несколько периодов, играющих ключевую роль в становлении данной психической функции. Одним из таких периодов является старший дошкольный возраст, приходящийся на момент перехода с элементарного уровня эмоционального интеллекта, когда основным проявлением являются сенсорно-перцептивные реактивные действия в эмоциогенных ситуациях, на опосредованно-ситуативный уровень и начало освоения осознанного действия. Именно в возрасте 5–7 лет происходит одновременно и накопление перцептивного опыта, и его опосредование, и возникновение способности к произвольной регуляции деятельности и поведения. Эти черты наблюдаются во многих сферах психики – когнитивных процессах, аффективных состояниях, личностных свойствах, – в том числе и в эмоциональном интеллекте. Обозначенная нами ранее мультифакторная детерминация данного феномена, его обусловленность психофизиологическими параметрами, зависимость от психических и социальных переменных позволяет нам последовательно описать особенности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Эмоциональный интеллект, являясь сложным конструктом, основывается не только на интрапсихических переменных и социальном влиянии, но также на психофизиологических предпосылках. Одной из них можно обозначить способность человека обнаруживать эмоциональные сигналы, вычленять их из общего информационного потока и фиксировать. На уровне психофизиологии это, во-первых, определяется скоростью обработки поступающей информации, а во-вторых, сложной пространственно-временной реакцией на такие сигналы. Несколько более сложными психологическими характеристиками выступают объем внимания, как число одновременно отчетливо распознаваемых объектов, и объем кратковременной образной памяти. Исследование соотношения времени простых и сложных сенсомоторных реакций и показателей интеллекта детей дошкольного возраста, проведенное О.Ю. Герасимовой, показало, что между этими показателями имеются достоверные зависимости. Значимые отрицательные корреляционные связи были обнаружены между количеством ошибок в сенсомоторном тесте и показателями теста интеллекта Д. Векслера. Достоверные значимые отрицательные корреляционные связи выявлены между интеллектом и количеством

ошибок и фальстартов, совершаемых ребенком при выполнении дифференцировочных реакций типа сложного выбора. Автор утверждает, что время простых и сложных сенсомоторных реакций можно эффективно использовать в качестве одного из показателей уровня интеллекта у детей [149].

Таким образом, в рамках нашего исследования значимую роль играют скоростные и когнитивные психофизиологические предикторы эмоционального интеллекта. Их наименование и возможные способы фиксации представлены в таблице 1.

**Таблица 1 – Наименование и способы фиксации психофизиологических и психологических предикторов эмоционального интеллекта**

<b>Наименование параметра</b>	<b>Способ фиксации параметра</b>
Скорость обработки поступающей информации	Скорость простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР)
Пространственно-временная реакция на сигналы	Тип и скорость реакции на движущийся объект (РДО)
Объем внимания	Число одновременно отчетливо распознаваемых объектов
Объем кратковременной образной памяти	Число объектов, правильно воспроизводимых после их восприятия.

Принципиальную важность для становления эмоций социальной среды вообще и специальной психолого-педагогической поддержки в частности была уверенно обозначена более 100 лет назад Л.С. Выготским. Ученый подчеркивал, что личность ребенка и среду необходимо изучать в их единстве. Положение о возникновении осмысленности переживаний и интеллектуализации аффектов к концу дошкольного возраста и влиянии социума на этот процесс исследовалось учениками Л.С. Выготского: А.В. Запорожцем (развитие социальных эмоций и эмоционального воображения), Е.Е. Кравцовой (эмоциональное предвосхищение) и рядом других ученых. Анализ структуры эмоционального интеллекта и выделение его компонентов, характерных для детского возраста, позволил нам выдвинуть предположение о том, что в развитии данного феномена в 5–7 лет характерна представленность ряда его составляющих. Совершенствование гностического и практического компонентов: во-первых, это распознавание базовых эмоций (вычленение эмоции из информационного потока, ее идентификация, соотнесение разных внешних признаков данной эмоции), а во-вторых – освоение способов выражения

эмоции в мимике, пантомимике и просодике. Начало формирования языка эмоций: значительное расширение эмотивной лексики, уточнение значений неречевых знаков (мимики, просодики, пантомимики). Появление у ребенка возможностей понимания содержательных сторон базовых эмоций и способностей к элементарной регуляции эмоциональных состояний (появление смыслового и регулятивного компонентов).

Обратимся к анализу исходных составляющих эмоционального интеллекта, а именно, к совершенствованию гностического и практического компонентов. В теории дифференциальных эмоций С. Томкинс [237] выделяет два направления развития эмоций – кодирование (выражение) и декодирование (опознание) эмоций. Обзор публикаций позволяет говорить о наличии пристального внимания и постоянного научного интереса к обоим направлениям, но в большей степени к процессам декодирования (гностическая составляющая). В рамках настоящего исследования мы делаем попытку систематизировать и упорядочить имеющиеся теоретические и эмпирические материалы в данной области.

Становление у детей старшего дошкольного возраста потребностей в коммуникации, расширение опыта социального взаимодействия задают предпосылки к возникновению и совершенствованию способности воспринимать эмоциональные состояния другого человека. Причем предметом такого восприятия является совокупность признаков экспрессивного поведения (мимика, позы, просодика, жестикуляция). Возрастные закономерности становления способности детей к декодированию эмоциональных состояний рассматривались в ряде научных исследований второй половины XX века: Т.А. Репина (1960); Е.Ш. Решко (1966); А.С. Золотнякова (1968); А.М. Щетинина (1984); В.А. Барабанчиков и Т.Н. Малкова (1987); Е.И. Изотова (1994). На сегодняшний день обозначены этапы становления способности к декодированию: возникновение перцептивных действий (идентификации, установление тождества (Л.А. Венгер); использование эталона эмоций в анализе конкретной ситуации; появление категоризации; анализ явлений собственного внутреннего мира (Л.С. Выготский).

Одним из заметных ученых в отечественной психологии XX века в области декодирования эмоций является Е.И. Изотова. Автор описывает возрастную динамику данной способности, указывает, что современный дошкольник обладает расширенным набором способов социальной осведомленности, за счет которого возрастают его интерпретационные возможности. Кроме того, в материалах отмечается, что базовые эмоции распознаются детьми относительно рано – в возрасте 3–5 лет, тогда как социальные (обида, стыд, вина) и сложные переживания (отвращение, презрение, удивление) становятся полностью доступны детскому восприятию только к 6-8 годам [70]. Интересные данные относительно особенностей восприятия дошкольниками эмоций получены в



масштабном исследовании А.М. Щетининой [188]. Автор на основе теоретических и эмпирических материалов описывает шесть комплексных типов эмоциональной перцепции, характерных для детей от 4 до 7 лет. Так, для среднего дошкольного возраста (4–5 лет) характерным является переход от довербального типа к диффузно-аморфному и диффузно-локальному типу восприятия эмоций. В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) дети демонстрируют аналитический и аналитико-синтетический типы восприятия эмоциональных состояний. А.М. Щетинина уточняет, что тип восприятия зависит одновременно и от возраста ребенка, и от модальности самой эмоции (например, в 4-5 лет вычленение эмоций удивления и страха идет по довербальному типу, тогда как радость и грусть распознается по диффузно-аморфному типу) [187]. Значимость личного опыта переживаний, сохраненного в детской памяти, выделяется как один из ключевых факторов становления эмоциональной перцепции в работах Н.Д. Былкиной [24], Д.В. Люсина [108]. Собственно распознавание эмоций описано учеными как последовательный переход через ряд уровней. Так, до 5 лет – «0» уровень – характеризуется тем, что эмоция сливается с эмоциогенным воздействием, ребенок затрудняется определить, что испытывает персонаж. В 5–6 лет – на уровне «А» - идентификация эмоции проходит на основе только одного источника информации (описания ситуации или мимики). К 6–7 годам – на уровне «В» - ребенок уже учитывает оба источника информации. Авторами исследования были выделены два типа идентификации эмоций детьми: экспрессивный, опирающийся на внешние проявления эмоций, и логический, учитывающий логику эмоциогенной ситуации. Развитие психики дошкольника, его самосознания и когнитивных способностей обуславливают понимание детьми 6–7 лет того, что человек может испытывать противоречивые чувства в качестве слитной реакции (амбивалентность эмоций).

Представляет интерес содержание исследования Е.М. Листик по оценке развития способности к распознаванию эмоций по выражению лица у детей старшего дошкольного возраста. Автор приходит к выводам о том, что существуют достоверные статистические различия, подтверждающие изменение уровня развития способности к распознаванию эмоциональных состояний в старшем дошкольном возрасте. Дети 6 лет более успешно, чем 5-летние, дифференцируют экспрессию лица, что позволяет считать этот период сензитивным для развития данной способности [105]. Сходные данные получены в исследованиях А.В. Красавиной [90], Экспериментальное исследование распознавания и выражения базовых эмоций в дошкольном возрасте, описанное С.В. Тишиным, также подтверждает значимость старшего дошкольного возраста для становления способности к распознаванию эмоций, а также свидетельствует о том, что дети 5 лет успешнее справляются с заданием в ситуации непосредственного взаимодействия, чем при

«считывании» эмоции с иллюстрации [168]. В материалах Е.А. Вансяцкой представлен интересубъективный ракурс детской эмоциональности. Так, автор описывает зависимость становления способности к распознаванию эмоциональных состояний людей от условий воспитания. В частности, одну из ключевых ролей занимает степень «эмоциональной свободы» родителей в семье: в случаях открытого эмоционального поведения взрослых ребенок становится гораздо более чутким и чувствительным к невербальным сигналам эмоций [27]. Е.В. Козлова и А.В. Ворстер анализируют социально-эмоциональную компетентность дошкольника и обращают внимание на такие ее параметры, как знание базовых эмоций, понимание эмоций партнера по взаимодействию и собственных состояний, эмоциональная саморегуляция и некоторые другие. Материалы их исследований свидетельствуют о том, что детям дошкольного возраста легче дается распознавание эмоций негативной модальности (гнева, страха, печали), тогда как спокойствие, удивление дети дифференцируют с большим трудом и обычно обозначают как положительные переживания («ему хорошо», «она веселая» и т.п.) [84].

Итак, в области распознавания эмоции по признаку лицевой экспрессии на сегодняшний день накоплен и систематизирован большой объем информации. Доказано, что возраст 5–7 лет можно считать сензитивным для данной способности, что дети достаточно легко распознают базовые эмоции и начинают осваивать декодирование социальных, интеллектуальных и иных сложных переживаний. В зарубежных публикациях 2000–2015 гг. встречаются сведения о соотношении перцептивных возможностей на визуальном и аудиальном материалах. Так, работы J.A. Russell, K.R. Scherer, P. Ekman раскрывают закономерности восприятия эмоциональной информации в просодике и мимике, в том числе их зависимость от модальности эмоции, характера материала, возраста испытуемых и пр. [226] Однако большинство исследований проводилось с привлечением взрослых людей, а специфика детского восприятия визуального и аудиального эмоционального материалов остается по-прежнему недостаточно изученной. Большая часть отечественных исследований эмоциональной перцепции связана с изучением идентификации эмоций на материалах лицевой экспрессии, однако это далеко не единственное, хотя и значимое, средство передачи информации о состоянии человека. Роль звуковых, неречевых сигналов в трансляции эмоциональных состояний описывается в работе С.А. Бурлак, А.В. Вартанова, А.В. Латанова и Л.В. Терещенко. Авторы подчеркивают, что голосовые реакции, типичные для того или иного эмоционального состояния, являются очень древним с точки зрения эволюции явлением и наблюдаются и у животных, и у человека [23]. Отдельным вопросам функционирования гностического компонента эмоционального интеллекта посвящены работы Е.С. Дмитриевой с соавторами.

Так, их эмпирические данные свидетельствуют, во-первых, о неравномерности созревания перцептивных способностей в идентификации визуального статического и аудиального материалов, во-вторых, о большей эффективности зрительного восприятия по сравнению со слуховым, в-третьих, о зависимости продуктивности идентификации от внешних факторов (например, от частоты встречаемости той или иной модальности эмоции в социальной среде и опыте ребенка) [49]. Особого внимания требует анализ становления способности к восприятию интонационной окраски речи как компонента эмоциональной перцепции ребенка. Уместным будет остановиться на понятии «эмоциональный слух», которое можно определить как способность человека выявлять и определять эмоциональный тон речи, который обуславливает возникновение эмоционального отклика и способствует пониманию эмоционального содержания (Л.В. Ясинских) [193]. Важным этапом становления эмоционального слуха ребенка 3–7 лет является понимание эмоционально-смысловой природы интонации. Метод вокального переинтонирования, предложенный М.С. Красильниковым, предполагает установление связи между смыслом слова и собственно интонацией. Автор рекомендует использовать для этого детский фольклор, который, будучи одновременно богат и образным содержанием речи, и ее мелодикой, позволяет сделать этот синтез относительно легким для ребенка 5–7 лет. Так, переинтонирование в дразнилках связано с использованием задорной, веселой интонации, в закличках – с просящей, призывной, а в пестушках – с плавной, размеренной [91].

В современной науке оформляется идея создания компьютерной программы, которая сможет различать и учитывать в своем функционале эмоциональное состояние пользователя. Некоторые разработки уже появились и апробируются, однако проблема распознавания эмоционального состояния говорящего по интонационным характеристикам речи затруднена в связи с отсутствием модели описания речевых образцов (Сидоров, Филатова, 2012). На основе выделенных В. Вундтом качеств эмоций (Вундт, 1984) эмоциональный тон (удовольствие – неудовольствие), возбуждение – успокоение – угнетение, напряжение – разрешение, А.В. Вартановым была разработана уточненная схема анализа просодики человека. Она включает, во-первых, эмоциональный тон или знак (упорядочивает 6 основных эмоций по модальности), во-вторых, активность или яркость эмоций (возбуждение – покой) и, в-третьих, эмоциональную насыщенность (сила проявления эмоций). Исследование ученого показало, что и дети, и взрослые способны воспринимать и непосредственно сравнивать эмоциональные состояния другого, выраженные в интонациях речи [28].

Таким образом, проблема декодирования эмоций имеет достаточно широкую представленность в научных и прикладных исследованиях, хотя в ней присутствуют

области, требующие дальнейшего анализа. Так, например, в сфере визуального гнозиса эмоциональных состояний с лицевой экспрессии информация представлена в достаточном объеме и упорядоченности, тогда как закономерности распознавания пантомимики изучены недостаточно, а исследования восприятия интонационной стороны языка посвящены преимущественно патологии становления речи или разработке частных методик.

Обратимся к анализу следующего компонента эмоционального интеллекта — совершенствования способности в области эмоционального праксиса, т.е. освоения ребенком способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике (кодирование эмоциональной информации). В классических научных трудах, посвященных проблемам эмоций, достаточно часто встречается упоминание работ Ч. Дарвина и П. Экмана. Авторы описывают врожденную универсальность эмоциональных проявлений экспрессии людей по ряду базовых эмоций (радости, удивления, печали, страха, отвращения, гнева); указывают, что наблюдаются устойчивые паттерны, которые при взрослении ребенка изменяются лишь в сторону контроля их внешнего выражения. Возрастную динамику способности к кодированию эмоций изучали Е.И. Николаева и Н.И. Колчева на материале изображения (рисования) базовых и социальных эмоций детьми 5–10 лет. Учеными было обнаружено, что присутствует ярко выраженная положительная динамика становления этой способности на протяжении указанного периода. Так, дошкольники успешно справляются с кодированием таких переживаний, как радость, страх и грусть, около половины детей относительно хорошо изображают злость и обиду, тогда как стыд и удивление оказываются для детей до 7 лет малодоступными для кодирования, а такие переживания, как любовь, зависть, ревность, презрение, дружба, дошкольники изобразить вообще не в состоянии [125]. Аналогичные пробы для оценки способностей детей к кодированию эмоций использовала в своих исследованиях Н.В. Зверева с соавторами. В их материалах интерес представляет расширение варианта кодирования – изображение не только лицевой мимики, но и позы, причем экспертами было выделено более 80 экспрессивных признаков выражения эмоций на рисунках [65]. Соотношение способности к выражению эмоции в мимическом и пантомимическом варианте исследовалось В.П. Зубковой. Материалы автора подтверждают ранее полученные данные о том, что для детей дошкольного и младшего школьного возраста лицевая экспрессия играет ведущую роль, тогда как к жестике и позам, как средству передачи состояния, дети прибегают относительно редко (в 8–10% случаев). При этом, по данным автора, если точность выражения ребенком эмоций разных модальностей в мимике практически идентична, то в пантомимике наблюдаются значимые различия – относительно успешно дети справляются

с выражением радости, страха и гнева (20-25% положительных проб), а в остальных эмоциях степень продуктивности значительно ниже (10-15%) [68]. Исследований способностей к выражению эмоций в интонации в современной научной литературе встречается относительно немного, по большей части они связаны с оценкой этого параметра у детей с речевой недостаточностью, тогда как на выборке дошкольников условно-нормативного развития их практически нет. Предприняли попытку установить некоторые эмпирические закономерности М.Б. Батюта и Е.А. Семенова. Авторами было установлено, что только 10% детей могли интонационно передать различные эмоциональные состояния, их речь была выразительно и эмоционально окрашена в соответствии с заданным настроением. Легче для интонирования были эмоции радость и грусть, затруднение вызывали удивление и испуг. Для более 60% детей данное задание оказалось трудным для понимания и выполнения [12].

Таким образом, мы описали исходные моменты развития эмоционального интеллекта старших дошкольников – ось когний, свое начало имеющая в перцептивных процессах (начиная от простых вариантов отражения эмоции в сознании человека через вычленение, распознавание, идентификацию эмоционального состояния как феномена), и ось праксиса, идущая от элементарных форм внешнего выражения эмоции. Так, ребенок старшего дошкольного возраста быстро и живо реагирует, стремится максимально точно выразить эмоцию. Помимо жестикуляции может свободно изменять положение тела: подпрыгивать, дрожать, замахиваться и т.п. Мимические движения свободны и разнообразны во всех частях лицевой моторики (губы, щеки, лоб, брови). При интонировании модулирует голос, использует различные экстралингвистические и паралингвистические средства (всхлипывания, паузы, вздохи, смех, темп, громкость, мелодика). Применяемые средства выразительности адекватны демонстрируемой эмоции.

Кроме того, стоит говорить о моменте взаимного пересечения этих осей, точкой такого пересечения является освоения языка эмоций, включающего в себя такие элементы, как собственно слово (словарь эмоций), моторика (язык жестов, поз и походки) и просодика. Освоение этих систем знаков позволяет человеку обрести средство как осмысления, так и управления эмоциями, что свидетельствует о становлении интрапсихического уровня эмоционального интеллекта. Дошкольник 5–7 лет адекватно опознает эмоциональное состояние, называет его правильно, в форме прилагательного («Злое», «Удивленное», «Страшное»), допустимы синонимы в обозначении эмоции. Е.В. Галеева, описывая способность ребенка осознавать явления речевой действительности, описывает развитие семантического пространства языка, появление «каркаса» семантических отношений. Автор подчеркивает, что речевые конструкторы и отражают

детский опыт, и дают возможность его расширять и систематизировать. Общепсихологические законы развития представлений работают и в сфере эмоционального развития: полученные путем восприятия образы сохраняются в памяти и оречевляются. Эмотивная лексика, во-первых, становится средством осознания собственных переживаний, а во-вторых – средством оптимизации коммуникативных связей ребенка с окружающими людьми (ровесниками и взрослыми). Дети достаточно рано осваивают слова, относящиеся к некоторым эмоциям и, прежде всего, физиологическим состояниям [33]. Однако использование конкретных слов обусловлено, с одной стороны, частотностью их употребления (родители также чаще употребляют эти слова), а с другой стороны, типом эмоции: например, слова, относящиеся к базовым эмоциям, лучше воспроизводятся. Кроме того, описание конкретной эмоции разными детьми может происходить с помощью разных слов. Это происходит по механизму, описанному, Л.С. Выготским, согласно которому ребенок усваивает некий термин, применяет во многих ситуациях и лишь позднее с опытом сужает его использование. При этом совсем не значит, что дети понимают под словами именно то, что вкладывают в них взрослые [31]. С.В. Малановым совместно с Д.В. Гущиной было проведено исследование развития у детей в раннем и дошкольном возрасте ориентировки в эмоциональных состояниях на основе овладения способами использования языковых средств, материалы которого описывают общие закономерности освоения детьми языка эмоций. Так, с 1,8 лет начинается овладение ребенком предметной отнесенности слов из лексикона языка эмоций, причем успешнее выполняются задание на материале межсубъектного взаимодействия. Активное овладение языковыми средствами начинается с 2,5–3,5 лет и достигает своего максимума к 7,5 годам [110]. Способности к вербальному кодированию изучали Е.И. Николаева и Н.И. Колчева. Их эмпирические данные показывают, что большая часть детей дошкольного возраста (около 60%) имеют в своем лексиконе слова, обозначающие наиболее частотные базовые эмоции (радость, гнев, грусть), и могут их активно употреблять в свободной самостоятельной речи. Остальные дети демонстрируют весьма различные результаты – от отсутствия способности вербализации эмоции до развернутого полного ответа [125]. К 7 годам, по данным Е.И. Изотовой, существенно возрастают речевые возможности детей: расширяются лексические и грамматические способности, что позволяет ребенку значительно более точно обозначать словом эмоциональное состояние [70]. В своих исследованиях И.В. Соловьева описывает общие закономерности вербализации эмоциональных состояний детьми. Так, ее данные свидетельствуют о том, что к началу старшего дошкольного возраста наблюдается качественный сдвиг: от выделения и называния одного признака эмоции и, соответственно, относительно простых, односложных высказываний, до освоения ряда признаков самого

переживания, мотивов и ситуации его возникновения и появления развернутого текста [159].

В психолингвистике в содержании эмоционального словаря разграничивают эмоциональную лексику (слова, выражающие отношение говорящего к тому, о чем он говорит), оценочную лексику (слова, выражающие оценку говорящим того или иного предмета) и экспрессивную лексику (слова, отражающие силу проявления чувств и переживаний). Отталкиваясь от этих позиций, Е.В. Галеева в своем исследовании описывает специфику детьми словаря эмоций [33]. Так, автор указывает, что к семи годам ребенок осваивает логическую оценку и постигает мыслеоформляющие возможности языка через эмотивную лексику, представляющую собой совокупность слов для обозначения и выражения эмоциональных смыслов:

#### 1. Эмотивы-номинации базовые:

- первичные изосемические предикаты эмоций с исходной категориально-эмотивной семантикой типа «грустить»;
- вторичные метафорические предикаты эмоций с производной категориально-эмотивной семантикой типа «каменеть»;
- эксплицитные включенные предикаты эмоций с категориально-эмотивной семантикой типа «грустный, грустно»;
- эксплицитные включенные предикаты эмоций с производной категориально-эмотивной семантикой типа «казнь».

#### 2. Эмотивы-номинации дополнительные:

- имплицитные (скрытые) включенные предикаты эмоций с дифференциально-эмотивной семантикой типа «глупыш, засмотреться».

#### 3. Эмотивы-экспрессивы:

- собственно эмотивы-экспрессивы с исходной эмотивной семантикой (междометия) типа «Ах! Увы!»;
- эмотивы-коннотативы типа «пижон», «забияка».

Обобщая полученную информацию относительно освоения ребенком 5–7 лет языковых средств, мы можем сформулировать следующие положения. Во-первых, старший дошкольный возраст можно назвать сензитивным для освоения эмотивной лексики. Во-вторых, дети начинают обращать внимание на значение отдельных групп мимических и пантомимических реакций. В-третьих, к концу периода дошкольники оказываются готовы к сознательному отслеживанию и применению интонационных средств передачи эмоциональной информации. Качественные изменения языка эмоций позволяют детям не

только называть переживания, но и присваивать им личностные смыслы, что, в итоге, приводит к интеллектуализации эмоции. И этом случает мы можем говорить о появлении в эмоциональном интеллекте так называемого смыслового компонента. Понимание эмоций как процесс комплексной сознательной обработки эмоциональной информации (лицевой экспрессии, вокальной экспрессии, социального контекста в той или иной эмоциогенной ситуации) является одним из наиболее поздно формирующихся компонентов эмоционального интеллекта.

В зарубежных исследованиях для изучения понимания эмоций наиболее часто предлагается использование стандартизированного отчета. К числу заданий обычно относят следующие: вербальные и невербальные задания на распознавание (наименование) эмоций – «emotion recognition tasks» (идентификация эмоции по лицевой экспрессии по картинкам, фотографиям); задания на прогнозирование эмоций – «emotion perspective taking tasks» (умение понимать контекст ситуации, голосовую экспрессию); задания на осведомленность о социокультурных нормах выражения эмоций – «knowledge of cultural display rules about emotions tasks» (умение понимать одновременно сосуществующие и конфликтные эмоции). В отечественной психологии исследователи чаще ориентированы на оценку особенностей восприятия эмоции по картинке (фотографии, пиктограмме, сюжетной иллюстрации) и специфики представлений детей о переживаниях (характеристика вербализации переживаний). В зарубежной психологической литературе также вводятся специальные термины, обозначающие данный феномен (саморегуляция (“selfregulation”), самоконтроль (“self-control”), эмоциональная саморегуляция (“emotional self-regulation”) и т.п.), однако основным содержанием подобных понятий является, преимущественно, контроль экспрессивного выражения эмоции. Несколько отличное от такого понимания процессов и содержания эмоциональной регуляции вводит Р. Томпсон. Он описывает в нем некоторые внешние и внутренние процессы, включающие в себя мониторинг, оценку и изменение эмоциональных реакций (неврологическая активация, возбуждение, когнитивная оценка, экспрессивно-поведенческие реакции), которые по мере взросления ребенка переходят из внешнего уровня на внутренний [211]. Концепция произвольного преобразования выражения эмоций (кодирования эмоциональных состояний) включает в себя описание ряда механизмов произвольного кодирования эмоций в контексте «нейрокультурной теории эмоций»: симуляции (выражения непереживаемой в данный момент эмоции), маскировки (замены выражения переживаемой эмоции выражением иной, непереживаемой), подавления (сокрытия либо снижения интенсивности выражения переживаемой в данный момент эмоции) [190]. Е.И. Изотова пишет о том, что первым доступным ребенку механизмом оказывается симуляция (ориентировочно в



младшем дошкольном возрасте), ведущим на протяжении дошкольного периода становится механизм подавления эмоций, который особенно интенсивно срабатывает при возникновении социально нежелательных переживаний, и лишь к концу дошкольного периода возникает способность к маскировке эмоции как наиболее сложный интегративный способ управления внешними проявлениями состояний [70].

В рамках деятельностного подхода были сформулированы и изучены ключевые предпосылки развития способности к эмоциональной саморегуляции. Такими предпосылками являются: возникновение к 3-4 годам связи между аффектом и интеллектом (Л.С. Выготский, Л.И. Божович), вербального опосредования переживания (В.Н. Белкина) и эмоционального предвосхищения, как особой формы ориентировочно-исследовательских действий (А.В. Запорожец) [13, 15, 31, 63]. В работах многих отечественных исследователей XX века способность к элементарной регуляции эмоциональных состояний рассматривается как одно из новообразований дошкольного детства (Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович) [16, 19, 63, 123]. Близким по содержанию к произвольности эмоциональной сферы являются понятия, используемые Е.П. Ильиным (эмоциональная произвольная реакция), И.А. Переверзевой (контроль за эмоциональной экспрессией, коррекция моторных актов) [71, 136]. В материалах исследований Е.И. Изотовой выделены четыре блока представлений об эмоциях: о содержании эмоциональных явлений, причинах возникновения эмоций (эмоциогенных ситуациях и antecedентах), формах и способах выражения эмоций, способах проявления эмпатии по отношению к различным объектам. В пределах названных блоков автор фиксирует значимую положительную динамику понимания эмоций на протяжении возраста 5-8 лет [70]. А.М. Щетинина выделяет уровни понимания эмоций на основе оречевления и описания с помощью реальных ситуаций или собственного опыта: неадекватный уровень; ситуативно-конкретный; словесного обозначения и описания экспрессии; осмысление в форме описания; осмысливание в форме истолкования и проявления эмпатии [187].

В совокупности, многочисленные исследования ученых показывают, что эмоциональная саморегуляция проявляется в приобретении ребенком навыка сдерживания внешнего выражения собственных эмоций и в овладении умением анализировать вызвавшие их причины (В.Н. Белкина, И.О. Карелина), освоение ребенком социальных форм выражения эмоций и чувств, формирование их осознанности, произвольности, внеситуативности (Г.М. Бреслав), позиционного эмоционального переключения (Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова), децентрации, как способности эмоционально откликаться на переживание партнера (Т.П. Гаврилова), уровни аффективной организации: уровень оценки интенсивности средовых воздействий, уровень аффективных стереотипов, уровень

экспансии, уровень аффективной коммуникации и уровень символических регуляций (В.В. Лебединский, О.С. Никольская) [13, 21, 32, 70, 81, 102]. Экспериментальная апробация авторского комплекта заданий для оценки способности ребенка к эмоциональной саморегуляции у детей 6–7 лет представлена в работе И.Г. Цыганковой [131]. На основе работ Н.В. Микляевой, Е.И. Изотовой и Е.В. Никифоровой автор предлагает диагностический комплекс, ориентированный на оценку таких критериев, как когнитивный, отношенческий, поведенческий. В работах В.Н. Куницыной, Н.В. Казариновой, В.М. Погольши управление эмоциями определяется, прежде всего, способностью осознавать ее и контролировать форму ее протекания [97]. В детском возрасте осознание складывается как умение зафиксировать то или иное состояние, умение выразить его в знаковой форме и понимание факторов и последствий эмоциональной реакции. В своем исследовании Ю.А. Лаптева отмечает, что произвольность эмоций, с одной стороны, становится основой появления более совершенной формы эмоционального кодирования, с другой стороны, обуславливает изменение характера эмоциональной регуляции общения и экспрессивного поведения детей в процессе социального взаимодействия. Произвольное опосредованное выражение эмоций фактически обеспечивает взаимосвязь двух ключевых направлений эмоционального развития дошкольников – эмоционально-экспрессивного и эмоциональной регуляции общения и поведения. Последнее рассматривается одним из приоритетных направлений эмоционального развития в дошкольном детстве: ребенок адекватно и свободно ориентируется в личном эмоциональном опыте, приводит несколько примеров, типичных для эмоции; может выделить причины и последствия той или иной эмоции, предлагает несколько альтернативных и достаточно адекватных вариантов эмоционального поведения [101]. В старшем дошкольном возрасте также можно наблюдать инициативное стремление ребенка включиться в эмоциогенную ситуацию ровесника, оказать ему поддержку; попытки регулировать свое поведение в эмоциогенных ситуациях.

Итак, становление эмоциональной регуляции определяет усвоение ребенком способов контроля эмоциональных состояний, средство как осмысления, так и управления эмоциями, что свидетельствует о появлении опосредованно-ситуативного уровня эмоционального интеллекта. Появление личностных смыслов в интрапсихическом плане происходит во взаимосвязи с развитием способности регулировать собственное поведение в эмоциогенных ситуациях (интерпсихический план). Обнаруживая личностные смыслы и осваивая надситуативное, рефлексивное мышление, ребенок в перспективе оказывается готов к приобретению высшего, смыслового уровня эмоционального интеллекта (метаиндивидуальный план).

Итак, анализ структуры эмоционального интеллекта и выделение его компонентов, характерных для детского возраста, позволил нам сформулировать вывод о том, что в развитии данного феномена в 5–7 лет характерна представленность ряда его составляющих. Совершенствование гностического и практического компонентов: во-первых, это распознавание базовых эмоций (вычленение эмоции из информационного потока, ее идентификация, соотнесение разных внешних признаков данной эмоции), а во-вторых – освоение способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике. Начало формирования языка эмоций: значительное расширение эмотивной лексики, уточнение значений неречевых знаков (мимики, просодики, пантомимики). Становление у ребенка возможностей понимания содержательных сторон базовых эмоций и способностей к элементарной регуляции эмоциональных состояний (появление смыслового и регулятивного компонентов).

### **Выводы по первой главе**

Теоретический анализ подходов к проблеме эмоционального интеллекта и его характеристик у детей дошкольного возраста в рамках психолого-педагогических исследований позволил нам выделить основные положения, определяющие содержание и последовательность ее изучения, а также обозначить направления дальнейшего исследования.

Проблема эмоционального интеллекта является достаточно молодой в психологических исследованиях, в связи с чем наблюдается широкий диапазон подходов к трактовке данного понятия и описания его ключевых компонентов. В результате теоретического анализа существующих материалов мы можем выделить подходы к ее изучению:

– «когнитивный» подход к феномену эмоциональный интеллект, описывающий его прямую связь с общими познавательными способностями человека (Дж. Мейер, П. Сэловей, А.И. Савенков, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, Ю.А. Афонькина и другие);

– «социально-психологический» подход, в котором эмоциональный интеллект становится скорее личностной чертой, определяющей социальную эффективность (Р. Барон, Л.А. Зеленина, В.А. Шиманская О.А. Айгунова, Н.Б. Полковникова и другие);

– «конвергенция» когнитивных и личностных составляющих в феномене эмоционального интеллект (Д. Гоулман, Д.М. Рыжков, Д.В. Люсин, М.А. Нгуен, А.П. Сухонос и Н.Д. Палазюк и другие).

В рамках настоящего исследования мы склонны согласиться с «когнитивным» подходом и трактовать эмоциональный интеллект как сложный многоуровневый психологический феномен, выражающийся совокупностью способностей человека распознавать эмоции других людей и свои собственные, управлять ими, а также учитывать эту информацию в процессе решения практических задач.

В психологических теориях существуют противоположные точки зрения на динамичность феномена эмоционального интеллект: от прямого отрицания его изменений в процессе жизни человека до признания возможностей развития и описания механизмов воздействия на него. Исходя из того, что мы признаем когнитивную природу эмоционального интеллект, – мы допускаем его изменчивость в онтогенезе и зависимость от внешних и внутренних факторов.

Значимыми факторами эмоционального интеллект мы считаем общую эмоциональность и когнитивные способности (они, в частности, позволяют наметить психофизиологические предпосылки феномена), а введение фактора «представления об эмоциях» позволяет говорить о возможности повышения уровня эмоционального интеллект у человека за счет расширения знаний, осведомленности и опыта деятельности.

Психофизиологическими предикторами эмоционального интеллект нами обозначены особенности высшей нервной деятельности, которые определяют протекание нейронных процессов, управляющих возбуждением, вниманием и подкреплением, а также когнитивные структуры, задающие время реакции, рабочую память, работу отдельных модулей системы переработки информации. В старшем дошкольном возрасте эти предикторы обнаруживают себя в следующих признаках: скорость обработки поступающей информации; качество сложной пространственно-временной реакции на динамические сигналы; на психическом уровне это объем внимания и объем кратковременной образной памяти.

При описании возрастных закономерностей эмоционального интеллект мы отталкиваемся от разработанной нами структурно-динамической модели. Внутренними структурными составляющими эмоционального интеллект являются два ключевых параметра: когнитивный и поведенческий. Данные параметры на протяжении онтогенеза

постепенно трансформируются от элементарного уровня (сенсорно-перцептивное реактивное действие в эмоциогенных ситуациях) через опосредованно-ситуативный (осознанное действие в эмоциогенных ситуациях) к смысловому уровню (надситуативное действие с опорой на личностные установки и ценности).

Анализ структуры эмоционального интеллекта и выделение его компонентов, характерных для детского возраста, позволил нам выдвинуть идею о том, что в развитии данного феномена в 5–7 лет характерна представленность ряда его составляющих. Совершенствование гностического и практического компонентов: во-первых, это распознавание базовых эмоций (вычленение эмоции из информационного потока, ее идентификация, соотнесение разных внешних признаков данной эмоции), а во-вторых – освоение способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике. Начало формирования языка эмоций: значительное расширение эмотивной лексики, уточнение значений неречевых знаков (мимики, просодики, пантомимики). Появление у ребенка возможностей понимания содержательных сторон базовых эмоций и способностей к элементарной регуляции эмоциональных состояний (появление смыслового и регулятивного компонентов).

## **ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

### **2.1 Недостаток функции внимания как фактор, провоцирующий трудности в освоении основных образовательных программ и дестабилизирующий развитие эмоционального интеллекта**

Представляя собой сложный конструкт, эмоциональный интеллект зависит от множества внешних и внутренних факторов, которые могут как стимулировать, обогащать его развитие в целом и его компоненты в частности, так и становиться причиной дестабилизации феномена: нарушать процесс распознавания переживаний, сокращать объем и качество сохраняемой в памяти информации об эмоциях, затруднять процессы регуляции поведения в эмоциогенных ситуациях и прочее. В связи с тем, что развитие эмоционального интеллекта является содержательным компонентом основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО) в образовательной области социально-коммуникативное развитие, важным является определение факторов, определяющих его динамические особенности и уровень развития у детей дошкольного возраста. В современной популяции дошкольников возрастает количество детей, испытывающих те или иные трудности в освоении ООП ДО. По данным О.А. Комаровой, И.В. Федоровой, Л.И. Солнцевой, Л.В. Кузнецовой и других, количество таких детей составляет от 3 до 15%. Отмечается, что это крайне неоднородная категория воспитанников, включающая в себя, прежде всего, детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Именно они обычно оказываются в фокусе внимания исследователей и практиков, относительно их психического развития, характера и меры включенности в образовательный процесс выполнено большое количество исследований, разработаны методические рекомендации по организации воспитательно-образовательной работы [130, 174, ]. Однако трудности могут испытывать и дошкольники, не имеющие такого статуса, что подтверждается результатами мониторинга освоения основной образовательной программы дошкольного образования. В аналитических справках в

качестве возможных причин педагоги отмечают рассеянность, отвлекаемость и неспособность таких детей сосредоточиться в играх и занятиях. Являясь базовой психической функцией, определяющей основы протекания остальных психических процессов, внимание выражается в сосредоточенности и направленности сознания на определенный объект и в целом определяет избирательный характер психической деятельности. В связи с этим недостаток функции внимания можно считать дестабилизирующим фактором, который снижает эффективность воспитательно-образовательной работы педагогов с группой детей и оказывает комплексное негативное воздействие на развертывание высших психических функций: искажает процессы познания, мотивации, способность к разработке сложных планов, в том числе и естественное развитие эмоционального интеллекта.

Недостаток внимания в качестве ключевого элемента входит в содержание синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), который, согласно МКБ 10, относится к гиперкинетическим расстройствам — группе эмоциональных расстройств и расстройств поведения, начинающихся обычно в детском возрасте (психические и поведенческие расстройства, нарушения психического развития в МКБ 11). В области нейропсихологии, психофизиологии, психиатрии, дефектологии, психологии описаны этиология и патогенез, диагностические критерии, методы и технологии медикаментозной и психолого-педагогической коррекции синдрома. Однако в практике дефицит внимания остается сложным для ранней диагностики и коррекции, поскольку его признаки часто смешиваются с возрастными особенностями внимания детей дошкольного возраста, последствиями воспитательных и образовательных трудностей. В качестве клинического диагноза часто он оказывается зафиксирован в истории болезни ребенка уже после 7 лет, как следствие школьной дезадаптации и\или неуспеваемости. Однако в исследованиях определено, что уже в дошкольном возрасте нарушения развития внимания негативно сказываются на характере включенности ребенка в образовательный процесс, не позволяют ему в полной мере освоить ООП ДО, дестабилизируют нормативные показатели психического развития в целом и становление эмоционального интеллекта в частности. Соответственно, возникает необходимость специального исследования механизмов негативных влияний нарушений развития внимания на компоненты эмоционального интеллекта уже в дошкольном возрасте, а также разработки и внедрения в практику сопровождения комплекса психолого-педагогических условий его развития.

Исследованием вопросов развития и функционирования внимания у детей занимаются представители психофизиологии, нейропсихологии, возрастной психологии и других научных направлений. Так, в последние десятилетия активно изучаются факторы

риска, закономерности, вопросы дифференциальной диагностики и механизмы компенсации нарушений внимания в детском возрасте (Е.В. Касатикова, 2000; О.В. Литвиненко, 2002; О.Ю. Кочерова, 2005; Н.Н. Заваденко, 2009; Е.А. Морозова, 2009 и др.). Можно с уверенностью говорить о том, что внимание является исходным явлением для включения остальных психических процессов, запуска психических состояний и проявления психических свойств личности. Оно определяет тот спектр внешних и внутренних феноменов, который подлежит восприятию, осмыслению и сознательной обработке, детерминирует общую направленность поведения и деятельности человека, тип его отношения к окружающему миру и самому себе (Н.В. Дубровинская, 2000; А.Э. Тамбиев, 2003; R.A. Barkley, 2003; J. Biederman, S.V. Faraone 2005; Н.Н. Корсакова, 2014).

Являясь одним из базовых психических процессов, внимание возникает и совершенствуется в онтогенезе согласно общим законам психического развития – неравномерно и гетерохронно; в то же время в условиях индивидуального развития человека возможны варианты как опережения, так и замедления темпов формирования отдельных параметров внимания (О.В. Литвиненко, 2002; Е.П. Ильин, 2003; М.М. Безруких, 2009). Замедление темпов развития данной характеристики может приводить к разнородным нарушениям остальных психических процессов и деятельности ребенка (познавательной, творческой, продуктивной). Дефицит внимания может быть как самостоятельным нарушением развития психики, так и сопутствующим феноменом (психическое недоразвитие, поврежденное и дисгармоничное развитие и задержка психического развития); он может проявляться эпизодически либо сохраняться длительное время в картине развития ребенка (астенический, неврастенический и психоорганический синдромы); в его основе лежат многочисленные факторы (биологические, социальные, врожденные, приобретенные и пр.). В литературе нарушения внимания чаще всего описываются в сочетании с особым видом нейробиологического дефекта – синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) (R.A. Barkley, 1990-2006; Л.А. Ясюкова, 2007; R. Tannock, T.E. Brown, 2002; Biederman J., S.V.Faraone, 2005; P. Shaw, K. Eckstrand, W. Sharp et al., 2007; Е.А. Морозова, 2011; И.П. Брызгунов, 2011; Н.Н. Заваденко, 2012). Признаки синдрома обнаруживают себя у достаточно большого количества детей, по разным данным это значение колеблется от 2% до 45% (Л.О. Бадалян и др., 1993; Е.В. Касатикова, 2000; R.A. Barkley, 2006; Ю.Д. Кропотов и соавт., 2010; Н.Н. Заваденко, 2010; М.В. Смирнова 2011). В этой связи синдром активно исследуется в биологических, медицинских, психологических и педагогических науках: разработаны теоретические подходы к пониманию его природы и механизмов возникновения, обозначены основные проявления, разработаны и апробированы мультимодальные коррекционно-



терапевтические программы по сопровождению детей и подростков с дефицитом внимания. Трактовка этиологии и патогенеза синдрома сменялась от жесткой биологической обусловленности, практически не поддающейся коррекции к пониманию неоднозначности причин синдрома и принципиальной возможности оказания помощи детям. В последние десятилетия разрабатываются концепции, описывающие морфофункциональные и психолого-педагогические подходы к СДВГ: нейромедиаторная, генетическая концепция, а также концепция патологических средовых воздействий. В многочисленных исследованиях синдрома установлены его связи с неблагоприятными факторами развития – патологией беременности и родов, возрастом родителей, курением и др. (А.Г. Платонова 1997; Л.А. Ясюкова, 1998; А.Л. Сиротюк, 2003; К.В. Nelson 1981; E.G. Willcutt 2002; R.A. Barkley, et al., 2004, 2006; H.C. Steinhausen, et al., 2006; T.J. Spencer, 2006; И.П. Брызгунов, 2011; Н.Н. Заваденко, 2012; М.Н. Панков, 2013) [93].

Обнаруживая себя в возрасте 4–6 лет, синдром оказывает существенное влияние на познавательное и социальное развитие ребенка. У детей 6–8 лет с признаками нарушений внимания отчетливо проявляются трудности планирования и организации деятельности, слабость психоэмоциональной устойчивости в ситуациях неудачи, а также ряд специфичных поведенческих, коммуникативных и эмоциональных проблем (Fischer M., 2004; М.В. Смирнова, 2011; Qin S., 2012). Соответственно, возникает потребность в поиске альтернативных способов организации образования ребенка (А.Л. Сиротюк, 2007; Д.А. Фарбер, 2010; Ж.М. Глозман, 2016; М.В. Смирнова, 2011). Надо отметить, что в ряде исследований обнаружено, что наличие специального сопровождения ребенка с нарушениями внимания позволяет существенно снизить риск девиаций в подростковом возрасте (Tannock R., 2000; Qin S. et al., 2012).

В зарубежных и отечественных исследованиях влияние недостатков внимания на общий ход психического развития ребенка и его деятельность зафиксированы следующие закономерности: увеличение длительности реакции, появление дефектов в освоении речи и формировании высших психических функций, трудности произвольной регуляции деятельности (как внутренней, так и внешней) (А.В. Канжин, 2005; S. Qin, 2012; О.А. Пылаева, 2015; И.П. Брызгунов, 2011; Н.Н. Заваденко, 2012; Н.Ф. Михайлова, 2014; Н.Б. Панкова, 2015). Так, например, в своем исследовании Л.С. Чутко описывает неустойчивость периода вработываемости, снижение темпа и продуктивности выполнения задания, повышенную истощаемость и утомляемость как характерные недостатки деятельности детей с недостатком внимания (2007); ряд исследований фиксирует значительное снижение эффективности мнемической деятельности по таким показателям, как объем запоминания, подвижность зрительных образов, скорость зрительно-моторных

реакций (Л.С. Цветкова, 1995; Д.А. Малышев, 2003; О.А. Денисова, 2014). Уже в старшем дошкольном возрасте интрапсихических недостатки сопровождаются поведенческими трудностями: возникает эмоциональная возбудимость и неуравновешенность, приводящая к конфликтным ситуациям (Е.Ю. Федоренко, 2008; М.В. Смирнова, 2011; Н.П. Кривошеина, 2015). Глубокий анализ масштабных исследований социально-психологической характеристики детей с нарушениями внимания, реализованный О.И. Политика, показал наличие ряда типичных трудностей в области взаимоотношений в семьях, воспитывающих таких детей. Так, возникают нарушения социальных связей, дискриминация ребенка, межперсональные проблемы коммуникации; возрастает количество горизонтальных и вертикальных стрессоров, нарушающих поведение дошкольника; у родителей разворачивается чувство вины за асоциальное поведение их детей [138].

Оценка функционального и психоэмоционального состояния детей дошкольного возраста с недоразвитием внимания, проведенная Н.Н. Гребневой и М.В. Смирновой, свидетельствует о том, что по уровню физического развития такие дети мало отличаются от детей контрольной группы, а по некоторым физиологическим параметрам даже опережают их. В то же время по психофизиологическим показателям обнаружены явные различия. В частности, показатели аутогенной нормы цветовых предпочтений по Вальнефферу (суммарное отклонение и вегетативный коэффициент) оказываются более разнообразными и чаще, по сравнению с контролем, не соответствуют норме цветовых предпочтений Люшера (эталонном нервно-психического благополучия) [41].

Признаки нарушений внимания в поведении и деятельности ребенка дошкольного возраста часто оказываются приписанными возрастным закономерностям функционирования психики (непроизвольности, импульсивности и пр.), либо скрыты различными компенсациями (Ч. Ньюкиктьен, 2010), что затрудняет своевременную качественную оценку параметров внимания ребенка 5–7 лет и отодвигает сроки начала коррекционно-развивающей работы. В совокупности последствия недостатка развития внимания увеличивают риск дезадаптивных состояний, нарушений социального, психологического и физического здоровья (И.А. Фурманов, 2004; Л.Б. Шнейдер, 2005; З.А. Ахметова, 2010; Е.А. Желобова, 2011; Н.В. Молчанов, 2015). Тренды современного мира (возрастание информационной и медиа насыщенности, снижение доли непосредственного личного общения людей, подмена взаимодействия в системе «человек-человек» на взаимодействие типа «человек-электронное устройство» и пр.) сами по себе вызывают подобные риски, а в совокупности с психофизиологической недостаточностью внимания приводят к более грубым нарушениям и при частом повторении могут закрепиться в чертах

личности (Е.В. Янко, 2002). Нейропсихологическая пластичность, динамичность психики, ее гибкость и широкие возможности функциональной перестройки позволяют говорить о том, что разного рода отклонения в развитии ребенка по большей части не имеют необратимого, фатального значения (Б.Г. Мещеряков, 2004). Еще в начале XX века Л.С. Выготским (1983; 1984) было доказано, что линии биологического созревания и психического развития, пересекаясь и воздействуя друг на друга, создают множество компенсаторного развития (Л.А. Ясюкова, 2007; А.Л. Сиротюк, 2009).

Таким образом, исследованиями доказано значимое влияние нарушения развития внимания на отдельные параметры психики и поведения, общую картину психического развития ребенка в целом и освоение детьми образовательных программ дошкольного, начального и общего образования. Возникает вопрос о наличии связи недостатков развития внимания и становления компонентов эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте. В рамках настоящего исследования значимую роль играют скоростные и когнитивные предпосылки эмоционального интеллекта. Обратимся к анализу закономерностей и взаимосвязей психофизиологических и психологических предпосылок и становления параметров эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте.

В исследованиях была зафиксирована корреляция между уровнем скоростного интеллекта и электрофизиологическими показателями. Весьма интересные материалы получены в материалах Т.А. Сыроевой и В.В. Овсянниковой [162], где авторы предприняли попытку изучить связь показателей эмоционального интеллекта со скоростью переработки эмоционально окрашенной информации. В зарубежных исследованиях показано, что поиск объектов с разной эмоциональной окраской происходит с разной скоростью. В их работе способность понимать эмоции оказалась связана с относительным преимуществом при поиске радостных лиц. В итоге авторы в качестве когнитивных коррелятов эмоционального интеллекта выделяют автоматическое замедление или ускорение переработки при обнаружении угрожающей информации, скоростное различение гневной и радостной экспрессии и относительная скорость обнаружения лиц с положительно и отрицательно окрашенной экспрессией.

В обзоре методов диагностики параметров внимания у детей 5–7 лет Т.А. Емельянцева и С.А. Игумнов подчеркивают, что для данной категории адаптировано ограниченное количество диагностических процедур и среди них наиболее эффективным показал себя тест непрерывной производительности (Continuous-Performance Tests, СРТ, авторы: Rosvold, Mirsky, Sarason, Bransome, Beck, 1956), который позволяет оценить основные клинические симптомы нарушения внимания: импульсивность и дефицит внимания. Тест демонстрирует снижение продуктивности выполнения заданий и

увеличение процента ошибочных действий у детей с СДВГ по сравнению с контрольной группой нейротипичных детей. Прикладные характеристики работы с детьми с СДВГ позволяют оценивать рейтинговые шкалы исполнительных функций (BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function), структурированное клиническое интервью исполнительных функций Р. Баркли (Structured Clinical Interview of executive functioning (EF) и т.п [55]. Сходные данные относительно степени продуктивности решения задач получены во многих ранее проведенных исследованиях.

В исследовании зрительно-моторных реакций у учащихся младших классов общеобразовательных школ с целью определения психофизиологических особенностей сенсомоторных свойств центральной нервной системы у детей 7—10 лет с нарушением внимания (А.В. Канжин, А.В. Грибанов) были подтверждены факты влияния дефицита этой функции на продуктивность интеллектуальной деятельности. Так, обнаружено, что эти дети допускают достоверно больше ошибок и показывают большее время реакции при выполнении дифференцировочной реакции Go/No. Обнаружен также ряд закономерностей: длительность дифференцировочных реакций у детей с недостатком внимания достоверно меньше, чем у детей контрольной группы (за счет времени когнитивных процессов), также при наличии дефицита внимания уменьшается время простой сенсомоторной реакции, однако возрастает количество ошибок (А.В. Канжин) [77, 75]. У этой группы детей кроме снижения внимания и повышения импульсивности часто выявляется нарушение координационных механизмов деятельности ЦНС. Средствами корреляционного анализа обнаружена прямая зависимость между позной устойчивостью и уровнем внимания (Filipek P.A., Semrud-Clikeman M., Steingard R.J. et al.) [207]. Названные закономерности являются значимыми в настоящем исследовании, поскольку напрямую касаются выделенных нами ранее скоростных и когнитивных психофизиологических и психологических предпосылок эмоционального интеллекта как содержательного компонента ООП ДО.

Е.А. Морозовой и А.А. Мадякиной произведен сравнительный анализ соотношения СДВГ и показателей общего интеллекта детей от 6 лет до 7 лет 11 мес. (на материале теста Векслера в модификации WISC), результаты которого свидетельствуют о снижении уровня IQ. Подтверждена зависимость показателей внимания (скорость выполнения задания и точность выполнения (тест Тулуз–Пьерона) от наличия у детей нарушения развития внимания [119]. Также отмечается, что с возрастом наблюдается ухудшение результатов выполнения заданий на оценку общего интеллекта, что, вероятно, связано со снижением скорости переработки информации (S.L. Zuckerman, Y.M. Lee, M.J. Odom) [239] и стойким снижением концентрации внимания, сохраняющим свою выраженность, по мнению В. Gjervan и соавторов (2012), даже к 22 годам [164].

Когнитивные возможности детей с признаками нарушений внимания значительно отличаются от показателей, демонстрируемых сверстниками с условно-нормативным развитием. Так, например, по данным О.И. Политика, наблюдается неравномерная скорость выполнения интеллектуальных проб (относительно высокая в начале выполнения задания и существенно снижающаяся по мере реализации задачи); концентрация и объем внимания оказывается достоверно ниже вместе с показателями сужения поля внимания и его повышенной переключаемостью [138]. По данным М. Denckla (2003), Е.Д. Хомской (2003), Н.Н. Заваденко (2005) дефицит внимания обнаруживается наиболее ярко в связи с функциями программирования и контроля психики, организации сложных видов деятельности, невозможности игнорирования неуместных реакций, неумении учесть все компоненты ситуации (задания), поддерживать выбранную поведенческую реакцию и распределять время. Все названные переменные прямо связаны с концепцией управляющих функций мозга (executive functions). Помимо этого, дети с признаками нарушения развития внимания показывают характерные результаты в работе памяти: снижается не только общий объем запоминаемого материала (количественные показатели), но и наблюдаются качественные закономерности – нарушение последовательности материала, замены и пр. Дети затрудняются с планированием и регуляцией мнестической деятельности, не используют дополнительные средства для запоминания. В интеллектуальных задачах также зафиксированы типичные трудности: поверхностный анализ условий задачи, ориентировка на случайный признак, частые внешние «пробующие» действия, нарушения зрительно-пространственного восприятия. В целом при решении когнитивных задач дети с СДВГ проявляют крайне яркие эмоции – от эйфории до депрессивных реакций, что сказывается на качестве выполнения тестов. Такая реактивность снижает итоговый тестовый балл, но он все же находится в допустимых для возрастной нормы границах [178, 60].

В целом отмечается неравномерность когнитивных показателей у детей с признаками нарушения развития внимания – от увеличения скорости решения интеллектуальных задач до наличия резких скачков эффективности познавательной деятельности, до снижения продуктивности и результативности как умственных, так и деятельностных переменных в целом.

Масштабное исследование А.В. Бочарова с соавторами показывает зависимость возникновения эмоциональных симптомов (страх, тревога, сниженный фон настроения) от уровня гиперактивности/невнимательности на этапах сознательного восприятия информации (так называемые «top-down процессы»). Выдвинута гипотеза относительно причины обнаруженных явлений: избыточный уровень неспецифической активации нервной системы. Когнитивный контроль как способность подавлять неуместные мысли и

действия может быть снижен у детей с более высокими оценками невнимательности особенно заметным это становится в условиях конфликта [18]. Ключевые характеристики эмоциональных проявлений детей в условиях коммуникации описывают И.С. Депутат с соавторами. Так, ученые (А.В. Грибанов, Т.В. Волокитина, Е.А. Гусева) подчеркивают вероятность возникновения многочисленных поведенческих и коммуникативных нарушений (разрушительное поведение, аффективные расстройства, тревожные расстройства), причиной которых является как непосредственно синдром, так и его восприятие окружающими людьми [47, 42, 43]. В спектре поведенческих трудностей у детей с нарушениями развития внимания чаще всего отмечаются такие, как тревожность в сочетании с общей нетерпеливостью, возбудимостью и упрямством. Однако характер связи нарушений внимания и возникновения тревожных расстройств остается неясным (J. Gershon) [209]. Исследование Р.Ф. Гасанова, И.В. Макарова и Д.А. Емелина вскрывает психофизиологический механизм взаимодействия данных феноменов: гиперфункция норадренергетической системы и ослабление тормозящего влияния серотониновой, на фоне чего наблюдается повышение уровня тревоги с усугублением дисбаланса направления активности моноаминовых систем [35]. Общее снижение осознанности деятельности приводит к задержкам становления произвольности внешней и внутренней активности. Исследования А.И. Захарова (1986), А.Н. Голик (2000), О.И. Политика (2004) показывают картину эмоционально-психологической нестабильности детей. В числе заметных параметров отмечается эмоциональная отчужденность, поверхностный характер переживаний, неумение выражать свои чувства, возбужденность и появление враждебности, негативизма, лживости и злобности как защитных механизмов психики. Вопросы нарушений поведенческого торможения у детей с недостатком внимания (на примере СДВГ) в конце XX века изучали J.A. Gray (нейропсихологическая модель, 1982), M.K. Rothbart (теория направленного произвольного контроля, 1997, 1998), R.A. Barkley, V.L. Trommer, G.D. Logan, J.R. Stroop (нарушение торможения реакций как первичный дефицит, 1996-2005), J.A. Sergeant (когнитивно-энергетическая модель, 1999-2003) и другие. В концепции R.A. Barkley описано, что дети, во-первых, не могут в достаточной мере от тормозить поведение, управляя при этом собственными реакциями в соответствии с ситуацией; во-вторых, испытывают трудности в реконструкции, анализе и синтезе своего поведения (нарушение, согласно автору, вызвано недостаточностью рабочей памяти); в-третьих, сталкиваются с проблемами двигательного контроля, плавности, упорядочивания реакций (особенно заметно в сложных моторных и поведенческих актах) [151].

В целом надо отметить, что наряду с когнитивными нарушениями у детей с недостаточностью внимания обнаруживаются также характерные эмоциональные реакции

и поведенческие трудности. Все это в совокупности оказывает существенное влияние на становление компонентов эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте.

Обобщая сказанное, мы можем говорить о том, что способность человека обнаруживать эмоциональные сигналы, их вычленять из общего информационного потока, фиксировать определяется, во-первых, скоростью обработки поступающей информации (скорость реакции ПЗМР), а во-вторых, сложной пространственно-временной реакцией на такие сигналы (РДО). Несколько более сложными характеристиками выступают объем внимания, как число одновременно отчетливо распознаваемых объектов, и объем кратковременной образной памяти – количество объектов, правильно воспроизводимых после их восприятия. Данные признаки обозначаются как психологические предикторы эмоционального интеллекта ребенка 5–7 лет. Таким образом, степень функциональной зрелости таких психических процессов, как внимание и память, является одним из ключевых факторов, определяющих количественные и качественные показатели становления эмоционального интеллекта как содержательного компонента ООП ДО. Недостаточный уровень внимания, проявляющийся в снижении его концентрации и объема, сужении его поля, увеличении переключаемости, неравномерности функционирования на протяжении решения актуальной задачи, приводит к характерным искажениям фиксации в сознании ребенка стимулов извне, в том числе и стимулов эмоционального характера. Дети могут фиксировать в поле внимания лишь отдельные фрагменты ситуации, игнорируя как второстепенные, так и значимые ее составляющие. Снижение концентрации приводит к ограниченному объему сведений, доступных для детского восприятия и дальнейшей обработки. Относительно высокий темп обработки поступающих сведений в первом периоде включения в эмоциогенную ситуацию и значительное его снижение по мере ее развертывания не позволяет ребенку составить целостную картину. В результате ребенок недостатком функции внимания получает неполную, «клочкообразную», «клиповую» картину мира; не обладает ресурсами для проведения достаточно глубокого анализа поступившей эмоциональной информации; вынужден ориентироваться на случайные признаки при выборе стратегии реагирования. Более того, фрагментарный и неполный абрис мира сохраняется в детской памяти также в усеченном объеме, что, в свою очередь, приводит к многочисленным заменам и искажениям образов при последующем оперировании ими при решении интеллектуальных, коммуникативных или поведенческих задач. Названные когнитивные особенности в совокупности с типичными внешними проявлениями (эмоциональная нестабильность, поверхностность переживаний, враждебность, тревога, склонность к фрустрации и ряд

других характеристик) могут приводить к снижению уровня развития как отдельных компонентов эмоционального интеллекта, так и феномена в целом.

Таким образом, в современной научной литературе вопросы психологии ребенка с нарушением внимания представлены достаточно обширно, проведен анализ самого феномена (в том числе на примере СДВГ), факторов, его вызывающих, выделены направления специальной помощи и способы преодоления недостатка. При этом мы можем утверждать, что наличие недостатка внимания оказывает негативное влияние на освоение детьми содержания образования, становление многих психических параметров, в том числе и эмоционального интеллекта. Снижение функции внимания не только ограничивает возможности ребенка в выделении и осознании значимых признаков эмоциональных состояний (как своих собственных, так и окружающих людей), но и искажает общие возрастные закономерности эмоционального поведения детей 5–7 лет. Снижение скорости обработки поступающей информации, неравномерность сложной пространственно-временной реакции на динамические сигналы, недостаточный объем внимания и кратковременной образной памяти, проявляющиеся в характеристиках свойств внимания, являются психофизиологическими и психологическими предикторами освоения детьми старшего дошкольного возраста ООП ДО и становления у них эмоционального интеллекта как содержательного компонента программы. В этой связи представляет особый научный и практический интерес эмпирическая оценка показателей эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с недостатком развития внимания и изучение психолого-педагогических условий его оптимизации.

## **2.2. Методологические подходы к диагностике и оценке эмоционального интеллекта в детском возрасте**

Понятие эмоциональный интеллект как психологический феномен возник как прикладное явление и лишь по мере исследования и обобщения данных приобрел черты научного факта. Это объясняет достаточно многочисленные и разнородные подходы к его выявлению и оценке. Так, уже в самом начале исследований эмоционального интеллекта (1990-е гг.), Д. Мэйер и П. Сэловей, Д. Гоулман, Р. Бар-Он и другие предлагают альтернативные теоретические и методические подходы к его содержанию и оценке. Среди



методических средств выявления уровня эмоционального интеллекта человека нельзя не обратить внимания на ставший на сегодняшний день классическим тест MSCEIT V2.0 (The Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test) – стандартизированную процедуру для оценки изучаемого признака у взрослых людей, альтернативой которой в скором времени стал предложенный Р. Бар-Оном опросник EQ-I, EQ-I 2.0 (Bar-On Emotional Quotient Inventory), содержащий шкалы на адаптацию, управление стрессом и общее настроение [202, 227, 215]. Таким образом, еще в самом начале разработки технологий оценки возникла одна из ключевых проблем диагностики эмоционального интеллекта: выбор оптимального метода. Так, перед специалистами встает дилемма – обратиться к классической версии тестового подхода со стандартизированными заданиями и нормированными ответами, либо применять опросные процедуры, ориентированные на самоотчеты испытуемых. В первом случае возникают сложности, во-первых, с выбором адекватного, экологически валидного и нестереотипизированного тестового стимульного материала, а во-вторых – с отбором критериев правильности ответов (которые могут базироваться на разных основаниях – мнении эксперта, мнении большинства либо мнении разработчика тестовых заданий). Во втором случае самоотчет оказывается концептуально ближе к оценке черт личности, но не значений уровня интеллекта. Более того, по материалам исследований последних десятилетий, фактические данные, полученные с помощью этих двух подходов, имеют незначительную корреляцию между собой, что приводит к необходимости одновременной оценки и тех, и других параметров эмоционального интеллекта. Среди наиболее известных и популярных процедур для оценки эмоционального интеллекта человека помимо MSCEIT и EQ-I можно назвать опросник М. Холла (адаптированный Е.П. Ильиным), который аналогичен методике EQ; методику SREIT (Self Report Emotional Intelligence Test), разработанную Н. Шутте с опорой на модель Дж. Мейера и П. Сэловея в 1998г.; опросник ЭМIQ-2, разработанный Е.А. Орлом и В.В. Одинцовой под научным руководством А.Г. Шмелева; тест ЭМИн Д.В. Люсина, разработанный им на основе собственной концепции эмоционального интеллекта [48, 227, 217, 108]. Широко применяемая в названных современных диагностических процедурах вербальная оценка, а чаще – самооценка эмоционального интеллекта не дает точной картины его развития. Таким образом, первые диагностические подходы к оценке эмоционального интеллекта традиционно формировались на базе исследований взрослой популяции, в каждом из которых были выделены группы показателей оценки и сформированы комплекты средств получения фактической информации. В то же время были обозначены ключевые проблемы методологии: вопрос о возможностях и ограничениях отдельных диагностических

процедур, проблема достоверности полученных данных (оценка их валидности и надежности).

Еще больше вопросов относительно возможности применения тестов и надежности получаемых с их помощью данных возникает при попытках оценить уровень эмоционального интеллекта в детском возрасте, поскольку вероятность адекватного понимания смысла вопроса и способности к самоотчету остается весьма малой в дошкольном и младшем школьном периоде и возрастает лишь к подростковому возрасту. Попытки адаптировать существующие методы либо разработать специализированную технологию выявления эмоционального интеллекта детей были предприняты Т.Д. Савенковой, М.А. Нгуен и рядом других исследователей. Т.Д. Савенкова предлагает ориентироваться на выявление таких признаков, как понимание эмоций других людей (идентификация базовых эмоций, способность к сопереживанию и склонность к психическому заражению), выражение и регулирование собственных эмоций (выражение эмоций и доминирующее настроение) и управление своим мышлением и поведением (способность к саморегуляции и стрессоустойчивость) Автор предлагает в качестве основного метода получения данных применять наблюдение за поведением ребенка и элементы экспертной оценки [151]. М.А. Нгуен в своем исследовании создает и апробирует авторский комплект процедур, в который входит анкета для воспитателей и родителей и диагностические методики для детей. Вопросы анкеты направлены на оценку эмоциональной отзывчивости детей, их способности переживать значимые для них события и сопереживать окружающим людям. Набор методик для детей содержит пробы «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций», «Три желания» и «Что – почему – как» [122]. Помимо этих вариантов в публикациях материалов эмпирических исследований эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста достаточно часто встречаются пробы «Дополнение фраз», «Закончи историю», «Сюжетные картинки» (О.А. Айгунова, Н.Б. Полковникова), методики изучения межличностных отношений дошкольников (например, «Картинки» разработанная Е.О. Смирновой), а также проективные методики «Три желания» и «Дорисовывание» (А.П. Сухонос, Н.Д. Палазюк) [2, 157, 161]. Вместе с тем все исследователи подчеркивают, что предлагаемые ими средства оценки не являются единственным вариантом получения информации об уровне эмоционального интеллекта ребенка. В исследовании Ю.А. Афонькиной представлена диагностическая модель оценки эмоционального интеллекта дошкольников 4–7 лет. Автор к числу параметров оценки относит: дифференциацию и адекватную интерпретацию эмоциональных состояний людей, широту диапазона переживаемых и понимаемых эмоций, интенсивность и глубину переживания, выразительность передачи эмоции в речи, мимике,

пантомимике, способность эффективно контролировать свои эмоции, адекватное проявление эмоций в ситуации борьбы мотивов. В качестве базового набора эмоциональных состояний Ю.А. Афонькина предлагает использовать графические изображения таких переживаний, как удовольствие, радость, грусть, страх, удивление, гнев. Диагностическая методика позволяет получить объективные данные относительно распознавания эмоциональных состояний людей по картинке (мимические реакции), выражения эмоции в голосе, мимике, пантомимике, возможностей ребенка в элементарной саморегуляции в ситуации борьбы мотивов. Однако перцептивный компонент эмоционального интеллекта автор оценивает лишь с позиции идентификации одного из способов выражения переживания, а в перечень эмоциональных состояний не включает так называемые «социальные эмоции», формирующиеся именно в старшем дошкольном возрасте – стыд и гордость [9]. Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина) [188] предложен автором для оценки эмоциональной регуляции поведения и общения. В совокупности с процедурой «Неоконченные рассказы» (Т.П. Гаврилова), методикой изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека (А.М. Щетинина) и еще рядом других проб опросник дает возможность получить комплекс сведений относительно особенностей развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста [32, 187]. Опросник включает в себя описание нескольких типичных для детей 5–7 лет поведенческих реакций в эмоциогенных ситуациях. В зависимости от характера ответов взрослого делается вывод о типе эмпатии у дошкольника (гуманистический, эгоцентрический, смешанный и др.).

Обзор вышеперечисленных методов оценки эмоционального интеллекта позволяет нам обозначить некоторые их недостатки. Во-первых, достаточно часто рекомендуются методы экспертной оценки, опросы и анкетирование, которые, в силу своих характеристик, не всегда позволяют получить объективные данные об изучаемом параметре. Во-вторых, значительная часть диагностических проб для детей относится к категории проективных процедур, с одной стороны, позволяющих получить большое количество информации о малоосознаваемых процессах, но с другой, предполагающих сложность и неоднозначность интерпретации фактов при обработке результатов. В-третьих, часть методик направлена на оценку «смежных» относительно эмоционального интеллекта параметров – самооценки, отношений в группе, понимания социальных норм и правил поведения и т.п. В-четвертых, представленные в диагностических комплексах методики не учитывают изменившейся информационной среды и характера стимуляции, которую получает современный дошкольник. И, наконец, ни одна из предлагаемых процедур не позволяет отслеживать

психофизиологические параметры эмоционального интеллекта (например, скорость решения ребенком поставленной задачи). В связи с этим вопросы выделения критериев оценки и отбора адекватных методов остаются в списке актуальных в области изучения эмоционального интеллекта детей. Проблема разработки, адаптации и выбора средства измерения психических явлений является актуальной с момента зарождения психологии как науки. По мере того, как усложнялись те психические явления, которые становились предметом изучения, возрастали и требования к средствам фиксации эмпирических данных. Эта идея относится и к вопросу измерения и оценки такого феномена, как эмоциональный интеллект. Во всех вариантах описанных процедур фактические данные об уровне эмоционального интеллекта предлагают получать тремя основными способами: путем анкетирования взрослых (родителей и/или педагогов), беседы с ребенком и создания экспериментальной ситуации. В комплексе все предложенные способы дают, казалось бы, полную картину о психическом явлении, однако это не совсем так.

Если мы обратимся к сущности эмоционального интеллекта, то, согласно результатам проведенного нами анализа имеющихся материалов, среди его главных компонентов чаще всего называют способность к распознаванию эмоциональных состояний. Современная наука располагает обширными данными о проявлениях эмоций в поведении и деятельности человека: переживания отражаются в движениях мускулатуры лица (мимика), рук (жестикуляция), тела (поза и походка), характеристиках голоса и вегетативных реакциях. В науке представлены обобщенные данные о каждом признаке той или иной эмоции, и, опираясь на эти данные, можно проводить сличение наблюдаемых изменений поведения человека с эталонными (делая поправки на возрастные и индивидуальные особенности конкретного человека). Такое сличение происходит и в сознании человека всякий раз, когда он сталкивается с эмоцией в практике своей жизнедеятельности, точность идентификации признака и способность использовать полученную информацию и зависят от уровня эмоционального интеллекта. Проблемой измерения на сегодняшний день является то, что в структуру диагностических процедур входит лишь ограниченный набор признаков эмоций: чаще всего это мимические реакции, жесты и поза, выраженные на пиктограмме, рисунке или фотографии. Тогда как динамический аспект эмоциональной реакции, т.е. собственно движение, не включено в содержание стимульного материала для проведения диагностики. Кроме того, также зачастую оказывается вне измерения и интонационно-мелодическая окраска голоса, типичная для данной эмоции. Соответственно, исследователи исключают из объема эмпирических данных значительный объем возможной информации и в итоге получают ограниченный и неполный набор сведений о функционировании эмоционального интеллекта людей. Этой проблемы возможно избежать, предложив испытуемым

необходимый стимульный материал и соответствующие задания (инструкции). Фиксация динамического аспекта моторных реакций на уровнях мимики, жестикуляции и крупных движений возможна через видеозапись, а фиксация голосовых реакций – через создание аудиоматериалов с соответствующим содержанием. Современные технологии позволяют достаточно легко производить такую запись, обрабатывать ее, изменять формат и пр. Так, мы имеем возможность включать в стимульный материал для оценки эмоционального интеллекта не только статичное изображение мимических и пантомимических реакций, но и их динамическое изображение лица и фигуры человека, представленное в формате GIF-анимации, имеющем относительно малый размер и не требующем установки специальных программ для воспроизведения файлов. Наряду с этим вполне допустимо создавать и обрабатывать аудиофайлы с экологичным содержанием (соответствующим по своим признакам той или иной эмоции). Таким образом, в пакет стимульного материала и в содержание экспериментальных/тестовых заданий для оценки уровня эмоционального интеллекта могут войти статичные и динамичные изображения эмоций и запись интонационно-мелодической окраски голоса, типичной для той или иной эмоциональной реакции. Испытуемому целесообразно предъявлять эти материалы поочередно, для изучения того, на информацию какого типа он в большей степени ориентируется при восприятии эмоции и какие данные им легче всего идентифицируются. Помимо этого, возможно предлагать задания на установление соответствия между различными признаками эмоции между собой – это даст сведения о степени целостности восприятия эмоциональной информации.

Помимо распознавания базовых эмоций (вычленение эмоции из информационного потока, ее идентификация, соотнесение разных внешних признаков данной эмоции) к показателям эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста мы отнесли также освоение ребенком способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике. Диагностическая задача такого типа встречается в комплексах относительно редко. Так, Ю.А. Афонькина включает выразительность передачи эмоции в речи, мимике, пантомимике в число компонентов эмоционального интеллекта и предлагает экспериментальные ситуации для их эмпирической оценки. Результаты диагностики позволяют оценить, насколько правильно изображает ребенок эмоции, использует ли при этом мимику и пантомимику; правильно ли использует речевые средства [9]. Экспериментальная методика «Изучение эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок» (А.Д. Кошелева, И.О. Карелина) включает в себя такие диагностические задачи, как показать печальное, страдающее лицо мамы, капризного плачущего мальчика и сочувственное лицо девочки, строгое лицо воспитателя, смеющихся

и затем смутившихся детей, испуганное лицо мальчика и т.п. По замыслу разработчика, в процессе проведения диагностики специалист описывает ситуации и подробно рассказывает детям, что чувствует каждый из персонажей. В зависимости от качественных особенностей поведения детей, оценивают то, как дошкольники понимают и воплощают эмоциональные состояния героев, делают вывод о выразительности и богатстве экспрессивно-мимических средств общения [78]. Задания такого типа представляются нам очень важными, поскольку позволяют получить данные относительно начального этапа становления такого компонента эмоционального интеллекта, как эмоциональный праксис, начинающийся от элементарных форм внешнего выражения эмоции и приводящий в перспективе к возможности управления ею и регуляции деятельности на основе рефлексивного осознания эмоциогенной ситуации и собственного эмоционального поведения.

Понимание содержательных сторон базовых эмоций выделено нами как один из наиболее сложных компонентов эмоционального интеллекта детей 5–7 лет. Среди существующих средств оценки данной способности стоит отметить разработанную Т.А. Данилиной, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степиной беседу на осознание детьми собственных эмоций (уровневая дифференциация И.О. Карелиной). В условиях индивидуальной работы ребенка дошкольного возраста опрашивают о том, что он любит, чего не любит, когда ему бывает весело, что он делает, когда ему весело и т.п. (всего 4 эмоции – радость, грусть, страх, гнев). Согласно замыслу автора, в беседе определяется уровень осознания детьми собственных эмоциональных состояний, анализируются причины переживаний детей. Разработчик предлагает сопоставлять данные беседы с материалами наблюдения (диапазон и ситуации возникновения эмоциональных состояний) [46, 78]. Понимание причин эмоции и типа поведенческих реакций, характерных для каждого из состояний, включено в содержание интервью с использованием кукольного персонажа (S. Bosacki, C. Moore), беседу «Изучение особенностей понимания детьми основных эмоциональных состояний» (И.О. Карелина) и некоторых других. По большей части в качестве способа получения информации авторы предлагают беседу с ребенком относительно его личного эмоционального опыта. Кроме того, в категорию понимания эмоции входит аспект, предложенный еще в рамках теста Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0). Так, в секцию В включено 5 вербальных заданий, направленных на оценку способности использовать эмоции для повышения эффективности мышления и деятельности (эмоциональная фасилитация мышления). Испытуемый должен определить, насколько будет полезно в данной ситуации испытывать ту или иную эмоцию. Всего в каждом вопросе предложено по 3 эмоции, которые оцениваются по 5-балльной

шкале от 1 – Не помогает до 5 – Помогает [109]. Аналогичных заданий в процедурах для детей дошкольного возраста мы не обнаружили и в рамках настоящего исследования поставили задачу по их адаптации: на основе теоретического анализа и полученных пилотажных эмпирических материалов выделить наиболее типичные ситуации, связанные с основными эмоциями, и сформулировать вопросы-задания детям. В совокупности такие задания позволят получить комплексные данные о способности дошкольников понимать эмоциогенную ситуацию и применять полученную информацию для повышения эффективности решения практических задач.

Еще одним компонентом эмоционального интеллекта детей 5–7 лет, на наш взгляд, является способность к элементарной регуляции эмоциональных состояний, поскольку представления детей о социально желательных и адаптивных стратегиях регуляции отрицательных эмоций формируются к концу дошкольного детства. В связи с тем, что в отечественной психологии произвольность понимается как одно из ключевых новообразований дошкольного детства, способность к элементарной регуляции эмоций включена во многие диагностические пробы: «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой (как элемент воспроизведения эмоций и признак индивидуальных эмоциональных особенностей), наблюдение «Оценка эмоциональной ориентации ребенка на сверстника в детской группе» И.О. Карелиной (способность замечать эмоциональное состояние другого и адекватно реагировать на него), проективная методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (как одно из проявлений эмпатии), методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена (как один из признаков к способности к познанию поведения) и ряда других [32, 70, 78]. К наиболее популярным пробам относится опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей», предложенный А.М. Щетининой. Автор предлагает взрослому человеку оценить частоту встречаемости некоторых типичных для детей поведенческих реакций в ситуациях взаимодействия [188]. По аналогии с этой методикой мы предлагаем оценивать способность дошкольника 5–7 лет к произвольной регуляции собственных эмоциональных состояний.

Итак, предлагаемый нами диагностический комплекс охватывает все названные показатели эмоционального интеллекта и состоит из нескольких субтестов:

1. Изучение особенностей способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике, освоения языка эмоций.
2. Изучение особенностей распознавания базовых эмоций, оценка языка эмоций.
3. Изучение понимания содержательных сторон базовых эмоций.

#### 4. Изучение способности к элементарной регуляции эмоциональных состояний.

Названные показатели вошли в содержание диагностического комплекса, направленного на оценку эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста (Приложение А). Мы предполагаем, что единый пакет стимульного материала и созданная система заданий к нему могут быть включены в специальное программное обеспечение (ПО), разработка которого становится актуальной для решения задачи комплексного изучения эмоционального интеллекта. Цель разработки ПО – создание средства комплексной оценки уровня развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Этапы работы по созданию ПО:

1. Разработка общей модели эмоционального интеллекта и описание его признаков у детей 5–7 лет.
2. Создание пакета стимульного материала к обследованию (запись видео-, аудиоматериалов, подбор изображений, их обработка).
3. Формулировка системы заданий и критериев оценки их выполнения.
4. Техническая реализация (написание кода ПО).
5. Создание и апробация пилотной версии ПО.
6. Оценка эффективности ПО, оптимизация компонентов.
7. Разработка и внедрение итоговой версии ПО.

Компьютерная диагностика позволит, во-первых, сократить материальные затраты практиков на создание стимульного материала (печать, ламинация и т.п.), во-вторых, снизить временные затраты специалистов на обработку полученных данных, в-третьих, обеспечит интерес к процессу обследования со стороны детей дошкольного возраста. Разработанное ПО может быть использовано в практике работы педагога-психолога ДОО, центров ППМС, организаций дополнительного образования дошкольников и т.п. полученные фактические данные могут быть основой решения задач ФГОС ДО в области социально-коммуникативного развития, индивидуализации образования дошкольников, оказания адресной помощи детям, имеющим недостаток развития эмоционального интеллекта, амплификации психического развития детей 5–7 лет.

Итак, на протяжении последних десятилетий мы наблюдаем возникновение, а потом и трансформацию методологических подходов к оценке эмоционального интеллекта. Исходным пунктом стала разработка средств диагностики с опорой на традиционный тестологический подход или на опросные методы получения данных по типу самоотчета. По мере апробации различные авторские процедуры совершенствовались и происходило взаимопроникновение методов, в связи с чем сегодня в практике исследования



эмоционального интеллекта мы наблюдаем склонность применять комплексные процедуры, сочетающие сильные стороны каждого из вариантов. Что касается оценки эмоционального интеллекта в детской популяции, мы можем отметить наличие нескольких достаточно эффективных способов оценки отдельных его составляющих, но при этом разработаны пока единичные экземпляры комплексных процедур, которые имеют существенные ограничения. В связи с чем одной из задач настоящего исследования мы видим создание диагностического комплекса и перенос его в формат компьютерной программы, что позволит решить значительное количество прикладных проблем.

### **2.3. Теоретическая модель реализации психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ**

Дисбаланс и дестабилизация показателей эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ дошкольного образования (ООП ДО), возникающие в связи с негативным воздействием недостатка внимания, приводят к многочисленным нарушениям, детально описанным нами выше. Проявляясь в снижении концентрации и объема внимания, сужении его поля, увеличении переключаемости, неравномерности функционирования на протяжении решения актуальной задачи, недостаток функции внимания приводит к характерным искажениям фиксации в сознании ребенка стимулов извне, в том числе и стимулов эмоционального характера. Дети фиксируют в поле внимания лишь отдельные фрагменты ситуации, игнорируя как второстепенные, так и значимые ее составляющие. Снижение концентрации приводит к ограниченному объему сведений, доступных для детского восприятия и дальнейшей обработки. Неравномерность темпа обработки поступающих сведений не позволяет ребенку составить целостную картину. В результате ребенок не обладает ресурсами для проведения достаточно глубокого анализа поступившей эмоциональной информации; вынужден ориентироваться на случайные признаки при выборе стратегии реагирования. Более того, фрагментарный и неполный абрис мира сохраняется в детской памяти также в усеченном объеме, что, в свою очередь, приводит к многочисленным заменам и искажениям образов при последующем оперировании ими при решении интеллектуальных и коммуникативных задач. Названные когнитивные

особенности приводят к снижению уровня представленности как отдельных компонентов эмоционального интеллекта, так и феномена в целом.

Однако общая пластичность психики ребенка позволяет снижать негативное воздействие первичных нарушений базовых процессов за счет создания специальных психолого-педагогических условий. Основная задача данного параграфа – выделить и описать те условия, которые позволят стимулировать развитие эмоционального интеллекта и обеспечить оптимизацию его компонентов в старшем дошкольном возрасте у детей, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.

Понятие психолого-педагогические условия интенсивно используется в психологических и педагогических исследованиях, методике и практике организации образовательного процесса уже достаточно давно. Вопросами выделения условий развития психики, обучения ребенка занимались К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и многие другие. Однако само содержание понятия остается достаточно аморфным и нечетким, что позволяет вкладывать в него множество значений в рамках отдельных теоретических и прикладных работ, иногда происходит смешение условий из разных классификационных групп, недостаточно ясное понимание результатов воздействия того или иного условия. Все это в совокупности вынуждает нас обратиться к уточнению самого термина «психолого-педагогические условия», а также определиться с их классификацией и набором необходимых в рамках данного исследования условий.

В материалах С.И. Ожегова понятие «условие» определяется, во-первых, как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит, во-вторых, как правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности, в-третьих, как обстановка, в которой что-нибудь происходит [127, с. 588], современная философская мысль обобщает это понятие через связь предмета и тех обстоятельств, без которых он (предмет) существовать не может; в психологических концепциях чаще в качестве условий упоминается комплекс внешних и внутренних причин, определяющих общее направление и темп развития психики (или отдельных ее составляющих); сходную позицию занимают педагоги в понимании сущности условий [124, 175] Таким образом, в настоящем исследовании мы склонны определять понятие психолого-педагогические условия как совокупность обстоятельств образовательного процесса, оказывающих влияние на ход психического развития ребенка, определяющих его направление, динамику, качественное своеобразие процесса и результатов.

В широком смысле условия протекания какого-либо процесса (развития, обучения, воспитания и т.п.) являются достаточно разнородным явлением и попытки классифицировать их встречаются во многих работах. Так, например, Ю.К. Бабанский

выделяет внешние и внутренние, объективные и субъективные, общие, специфичные, пространственные и иные условия. Кроме того, достаточно часто используется такой вариант разделения условий: организационно-педагогические (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др.), психолого-педагогические (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.), дидактические условия (М.В. Рутковская и др.) и т.д. Частные аспекты педагогических условий рассматривают в своих исследованиях Т.В. Безродных, О.А. Гаврилюк, Е.А. Казаева с соавторами, описывая проблемы профессиональной направленности обучения, внедрения инновационных технологий в процесс подготовки будущих специалистов [135].

Существуют попытки разграничить сферы влияния отдельных ресурсов и возможностей на процессы. В таком ключе исследователи дифференцируют условия, связанные с воздействием психологических (мотивации, отношений, самосознания, интеллекта и пр.) и педагогических (форм, методов, средств обучения и воспитания) стимулов. Так, например, Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова [72, с. 13] определяют психологические условия как совокупность определенных мер воздействия на личность, ее частные характеристики, состояния, которые в свою очередь детерминируют качество образования. Под педагогическими условиями О.В. Штеймарк понимает «обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые являются результатом отбора, конструирования и применения элементов содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, способствующих эффективному решению поставленных задач» [186, с. 211]. В этой связи к комплексу психологических условий Д.Д. Гараева склонна относить такие, как: учет психолого-возрастных особенностей обучающихся, создание творческой непринужденной обстановки, активное взаимодействие педагога и учащихся и пр. Такими обстоятельствами, согласно мнению автора, могут быть: интеграция проблемного обучения с традиционными средствами обучения, сочетание частично-поискового метода и метода стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся, реализация герменевтического подхода. И та, и другая группа условий во взаимодействии дают ожидаемый эффект – повышение качества освоения детьми содержания образования и формирование у них нужных компетенций [34].

Итак, психолого-педагогические условия по своему назначению ориентированы на создание и внедрение определенных педагогических мер воздействия на психическое развитие, освоение содержания образования субъектами педагогического процесса, приводящее к возрастанию качества последнего. Данный вид условий в полной мере соответствует общетеоретическому пониманию понятия «условие» и уточняет его

содержание применительно к задачам психолого-педагогического сопровождения, а именно:

- являются совокупностью возможностей образовательной среды;
- оказывают прямое или косвенное воздействие на субъектов образовательного процесса;
- ориентированы на преобразование заданных характеристик развития, воспитания и обучения субъектов образовательного процесса;
- отбираются исходя из структуры необходимых изменений и исходных качественных характеристик среды.

В рамках настоящего исследования необходимо обратиться к выделению, формулировке, анализу и описанию тех психолого-педагогических возможностей образовательной среды дошкольной образовательной организации, которые позволили бы оптимизировать показатели развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ. Нами было показано, что к числу возможностей детей 5–7 лет в сфере эмоционального интеллекта можно отнести:

- освоение способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике;
- распознавание базовых эмоций (вычленение эмоции из информационного потока, ее идентификация, соотнесение разных внешних признаков данной эмоции);
- начало формирования языка эмоций;
- формирование у ребенка возможностей понимания содержательных сторон базовых эмоций;
- появление способностей к элементарной регуляции эмоциональных состояний.

В ходе естественного развития ребенка, неотягощенного недостатками какой-либо органической, психофизиологической или психической функции, основными условиями онтогенеза выделяются сохранные морфофизиологические особенности мозга, средовые воздействия (специальное и спонтанное воспитывающее, развивающее и обучающее), собственная активность, проявляющаяся в общении ребенка со взрослыми и сверстниками и самостоятельной или совместной деятельности. В случае нормотипичного развития специально запланированных и организованных воздействий взрослого обычно не требуется. Вопросами изучения внешних и внутренних факторов и обстоятельств, обуславливающих естественное, неотягощенное становление эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, в последние годы занимались И.О. Карелина, Г.П. Горбунова, А.А.

Жаркова Н.С. Ежкова, М.А. Колокольцева, И.Н. Розова, Т.В. Гребенщикова, Ю.А. Лаптева и другие [78, 38, 53, 85, 40, 101].

Ю.А. Лаптева при разработке модели психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития детей 4-7 лет выделяет такие условия, как: включение ребенка-дошкольника в различные виды деятельности, с использованием их потенциальных возможностей в становлении эмоциональных новообразований; построение взаимодействия в системе «взрослый (специалист) – ребенок», обеспечивающего личностное развитие ребенка, его эмоциональное благополучие, комфортное позитивное эмоциональное мироощущение; учет индивидуальных достижений ребенка и специфики возрастного развития, определение на этой основе направлений развивающей работы; повышение эмоциональной культуры и профессиональной компетентности взрослых участников сопровождения в области эмоционального развития дошкольников. Н.Н. Ежова, подчеркивая важность эмоционального развития личности, утверждает, что эффективность образования обусловлена степенью включенности в нее эмоциональных проявлений ребенка как заданных природой естественных ценностных форм жизни [54]. Психолого-педагогические условия развития у детей восприятия, понимания и вербализации эмоциональных состояний описывает И.О. Карелина. Так, к психологическим условиям автор относит интеллектуальное развитие детей 5–9 лет (становление схематической организации знаний об эмоциях); раннее проявление социогенных потребностей ребенка; способность к проявлению эмпатии и имитации эмоциональных состояний; вербализация, принятие или непринятие эмоции взрослым, поддержка эмоции ребенка. К группе педагогических условий автор относит такие, как стилевые особенности взаимодействия педагога с ребенком, способствующие сохранению активной позиции и эмоционального комфорта последнего; систему методов и приемов, стимулирующих развитие у детей способностей к распознаванию, называнию, описанию эмоциональных состояний; использование разнообразных форм организации педагогического процесса, направленных на развитие у детей восприятия, понимания и вербализации эмоциональных состояний [79]. Интересный опыт управления процессом обогащения эмоциональной компетентности у детей дошкольного возраста описывают И.В. Житная и Е.Г. Зайлер. Так, они предлагают использовать блочный принцип построения данного процесса с учетом категорий субъектов управления. Первый блок «Эмоциональная компетентность ребенка: формирование, управление, обеспечение» ориентирован на педагогов и опирается на информационно-обучающий, практико-ориентированный, рефлексивный характер деятельности. Второй «Волшебный мир чувств» направлен на расширение эмоциональной компетентности детей и реализуется через информационно-

познавательный, коммуникативно-игровой, проектный характер деятельности. Блок «Эмоциональный мир ребенка: тайны, открытия, загадки» разработан для родителей и предполагает информационно-аналитический, рефлексивный, творческо-игровой подход во взаимодействии [59, 62]. Н.Л. Кряжева, рассматривая эмоциональное развитие личности, выделяет существенные условия, при реализации которых работа педагога будет наиболее продуктивной. Это, во-первых, учет общественного мнения, выполняющего функцию эмоционального заражения, во-вторых, забота о создании атмосферы доброжелательного взаимопонимания в сообществе, в-третьих, обеспечение эмоциональной насыщенностью общей деятельности, в-четвертых, организация совместных коллективных усилий и переживаний, объединяющих ее участников, кроме того, сохранение и развитие положительных эмоций ребенка, целенаправленная работа по воспитанию у него волевых качеств, а также обучение детей основам самоорганизации, самовоспитания, стимулирования себя в процессе волевого действия с помощью положительных эмоций [95]. Условия эффективного психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста (в том числе становления социального и эмоционального интеллекта, как его составляющих), выделены в работе С.С. Седовой, Н.А. Данилова, И.В. Пепловой. Авторы подчеркивают широкие возможности применения театрализованной деятельности, совместное участие в образовательной деятельности детей и взрослых, а также привлечение родителей к образовательной деятельности [152]. А.О. Куракина в своей модели сопровождения развития эмоционального интеллекта детей описывает такие условия, как групповые занятия, семинары и тренинги с работниками образовательной организации; консультирование всех участников образовательного процесса; разработку и реализацию специальных программ и методик по развитию эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста [47].

Содержательно близкими с позиции анализа условий развития эмоциональной сферы являются работы, выполненные учеными на выборке детей смежного возраста (младшего школьного). Е.С. Румянцева и Л.В. Филиппова в качестве педагогических условий развития эмоциональной отзывчивости младших школьников выделяет: межпредметные связи, интеграцию содержания образования, творческую деятельность детей, расширение словаря эмоций, совместную деятельность со сверстниками и духовно-воспитывающее пространство (социальная среда) [147]. И.В. Зеленкова и Ю.Ю. Мазур обращают особое внимание на взаимодействие «учитель – ученик» с точки зрения эмоционального энергообмена и осведомленность педагога относительно эмоциональной атмосферы в семье ребенка [67].

Таким образом, материалы проведенных ранее исследований подтверждают значимость совместных видов деятельности, доброжелательной атмосферы, поддержки эмоциональных проявлений ребенка и обучающих влияний со стороны взрослого как отдельных психолого-педагогических условий эмоционального развития ребенка. Однако требуется уточнение относительно влияющих воздействий на становление эмоционального интеллекта детей 5–7 лет, особенно в случае возникновения затруднений в освоении ими основных образовательных программ дошкольного образования.

Современная образовательная ситуация, в которую оказывается включен ребенок 2,5–7,5 лет, отличается появлением в 2014г. специального документа, регламентирующего деятельность дошкольных образовательных организаций – Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Ключевым отличием данного Стандарта от Стандартов начального общего образования и основного общего образования является то, что он является документом, регламентирующим не результаты образовательного процесса, а условия его реализации. Именно в этой связи описание психолого-педагогических условий оптимизации показателей эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, мы начинаем с обзора и анализа ФГОС ДО [141]. Часть III настоящего Стандарта дает перечень и общее описание условий реализации Программы дошкольного образования (психолого-педагогических, кадровых, материально-технических, финансовых, а также развивающей предметно-пространственной среды). В п.3.2.1. Стандарта указано, что для успешной реализации Программы должны быть обеспечены следующие психолого-педагогические условия:

1. уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;
2. использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);
3. построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
4. поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;
5. поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

6. возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;
7. защита детей от всех форм физического и психического насилия;
8. поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

Согласно Стандарта, психолого-педагогические условия реализации программы касаются не только работы педагогов с детьми дошкольного возраста, но и взаимодействия с семьями воспитанников и повышения квалификации специалистов ДОО (см. п. 3.2.5, 3.2.6, 3.2.8). Развивающая предметно-пространственная среда также является необходимым условием реализации Программы дошкольного образования; требования к ней, ее структуре, наполнению, качественным характеристикам описаны в Стандарте в п. 3.3. Особо стоит отметить внесение в стандарт таких требований, как возможность обеспечивать разные виды деятельности и общения детей, их эмоциональное благополучие, возможность самовыражения и др. [141]. Фиксация федеральным документом условий реализации дошкольного образования требует уточнения их содержания применительно к решению задач нашего исследования.

Опираясь на федеральные нормативные документы, мы предлагаем в дошкольной образовательной организации при работе с детьми, испытывающими трудности в освоении ООП ДО, особое внимание обратить на создание таких психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта, как:

- взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей;
- взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта;
- формирование психолого-педагогической компетентности родителей как способ поддержки становления эмоционального интеллекта детей;
- предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологических как для самого ребенка, так и для окружающих.

Обратимся к детальному описанию смысловых и организационных составляющих названных психолого-педагогических условий.

Процесс интериоризации любой психической функции (в том числе и эмоционального интеллекта) прямо связан с ситуацией совместной деятельности как минимум двух партнеров – носителя новой психической функции (обычно в этом качестве выступает взрослый человек) и того, кто данную функцию осваивает (ребенка). Задача взрослого –



обнаружить образовательную потребность ребенка, создать условия для ее актуализации и продемонстрировать новые для ребенка средства ее удовлетворения. В ситуации развития старшего дошкольника возраста в число взрослых, включенных в образовательную ситуацию и взаимоотношения с ребенком и оказывающих на него значимое влияние, входит педагог. Большая часть детей 5–7 лет так или иначе включена во взаимодействие с педагогами – это могут быть и специалисты ДОО, и педагоги дополнительного образования. На становление многих психических функций и возможностей воспитатели детского сада оказывают существенное воздействие. В этой связи взаимодействие взрослого и ребенка является основным механизмом развития эмоционального интеллекта детей. Для обеспечения эффективности этого механизма необходимо использовать в образовательной деятельности ДОО форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям; в частности, применение форм и методов работы, адекватных как актуальному уровню развития эмоционального интеллекта, так и зоне его ближайшего развития. По мнению А.В. Запорожца, иногда необходимо создание специальных ситуаций, которые были бы для ребенка значимыми и которые, затронув внутренние «струны» его личности, могли бы раскрыть возможности эмоционального отклика дошкольника [63]. Это становится особенно важно в ситуациях повседневного общения с детьми, испытывающими трудности в освоении ООП вследствие недостаточной степени сформированности внимания, когда спектр событий ограничен режимом дня в детском саду и круг коммуникации относительно стабилен: в этом случае оказывается скудным диапазон эмоциональных проявлений. Обогащение детского опыта через включение в жизнь целенаправленно отобранных образовательных ситуаций, средств художественной выразительности и др. А.Е. Ольшанникова предлагает использовать такие эмоциональные ситуации, в которых допускается разное «прочтение» эмоций; импровизируются эмоции, которые на самом деле не переживаются; отрабатывается «репертуар» устойчиво преобладающих эмоций [129]. И.О. Карелина в своем обзоре методов и приемов развития эмоционально-перцептивной способности у детей старшего дошкольного возраста предлагает классифицировать их согласно традиционному в дошкольной дидактике подходу: практические, наглядные, словесные и игровые. К практическим методам и приемам автор относит моделирование эмоций (экстериоризация эмоциональных состояний человека символическими средствами), этюды и упражнения, имитирование ребенком с помощью собственной мимики и позы эмоций изображенного человека и графические зарисовки (изображение педагогом в присутствии детей схематичных выражений лицевой экспрессии и поз людей). Основным в группе наглядных является метод демонстрации (рассматривания) наглядных пособий, также к методу

демонстрации относится просмотр мультфильмов и спектаклей, который позволяет показать детям сам процесс развития эмоций и чувств героев. В качестве наглядных приемов выступает показ (способов действий с наглядным материалом, эмоциональных состояний, образца рассуждений и т.п.). Роль словесных методов заключается в стимуляции способности ребенка к обсуждению собственных переживаний. К этой группе относят беседы (об эмоциональных состояниях, о выразительности и изобразительности в произведениях искусства), чтение художественной литературы, рассказ педагога и рассказы детей, отражающие их эмоциональный опыт. К приемам словесного воздействия относятся различные вопросы: конкретизирующие эмоциональные феномены, актуализирующие представления детей о содержании переживаний, побуждающие к оценке эмоциональных состояний, побуждающие к сопереживанию героям художественных произведений. Также используются такие словесные приемы, как: указание, пояснение роли интонации, мимики, позы, жеста в создании конкретного эмоционального состояния; прогнозирование ситуаций, способных вызвать определенное состояние изображенного человека; вербализация детьми процесса воссоздания той или иной эмоции в собственной мимике, позе. Основным методом среди игровых является дидактическая игра. Среди игровых приемов развития у детей рассматриваемой способности следует выделить: элементы соревнования; прием оживления воспринимаемого персонажа [78]. Соответственно, для педагога ДОО профессионально важной задачей становится свободная ориентация в разнообразии методов амплификации эмоционального интеллекта ребенка и педагогическая наблюдательность, обеспечивающая точность отбора того или иного образовательного содержания и методики работы с ним. В результате у детей, испытывающих трудности в освоении ООП ДО, будет постепенно возрастать объем сведений, доступных для восприятия и дальнейшей обработки, увеличиваться ранее ограниченные ресурсы для проведения анализа поступившей эмоциональной информации, а также будет происходить смена ориентировки при выборе стратегии реагирования со случайных признаков эмоции на ее существенные показатели.

Таким образом, построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития является, согласно ФГОС ДО, обязательным условием реализации образовательной программы в детском саду. Применительно к программе оптимизации компонентов эмоционального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении ООП ДО, конкретизацией данного условия, на наш взгляд, является понимание взаимодействия взрослого и ребенка как основного механизма развития эмоционального интеллекта детей.

Значимые компоненты эмоционального интеллекта дошкольника так или иначе обнаруживают себя в ситуациях спонтанного взаимодействия ровесников. Детское сообщество – тот ресурс, который традиционно используется в педагогике как механизм закрепления воспитательных и обучающих воздействий (Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман, М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова и др.). Н.П. Гришаева в своих исследованиях предлагает ряд педагогических технологий, способствующих самостоятельному проявлению возможностей детей, в том числе и эмоционально-коммуникативных. Возможность наблюдать за коммуникацией других детей, самостоятельно выбирать партнера, содержание, средства взаимодействия, эмоционально откликаться на состояние ровесника – все это возможно в условиях свободного нерегламентированного общения и деятельности (чаще всего игровой и коммуникативной). Образовательный процесс в ДОО позволяет создавать условия для реализации такой коммуникативной самостоятельности, а внимательное руководство детской совместной деятельностью со стороны педагога обеспечивает поддержку взаимодействия и общения детей как среды проявления эмоционального интеллекта дошкольников 5–7 лет. Самостоятельная детская деятельность и свободная коммуникация предполагает также возможность выбора детьми материалов, видов активности, партнеров деятельности и общения. В режиме дня ДОО необходимо специально включать периоды, когда дошкольники имеют возможность самостоятельной организации свободной деятельности. Это позволяет детям, испытывающим трудности в освоении ООП ДО, связанные с недостаточностью свойств внимания, включаться в активную коммуникацию с ровесниками в различных ролях. В качестве наблюдателя за коммуникативным поведением других детей в группе дети с недостатком внимания могут замечать значительное количество эмоциональных реакций различного характера, отмечать их вероятные причины и возможные следствия, фиксировать в сознании степень социальной желательности той или иной реакции и меру ее персональной значимости. Это существенно расширяет запас детских представлений об эмоциях и в последующем становится базой для выбора собственных стратегий поведения в эмоциогенных ситуациях. В качестве непосредственного участника свободно организованных совместных видов деятельности дети с нарушениями функции внимания получают возможность практического тренинга эмоционального поведения и опыт прямых последствий в сообществе ровесников.

Крайне важной в реализации данного условия является роль педагога ДОО. Как субъект образовательного процесса, профессиональный педагог выступает проектировщиком, конструктором, организатором и непосредственным участником встречи поколений, носителем определенной личностной, бытийной позиции, что

предполагает свободное и сознательное самоопределение в педагогической практике, принятие ответственности за результаты образования подрастающего поколения [73]. Профессиональные характеристики педагога, по мнению А.С. Белкина, тесно связаны с его эмоциональной культурой, его психологической зоркостью, «мудростью чувств» [13]. В связи с этим к ним как к специалистам предъявляются особые требования. Так, согласно позиции Н.В. Мельниковой и О.В. Калининой, важным качеством педагогов является их эмоциональность, которая состоит из двух ключевых признаков: высокой эмоциональности и эмоциональной устойчивости [113]. Эти параметры, с одной стороны, обеспечивают ребенку содержание внешней ориентировки в эмоциональных состояниях другого человека, а с другой – относительно стабильный фон настроения значимого взрослого, готового оказать поддержку ребенку в эмоциогенных ситуациях. Е.Г. Матвиевская и Л.Ю. Шавшаева при описании психолого-педагогической поддержки профессионального развития педагогов по проблеме развития эмоционального интеллекта старших дошкольников особое внимание уделяют мотивирующим и практическим компонентам программы. Так, они считают важной специальную работу по формированию направленности педагогов, их личной позиции и профессиональной ориентации [112]. С.М. Шингаев в своем исследовании разрабатывает портрет успешного педагога и описывает роль эмоционального интеллекта взрослого человека в данной структуре. Так, в число параметров по мнению автора входит:

- система ценностей человека, в которой ведущими выступают здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе, интересная работа;
- уверенность в своих силах;
- способность мыслить категориями успеха;
- умение не отказываться от поставленных целей при первых неудачах;
- позитивное мышление;
- коммуникативные способности и культура поведения (общительность, гибкость, умение строить благоприятные отношения в коллективе, правильно поставленная речь);
- эмоционально-волевые качества (целеустремленность, трудолюбие, педагогический оптимизм, уравновешенность, уверенность в себе, организованность).

При этом в своей программе работы с педагогами С.М. Шингаев предлагает одновременно и расширять специальные знания слушателей в области эмоционального интеллекта, и формировать прикладные умения (в том числе осознание, вербализация и управление эмоциями, техники активного слушания и др.) [184]. Таким образом,

профессионально значимые качества педагога в значительной степени определяют продуктивность взаимодействия сторон в образовательном процессе и, в итоге, решение поставленных задач оптимизации компонентов эмоционального интеллекта. Одновременно с этим эмоциональная стабильность педагога, систематическая работа по профилактике эмоционального выгорания, развитая эмпатия, по мнению Н. И. Гуслияковой, способствует обеспечению и поддержке высокого уровня профессионализма в образовательных организациях [45].

Целенаправленная и систематическая работа педагога с детьми в детском саду имеет недостаточно высокую эффективность без создания продуктивного контакта с третьим субъектом образования – родителями воспитанника. Родители являются первыми и самыми важными партнерами по присвоению самых различных психических функций, в том числе моторных, речевых, коммуникативных, эмоциональных и пр. Вопросами влияния позиции и отношения родителей к ребенку на становление его эмоций занимались Э. Фромм (качественные различия материнского и отцовского отношения к ребенку по признакам условность/безусловность и контролируемость/неконтролируемость), С. Броди (типы материнского отношения), А. Болдуин (стили материнского воспитания – демократический и контролирующий), И.И. Мамайчук (группы матерей по степени интенсивности эмоциональных контактов с ребенком), и многие другие [176]. В совокупности в науке и практике работы с семьей на сегодняшний день разработана устойчивая позиция относительно определяющего влияния родительского отношения и поведения на становление личности ребенка. В условиях семейного воспитания родственные чувства и эмоциональная близость с родными обеспечивает ребенку эмоциональный комфорт, систему эталонов реагирования, механизм внешней и внутренней регуляции состояний (В.Я. Титаренко) [166]. Для благополучной семьи характерны насыщенность, непосредственность и открытость проявлений самых разных переживаний как положительного, так и негативного содержания. При этом особенности развития эмоций являются прямым следствием семейных воздействий. Отсутствие близости обедняет эмоциональный мир детей, затормаживает становление эмоциональной сферы в целом и эмоционального интеллекта в частности. В материалах своих исследований Н.Н. Васягина подчеркивает, что воспитание ребенка является социально значимой деятельностью родителей, а ее эффективность определяется рядом условий, среди которых особая роль принадлежит собственно психологическим, поскольку они могут быть использованы при оптимизации воспитательной деятельности в семье [26]. В связи с этим в ФГОС ДО вводится как обязательное условие поддержки родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в

образовательную деятельность. В рамках настоящего исследования мы конкретизируем его как содействие в формировании психолого-педагогической компетентности родителей в области становления эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Вместе с тем условием развития эмоционального интеллекта будет предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих. В детском возрасте эмоции еще непосредственны и в малой степени подвержены давлению социокультурного окружения, что дает возможность учить ребенка понимать их, принимать и проявлять. Поскольку двигательные и психомоторные функции созревают несколько быстрее интрапсихических, то естественно опираться на моторный опыт, движение и локомоции в работе по развитию эмоционального интеллекта. Оптимизация двигательной деятельности дошкольников как условие эмоционального благополучия описана в работах О.В. Хухлаевой, И.И. Малоземовой, В.Г. Алямовской [4, 111, 179]. Специальная работа по расширению детских представлений об эмоциях приводит к необходимости предоставлению ребенку свободы выбора оптимальной формы эмоционального реагирования. Задача взрослого на этом этапе – поддержать адекватные реакции, обратить на них внимание самого ребенка и окружающих его ровесников, сделать данную ситуацию обучающей моделью и образцом реагирования. В случае некорректного детского выбора – обсудить с ребенком его последствия и причины, обратить его внимание на альтернативные варианты проявления эмоции, их сильные и слабые стороны. Значимую роль в работе с детьми дошкольного возраста играет расширение их эмоционального поля (И.Н. Вохмякова, В.Г. Ражников) [30], особенно важным это становится при сопровождении развития эмоционального интеллекта детей, испытывающих трудности в освоении ООП ДО. Те отношения, переживания, которые возникают по поводу реальных событий, оставляют интрапсихическую основу поля. Б.И. Додонов подчеркивает, что для человека важно не постоянное сохранение положительных эмоциональных состояний, а мозаика сменяющих друг друга чувств, имеющих оптимальную интенсивность [50]. Соответственно события, происходящие в жизни ребенка 5–7 лет, потенциально вызывают всю гамму переживаний, причем каждое из них имеет определенную ценность с позиции эмоционального опыта и опыта отреагирования на события. Задача взрослых, окружающих дошкольника – признавать вариативность эмоциональных проявлений и допустимость каждого из них несмотря на «полюсность» эмоции. Таким образом, в условиях дошкольного образовательного учреждения важно обеспечить уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержку их положительной самооценки, уверенности в собственных силах и способностях через принятие и уважение взрослыми права ребенка на эмоции. Это, в свою

очередь, будет способствовать снижению степени представленности таких негативных свойств эмоционального поведения у детей, как эмоциональная нестабильность, поверхностность переживаний, склонность к враждебности, тревоге, фрустрации, а также предупреждать характерные искажения фиксации в сознании ребенка стимулов эмоционального характера.

Итак, создание таких психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта, как взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей; взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта; формирование психолого-педагогической компетентности родителей как способ поддержки становления эмоционального интеллекта детей; предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих, обеспечивает оптимизацию компонентов эмоционального интеллекта детей 5-7 лет, испытывающих трудности в освоении ООП ДО вследствие нарушения внимания. Выделенные и описанные условия не могут быть реализованы по отдельности, поскольку представляют собой единый комплекс и оказывают системное воздействие. Для описания внутренних связей и отношений отдельных компонентов мы предлагаем комплексную модель реализации психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении ООП ДО (рисунок 2). Целью данной модели является раскрытие и использование в практике сопровождения процесса развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. В разработанной модели системно интегрируются цель, задачи, принципы, направления, условия и критерии становления эмоционального интеллекта детей 5–7 лет. Практическое воплощение модели реализации психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении ООП ДО представлено в развивающей программе «Умные эмоции», реализуемой педагогом-психологом ДОО (приложение В).

Модель реализации психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении ООП ДО, в качестве основных составляющих включает в себя установочный, организационно-содержательный и критериально-результативный компоненты.

Установочный компонент	<i>Принципы проектирования и реализации</i>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Принцип целостности личности</li> <li>• Соблюдение интересов ребёнка</li> <li>• Принцип деятельностного подхода к развитию ребёнка</li> <li>• Принцип системности</li> <li>• Принцип создания ситуации успеха</li> </ul>			
Организационно-содержательный компонент	<i>Психолого-педагогические условия</i>			
	<p><i>взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей</i></p> <p><i>(Д, П, Р)</i></p>		<p><i>взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта</i></p> <p><i>(Д, П)</i></p>	
	<p><i>формирование психолого-педагогической компетентности родителей как способ поддержки становления эмоционального интеллекта детей</i></p> <p><i>(Р, Д)</i></p>		<p><i>предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих</i></p> <p><i>(Д, П)</i></p>	
	<i>Субъекты взаимодействия</i>			
	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Педагог-психолог ДОО</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Дети (Д)</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Педагоги ДОО (П)</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Родители (законные представители) (Р)</div> </div>			
	<i>Направления работы педагога-психолога</i>			
диагностико-аналитическое	коррекционно-развивающее	методическое	консультативно-профилактическое	
Критериально-результативный компонент	<i>Ожидаемые результаты</i>			
	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 10px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> <p>Переход от элементарного к опосредованно-ситуативному уровню эмоционального интеллекта</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ребенок распознает основные эмоции на разном материале.</li> <li>• Ребенок освоил знаково-символическую систему языка основных эмоций.</li> <li>• Ребенок способен к осознанию собственных эмоциональных состояний.</li> <li>• Ребенок освоил элементарные способы управления собственным поведением в эмоционально окрашенных ситуациях.</li> </ul>			

**Рисунок 2 – Модель реализации психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении ООП ДО**



В качестве теоретико-прикладной базы (установочный компонент) модели были выбраны следующие принципы проектирования и реализации:

- Соблюдение интересов ребенка. Принцип определяет позицию педагога-психолога, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка.
- Принцип деятельностного подхода к развитию ребенка. С позиции этого принципа реализация программы предполагает включение ребенка в различные виды совместной деятельности с другими детьми и взрослыми (игровую, коммуникативную, продуктивную).
- Принцип системности. Принцип обеспечивает единство диагностики и развития, а также взаимодействие и согласованность действий педагога-психолога со всеми участниками образовательного процесса (родителями, педагогами ДОО).
- Принцип создания ситуации успеха. Принцип предполагает создание условий для обеспечения ситуации эмоционального благополучия, комфортного и продуктивного проживания дошкольного детства.

В основу *организационно-содержательного компонента* модели положены выработанные и описанные выше психолого-педагогические условия, включаемые во взаимодействие педагога-психолога ДОО с детьми, их родителями (законными представителями) и педагогами ДОО как субъектами образовательных отношений. Значимым аспектом является то, что предложенные условия в разной мере включаются в работу педагога-психолога с отдельными субъектами. Так, в непосредственной работе педагога-психолога с дошкольниками доминирующими психолого-педагогическими условиями являются взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей; взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта; предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих. Сотрудничество педагога-психолога с педагогами ДОО обеспечивает актуализацию таких условий, как взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей; взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта; предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих. Взаимодействие с родителями (законными представителями) прежде всего ориентировано на обеспечение таких условий, как взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей и формирование психолого-

педагогической компетентности родителей как способ поддержки становления эмоционального интеллекта детей. Практическая реализация выделенных условий находит свое отражение в диагностико-аналитическом, коррекционно-развивающем, консультативно-профилактическом и методическом направлениях работы педагога-психолога ДОО, каждое из которых конкретизируется в собственных задачах, содержании и методах работы. Так, диагностико-аналитическое направление ориентировано на определение уровня развития компонентов эмоционального интеллекта воспитанников, оценку динамики эмоционального состояния каждого из воспитанников в ходе реализации программы, выявление продуктивности овладения детьми отдельными компонентами эмоционального интеллекта. Коррекционно-развивающее направление предполагает расширение представлений детей об эмоциях (их проявлениях, причинах и влиянии на людей), обогащение эмоционального репертуара детей, ознакомление со способами экологичного выражения собственного состояния и совершенствование элементарных навыков регуляции эмоционального состояния. Ключевыми задачами методического направления являются повышение психологической грамотности воспитателей группы ДОО в вопросах развития эмоционального интеллекта и обеспечение методической поддержки педагогов в ходе реализации программы. Консультирование родителей по вопросам возрастных особенностей становления эмоционального интеллекта, своевременное информирование о содержании работы с ребенком, получение обратной связи о личностных и поведенческих изменениях и профилактика влияния негативных факторов на процесс становления отдельных компонентов эмоционального интеллекта лежат в основе консультативно-профилактического направления работы педагога-психолога.

Ожидаемым результатом модели, описываемым ее *критериально-результативным компонентом*, является преодоление недостатков развития эмоционального интеллекта, вызванных нарушениями внимания, и стимуляцию развития у детей следующих способностей:

- распознавание основных эмоций (радость, страх, гнев, печаль, удивление, спокойствие, гордость, вина) на различном материале (мимике, жестах, пантомимике, просодике как в статичном предъявлении, так и в динамике);
- освоении знаково-символической системы языка основных эмоций (знает и использует полный арсенал визуальных, аудиальных, речевых средств передачи эмоциональных состояний);

- способности к осознанию собственных эмоциональных состояний (ребенок замечает возникновение переживания, может обратиться за помощью в регуляции аффекта ко взрослому);
- овладение элементарными способами управления собственным поведением в эмоционально окрашенных ситуациях (обозначение собственного переживания социально адекватным способом, регуляция силы проявления аффекта).

В результате системного воздействия разработанного автором комплекса психолого-педагогических условий происходит переход от элементарного к опосредованно-ситуативному уровню эмоционального интеллекта к завершению дошкольного возраста.

Таким образом, в рамках настоящего исследования ключевыми психолого-педагогическими условиями развития компонентов эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ вследствие нарушения внимания, выступают: взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей; взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта; формирование психолого-педагогической компетентности родителей как способ поддержки становления эмоционального интеллекта детей; предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих. Названные условия оказывают комплексное воздействие на оптимизацию как отдельных компонентов эмоционального интеллекта, так и феномена в целом, и могут быть реализованы в практике работы педагога-психолога ДОО в виде развивающей программы.

### **Выводы по второй главе**

Теоретический анализ мультифакторной обусловленности эмоционального интеллекта, его характерных особенностей и проявлений в старшем дошкольном возрасте, а также способов эмпирической оценки у детей 5–7 лет позволил нам сделать следующие выводы:

Исходя из идеи мультифакторной обусловленности эмоционального интеллекта, описанной нами в первой главе настоящего исследования, мы пришли к заключению, что психофизиологическими предикторами феномена являются особенности высшей нервной

деятельности, определяющие свойства такого базового процесса, как внимание. Недостаток функции внимания является одним из значимых параметров, снижающих уровень развития эмоционального интеллекта как содержательного компонента ООП ДО.

Подчиняясь общим законам становления психики, внимание к концу дошкольного возраста приобретает черты высших функций и степень развития его свойств оказывается достаточной для успешного включения в игровую, познавательную, коммуникативную и творческую деятельность. В то же время нарушения становления внимания приводят к многочисленным и разнообразным последствиям. В научной и методической литературе такие нарушения чаще всего описываются в рамках особого вида нейробиологического дефекта – синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).

В психологических, психофизиологических, нейропсихологических, клинических и педагогических исследованиях, проведенных в конце XX – начале XXI века достаточно подробно изучены детерминанты, условия возникновения, симптоматика дефекта, а также возможности и механизмы специальной помощи детям с недостатком развития внимания. Отмечается, что проявления дефицита внимания возможно купировать с применением различных методов терапии и коррекции.

Исследователями отмечается неравномерность когнитивных показателей у детей с признаками нарушения развития внимания – от увеличения скорости решения интеллектуальных задач до наличия резких скачков эффективности познавательной деятельности до снижения продуктивности и результативности как умственных, так и деятельностных переменных в целом. Наряду с когнитивными нарушениями у детей обнаруживаются также характерные эмоциональные реакции и поведенческие трудности. Все это в совокупности оказывает существенное влияние на освоение ребенком ООП ДО и развитие компонентов эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте. Снижение функции внимания не только ограничивает возможности ребенка в выделении и осознании значимых признаков эмоциональных состояний (как своих собственных, так и окружающих людей), но и искажает общие возрастные закономерности эмоционального поведения детей 5–7 лет.

В целях понимания актуального состояния и уровня развития эмоционального интеллекта значимой становится задача поиска адекватных средств его диагностики и оценки. В общепсихологических исследованиях разработаны два основных подхода: классическая версия тестового подхода со стандартизированными заданиями и нормированными ответами и подход, ориентированный на опросные процедуры, построенные как на самоотчеты испытуемых. Оба варианта имеют как положительные, так и отрицательные черты.

Обзор методов оценки эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста позволяет нам обозначить некоторые их недостатки:

- достаточно часто рекомендуются методы экспертной оценки, опросы и анкетирование, которые, в силу своих характеристик, не всегда позволяют получить объективные данные об изучаемом параметре;
- значительная часть диагностических проб для детей относится к категории проективных процедур, с одной стороны, позволяющих получить большое количество информации о малоосознаваемых процессах, но с другой, предполагающих сложности и неоднозначность интерпретации фактов при обработке результатов;
- часть методик направлена на оценку «смежных» относительно эмоционального интеллекта параметров – самооценки, отношений в группе, понимания социальных норм и правил поведения и т.п.;
- представленные в диагностических комплексах методики не учитывают изменившейся информационной среды и характера стимуляции, которую получает современный дошкольник;
- ни одна из предлагаемых процедур не позволяет отслеживать психофизиологические параметры эмоционального интеллекта (например, скорость решения ребенком поставленной задачи).

Для решения обозначенных трудностей нами разработан диагностический комплекс, направленный на оценку описанных нами ранее компонентов эмоционального интеллекта детей 5-7 лет и включающий ряд субтестов: изучение особенностей способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике, освоения языка эмоций; изучение особенностей распознавания базовых эмоций, оценка языка эмоций; изучение понимания содержательных сторон базовых эмоций; изучение способности к элементарной регуляции эмоциональных состояний. Данный комплекс был трансформирован в диагностическую компьютерную программу «EQ.дети».

Информация об актуальном уровне развития эмоционального интеллекта ребенка и зоне его ближайшего развития позволяет формулировать задачи и направления дальнейшей работы по оптимизации показателей. Одним из главных аспектов такой работы является создание психолого-педагогических условий развития компонентов эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении ООП ДО. Психолого-педагогические условия по своему назначению ориентированы на создание и внедрение определенных педагогических мер воздействия на психическое развитие, освоение содержания образования субъектами педагогического процесса, приводящее к возрастанию качества последнего. Данный вид условий в полной мере

соответствует общетеоретическому пониманию понятия «условие» и уточняет его содержание применительно к задачам психолого-педагогического сопровождения, а именно: являются совокупностью возможностей образовательной среды; оказывают прямое или косвенное воздействие на субъектов образовательного процесса; ориентированы на преобразование заданных характеристик развития, воспитания и обучения субъектов образовательного процесса; отбираются исходя из структуры необходимых изменений и исходных качественных характеристик среды.

При описании психолого-педагогических условий возникновения и совершенствования сложных навыков и способностей у детей 5–7 лет необходимо исходить из нормативных документов, регламентирующих работу с детьми дошкольного возраста, в частности, из ФГОС ДО. В настоящем исследовании предпринята попытка конкретизировать положения Стандарта применительно к работе по оптимизации компонентов эмоционального интеллекта.

В рамках настоящего исследования ключевыми психолого-педагогическими условиями оптимизации компонентов эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении ООП ДО вследствие недостатка внимания, выступают: взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей; взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта; формирование психолого-педагогической компетентности родителей как способ поддержки становления эмоционального интеллекта детей; предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих.

Названные условия оказывают комплексное воздействие на развитие эмоционального интеллекта детей 5–7 лет, испытывающих трудности в освоении ООП ДО вследствие недостатка внимания, и в практике работы с детьми в ДОО могут быть реализованы в форме развивающей программы «Умные эмоции».

### **ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

#### **3.1. Организация и методы эмпирического исследования**

##### **3.1.1. Общие этапы организации эмпирического исследования**

В третьей главе исследования представлены организация, методы и результаты экспериментального исследования психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, вызванным нарушением функции внимания. На теоретическом этапе работы были изучен феномен эмоционального интеллекта, его характеристики у детей старшего дошкольного возраста, влияние нарушения внимания на становление его качественных и количественных параметров, психолого-педагогические условия его развития. Полученная информация позволила сформулировать задачи и разработать содержание экспериментального исследования.

В экспериментальном исследовании решались следующие задачи:

- операционализация критериев оценки эмоционального интеллекта, их выявление и описание у детей старшего дошкольного возраста;
- определение характера связи особенностей функционирования внимания и степени освоения ООП ДО детьми старшего дошкольного возраста;
- сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта у детей 5–7 лет с недостатком развития внимания и нормотипичных дошкольников;
- разработка и внедрение психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, вызванным нарушением функции внимания;
- оценка качественных и количественных изменений в показателях эмоционального интеллекта детей на контрольном этапе экспериментального исследования.

Этапы экспериментального исследования.

– Первый этап (2016–2018 гг.). Формулирование рабочей гипотезы, разработка методов, программы и процедуры диагностики, ее отработка в ходе пилотажного исследования и создание компьютерной версии диагностической программы «EQ.дети». Отбор и апробация методов оценки внимания у детей старшего дошкольного возраста.

– Второй этап (2018–2019 гг.). Формирование экспериментальной выборки. Диагностика компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с применением компьютерной программы «EQ.дети». Выделение группы детей, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, вызванным нарушением функции внимания. Анализ и обобщение результатов.

– Третий этап (2019–2020 гг.). Апробация и внедрение в практику ДОО программы оптимизации компонентов эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, вызванным нарушением функции внимания.

– Четвертый этап (2020–2021гг.). Анализ результатов формирующего этапа эксперимента, формирование заключений, оформление текста диссертационной работы.

Экспериментальное исследование было реализовано в период с 2016 по 2021 гг. на базе МБ ДОУ «Детский сад №248» и МБ ДОУ «Детский сад №226» г. Новокузнецка в двух возрастных группах – старшей и подготовительной (5-7 лет). Общую экспериментальную выборку составили 239 здоровых дошкольников (из них 50 в рамках пилотажного исследования и 189 на основном этапе экспериментального исследования) в возрасте от 4 лет 9 месяцев до 6 лет 4 месяцев (на момент начала экспериментального исследования); родители/законные представители детей (125 человек); педагоги, работающие в дошкольных образовательных организациях (13 человек). При отборе детей мы обращали внимание на их соматический и неврологический статус: в выборку вошли дошкольники, не имеющие патологии нервной системы, их неврологический и психиатрический анамнез не отягощен, значимые отклонения в физическом развитии отсутствуют.

Проведенный теоретический и методологический анализ проблемы развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, позволил конкретизировать гипотезу в следующих положениях:

1. Эмоциональный интеллект в ходе индивидуального развития трансформируется от элементарного к опосредованно-ситуативному уровню через освоение детьми старшего дошкольного возраста языковых средств.



2. Психофизиологическими и психологическими предикторами освоения основной образовательной программы являются качественные характеристики свойств внимания, проявляющиеся в скорости обработки поступающей информации, качестве сложной пространственно-временной реакции на динамические сигналы, объеме внимания и кратковременной образной памяти. Особенности их проявления прямо связаны с закономерностями функционирования эмоционального интеллекта.

3. Комплекс психолого-педагогических условий, включающий в себя взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей; взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта; формирование психолого-педагогической компетентности родителей как способ поддержки становления эмоционального интеллекта детей; предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих, позволяет оптимизировать показатели эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.

### **3.1.2. Разработка диагностических методов и средств для оценки эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста**

Анализ проблемы исследования позволил осуществить комплексную оценку эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста через изучение ряда взаимосвязанных критериев, отражающих ключевые компоненты эмоционального интеллекта. На этапе теоретического исследования был проведен анализ подходов к структуре феномена эмоциональный интеллект и его характеристикам у детей дошкольного возраста. В результате были выделены следующие компоненты эмоционального интеллекта детей 5–7 лет:

- Эмоциональный праксис (способы выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике).
- Перцептивный компонент (особенности распознавания базовых эмоций).
- Языковой компонент (освоение эмотивной лексики, типа и значения неречевых средств передачи эмоциональной информации).
- Смысловой компонент (понимание содержательных сторон базовых эмоций).

- Регулятивный компонент (способность к элементарной регуляции эмоциональных состояний).

Следует отметить, что по-отдельности или в некоторых сочетаниях данные признаки включены в существующие диагностические комплексы, однако в настоящем исследовании предложен системный подход к феномену исходя из его структуры [171]. Проведенный обзор существующих методов оценки эмоционального интеллекта позволил обозначить некоторые их недостатки [170]:

1. По большей части отсутствует системный подход к феномену «эмоциональный интеллект» при выделении диагностических критериев.

2. Часть методик направлена на оценку «смежных» относительно эмоционального интеллекта параметров – самооценки, отношений в группе, понимания социальных норм и правил поведения и т.п.

3. Рекомендуемые методы экспертной оценки, опрос и анкетирование не всегда позволяют получить объективные, достоверные данные об изучаемом параметре в детской популяции.

4. Значительная часть диагностических проб для детей относится к категории проективных процедур, имеющих сложность и неоднозначность интерпретации фактов при обработке результатов.

5. Представленные в диагностических комплексах методики не учитывают изменившейся информационной среды и характера стимуляции, которую получает современный дошкольник.

6. Ни одна из предлагаемых процедур не позволяет отслеживать психофизиологические параметры эмоционального интеллекта (например, скорость решения ребенком поставленной задачи).

Для решения обозначенных проблем было проведено пилотажное исследование, направленное на разработку и апробацию диагностического комплекса для оценки эмоционального интеллекта детей 5–7 лет. Пилотажное исследование решало следующие задачи:

- операционализация критериев оценки эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста;
- отбор и адаптация диагностического материала;
- разработка тактики проведения обследования и системы заданий;
- разработка унифицированной системы фиксации и оценки результатов диагностической работы с детьми;
- написание кода программы;

– апробация программы и анализ ее эффективности.

В настоящем исследовании предлагается системный подход к диагностике эмоционального интеллекта в области выделения его компонентов. Значимым является исключение из критериев оценки смежных психических явлений, так или иначе связанных с эмоциональным интеллектом. Кроме того, традиционный перцептивный компонент эмоционального интеллекта был содержательно конкретизирован относительно возможностей детей дошкольного возраста, – были обозначены ключевые перцептивные действия, обеспечивающие эффективность распознавания эмоциональных состояний. Содержание смыслового компонента эмоционального интеллекта также было уточнено: в него внесли способность ребенка учитывать эмоциональное состояние в процессе решения практических задач. Теоретический анализ позволил выделить ряд основных эмоций, доступных для освоения детьми 5–7 лет: базовые переживания (радость, грусть, страх, гнев, спокойствие), социальные эмоции (вина, гордость) и интеллектуальные эмоции (удивление).

При решении задачи отбора и адаптации диагностического материала, были проанализированы разработанные и зарекомендовавшие себя методы оценки эмоционального интеллекта как взрослых, так и детей [9, 46, 154, 182, 187,]. Поскольку было принято решение о приближении системы стимуляции в условиях диагностики к процессам восприятия и анализа эмоции в реальной жизни, в рамках пилотажного исследования был разработан и апробирован обогащенный стимульный материал. Отбор диагностического стимульного материала осуществлялся методом экспертной оценки. В качестве экспертной группы выступали специалисты дошкольных образовательных организаций г. Новокузнецка, педагоги-психологи «Отделения ранней помощи «Семья» ГОО Кузбасский РЦППМСП «Здоровье и развитие личности», сотрудники кафедры Общей и дошкольной педагогики и психологии факультета Дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Кемеровского государственного университета. В результате был произведен отбор пиктограмм с изображением мимических реакций, разработаны пиктограммы пантомимики, gif-изображения мимики и пантомимики и аудиоматериалы для каждой из выбранных эмоций. Была разработана тактика реализации отдельных заданий и диагностического комплекса в целом, а также унифицированная система фиксации и оценки результатов диагностической работы с детьми. Субтесты 1–3 представляют собой экспериментальные ситуации с включением специального мультимодального стимульного материала: изображения мимических и пантомимических реакций в статике (картинка) и динамике (gif-изображения), аудиоматериалы. Содержание стимульного материала отражает признаки основных эмоций (радость, грусть, гнев, страх,

удивление, вина, спокойствие, гордость). Субтест 4 фиксирует результаты наблюдения за спонтанным поведением детей в условиях свободной самостоятельной деятельности.

Апробация диагностических заданий и программы проводилась использованием формата .ppt (PowerPoint) на выборке детей 5–7 лет на базе МБ ДОУ «Детский сад №226» и МБ ДОУ «Детский сад №248» г. Новокузнецка в 2018-2019 г. Вопросы были подобраны таким образом, чтобы отследить возможности выполнения заданий детьми с разной степенью выраженности исследуемых параметров. После оценки меры трудности (р<sub>i</sub>) разных типов заданий для детей 5–7 лет был определен те из них, которые вошли в диагностическую программу. В итоговый вариант были включены задания с различным уровнем трудности, что позволяет получать дифференцированные данные. Анализ эмпирических результатов показал, что стимульный материал и задания являются доступными и достаточно экологичными для детей 5–7 лет [26].

Используемый формат .ppt (PowerPoint) позволил оценить качество стимульного материала, диагностировать обозначенные параметры, однако работа специалиста была осложнена необходимостью одновременно взаимодействовать с ребенком, компьютером и бланками фиксации. Поэтому следующим шагом исследования стало написание кода программы. Программа «EQ.дети» реализована на современном языке программирования JavaScript с применением фреймворка Electron. Подобное решение позволяет обеспечить ее работу на различных операционных системах, что особенно актуально для образовательных организаций, где возрастает количество компьютеров с операционной системой GNU/Linux (см. Приложение А).

#### *Структура диагностической компьютерной программы «EQ.дети».*

Субтест 1. Оценка элементарного эмоционального праксиса.

Задания субтеста направлены на оценку освоения ребенком способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике (элементарный эмоциональный праксис). С этой целью были использованы серии 1 и 2 из методики «Диагностика эмоционального интеллекта детей 4–7 лет» [9]. Первая часть субтеста – изучение характера мимических и пантомимических реакций ребенка. Для этого на экране представлена инструкция типа «Изобрази (с помощью мимики и пантомимики) радостного мальчика (девочку)» и способ фиксации качества выполнения задания ребенком. Вторая часть Субтеста 1 ориентирована на диагностику голосового эмоционального праксиса. Задания по форме представления аналогичны первой части Субтеста 1, изменяется только формулировка инструкции («Произнеси фразу «У меня есть собака» как будто сердисься») и содержание деятельности ребенка. В совокупности в данном субтесте предложено 16 заданий (8 на оценку мимического и пантомимического праксиса и 8 для оценки просодики).

В зависимости от качественных характеристик деятельности дошкольника в условиях данного субтеста пользователь оценивает действия, а программа начисляет баллы. В совокупности при получении 0–15 баллов уровень развития элементарного эмоционального праксиса оценивается как низкий: ребенок испытывает значительные затруднения при выражении эмоциональной реакции, внешние проявления не соответствуют содержанию переживания. Движения обычно скудные, недифференцированные, однообразные; интонационная окраска бедная. Из всего арсенала выразительных средств (мимика, жестикация, просодика) чаще используется только одно. Если ребенок набирает 16–31 балл, уровень развития элементарного эмоционального праксиса оценивается как средний. Ребенок совершает несколько попыток выразить эмоцию. Помимо жестикации может при демонстрации базовых эмоций (страха, гнева, печали, радости) изменять положение тела. Сложные переживания отражаются в праксисе с некоторыми затруднениями или смешиваются (подменяются) базовыми. Мимические движения достаточно свободны и разнообразны. При интонировании может модулировать голос, использовать некоторые экстралингвистические и паралингвистические средства. При выполнении задания большая часть применяемых ребенком средств выразительности адекватна демонстрируемой эмоции. При получении 32–48 баллов уровень оценивается как высокий: ребенок быстро и живо реагирует, стремится максимально точно выразить эмоцию. Помимо жестикации может свободно изменять положение тела, мимические движения свободны и разнообразны, при интонировании модулирует голос, использует различные экстралингвистические и паралингвистические средства. Применяемые средства выразительности адекватны демонстрируемой эмоции.

Субтест 2. Оценка перцептивного и языкового компонентов эмоционального интеллекта.

Субтест 2 предназначен для диагностики распознавания ребенком базовых эмоций: вычленение эмоции из информационного потока, ее идентификации, соотнесения разных внешних признаков данной эмоции; формирования языка эмоций. Задания на восприятие эмоций являются достаточно распространенными в диагностической практике педагога-психолога образовательной организации и часто объединяются с получением информации относительно освоения ребенком словаря эмоций. В связи с тем, что перцептивный компонент является, с одной стороны, достаточно сложным образованием, а с другой – ключевым компонентом эмоционального интеллекта, оформляющимся практически в полной мере к концу старшего дошкольного возраста, содержание диагностической программы в рамках данного субтеста наиболее обширно и разнообразно. В структуре субтеста можно обозначить два условных элемента, связанных со структурой

перцептивных действий, развивающихся в детском возрасте – это действия идентификации и соотнесения. Первое позволяет определить тип эмоционального состояния по какому-либо признаку (мимике, жестикуляции, просодике), второе – помогает сопоставить получаемую перцептивную информацию разного типа (например, аудиальную и визуальную, статичную и динамичную и пр.). Подобные диагностические пробы, являясь крайне интересными и показательными, тем не менее, встречаются только в работах Дж. Гилфорда и М. Салливена, и не адаптированы для детей 5-7 лет в российских условиях [46, 182].

При разработке тестовых задания на идентификацию эмоций и сформированность языка эмоций использовалась 2 серия заданий из «Методики изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (часть 1 Субтеста 2). Задания были модифицированы в содержании стимульного материала: был включен расширенный комплект стимульного материала (пиктограммы мимики и пантомимики, gif-изображения мимики и пантомимики и аудиоматериалы для каждой из выбранных эмоций). Распознавание эмоции является одной из самых ранних способностей, возникающих в онтогенезе. Важно выяснить, насколько хорошо ребенок 5–7 лет ориентируется в различных признаках эмоции – мимике, пантомимике, интонации; причем первые два признака включены в программу в двух вариантах предъявления – в виде статичного изображения (картинка) и в динамическом виде (gif-изображения). При работе с программой пользователь поочередно предъявлял ребенку мультимодальный стимульный материал. Первая часть Субтеста 2 начинается с серии заданий на идентификацию пантомимических реакций в статике (пиктограммы), после чего идут серии заданий на идентификацию мимических и пантомимических реакций в динамике (gif-изображения). Пользователь озвучивал ребенку инструкцию на распознавание характера эмоции (например, «Посмотри на картинку и скажи, какое это настроение»). Если ребенок пользовался правильной эмотивной лексикой, называл переживание, пользуясь любой формой слов (существительные, прилагательные, глаголы типа: «радость», «грустит», «злой»), то пользователь отмечал такие ответы специальным образом (ставит отметку на надписи «Названо точное слово»). Первая часть Субтеста 2 завершается серией заданий на идентификацию интонационной окраски речи. Для этого ребенку предлагали инструкцию «Послушай запись и скажи, какое это настроение», после чего включали аудиозапись (программа дает возможность регулировать громкость воспроизведения, повторно прослушивать и приостанавливать запись). Ответ ребенка фиксировался тем же способом, что и ранее.

Тестовые задания на соотнесение эмоций и сформированность языка эмоций были разработаны с опорой на субтест 2 «Группы экспрессии» из «Методики исследования социального интеллекта» (часть 2 Субтеста 2). Данная группа заданий позволяет изучить уровень развития перцептивного действия соотнесения: сопоставить получаемую перцептивную информацию разных типов (например, аудиальную и визуальную, статичную и динамичную и пр.). Для этого на экране выводятся по два типа стимулов (аудиостимул и пиктограмма мимики, gif-изображение мимики и пиктограмма позы, аудиостимул и gif-изображение позы) с инструкцией типа «Послушай голос и выбери подходящее лицо», «Посмотри на лицо человека и выбери подходящую фигурку», «Послушай голос и выбери подходящую фигурку». Все задания сопровождалось специальным значком для фиксации сформированности эмотивной лексики.

В данном субтесте предложено 56 заданий (по 28 на оценку перцептивного действия идентификации и действия соотнесения).

В совокупности при получении 0–63 баллов уровень развития перцептивного и языкового компонентов эмоционального интеллекта оценивается как низкий: ребенок неверно определяет эмоциональное состояние, адекватно опознает эмоциональное состояние по «знаку» переживания, но не модальности («плохое» вместо «злое» или «грустное», «не плохое и не хорошее, нормальное» вместо «удивленное»). При сумме баллов 64–127 уровень развития перцептивного и языкового компонентов эмоционального интеллекта оценивается как средний. Ребенок опознает эмоциональное состояние по модальности (базовые переживания). Название по большей степени соответствует эмоции в задании (близкое по смыслу, но не точное). Может сохраняться опознание «по знаку» в социальных и интеллектуальных эмоциях. Сумма баллов 128–192 относится к высокому уровню перцептивного и языкового компонентов эмоционального интеллекта. Для данного уровня характерно адекватное распознавание эмоциональных состояний, использование названий в форме прилагательного, существительного, глагола, допустимы синонимы в обозначении эмоции.

Субтест 3. Оценка смыслового компонента эмоционального интеллекта.

Субтест 3 ориентирован на диагностику понимания ребенком содержательных сторон базовых эмоций. Этот тип заданий является одним из самых сложных для выполнения детьми дошкольного возраста. Во-первых, в связи с тем, что смысловой аспект эмоции только начинает складываться в детском возрасте и интенсивно разворачивается в подростковом и юношеском возрасте. Во-вторых, задание требует самостоятельной вербализации интрапсихических явлений, что само по себе оказывается трудным для ребенка 5–7 лет. В структуру субтеста включено два типа заданий: для актуализации осознания опыта

переживания эмоциогенных ситуаций и для изучения способности учитывать эмоциональное состояние в процессе решения практических задач (эмоциональная фасилитация мышления).

Тестовые задания на актуализацию опыта поведения в эмоциогенной ситуации были составлены на основе беседы на осознание детьми собственных эмоций (Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина) [46]. Дошкольнику задают вопросы типа «Когда тебе весело? Что ты делаешь, когда тебе весело?» и в зависимости от содержания ответа производится качественная и количественная оценка.

Тестовые задания на ориентировку в возможных формах поведения в эмоциогенной ситуации разработаны с опорой на секцию «В» теста MSCEIT v.2.0 (Дж. Мэйер, П. Сэловей и Д. Карузо) [109]. Адаптация касалась подбора и оценки адекватности содержания ситуаций и набора эмоций, на основе теоретического анализа и полученных ранее эмпирических материалов были выделены наиболее типичные ситуации, связанные с пониманием и переживанием основных эмоций и сформулированы вопросы-задания детям. Вторая часть Субтеста 3 представлена инструкцией типа «Какое настроение помогло бы украсить комнату для празднования дня рождения?» и пиктограммами мимических реакций. Ребенку предлагается выбрать подходящий рисунок. Допустимой при проведении данной пробы является помощь ребенку в форме соответствующего интонирования при описании ситуации, однако нежелательным является мимическое и пантомимическое сопровождение ситуации психологом.

Всего в субтесте 16 заданий, из них 8 вопросов и 8 характерных ситуаций (по одной на каждую из основных эмоций).

В зависимости от качественных характеристик деятельности дошкольника в условиях данного субтеста пользователь оценивает действия, выбирает соответствующий значок, а программа начисляет баллы. В совокупности при получении 0–15 баллов уровень развития смыслового компонента эмоционального интеллекта оценивается как низкий: ребенок не может выделить ситуацию, в которой проявляются различные эмоциональные состояния, не устанавливает связь между ситуацией, действием и эмоцией. Может называть ситуации, в которой возникает какая-либо базовая эмоция, но испытывает затруднения при уточнении содержания ситуации, событий, действий. Сумма 16–31 балл соответствует среднему уровню смыслового компонента, который проявляется в возможности ребенка осознавать ситуации базовых переживаний (страх, радость, грусть, гнев), в остальных случаях склонен объединять ситуации по «знаку» эмоции. Ребенок в целом ориентируется в смысловом содержании эмоций, однако для точной трактовки ему необходима помощь взрослого. При получении 32–48 баллов можно говорить о высоком уровне смыслового компонента:



ребенок адекватно и свободно ориентируется в личном эмоциональном опыте, может выделить причины и последствия той или иной эмоции, предлагает несколько альтернативных и достаточно адекватных вариантов эмоционального поведения.

Субтест 4. Оценка регулятивного компонента эмоционального интеллекта.

Субтест 4 предназначен для оценки способности дошкольника к элементарной регуляции эмоциональных состояний. Поскольку в отечественной психологии произвольность понимается как одно из ключевых новообразований дошкольного детства, способность к элементарной регуляции эмоций включена во многие диагностические пробы, к наиболее популярным пробам относится опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина) [187]. Именно эта проба была выбрана в качестве базовой для разработки Субтеста 4. Вопросы были дополнены согласно двум типам заданий: переживание эмоции ровесником и включенность в эмоциогенную ситуацию самого ребенка). Рекомендуется провести серию предварительных наблюдений и составить актуальную картину поведения ребенка, после чего пользователю предлагается из предложенного списка выбрать типичные для ребенка реакции.

Субтест включает в себя 15 наиболее характерных для дошкольника поведенческих реакций в эмоциогенной ситуации (от отсутствия признаков контроля эмоции и/или ее маскировки до попыток привлечения взрослого и просьб о помощи и, наконец, использования конкретных приемов саморегуляции), каждая из которых в зависимости от своего характера оценивается в баллах. Баллы суммируются и определяется уровень развития регулятивного компонента эмоционального интеллекта. Сумма 0–3 баллов соответствует низкому уровню, который проявляется в отсутствии в поведении ребенка каких-либо признаков эмоционального реагирования на ровесника, бедности или слабости персональной эмоциональной жизни. Возможны всплески эмоциональных реакций при отсутствии признаков управления ими. Сумма 4–7 баллов соотносится со средним уровнем регулятивного компонента. Ребенок оказывается несамостоятелен в эмоциогенной ситуации: при наличии рядом взрослого дошкольник обращается к нему, ожидает поддержки и похвалы в случае выполнения социально желательных действий (проявление сочувствия, помощи и пр.). Высокий уровень регулятивного компонента в количественном выражении охватывает интервал 8–10 баллов. В таком случае поведение ребенка в эмоциогенной ситуации носит активный и самостоятельный характер. Наблюдаются инициативное стремление ребенка включиться в ситуацию, оказать партнеру поддержку; часты попытки регулировать свое поведение.

В результате в диагностической программе отдельные диагностические показатели имеют разное количество тестовых заданий и в итоге – разную максимальную сумму

баллов. Для уравнивания значимости всех субтестов для сопоставления тестовых баллов и при определении итогового уровня эмоционального интеллекта были введены поправочные коэффициенты: первичные баллы по каждому из субтестов умножаются на константу и приводятся к максимальному значению 100 баллов по субтесту (см таблицы 2).

**Таблица 2 – Нормировочные коэффициенты**

Уровень	Субтест 1		Субтест 2		Субтест 3		Субтест 4		Интегральный показатель
	П*	Н*	П	Н	П	Н	П	Н	
Низкий	15	31	63	33	15	31	3	30	125
Средний	31	65	127	66	31	65	7	70	265
Высокий	48	100	192	100	48	100	10	100	400
const	2,083		0,521		2,083		10,000		

*Примечание* П -первичный тестовый балл, Н- нормированный балл

#### *Интегральные показатели программы «EQ.дети»*

Программа «EQ.дети» предназначена для диагностики эмоционального интеллекта детей 5–7 лет через оценку таких его критериев, как: развитие элементарного эмоционального праксиса и перцептивных процессов как базовых для становления способности к пониманию и регуляции переживаний при условии освоения ребенком языка эмоций. Программа предполагает количественную оценку результатов выполнения диагностических заданий с последующим суммированием и определением уровня развития каждого из компонентов. Кроме того, интегральным показателем является уровень актуального развития эмоционального интеллекта ребенка, для чего определяется суммарный балл, который соотносится с выделенными интервалами.

Так, низкий уровень фиксируется при итоговой сумме баллов 0–31. Ребенок в целом обладает бедной эмоциональной жизнью: не освоил эмоциональный праксис (движения скудные, недифференцированные, однообразные, а интонационная окраска бедная); в области перцепции чаще ошибочно определяет эмоциональное состояние, адекватно опознает переживание только по «знаку»; плохо осознает эмоциогенную ситуацию, не может связать ситуацию и типичные эмоции (кроме 1-2 базовых); не регулирует собственное состояние и не может включиться в переживания партнера.

При сумме баллов 32–65 уровень эмоционального интеллекта в целом определяется как средний. В области праксиса доступны мимические реакции и, частично,

пантомимические и интонационные (для базовых эмоций); возможно опознание и осознание эмоциональных состояний по модальности (базовые переживания), частично освоен словарь эмоций; ребенок в целом ориентируется в смысловом содержании эмоций, однако для точной трактовки ему необходима помощь взрослого; эта же поддержка нужна ему и для совершения регулятивных действий.

Высокому уровню эмоционального интеллекта соответствуют суммы 66–100 баллов. Ребенок быстро и живо реагирует, стремится максимально точно выразить эмоцию, владеет различными практическими средствами выражения; адекватно распознает эмоциональное состояние, пользуется эмотивной лексикой; свободно ориентируется в личном эмоциональном опыте, может выделить причины и последствия той или иной эмоции; поведение ребенка в эмоциогенной ситуации носит самостоятельный и регулируемый характер.

*Общий алгоритм работы с программой «EQ.дети»*

Предлагаемая программа позволяет не только оперативно собирать фактические данные относительно уровня эмоционального интеллекта детей 5–7 лет, но и хранить их и трансформировать в удобный для пользователя формат. Для обращения к базе данных программы «EQ.дети» у пользователя есть несколько возможностей: режимы «Результаты тестов», «Дети», «Группы». При выборе «Результаты тестов» можно ознакомиться с результатами предыдущего тестирования. Пользователю будет представлен список детей, прошедших тестирование с указанием имени, даты рождения, пола, а также даты прохождения теста и его длительности. Пользователь может удалить отдельные результаты тестирования. Пользователь может также просмотреть детали тестирования. На экране будет представлена информация о данных на ребенка (имя, группа), дате и длительности тестирования, пройденных субтестах и их результатах, а также краткое итоговое заключение об уровне эмоционального интеллекта. При работе с окном «Результаты тестирования» можно произвести выбор результатов, проставив отметку в левой части списка. Завершенный выбор делает активной кнопку «Экспорт», открывает окно «Сохранение», предлагая пользователю сохранить выбранные результаты в формате Excel в нужной папке. Также можно произвести выбор группы детей, прошедших тестирование ранее (по умолчанию программа предлагает полный список результатов в базе). Для этого нужно кликнуть по окну «Группа», что откроет вкладку с перечнем имеющихся групп. Пользователь может выбрать интересующую его группу и перейти к новому списку детей для просмотра и/или иных действий с результатами. Стартовое окно также позволяет выбрать окно «Дети», при переходе на которое пользователь может познакомиться со списком детей, уже находящихся в базе данных теста, удалить ненужные или ошибочно

внесенные данные. Окно «Дети» позволяет расширять базу данных, кликнув по кнопке «Добавить ребенка». Это приведет к открытию диалогового окна, где необходимо будет заполнить соответствующие поля. По завершению заполнения данных пользователь может или отменить совершенные действия, или сохранить введенные данные. По завершении тестирования на экран выводится окно с результатами теста. В данном окне будут указаны имя ребенка, группа, длительность тестирования и его дата, количество пройденных субтестов. Результаты теста по отдельным субтестам представлены в формате линейной диаграммы. Общие результаты тестирования описываются в окне как актуальный уровень развития эмоционального интеллекта. Результаты теста можно перенести в файл формата Excel, нажав кнопку «Экспортировать» и сохранить в любой удобной для пользователя папке.

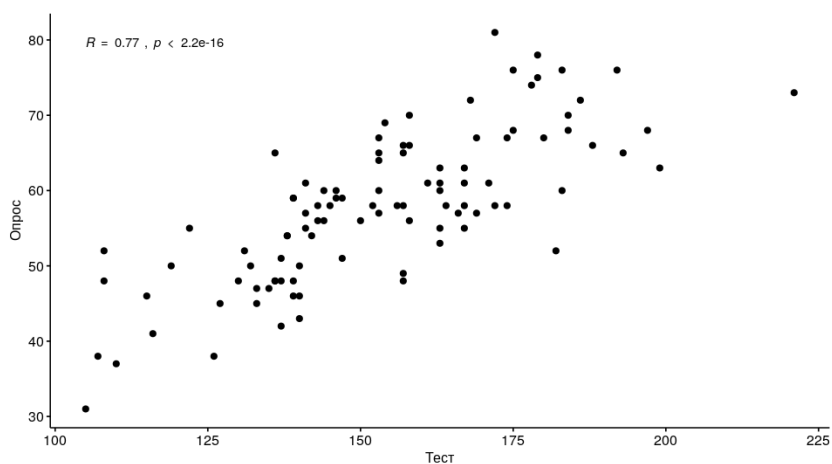
Таким образом, программа «EQ.дети» позволяет не только получить фактические данные относительно частных способностей детей 5–7 лет, но и результат интегральной оценки эмоционального интеллекта. Перенос диагностической программы в формат компьютерного средства (.exe) позволил включить дополнительный параметр оценки данных, важный с точки зрения количественного подхода к интеллекту в целом: фиксировать время выполнения ребенком отдельных заданий в субтестах 1–3. Информация об этом признаке является доступной специалисту в базе данных программы «EQ.дети».

Статистическая оценка результатов показала, что диагностика эмоционального интеллекта с помощью компьютерной программы «EQ.дети» предоставляет эмпирические данные согласно закону нормального распределения как по отдельным субтестам, так и по интегральным показателям.

Одним из важных аспектов разработки нового диагностического средства является оценка степени его достоверности и устойчивости получаемых фактических данных. Оценка валидности результатов опиралась на содержательное соответствие характеристик, получаемых с помощью программы «EQ.дети» и результатов проведенных ранее исследований развития эмоциональной сферы дошкольника вообще и эмоционального интеллекта в частности [9, 80, 101]. Так, выявленные характеристики эмоционального праксиса содержательно совпадают с результатами, полученными в исследованиях Ю.А. Афонькиной, А. Д. Кошелевой. Поскольку идентификация эмоций, возможность понимать и регулировать их являются процессами, интенсивно изучающихся на протяжении более чем 50 лет, то возможно установить содержательное соответствие полученных результатов с данными проведенных ранее исследований (И.О. Карелина, Ю.А. Лаптева). Проверка валидности второй части Субтеста 2 и второй части Субтеста 3 несколько сложнее,

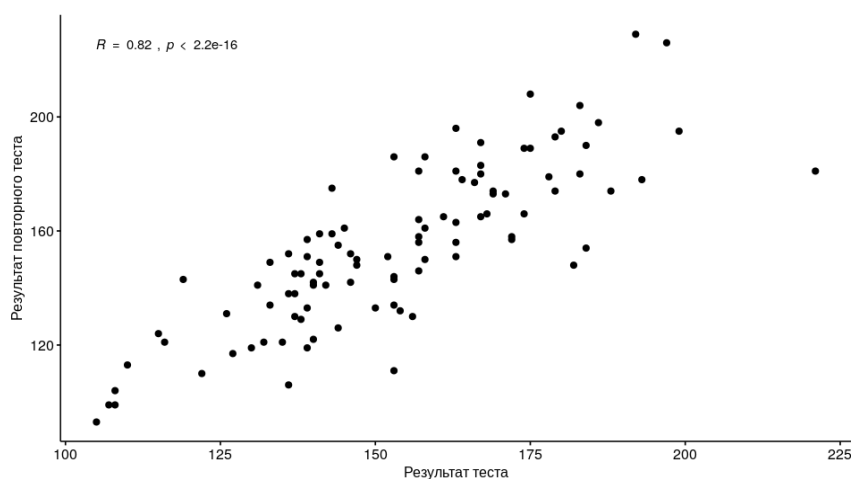
поскольку ранее подобные пробы с детьми дошкольного возраста не проводились. В связи с этим были сопоставлены данные, полученные с помощью программы «EQ.дети», с материалами пилотажного исследования показатели корреляции (r-Пирсона) получены  $R=0,74$  и  $R=0,68$  соответственно, что подтверждает достоверность результатов [26].

Критериальная валидность программы «EQ.дети» проверялась с помощью экспертной оценки. Для этого были проведены опросы относительно уровня развития компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Был разработан опросный лист, в содержание которого были включены отдельные признаки каждого из критериев эмоционального интеллекта детей 5–7 лет. Респондентам было предложено оценить их по 4-балльной системе: от «практически не проявляется» (0 баллов) до «проявляется очень часто» (3 балла). В качестве экспертов выступали педагоги ДОО, работающие с данными детьми не менее 8 месяцев и родители дошкольников. Общее количество привлеченных экспертов составило 105 человек (в том числе 8 педагогов и 96 родителей). Значения коэффициента корреляции r-Пирсона отражено на рисунке 3 и подтверждает общую достоверность результатов программы «EQ.дети» ( $R=0,77$ ). Частные случаи отклонений возможно объяснить субъективной оценкой признака с позиции отдельных родителей. Также отмечено, что при сопоставлении результатов экспертного опроса и данных программы «EQ.дети» по отдельным критериям эмоционального интеллекта отмечается некоторая разница. Так, максимально приближены значения корреляции по критерию «эмоциональный праксис» ( $R=0,9$ ), тогда как критерии «перцептивный компонент» и «регулятивный компонент» несколько ниже:  $R=0,83$  и  $R=0,86$  соответственно, но, тем не менее, подтверждают достоверность результатов диагностической программы «EQ.дети».



**Рисунок 3 – Показатели критериальной валидности программы «EQ.дети»**

Ретестовая надежность в рамках настоящего исследования проверялась с помощью повторного тестирования детей. Интервал между отдельными тестами составил 20 дней ( $\pm 4$  дня). Для проверки был использован коэффициент корреляции г-Пирсона. Расчеты были произведены в компьютерной программе «R Project». Значения коэффициента корреляции, отраженные на рисунке 4, показывают достаточно высокую степень устойчивости методики к воздействиям внешней среды ( $R=0,82$ ).



**Рисунок 4 – Показатели ретестовой надежности программы «EQ.дети»**

Таким образом, в соответствии с задачами исследования модификация методов оценки эмоционального интеллекта детей 5–7 лет проводилась в следующих направлениях:

- подобран единый диагностический материал (набор пиктограмм, анимированных изображений, аудиозаписей), оптимально подходящий для детей 5–7 лет;
- сформирована тактика проведения обследования и система заданий;
- разработана унифицированная система фиксации и оценки результатов диагностической работы с детьми;
- исключены задания и модальности эмоций, недоступные для выполнения и опознания детям старшего дошкольного возраста.

Итак, разработанный нами диагностический комплекс прошел апробацию и был трансформирован в формат диагностической компьютерной программы «EQ.дети». В качестве способов получения фактической информации были выбраны экспериментальные ситуации, беседа и наблюдение как наиболее эффективные методы оценки психических возможностей ребенка 5–7 лет. Работа с компьютерной программой для современных дошкольников является привлекательной и понятной формой взаимодействия. Сделан акцент на необходимости изучения эмоционального интеллекта с опорой не только на

статичное изображение мимической реакции, но также на динамические аспекты эмоции. Разработаны и введены в программу мультимодальные стимульные материалы (пиктограммы, gif-изображения и аудиофайлы). Технические сложности предъявления динамических изображений мы смогли разрешить через использование современных информационных технологий. Удовлетворяются требования по форме проведения диагностики (индивидуальная) и по ее продолжительности (20–25 минут). Фактические данные обрабатываются программой и предлагаются пользователю в удобном формате (график, текст, таблица). Помимо балльной оценки программа предоставляет сведения о скоростных характеристиках эмоционального праксиса и перцепции как базовых для развития эмоционального интеллекта в детском возрасте. Программа позволяет минимизировать временные и материальные ресурсы как специалиста, так и детей, при этом предоставляя широкий диапазон сведений как по отдельным показателям эмоционального интеллекта, так и по феномену в целом. Получены положительные результаты относительно ретестовой надежности и валидности программы «EQ.дети». Получены правоустанавливающие документы: Свидетельство о государственной регистрации диагностической компьютерной программы для ЭВМ «EQ.дети» № 2020616452 от 17.07.2020 г.

### **3.1.2. Методы оценки особенностей функционирования внимания и степени освоения ООП ДО детьми старшего дошкольного возраста**

Второй блок диагностических задач констатирующего этапа экспериментального исследования был связан с выявлением детей, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ и определения связи этих трудностей с особенностями функционирования внимания.

Оценка освоения дошкольниками ООП ДО является составной частью педагогической диагностики, осуществляемой педагогическими работниками ДОО. Согласно ФГОС ДО, педагогическая диагностика проводится для повышения качества образовательного процесса и формирования эффективной организационной структуры управления в ДОО. Этот процесс регламентируется следующими нормативно-правовыми актами: второй главой статьи 11 пункта 3, Закона об Образовании РФ, а также статьей 3.2.3

Федерального государственного образовательного стандарта по дошкольному образованию. Основная цель диагностики заключается в определении динамики индивидуального развития каждого ребенка, чтобы оптимизировать процесс работы со всей группой. Установленная периодичность педагогической диагностики в детском саду — 2 раза в год: в сентябре (на начало года) диагностируют уровень развития детей, чтобы провести корректировку программы, и в мае (на конец года), когда проводят итоговую диагностику и сравнительный анализ полученных результатов. Результаты обрабатывают и берут за основу при конструировании образовательных процессов на учебный год, формулируют годовые задачи педагогов ДОО, разрабатывают индивидуальные образовательные маршруты. Проведение педагогической диагностики в детском саду не предполагает специальных мероприятий, основными методами сбора первичных данных являются педагогическое наблюдение, анализ продуктов детской деятельности и беседа с воспитанниками. Результаты вносятся в специальные бланки, обрабатываются и оформляются в виде аналитических справок и/или отчетов по результатам мониторинга. Содержательными критериями оценки являются компетенции, заложенные в содержании ООП в данной возрастной группе, и включают в себя ключевые аспекты отдельных образовательных областей. В зависимости от качественных и количественных значений, полученных в ходе педагогического наблюдения, беседы и анализа продуктов детской деятельности, определяется уровень освоения дошкольниками ООП ДО (низкий, средний, высокий). В рамках настоящего исследования для выявления детей, испытывающих трудности в освоении ООП ДО, в качестве способа получения эмпирических данных были использованы результаты педагогической диагностики в старших и подготовительных группах на начало учебного года, а основным методом получения данных был анализ рабочей документации воспитателей.

Внимание является одновременно и психофизиологической и психологической функцией, в основе которой лежат нейродинамические и психодинамические показатели. В ходе теоретического анализа проблемы влияния особенностей внимания на становление показателей эмоционального интеллекта как содержательного компонента ООП ДО были сделаны выводы о том, что значимую роль играет именно скоростные и когнитивные психофизиологические предпосылки эмоционального интеллекта. Нами были выделены типичные для детей с нарушением внимания проявления: неравномерность когнитивных показателей, а также характерные эмоциональные реакции и поведенческие трудности. Типичными проявлениями оказываются: снижение концентрации и объема внимания, сужении его поля; увеличение переключаемости, неравномерность функционирования на



протяжении решения актуальной задачи; относительно высокий темп обработки поступающих сведений в первом периоде включения в эмоциогенную ситуацию и значительное его снижение по мере ее развертывания; характерные искажения фиксации в сознании ребенка стимулов эмоционального характера; ограниченный объем сведений, доступных для детского восприятия и дальнейшей обработки; ограниченные ресурсы для проведения анализа поступившей эмоциональной информации; ориентировка на случайные признаки при выборе стратегии реагирования; эмоциональная нестабильность; поверхностность переживаний; враждебность, тревога, склонность к фрустрации.

В связи с тем, что эмоциональный интеллект в рамках данного исследования трактуется с позиции когнитивного подхода, ключевыми предикторами считаются искажения, вызываемые недостатком внимания в познавательных процессах. Поэтому в качестве психофизиологических параметров, включенных в диагностическую программу, мы выделили скорость обработки поступающей информации (скорость простой зрительно-моторной реакции ПЗМР), сложную пространственно-временную реакцию на такие сигналы (РДО), в качестве психологических параметров – объем внимания (число одновременно отчетливо распознаваемых объектов) и объем кратковременной образной памяти (количество объектов, правильно воспроизводимых после их восприятия).

Обследование проводилось с помощью автоматизированной программы «Статус ПФ» (программа для ЭВМ «Оценка психофизиологического состояния организма человека (Статус ПФ)» - № 2001610233 от 5.03.2001 – Роспатент, авторы В. И. Иванов, Н.А. Литвинова). Учитывая возрастные возможности психики ребенка 5-7 лет, мы выбрали пробы, которые, во-первых, соответствуют поставленным диагностическим задачам, во-вторых, доступны по степени сложности и энергозатратности, в-третьих, являются экспресс-методами оценки значимых параметров, в-четвертых, являются рекомендованными для изучения психики ребенка старшего дошкольного возраста [140]. В таблице 3 представлено соотношение психофизиологических и психологических параметров и методов их оценки, включенных в диагностическую программу.

**Таблица 3 – Методы оценки психофизиологических и психологических предикторов эмоционального интеллекта**

Наименование предикторов	Компонент программы «Статус ПФ»
Скорость обработки поступающей информации	Простая зрительно-моторная реакция (ПЗМР)
Сложная пространственно-временная реакция на сигналы	Реакция на движущийся объект (РДО)
Число одновременно отчетливо распознаваемых объектов	Объем внимания
Количество объектов, правильно воспроизводимых после их восприятия	Объем кратковременной образной памяти

С позиций психофизиологии, нейропсихологии и возрастной психологии моторные реакции на сигнал являются исходными для становления практически любой сложной функции, в том числе высших психических функций. В сенсомоторной реакции заложены все значимые предпосылки становления произвольности, саморегуляции, и деятельности в широком смысле. Измерение времени реакции активно используется в качестве критерия сенсорной чувствительности, оценки функционального состояния центральной нервной системы, для получения и анализа информации относительно познавательного развития человека и некоторых особенностей его индивидуальных черт. В психофизиологических исследованиях оценка сенсомоторной реакции стала традиционной, поскольку позволяет получить данные об исходных возможностях психики и ее изменениях в результате образовательных и\или коррекционных воздействий [11]. Способность фиксировать в поле зрения некоторое количество объектов, рост объема внимания становится для детей 5–7 лет значимым условием успешного решения коммуникативных, познавательных и прочих задач. А сохранение полученной информации в памяти предоставляет базу для включения аналитико-синтетической, креативной и регулятивной деятельности.

*Методика исследования латентного периода зрительно-моторной реакции (определение ПЗМР).*

В ходе данной пробы дети решали задачу совершить моторную реакцию (нажать кнопку) в момент предъявления визуального стимула (сигналы разного цвета). По продолжительности латентного периода ПЗМР делался вывод о скорости зрительно-моторной реакции (обратно пропорциональная зависимость). Обработка фактических данных опиралась на результаты исследования Н.П. Кривошеиной [92]: средние значения

латентного периода скорости зрительно-моторной реакции: для детей 6 лет от 391 мс до 555 мс у мальчиков и от 408 мс до 497 мс у девочек.

*Методика исследования уравновешенности нервной системы по реакции на движущийся объект (тест РДО).*

Тест РДО использовался нами для изучения сложной пространственно-временной реакции на сигнал, точности реагирования на него. Методика предполагает фиксацию моторной реакции человека на движущийся с равномерной скоростью объект. Детям предъявлялось 10 стимулов, в момент достижения объектом условной точки дошкольники должны были нажать кнопку. Исходя из психофизиологических особенностей детей 5–7 лет, нормативным считается преобладание возбудимого процесса над тормозным.

*Методика определения объема внимания (ОВ)*

Дошкольники решали задачу восприятия условного поля с изображенными на нем значками (время экспозиции: 300–500 мс) и последующего воспроизведения значков на тех же местах поля. Количество значков при правильно решенной задаче постепенно увеличивалось; в качестве показателя объема внимания выступает максимальное число верно расположенных ребенком значков. По данным исследований (Н.П. Кривошеина), средние показатели объема внимания варьируют от 4 до 5 единиц для детей старшего дошкольного возраста [93].

*Методика оценки объема кратковременной образной памяти (ОП)*

Сохранение перцептивной информации является основой функционирования более сложных психических процессов (мышления, воображения, речи) и становится возрастным новообразованием старшего дошкольного возраста. Дети в ходе диагностики объема памяти решали задачу воспроизведения условных схематических изображений. Было предложено 10 серий заданий по 10 неповторяющихся элементов в каждом (для устранения тестовой погрешности выучивания типа стимулов). Для детей старшего дошкольного возраста средний уровень развития кратковременной образной памяти составляет 60–70% точных ответов [124].

Условно-нормативные показатели оценки психофизиологических и психологических предикторов эмоционального интеллекта представлены в таблице 4.

**Таблица 4 - Нормативные показатели оценки психофизиологических и психологических предикторов эмоционального интеллекта**

Уровень	Диагностический критерий			
	ПЗМР (мс)	РДО (мс)	ОВ (ед)	ОП (ед)
Низкий	460	95	4	6
Средний	420 - 460	85 - 95	4 - 5	6-8
Высокий	420	85	5	8

В совокупности отобранные диагностические пробы позволяют достоверно зафиксировать наличие у детей 5–7 лет нарушения внимания и оценить их степень по мере отклонения индивидуальных данных от условно нормативных по каждой из проб. При получении результатов ниже возрастной нормы (низкий уровень диагностического показателя) по 3-м и более диагностическим пробам делался вывод о наличии у ребенка устойчивых признаков нарушения внимания.

### **3.2. Выявление нормативных показателей эмоционального интеллекта и особенностей внимания детей старшего дошкольного возраста**

#### **3.2.1. Описание показателей эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста**

Для изучения эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста было проведено эмпирическое исследование. На этапе теоретического анализа были описаны компоненты эмоционального интеллекта, характерные для детей 5–7 лет:

- Эмоциональный праксис (способы выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике).
- Перцептивный компонент (особенности распознавания базовых эмоций).
- Языковой компонент (освоение языка эмоций).
- Смысловой компонент (понимание содержательных сторон базовых эмоций).

– Регулятивный компонент (способность к элементарной регуляции эмоциональных состояний).

Модифицированные диагностические пробы были включены в диагностическую компьютерную программу «EQ.дети», предназначенную для комплексной оценки значимых признаков эмоционального интеллекта (свидетельство о государственной регистрации № 2020616452 от 17.07.2020г.).

Структура диагностической компьютерной программы «EQ.дети»

Субтест 1. Оценка элементарного эмоционального праксиса.

Субтест 2. Оценка перцептивного и языкового компонентов эмоционального интеллекта.

Субтест 3. Оценка смыслового компонента эмоционального интеллекта.

Субтест 4. Оценка регулятивного компонента эмоционального интеллекта.

Исследование проводилось индивидуально с каждым из детей, временные затраты на 1 ребенка составили в среднем 20 минут. Для внесения данных в Субтест 4 было организовано предварительное наблюдение за поведением детей в условиях свободной деятельности.

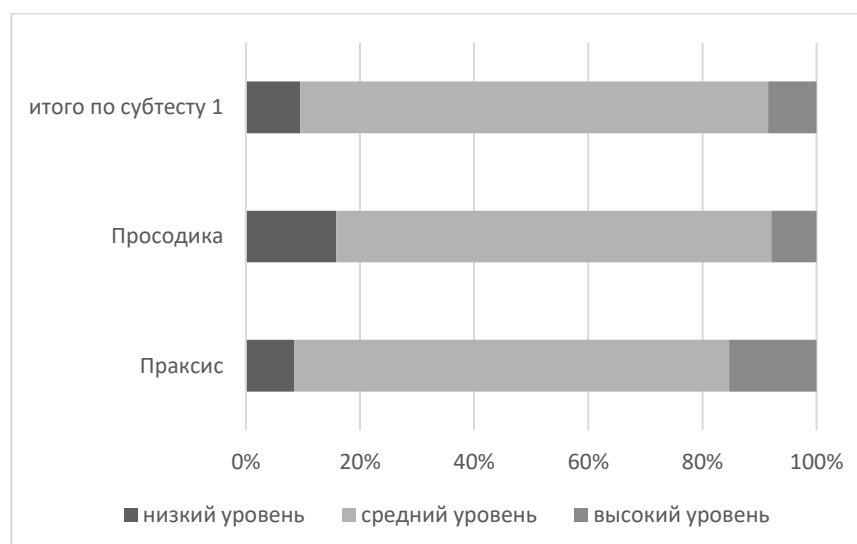
В выборку вошли здоровые дети, посещающие старшую и подготовительную группы ДОО г. Новокузнецка в количестве 189 человек. Общая характеристика выборки представлена в таблице 5, результаты эмпирического исследования представлены в сводных таблицах в приложении Б.

**Таблица 5 – Характеристика выборки**

ДОО	Группа	Шифр группы	Средний возраст		Число мальчиков	Число девочек	Общее число детей
			лет	мес.			
МБ ДОУ «Детский сад №226»	Старшая	1	5	0	13	14	27
		2	5	0	14	8	22
	Подготовительная	3	5	11	13	9	22
		4	5	10	13	12	25
МБ ДОУ «Детский сад №248»	Старшая	5	5	0	8	16	24
		6	5	0	7	18	25
	Подготовительная	7	5	11	11	10	21
		8	5	11	13	10	23

При отборе детей мы обращали внимание на их соматический и неврологический статус: в выборку вошли дошкольники, не имеющие патологии нервной системы, их неврологический и психиатрический анамнез не отягощен, значимые отклонения в физическом развитии отсутствуют.

Обратимся к анализу фактических данных, полученных на этапе констатирующего эксперимента. На рисунке 5 представлены результаты оценки элементарного эмоционального праксиса как компонента эмоционального интеллекта и его составляющих: характера мимических и пантомимических реакций ребенка и голосового эмоционального праксиса. В целом при выполнении заданий Субтеста 1 дети достаточно уверенно демонстрировали эмоциональные реакции с применением мимических движений (основной объем выборки, около 75%), а также пантомимики, просодики. Дошкольников, которые смогли успешно справиться со всеми заданиями и продемонстрировали высокий результат, оказалось 40% от общего объема выборки. В основном дети демонстрировали успешные пробы при выполнении заданий в рамках базовых эмоций (радость, страх, гнев), тогда как эмоциональный праксис в области интеллектуальных и социальных переживаний (стыд, удивление, гордость) оказывается доступен не всем дошкольникам. Дети при выполнении этих заданий совершали малое количество попыток, не могли менять модуляцию голоса, использовать жестикуляцию и мимику. При этом при оценке праксиса мы наблюдали замену реакции стыда на грусть, удивления на страх, а движения, типичные для гордости, многие дети заменяли улыбкой.



**Рисунок 5 – Процентное соотношение уровней развития элементарного эмоционального праксиса по результатам констатирующего эксперимента по выборке в целом**

Общей тенденцией является средняя степень успешности выполнения детьми заданий на воспроизведение эмоциональных реакций различного характера: дети совершали несколько попыток выразить эмоцию, при демонстрации базовых эмоций применяли и мимику (при этом движения были достаточно свободны и разнообразны), и изменение позы тела; однако сложные переживания отражались в практике с некоторыми затруднениями или смешивались (подменялись) базовыми; при интонировании дети могли модулировать голос, использовать некоторые экстралингвистические и паралингвистические средства. Также отмечается наличие в выборке детей, которым практически не удается продемонстрировать ту или иную эмоцию (мимические и пантомимические движения, 16 детей, и голосовой праксис, 30 детей): дети испытывали значительные затруднения при выражении эмоциональной реакции, их внешние проявления не соответствовали содержанию задания; совершаемые движения обычно скудные, недифференцированные, однообразные; интонационная окраска бедная. В выборке также представлены дети, которые успешно справляются с подобными диагностическими заданиями и легко демонстрируют адекватные по типу и содержанию действия (15 человек в области просодики и 29 детей в области лицевой и общей моторики): дети быстро и живо реагировали, стремились максимально точно выразить эмоцию; свободно изменяли жестикуляцию, положение тела, мимику; при интонировании модулировали голос, применяя различные экстралингвистические и паралингвистические средства; все применяемые детьми средства выразительности были адекватны заданию.

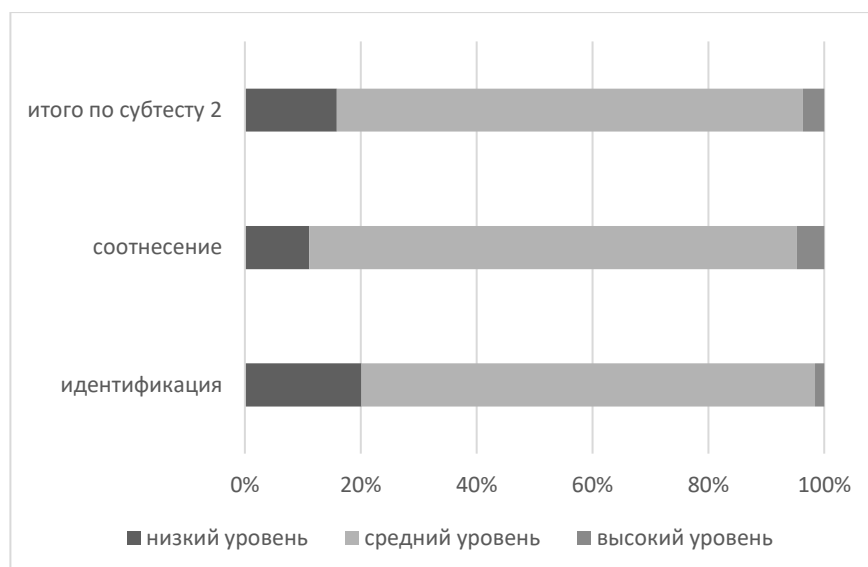
Рисунок 6 демонстрирует процентное соотношение результатов выполнения детьми тестовых заданий, касающихся оценки перцептивного компонента эмоционального интеллекта. Результаты оценки перцептивного и языкового компонентов эмоционального интеллекта и его составляющих: действия идентификации и соотнесения эмоциональных состояний по различным признакам (мимике, жестикуляции, просодике в статичном и динамичном вариантах предъявления). Общей тенденцией является средняя степень успешности выполнения детьми заданий на распознавание эмоциональных реакций различного характера: дети опознавали эмоциональное состояние по модальности (базовые переживания); эмотивная лексика, применяемая ими, по большей степени соответствовала эмоции в задании (близкие по смыслу, но не точные слова-наименования); часто встречалось опознание «по знаку» в социальных и интеллектуальных эмоциях. Также отмечается наличие в выборке детей, которым практически не удается распознать ту или иную эмоцию (перцептивное действие идентификации, 38 человек и перцептивное действие соотнесения, 21 ребенок): дети в целом неверно определяли эмоциональное состояние, адекватно опознавали эмоцию только по «знаку» переживания, но не

модальности («плохое» вместо «злое» или «грустное», «не плохое и не хорошее», «нормальное» вместо «удивленное» и «спокойное»); объем применяемой эмотивной лексики крайне узок и ограничен полярными наименованиями «знаков» переживаний. В выборке также представлены дети, которые успешно справляются с подобными диагностическими заданиями и легко распознают различные по характеру признака переживания и могут успешно сопоставить разные признаки (3 ребенка в области идентификации и 9 детей в области соотнесения): дети адекватно распознавали эмоциональные состояния, пользовались названиями эмоции в форме прилагательного, существительного, глагола.

Наиболее высокие результаты зафиксированы при оценке способности к распознаванию базовых эмоций: эмоциональные состояния по признаку «мимические реакции» в статике и динамике распознавались детьми верно (75-100% верных ответов по разным эмоциям); несколько труднее детям было идентифицировать эмоцию по признаку «пантомимика» (50-75% правильных ответов) и наибольшие трудности в процессах идентификации и соотнесения дети испытывали при попытке воспринимать аудиоматериал (менее 50% правильных ответов). Наблюдая за поведением детей в ходе работы с Субтестом 2, мы отметили, что дети с удовольствием рассматривали gif-изображения, прослушивали стимульный аудиоматериал. При этом больший интерес у дошкольников вызывали задания на соотнесение, когда на экране одновременно представлен разнохарактерный стимульный материал и задача, казалось бы, усложнялась. Однако данную часть субтеста дети выполняли несколько лучше, чем задания на идентификацию. На наш взгляд, важным является возникновение у человека способности к соотнесению всего спектра впечатлений и возможность на этой основе создавать точный перцептивный образ эмоции.

Субтест 2 одновременно позволил оценить сформированность языка эмоций у детей 5–7 лет: дети относительно свободно пользуются лексикой, обозначающей базовые эмоции (радость, грусть, страх, гнев), иногда прибегая к синонимичным заменам («боится», «злой какой-то», «плачет» и пр.). При этом эмоции социальной (вина, гордость) и интеллектуальной (удивление) модальностей имеют невысокую степень вербализации и часто смешиваются с базовыми (удивление и гордость – с радостью, вина – с грустью и т.п.). Дети распознавали данные переживания, могли соотнести их с характерными ситуациями, но дать однозначного названия им пока не в состоянии, что является возрастной нормой. Остальные переживания имеют опосредованный характер, причем проще всего детям применять данную способность с опорой на динамический стимульный материал (gif-изображения).





**Рисунок 6 – Процентное соотношение уровней развития перцептивного компонента эмоционального интеллекта по результатам констатирующего эксперимента по выборке в целом**

Мы можем подчеркнуть, что Субтест 2 предоставляет широкий спектр эмпирических данных относительно перцептивного компонента эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Использование мультимодального стимульного материала позволяет поддерживать активное внимание детей на протяжении всей работы.

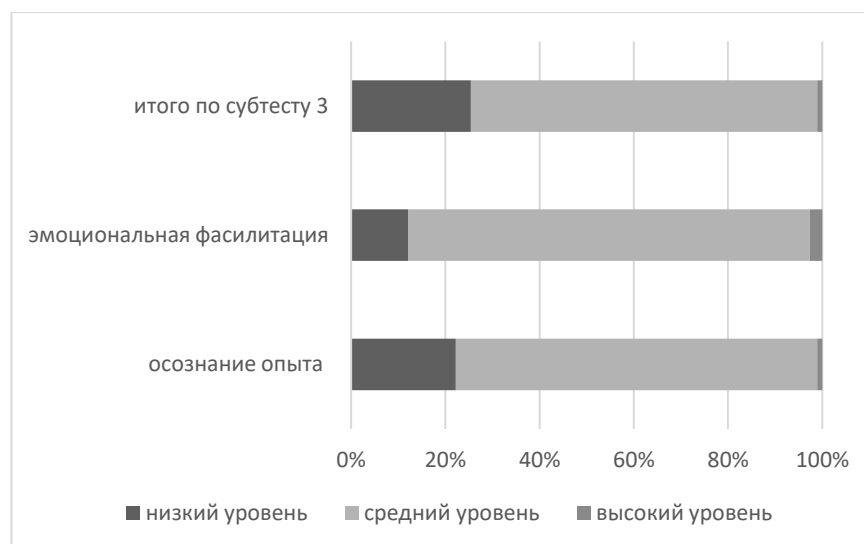
Рисунок 7 демонстрирует процентное соотношение результатов выполнения детьми тестовых заданий, касающихся оценки смыслового компонента эмоционального интеллекта – понимания содержательных сторон базовых эмоций.

Результаты оценки смыслового компонента эмоционального интеллекта и его составляющих: для актуализации осознания опыта переживания эмоциогенных ситуаций и для изучения способности учитывать эмоциональное состояние в процессе решения практических задач (эмоциональная фасилитация мышления). Общей тенденцией является средняя степень успешности выполнения детьми заданий на понимание эмоции: дети могли осознать содержание ситуации базовых переживаний (страх, радость, грусть, гнев), в остальных случаях часто объединяли ситуации по «знаку» эмоции; дошкольники в целом ориентировались в смысловом содержании эмоций, однако для точной трактовки им часто была необходима помощь взрослого. Также отмечается наличие в выборке детей, которым практически не удается выполнить данное тестовое задание (осознание опыта переживания эмоциогенных ситуаций 42 человека, способность учитывать эмоциональное состояние 23 человека): дети в целом не могли выделить ситуацию, в которой проявляются те или иные эмоциональные состояния, не устанавливали связь между ситуацией, действием и эмоцией;

могли называть ситуации, в которой возникает отдельная базовая эмоция, но испытывали затруднения при уточнении содержания этой ситуации. В выборке также представлены дети, которые успешно справляются с подобными диагностическими заданиями и легко понимают смысл эмоциогенной ситуации (у 2 детей в области осознания опыта и у 5 детей в области умения учитывать характер переживания): они адекватно и свободно ориентировались в собственном эмоциональном опыте, могли выделить причины и последствия той или иной эмоции, предлагали несколько альтернативных и достаточно адекватных вариантов эмоционального поведения.

Первая часть Субтеста 3 (беседа для актуализации осознания опыта переживания эмоциогенных ситуаций) вызывала некоторые затруднения у части детей в связи с недостатком освоения ими речи: дети давали краткие, односложные ответы; часты были однотипные ответы («смотрю мультики», «ничего не делаю» в ответ на вопрос о том, какие действия совершаются ребенком в разных эмоциогенных ситуациях). Однако значительное количество детей (47–75% в разных группах) успешно включались в беседу и обсуждали различные эмоциогенные ситуации. При изучении способности учитывать эмоциональное состояние в процессе решения практических задач (вторая часть Субтеста 3) мы отметили, что наличие на экране визуального материала повышало продуктивность выполнения заданий, дети с удовольствием и интересом рассматривали и выбирали подходящие пиктограммы. Причем однозначным лидером является ситуация отстаивания и защиты себя (гнев) – более 70% детей дают правильный ответ. Близкими к успешным в области осознания являются также эмоции радости, грусти, спокойствия и удивления (45–60% правильных ответов).

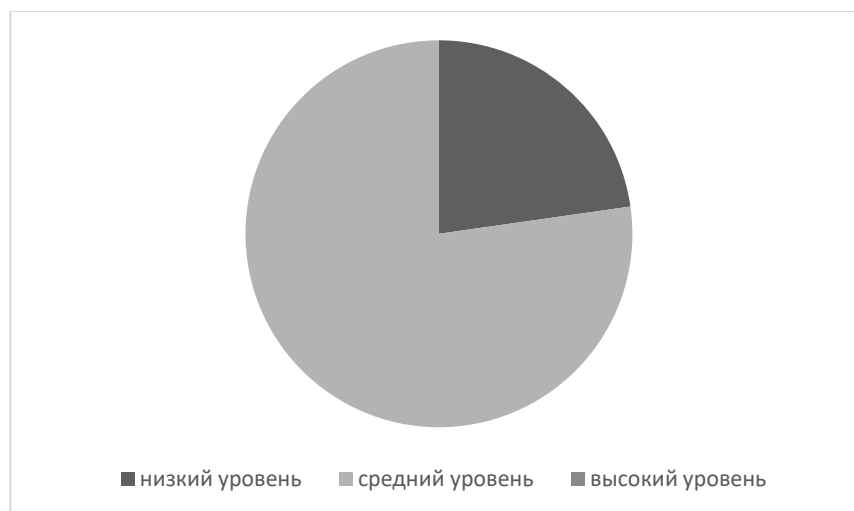
В целом мы считаем, что предложенное в программе «EQ.дети» расширение критериев оценки смыслового компонента эмоционального интеллекта позволяет более точно диагностировать данный феномен и получать информацию как о представлениях ребенка об эмоции, так и том, в какой ситуации конкретное состояние будет наиболее продуктивным и целесообразным.



**Рисунок 7 – Процентное соотношение уровней развития смыслового компонента эмоционального интеллекта по результатам констатирующего эксперимента по выборке в целом**

Оценка регулятивного компонента эмоционального интеллекта, представленная на рисунке 8 (Субтест 4) предполагала фиксацию результатов предварительного наблюдения за спонтанным поведением детей в ситуациях свободного общения с ровесниками и взрослыми. Продолжительность наблюдения за детьми составила в среднем по 1,5–2 часа на ребенка, ситуации наблюдения были выбраны таким образом, чтобы регламентирующее влияние взрослого (педагога) было относительно низким – ситуации прогулки и самостоятельной игры во 2 половине дня. На период 5–7 лет приходятся начальные стадии становления признака, когда психическая функция оказывается в зоне ближайшего развития и проявляется в условиях совместной деятельности с носителем функции. Следует отметить, что выбор метода наблюдения для получения первичных сведений о поведении ребенка в данном субтесте оправдан несмотря на значительные затраты времени, поскольку беседа с ребенком может предоставить информацию о его представлениях, но не реальной картине совершаемых действий, а опросы педагогов и/или родителей не всегда дают достоверные сведения. Включение данного метода в программу позволяет ускорить обработку результатов и избежать необходимости распечатки бланков наблюдений или анкет. Эмпирическое изучение способностей к элементарной регуляции эмоциональных состояний осуществлялось путем наблюдения за спонтанным поведением ребенка в типичных ситуациях повседневного общения (субтест 4). Мы обнаружили следующие закономерности: 23% детей индифферентны к состоянию партнера по деятельности (спокойно смотрят на сверстника, охваченного эмоцией; беспомощно оглядываются на взрослого; готовы проявить сочувствие только по просьбе взрослого и пр.), не пытались

сдерживать собственные негативные переживания: плакали, хаотично двигались, выкрикивая бессвязные слова, могли сломать подвернувшуюся под руку вещь, ударить. Остальные дошкольники (77%) включаются в эмоциогенную ситуацию более активно: пытаются привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию ровесника, «изображают» сочувствие, глядя при этом на взрослого, ожидают похвалы, поддержки, пытаются привлечь внимание взрослого к собственному эмоциональному состоянию (зовут взрослого, подбегают к нему). Подобные варианты поведения свидетельствуют о том, что изучаемая психическая функция находится в зоне ближайшего развития и старший дошкольный возраст можно обозначить как сензитивный относительно развития эмоционального интеллекта как целостного феномена. Мы практически не обнаружили признаков высоких способностей к эмоциональной регуляции: только в отдельных эпизодах наблюдения некоторые дети активно включались в ситуацию, по собственной инициативе помогали (гладили, обнимали и пр.), сообщали взрослому, что с ними произошло и как они себя чувствуют, описывая переживания («Я очень рассердился!», «Мне обидно!»), иногда пытались отрегулировать собственное состояние (отойти в сторону от источника негативных эмоций, снизить громкость голоса и пр.). Такое поведение характерно для детей с высоким уровнем эмоционального интеллекта.



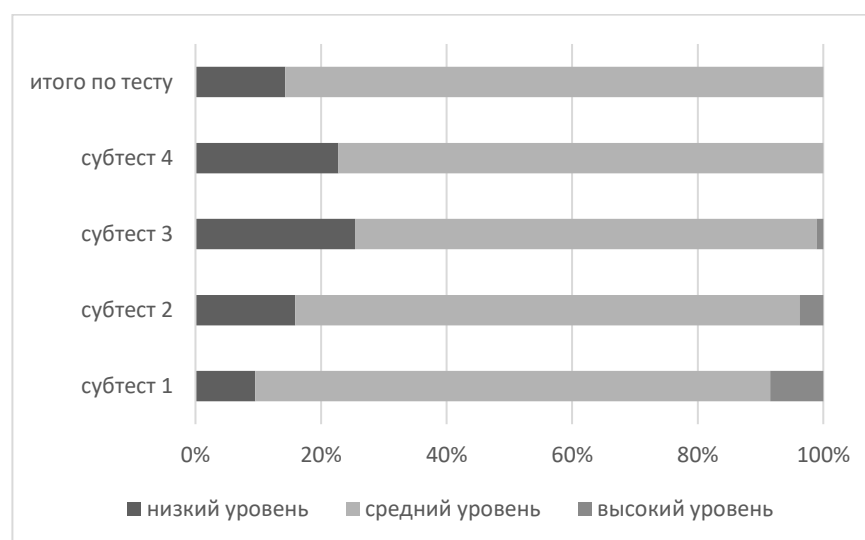
**Рисунок 8 – Процентное соотношение уровней развития регулятивного компонента эмоционального интеллекта по результатам констатирующего эксперимента по выборке в целом**

Анализ эмпирических данных позволяет нам делать вывод о том, что отдельные компоненты эмоционального интеллекта представлены разными уровнями развития.

Обобщенные результаты, полученные по отдельным субтестам и интегральному показателю, представлены в таблице 6 и на рисунке 9.

**Таблица 6 – Обобщенные показатели эмоционального интеллекта по результатам констатирующего эксперимента по выборке в целом**

ДОО	Группа	Шифр группы	Субтест								Итоговый балл	
			1		2		3		4		μ	σ
			μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ		
МБ ДОУ «Детский сад №226»	Старшая	1	40,1	10,1	39,7	10,5	31,9	9,2	27,4	9,4	139,1	30,9
		2	40,6	9,5	45,9	10,3	35,0	9,5	30,0	8,2	153,4	29,6
	Подготовительная	3	40,1	9,8	49,9	10,4	48,6	8,4	44,1	5,9	198,9	24,3
		4	40,1	9,8	48,0	12,0	46,7	10,0	42,4	7,2	192,2	31,2
МБ ДОУ «Детский сад №248»	Старшая	5	40,9	10,7	41,1	10,5	30,5	6,3	25,4	6,6	137,3	23,8
		6	41,1	10,7	37,2	11,9	29,7	11,5	25,6	7,7	134,0	33,0
	Подготовительная	7	40,8	10,3	51,7	12,4	44,7	10,8	40,5	6,7	193,4	32,9
		8	41,2	10,0	43,7	8,9	43,3	9,4	39,6	10,2	176,4	33,2



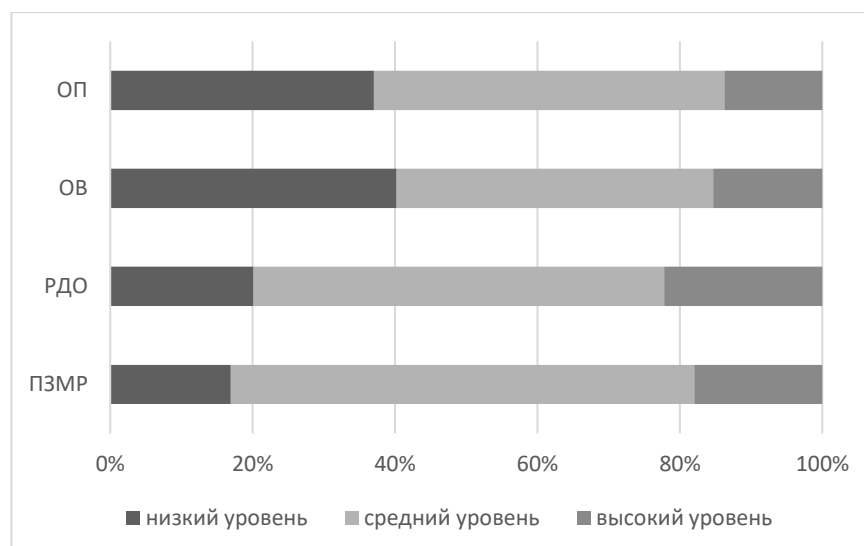
**Рисунок 9 – Процентное соотношение уровней развития эмоционального интеллекта по результатам констатирующего эксперимента по выборке в целом**

Полученные эмпирические данные подтверждают предположение о неравномерности становления отдельных параметров эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте и о доступности освоения смыслового и регулятивного компонентов к 6–7 годам.

Так, наиболее успешно дети справляются с перцептивными задачами и пробами эмоционального праксиса, что, на наш взгляд, создает базу для возникновения сложных составляющих эмоционального интеллекта. Результаты исследования в основных чертах совпадают с полученными ранее данными о неравномерной динамике восприятия и понимания эмоций разной модальности: так, базовые переживания доступны детям уже к 5–6 годам практически в полном объеме (перцептивная, языковая и практическая составляющие, а также смысловая и регулятивная), а социальные и интеллектуальные эмоции старшие дошкольники лишь начинают распознавать и интерпретировать. Существенную роль в становлении эмоционального интеллекта как целостного явления, на наш взгляд, играет освоение детьми языка эмоций: в случаях успешного использования ребенком лексических и неречевых средств мы фиксировали более высокие значения и по смысловому и регулятивному показателям. В целом выявленные характеристики эмоционального интеллекта позволяют детям решать практические коммуникативные задачи, организовывать совместную деятельность.

### **3.2.2. Описание особенностей функционирования внимания и уровня освоения основной образовательной программы детьми старшего дошкольного возраста**

На этапе теоретического анализа были сделаны выводы о наличии характерных трудностей восприятия и переработки информации у детей с нарушениями функционирования внимания. Результаты эмпирического исследования внимания представлены в сводных таблицах в приложении Б. В таблице 3 (см выше) представлено соотношение психофизиологических и психологических предикторов и методов их оценки, включенных в диагностическую программу. Процентное соотношение уровня отдельных признаков нарушения внимания представлено на рисунке 10.



**Рисунок 10 – Процентное соотношение уровней выраженности отдельных признаков нарушения внимания по выборке в целом**

Скорость обработки ребенком поступающей сенсорной информации оценивалась с помощью пробы ПЗМР и представлена линией 1 на рисунке 10. Содержанием диагностической задачи для ребенка было нажатие кнопки в момент предъявления визуального стимула. Относительно короткий промежуток латентной реакции являлся показателем высокой скорости первичной обработки поступающих сигналов. Было обнаружено, что дети 5–7 лет по-разному справляются с поставленной задачей. Часть дошкольников продемонстрировала достаточно высокую продуктивность: дети внимательно смотрели на экран, совершали малое количество ошибочных (преждевременных) нажатий, при появлении визуального сигнала реагировали должным способом относительно быстро и продолжали ожидать изменений на экране компьютера практически без отвлечений (34 ребенка). Однако в выборке были дети, поведение которых существенно отличалось (32 ребенка): дошкольники с повышенным интересом включались в работу, были возбуждены, проявляли яркие переживания. Избыточность возбуждения проявлялась в том числе в большом количестве вокальных (вскрики, возгласы, смех и прочее) и моторных реакций: дети вскакивали со стула, размахивали руками, ударяли по кнопке избыточное количество раз при появлении на экране сигнала и нажимали ее в периоды, когда этого сигнала не предъявлялось. По мере выполнения задания дошкольники этой подгруппы достаточно быстро демонстрировали пресыщение деятельностью и отвлекались. В результате продуктивность выполнения ими поставленной задачи была явно ниже, чем у детей из другой подгруппы. Значительная часть дошкольников (123 человека) демонстрировали результаты выполнения данной пробы в пределах возрастной нормы.

Следующим психофизиологическим параметром мы оценивали сложную пространственно-временную реакцию ребенка на сигналы с помощью пробы РДО (линия 2 на рисунке 10). Перед ребенком была поставлена задача наблюдать за равномерно движущимся объектом и в момент приближения его к заданной точке нажимать кнопку. Отслеживалось время отклонения реакции (в сторону опережения и запаздывания). Во время данной пробы наблюдались сходные с предыдущей пробой особенности поведения дошкольников. Часть дошкольников (42 ребенка) по-прежнему были увлечены и сосредоточены на задании, их интерес не мешал, а способствовал продуктивности деятельности. Дошкольники отвлекались, но быстро возвращались к заданию по мере приближения движущегося сигнала к контрольной точке, их реакция обычно была несколько опережающей, что типично для детей данного возраста и объясняется преобладанием возбуждения в ЦНС. Другая часть детей демонстрировала модель поведения, сходную с реакциями в пробе РДО: высокий темп включения в задание, возбудимость, повышенная энергичность приводили к значительному опережению реакций на движущийся сигнал в начале пробы, а у некоторых детей во второй части задания появлялись признаки утомления и возникала реакция запаздывания (38 детей). У значительной части детей (109 человек) результативность выполнения данной пробы находится в пределах возрастного нормативного диапазона значений.

В реальной жизни в сознание человека поступает большое количество стимулов, часть из которых является важными для жизнедеятельности и выбора дальнейшей стратегии поведения. Это объясняет необходимость оценки объема внимания ребенка по числу одновременно отчетливо распознаваемых объектов, для чего перед ним была поставлена задача воспроизвести расположение значков на стандартном поле после кратковременной экспозиции, в случае успешного решения задачи количество значков возрастало, что позволяло отследить предельный объем внимания ребенка (линия 3 на рисунке 10). Содержание задания было интересно всем детям в выборке, интерес поддерживался изменением расположения и количества значков на поле, однако характер и продуктивность деятельности у дошкольников были различны. Так, часть детей достаточно быстро и уверенно доходила до условно нормативного количества стимулов, доступных для удержания во внимании (4–5 единиц), наблюдалось малое количество ошибочных действий при сохранении интереса к деятельности (84 ребенка). Некоторые из дошкольников могли воспроизвести до 7 значков на поле, что превышает возрастную норму и объясняется индивидуальными особенностями нервной деятельности ребенка (29 детей). При этом часть детей показывала меньшую продуктивность: при сохранении мотивации их объем внимания был ограничен и пропускал не более 3-х значков, а после увеличения



количества стимулов дети данной подгруппы допускали неточности в расположении очередных элементов поля (76 дошкольников).

Поступающая сенсорная информация должна быть сохранена для возможностей ее последующей обработки, поэтому заключительным показателем в настоящем исследовании был выделен объем памяти (линия 4 на рисунке 10). Для воспроизведения детям было предложено 10 серий заданий по 10 неповторяющихся элементов в каждом (для устранения тестовой погрешности). Дети в основном (93 человека) уверенно воспроизводили 6–8 символов во всех сериях задания, наблюдалось постепенное наращивание объема памяти с выходом на «плато» (у большей части детей этой подгруппы) или снижением продуктивности к последним сериям задания. Качественное сохранение сенсорной информации является необходимым условием эффективности многих высших психических функций, выработки адекватной стратегии поведения и принятия решений в ситуациях когнитивных и коммуникативных задач. Часть дошкольников (70 детей) испытывала значительные затруднения в ходе выполнения данной пробы: в первых сериях темп деятельности был высоким, дети действовали энергично, узнавали 2–5 символов, ярко реагировали в момент узнавания. По мере предъявления серий колебался темп работы детей: некоторые увеличивали скорость решения заданий серии, другие действовали медленнее, чем в начальных заданиях, однако неравномерный темп наблюдался одновременно со снижением качества решения заданий. У значительной части детей количество верно сохраненных в памяти символов значимо снижалось и совокупности процент решения когнитивной задачи оказывался ниже условной возрастной нормы. У отдельных детей (26 человек) наблюдались результаты, превышающие ожидаемые: дети узнавали 8 и более символов, качество мнемической деятельности не снижалось по мере предъявления новых заданий. Подобные результаты могут быть объяснены индивидуальными особенностями функционирования когнитивных процессов ребенка.

Таким образом, скорость обработки поступающей информации, сложная пространственно-временная реакция на сигналы, число одновременно отчетливо распознаваемых объектов и количество объектов, правильно воспроизводимых после их восприятия, являются надежными психофизиологическими и психологическими показателями качества внимания ребенка 5–7 лет и позволяют выделить в популяции детей с признаками его нарушений. По результатам замеров мы разделили участников выборки на две подгруппы: в подгруппу А вошли нормотипичные дети, характеристики внимания которых в целом соответствуют условной возрастной норме, в подгруппу В — дошкольники, демонстрирующие недостаток внимания по 3-м и более пробам (см. таблица 7).

**Таблица 7 - Количество детей с нарушением функции внимания по выборке в целом**

<b>ДОО</b>	<b>Группа</b>	<b>Шифр группы</b>	<b>Число детей с нарушением внимания</b>
МБ ДОУ «Детский сад №226»	Старшая	1	8
		2	2
	Подготовительная	3	0
		4	3
МБ ДОУ «Детский сад №248»	Старшая	5	4
		6	9
	Подготовительная	7	1
		8	4

Для решения второго блока диагностических задач констатирующего этапа экспериментального исследования был проведен анализ справок по результатам мониторинга освоения детьми старших и подготовительных групп ООП ДО для выявления воспитанников, испытывающих трудности и определения связи этих трудностей с особенностями функционирования внимания.

В базовых ДОО педагогическая диагностика проводится для определения динамики индивидуального развития каждого ребенка, повышения качества образовательного процесса и формирования эффективной организационной структуры управления в ДОО. Периодичность педагогической диагностики — 2 раза в год. Нами были использованы отчеты по результатам мониторинга на начало учебного года, сводные таблицы представлены в приложении Б.

Было обнаружено, что в выборке присутствуют дети, в достаточной мере владеющие ключевыми компетенциями, предусмотренными ООП ДО: они демонстрировали высокий уровень освоения программы практически по всем образовательным областям. К этой группе отнесены 30 человек (16%). Дошкольники отличаются инициативностью и самостоятельностью в разных видах деятельности, могут самостоятельно выбирать себе тип деятельности и партнеров, активно и эффективно взаимодействуют со сверстниками и взрослыми. В совместных играх и творчестве подчиняет правилам и социальным нормам, обладают творческими способностями, активно использует речь как основное средство

коммуникации. Дети обладают развитой крупной и мелкой моторикой. способны к волевым усилиям, могут доводить до конца начатое дело.

Значительная часть выборки была отнесена к группе со средним уровнем освоения ООП ДО – 105 человек (56%). Среди этих детей наблюдается большое разнообразие образовательных достижений, их актуальные возможности и образовательные потребности очень различны. Отличия проявляются как между отдельными образовательными областями (физическое, познавательное, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое и речевое развитие), так и внутри одной и той же области (расхождение между уровнем развития мелкой и крупной моторики в физическом развитии, степень освоения компетенций в сферах ориентировки в пространстве и времени в познавательном развитии, сформированность коммуникативных навыков и общей произвольности в социально-коммуникативном развитии и прочее). В этой же группе встречаются воспитанники, демонстрирующие общий средний показатель по всем образовательным областям.

Низкий уровень освоения ООП ДО демонстрируют 63 человека (33%). Эти дети владеют малым запасом представлений по всем образовательным областям, не могут сосредоточиться при решении познавательной или коммуникативной задачи, упускают из внимания условия деятельности. В отчетах в качестве частых причин низкого уровня освоения ООП ДО педагоги указывают рассеянность, отвлекаемость, неустойчивость игровой, познавательной, творческой деятельности воспитанников. Часть детей, отнесенных к этой группе, часто отсутствуют в детском саду по различным причинам («нежелание родителей рано просыпаться и приводить ребенка в сад», «невозможность разбудить ребенка после позднего отбоя», «частые простуды», «желание бабушки» и прочее), в результате дошкольники пропускают моменты освоения группой детей отдельных компонентов содержания образования, реже контактируют со сверстниками и взрослыми, имеют малый опыт совместной деятельности и свободной коммуникации.

В рамках настоящего исследования представляет интерес определение характера связи особенностей функционирования внимания и степени освоения ООП ДО детьми старшего дошкольного возраста. Для решения этой задачи был проведен анализ эмпирических данных с использованием критерия  $\chi^2$  (см. таблицу 8).

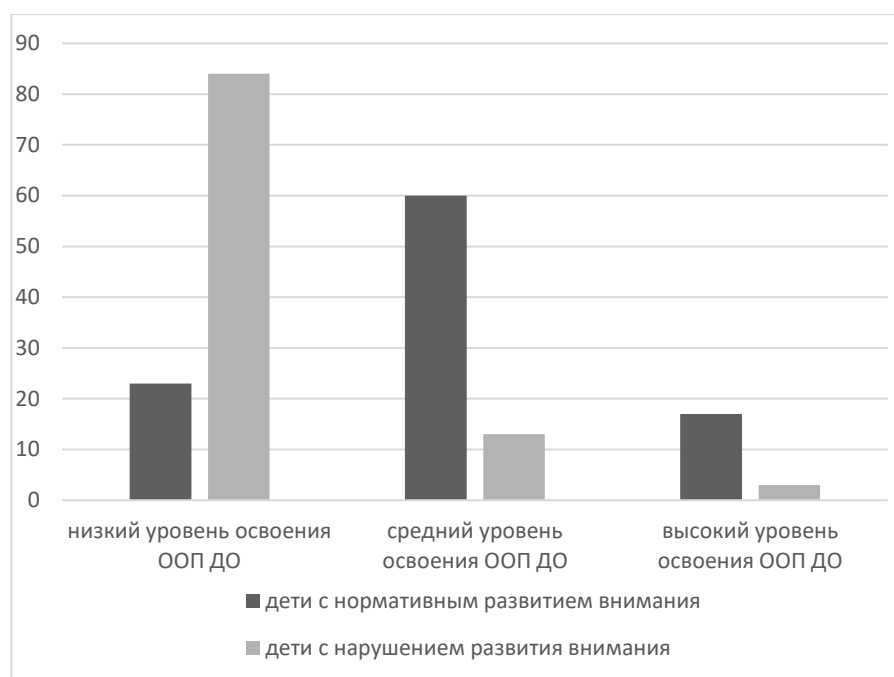
Было установлено, что уровень освоения детьми ООП ДО обусловлен фактом наличия у дошкольников нарушения развития функции внимания: психофизиологическими предикторами освоения основной образовательной программы являются качественные характеристики свойств внимания, проявляющиеся в скорости обработки поступающей

информации, качестве сложной пространственно-временной реакции на динамические сигналы, объеме внимания и кратковременной образной памяти.

**Таблица 8 - Результаты определения характера связи особенностей функционирования внимания и степени освоения ООП ДО детьми старшего дошкольного возраста**

Тип значений	Уровень освоения ООП ДО		
	Низкий	Средний	Высокий
Наблюдаемые значения	11	97	28
Ожидаемые значения	6	101	29
	$\chi^2 = 4.3596$ $p = 0.113$		

Процентное соотношение уровня освоения ООП ДО и наличия недостаточности развития внимания представлено на рисунке 11. Заметна существенная разница в процентном соотношении, свидетельствующая о закономерности степени включенности в образовательный процесс, активности и устойчивости игровой, познавательной, коммуникативной, творческой деятельности детей 5–7 лет при наличии у них недостатков функционирования внимания. Колебания продуктивности деятельности, вызываемые неустойчивостью внимания, приводят к низкому качеству ее процесса и результата: дошкольники теряют смысл выполняемых действий, упускают из внимания отдельные операции, с трудом отслеживают ее эффективность и меру совпадения с поставленной целью. Причем данные особенности обнаруживают себя в самых различных видах и при разном содержании и форме организации детской деятельности. Для этой группы детей прямое педагогическое руководство и контроль часто оказываются необходимым условием реализации поставленных задач, поскольку часто именно взрослый помогает удерживать и регулировать внимание в процессе, тогда как дошкольники 5–7 лет с нормативно развивающимся вниманием способны организовывать свою деятельность и выполнять контроль ее эффективности самостоятельно.



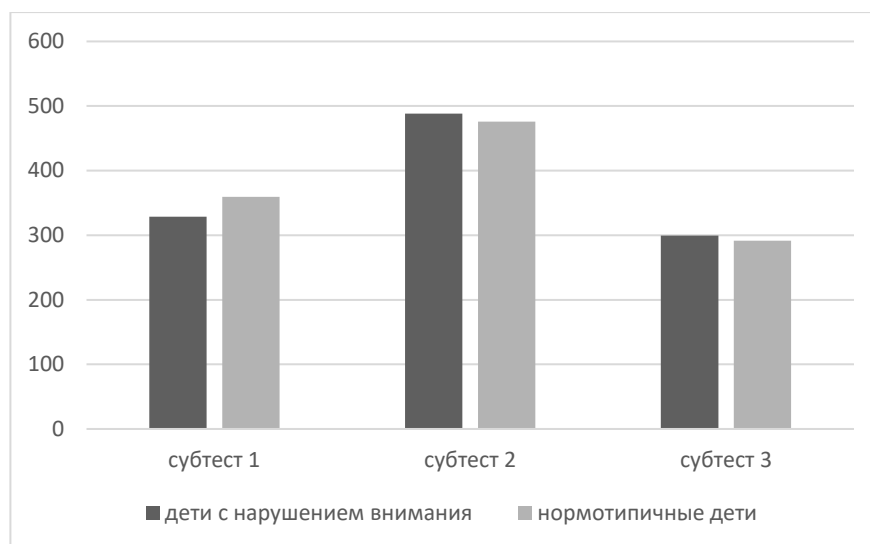
**Рисунок 11 – Процентное соотношение уровня освоения ООП ДО и наличия недостаточности развития внимания у детей 5–7 лет**

Таким образом, внимание является базовым психическим процессом, оно задает основу функционирования остальных психических процессов, выражается в сосредоточенности и направленности сознания на определенный объект, и в целом определяет избирательный характер психической деятельности. Степень функциональной зрелости внимания является одним из ключевых факторов, определяющих количественные и качественные показатели освоения содержательных компонентов ООП ДО. Недостаточный уровень внимания, проявляющийся в снижении концентрации и объема внимания, сужении его поля, увеличении переключаемости, неравномерности функционирования на протяжении решения актуальной задачи, приводит к искажениям фиксации в сознании ребенка стимулов извне и является дестабилизирующим фактором, снижающим эффективность воспитательно-образовательной работы педагогов с группой детей. На следующем этапе экспериментального исследования нам необходимо установить связь нарушения внимания и показателей уровня развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

### **3.2.3. Сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта у нормотипичных детей 5–7 лет и детей с нарушением внимания**

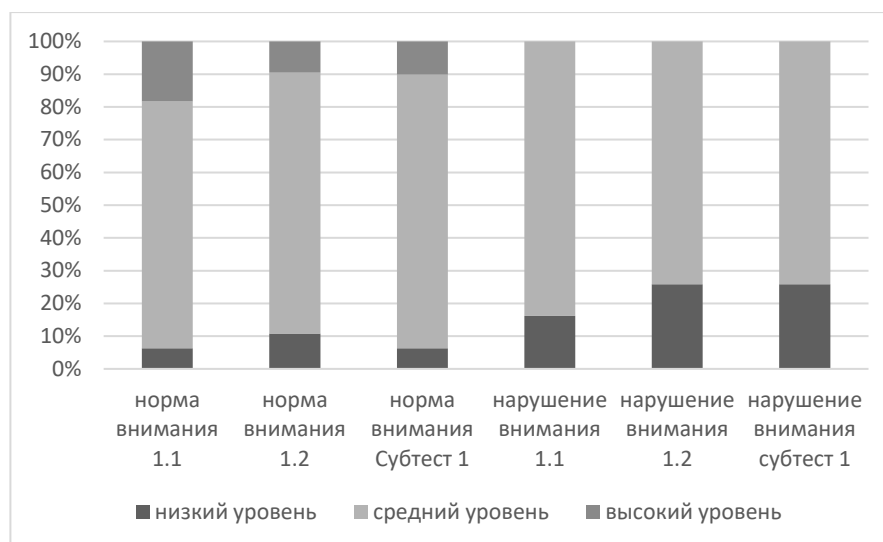
Одной из основных задач констатирующего эксперимента было выявление характерных затруднений в решении задач поведения в эмоциогенной ситуации у детей с признаками нарушения внимания (подгруппа В). Сопоставляя результаты оценки эмоционального интеллекта у детей из подгрупп А (нормотипичные дети, с сохранным вниманием) и В (дети с признаками нарушения развития внимания), мы обнаружили ряд типичных трудностей как когнитивного, так и поведенческого плана. Трудности когнитивного плана были отчетливо зафиксированы при выполнении детьми субтестов 2 и 3 (перцептивный и смысловой компонент эмоционального интеллекта), внешние поведенческие трудности проявляли себя при решении заданий субтестов 1 и 4 (эмоциональный праксис и регулятивный компонент эмоционального интеллекта).

Первый очевидный признак, по которому обнаружены различия – скорость решения интеллектуальной задачи. Так, на рисунке 12 представлены данные о средней скорости выполнения заданий в каждом из субтестов. Общие затраты времени на выполнения ребенком заданий в субтесте 2 связано с его объемом (56 тестовых заданий на оценку перцептивного компонента эмоционального интеллекта). Дети подгруппы А выполняли все задания примерно в одном темпе с незначительными колебаниями. Для детей подгруппы В характерным оказалось значимо низкое среднее время решения тестового задания в начале работы и постепенный прирост показателя «среднее время» на протяжении тестирования. Причем, если у детей подгруппы А среднее время решения напрямую связано со степенью трудности и/или привлекательности задания, то в подгруппе В показатель имеет накопительный характер и не колеблется в процессе выполнения теста.



**Рисунок 12 – Среднее время решения тестовых заданий**

Сравнительный анализ данных субтеста 1 (Оценка элементарного эмоционального праксиса), представленный на рисунке 13, свидетельствует о том, что в целом дети подгруппы А (левая часть рисунка 13) действуют более продуктивно, чем дети с нарушением внимания (подгруппа В, правая часть рисунка 13). Так, нормотипичные дети успешно справляются с заданиями, демонстрируя преимущественно высокие (29 детей, 18%) и средние (119 человек, 74%) показатели и только 10 дошкольников из этой подгруппы (6%) не справляются с заданиями субтеста и демонстрируют низкий уровень эмоционального праксиса как компонента эмоционального интеллекта. У детей подгруппы В не было зафиксировано случаев сформированности данной способности на высоком уровне: ни один из дошкольников данной категории не смог быстро и живо и точно выразить эмоцию, при бегая к различным средствам экспрессии. В то же время по всем предложенным заданиям отмечается увеличение количества детей, испытывающих серьезные затруднения (35%): их внешние проявления часто не соответствуют содержанию переживания, движения обычно скудные, недифференцированные, однообразные, интонационная окраска бедная. Из всего арсенала выразительных средств (мимика, жестикауляция, просодика) ребенком чаще используется только одно (обычно мимика, в редких случаях жестикауляция). Стоит отметить, что у большей части детей с недостатком сформированности внимания (65%) уровень освоенности эмоциональных реакций оценивается как средний, что в целом соответствует возрастным тенденциям развития. Также интересным является тот факт, что мимические и пантомимические реакции дошкольники обеих подгрупп выражают более успешно, чем голосовые: в области просодики чаще встречаются неточные, ошибочные действия или отказы от ответов.

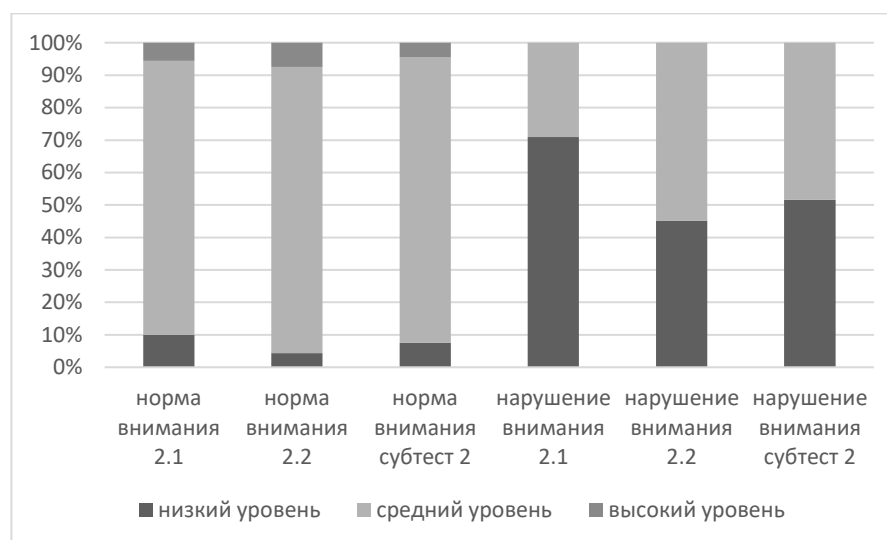


**Рисунок 13 – Процентное соотношение уровней продуктивности выполнения субтеста 1 нормотипичными детьми и детьми с нарушением внимания**

Оценка перцептивного компонента эмоционального интеллекта в подгруппах (см. рисунок 14) дала иные результаты. Нормотипичные дошкольники справляются с заданиями этого субтеста успешно, эффективно производят оба перцептивных действия (девятая часть рисунка 11). В выборке встречаются дети, которые выполняют практически все задания без ошибок и демонстрируют высокий уровень перцептивного компонента (от 7 до 12 детей по отдельным частям субтеста, от 4% до 8% соответственно), близкие значения отмечены в плане выявления низкого уровня перцептивного компонента: дети не могут опознать эмоцию по отдельным признакам и сопоставить частные признаки между собой (от 7 до 16 детей – 4%-10%). В целом дети из подгруппы А успешно выполняли задания, допуская ошибки и неточности в распознавании сложных переживаний и назывании отдельных эмоций, выказывали большой интерес к заданию, их общее настроение повышалось одновременно с ростом продуктивности. У детей из подгруппы В (правая часть рисунка 11) картина поведения была отличной: при сходном эмоциональном состоянии дети фиксировали в поле внимания лишь отдельные фрагменты ситуации, игнорируя как второстепенные, так и значимые ее составляющие. Это, в свою очередь, приводило к неполной ориентировке в стимульном материале, и, как результат, – к большому количеству ошибок. В итоге никто из детей подгруппы В не выполнил задание правильно в полном объеме, более того, лишь 9 человек (29%) продемонстрировали средний уровень развития перцептивного компонента эмоционального интеллекта, затрудняясь в идентификации сложных переживаний и использовании эмотивной лексики, а значительная часть – 71% детей с нарушением внимания (22 ребенка) в большинстве заданий субтеста допускали ошибки: распознавали эмоции недифференцированно, по



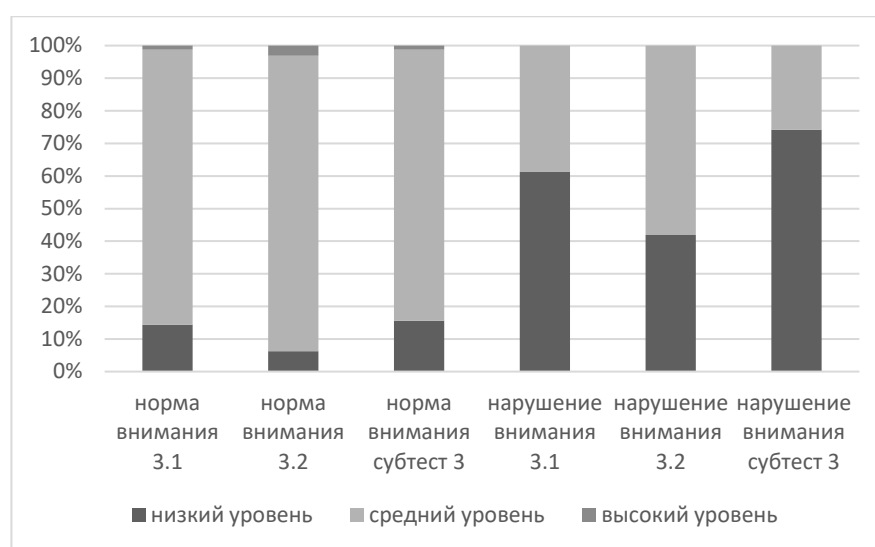
«знаку», практически не пользовались словами-наименованиями переживаний, обращали внимание на незначительных признаках. Также при работе над этим субтестом нами отмечено, что дети эффективнее решают задачу распознавания при восприятии динамических gif-изображений, чем при предъявлении им традиционной пиктограммы. В обеих подгруппах сложности идентификации у детей вызывали аудиостимулы.



**Рисунок 14 – Процентное соотношение уровней продуктивности выполнения субтеста 2 нормотипичными детьми и детьми с нарушением внимания**

Субтест 3 был самым сложным для детей в структуре диагностической программы: он потребовал включения не только перцептивных процессов, но всего спектра интеллектуальных функций (обобщенные сравнительные результаты представлены на рисунке 15). Кроме того, задание потребовало самостоятельной вербализации интрапсихических явлений, что само по себе оказывается трудным для ребенка 5–7 лет. В связи с этим общая продуктивность выполнения данных заданий была ниже, чем в остальных субтестах диагностической программы. Сравнение качества решения задач детьми из разных подгрупп подтвердило выдвинутые предположения о зависимости показателей эмоционального интеллекта от наличия нарушения внимания. Эта зависимость четко прослеживается при анализе результатов подгруппы В (правая часть рисунка 15). Дошкольники со сниженной концентрацией в итоге обладают ограниченным объемом сведений, доступных для дальнейшей обработки. В результате ребенок получает неполную, «кляккообразную», «клиповую» картину эмоциогенной ситуации; не обладает ресурсами для проведения достаточно глубокого анализа поступившей эмоциональной информации. Более того, фрагментарный и неполный абрис мира сохраняется в детской памяти также в усеченном объеме, что, в свою очередь, приводит к многочисленным заменам и

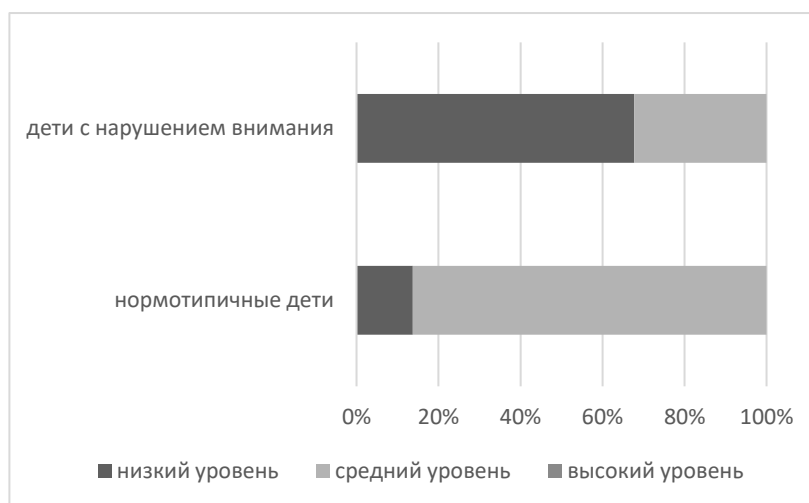
искажениям образов. Именно эти закономерности, на наш взгляд, лежат в снижении количественных показателей по субтесту 3 у детей из подгруппы В по сравнению с нормотипичными дошкольниками 5–7 лет. Значительная часть детей из подгруппы В ребенок не могла выделить ситуацию, в которой проявляются различные эмоциональные состояния, дошкольники не устанавливали связь между ситуацией, действием и эмоцией; называя ситуации, в которой возникает какая-либо базовая эмоция, испытывали затруднения при уточнении ее содержания, событий, действий. Дети подгруппы В практически постоянно нуждались в помощи взрослого при решении тестовых заданий (такая помощь была допустима в данном субтесте).



**Рисунок 15 – Процентное соотношение уровней продуктивности выполнения субтеста 3 нормотипичными детьми и детьми с нарушением внимания**

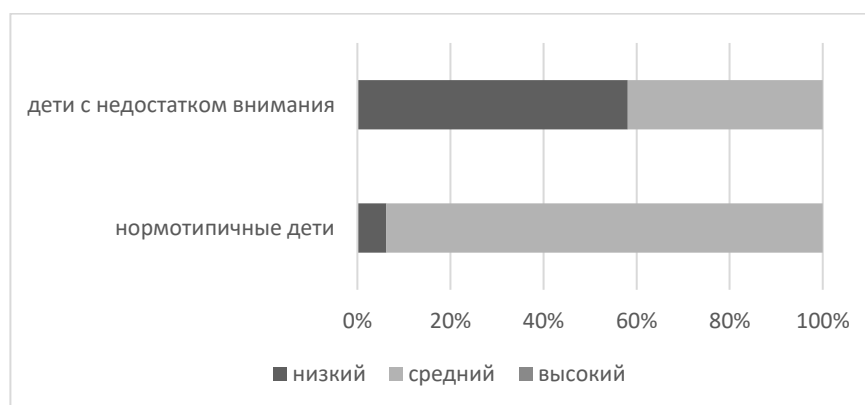
Существенная разница между результатами выполнения заданий, представленная на рисунке 16, зафиксирована при анализе данных субтеста 4 (оценка регулятивного компонента эмоционального интеллекта). Результаты проведенных предварительных наблюдений за спонтанным самостоятельным поведением детей в ситуациях повседневного общения, внесенные в компьютерную программу, показали, что наличие нарушения внимания существенно искажает качественные и количественные показатели. Так, у 68% детей из подгруппы В отсутствовали признаки контроля эмоции или наблюдалась ее маскировка. Поведение дошкольников носило спонтанный, импульсивный характер: наблюдалась эмоциональная нестабильность, поверхностность переживаний, враждебность, тревога, склонность к фрустрации. Дети были склонны напрямую и ярко проявлять все свои переживания и практически всегда игнорировать состояние ровесника. В подгруппе нормотипичных детей 5–7 лет таких вариантов поведения было значительно

меньше (14%). Дети из обеих подгрупп склонны прибегать к помощи взрослого в эмоциональной ситуации: обращаться с прямой просьбой, подходить ближе в расчете, что педагог или родитель быстрее обратит свое внимание на ребенка и окажет содействие и т.п. Частота таких вариантов поведения доминирует у детей из подгруппы А (86%), тогда как среди дошкольников с недостатком внимания такие поступки наблюдались лишь у 32%. Самостоятельная регуляция эмоционального состояния практически не встречается в выборке: малое количество детей изредка демонстрируют инициативное стремление включиться в ситуацию, оказать партнеру поддержку, так же редко наблюдаются попытки самостоятельно регулировать свое поведение.



**Рисунок 16 – Процентное соотношение уровней продуктивности выполнения субтеста 4 нормотипичными детьми и детьми с нарушением внимания**

Сравнительный анализ интегральных показателей в подгруппах нормотипичных детей и дошкольников подгруппы В подтвердил предположение о том, что уровень эмоционального интеллекта находится в прямой связи с когнитивными процессами в целом и вниманием в частности (см. рисунок 17).



**Рисунок 17 – Процентное соотношение уровней интегрального показателя эмоционального интеллекта нормотипичных детей и детей с нарушением внимания**

Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента было обнаружено, что дети 5–7 лет преимущественно демонстрируют средние значения интегрального показателя (94%, 150 человек) и только небольшое количество нормотипичных дошкольников (6%, 10 человек) испытывают серьезные затруднения с решением основного объема тестовых задач в связи с недостаточным уровнем развития эмоционального интеллекта. Среди детей, имеющих отклонения развития внимания (низкая скорость обработки поступающей информации, недостаточно дифференцированная пространственно-временная реакция на сигналы, малое число одновременно отчетливо распознаваемых объектов и ограниченное количество объектов, правильно воспроизводимых после их восприятия) интегральные показатели эмоционального интеллекта существенно отличаются. Так, только 42% детей (13 человек) освоили мимические и, частично, пантомимические и интонационные (для базовых эмоций) реакции; могут опознать и понять эмоциональное состояние по модальности (базовые переживания), частично освоили словарь эмоций; в целом ориентируются в смысловом содержании эмоций, однако для точной трактовки им необходима помощь взрослого; эта же поддержка нужна и для совершения регулятивных действий. Остальные 58% детей (18 человек) в этой подгруппе характеризуются в целом бедной эмоциональной жизнью: не освоили эмоциональный праксис (дети часто демонстрировали скудные, недифференцированные, однообразные движения, а интонационная окраска голоса достаточно бедная); в области перцепции допускали большое количество ошибок при определении эмоциональных состояний, ориентировались преимущественно на «знак» переживания; плохо понимали эмоциогенную ситуацию, не могли связать ситуацию и типичные эмоции (кроме 1-2 базовых, чаще злость); не могли управлять собственным состоянием и не обращали внимание на переживания партнера.

В таблице 9 представлены средние показатели продуктивности решения тестовых заданий методики «EQ.дети» детьми с нарушением внимания (подгруппа В) и нормотипичными дошкольниками (подгруппа А). Так, наблюдается постепенно возрастающих отрыв по степени успешности между подгруппами детей. Оценка элементарного эмоционального праксиса (характер мимических и пантомимических реакций, голосовой эмоциональный праксис) показала, что здесь различия не очень велики, что объясняется относительно ранним развертыванием данного компонента эмоционального интеллекта в онтогенезе (компонент практически сформирован у значительной части детей в популяции). Разрыв становится максимальным в смысловом и регулятивном компонентах эмоционального интеллекта и также явно зафиксирован в интегральных показателях среди детей обеих подгрупп. Можно уверенно говорить о том,

что наличие нарушения становления внимания замедляет становление всех компонентов эмоционального интеллекта, снижает его количественные и качественные показатели.

**Таблица 9 – Средние значения продуктивности решения тестовых заданий методики «EQ,дети» детьми подгрупп А и В**

Субтест	Показатель	μ		min		max		σ	
		А	В	А	В	А	В	А	В
Оценка элементарного эмоционального праксиса	Характер мимических и пантомимических реакций	12,5	10	5	4	20	14	3,1	2,6
	Голосовой эмоциональный праксис	11,1	9	4	4	18	14	3,2	2,9
Оценка перцептивного и языкового компонентов эмоционального интеллекта	Идентификация эмоции	42,1	27,1	21	11	68	51	10,1	9,6
	Соотнесение разных признаков эмоции	47,3	31,3	18	10	78	46	11,1	9,2
Оценка смыслового компонента эмоционального интеллекта	Актуализация опыта поведения в эмоциогенной ситуации	10,5	5,9	4	2	18	10	2,7	2
	Ориентировка в возможных формах поведения в эмоциогенной ситуации	10,5	7,7	4	1	18	11	2,8	2,4
Оценка регулятивного компонента эмоционального интеллекта	Способность к элементарной регуляции эмоциональных состояний	36,1	24,5	10	10	60	40	10	8,4
Уровень эмоционального интеллекта	Интегральный показатель	173,5	118,1	97	71	251	175	35	25,7

При проверке распределения детей в выборке с помощью критерия согласия  $\chi^2$  было установлено, что среди дошкольников 5–7 лет дети с нарушением внимания встречаются относительно равномерно в дошкольных образовательных организациях (см. таблица 10).

Это позволило нам создать выборку для организации формирующего этапа эксперимента на базе разных детских садов (МБ ДОУ «Детский сад №226» и МБ ДОУ «Детский сад №248»).

**Таблица 10 – Результаты проверки характера распределения показателей эмоционального интеллекта по выборке в результате констатирующего эксперимента**

ДОО	Дети с нарушением внимания		Дети с нормативными показателями внимания		Всего
	Наблюдаемое	Ожидаемое	Наблюдаемое	Ожидаемое	
МБ ДОУ «Детский сад №226»	13	15,75	83	80,25	96
МБ ДОУ «Детский сад №248»	18	15,25	75	77,75	93
Всего	31		158		189
$\chi^2 = 0.779$ $p = 0.378$					

Таким образом, получены эмпирические данные относительно возрастных особенностей проявления эмоционального интеллекта у детей 5–7 лет. Установлено, что исследуемый феномен развивается согласно общим закономерностям высших психических функций и обнаруживает признаки неравномерности и гетерохронности. К старшему дошкольному возрасту перцептивный и практический компоненты достигают своего зрелого уровня и создают базу для развития смыслового и регулятивного компонентов через механизм оречевления. Относительно модальностей эмоций получены данные, подтверждающие проведенные ранее исследования: детям доступны базовые переживания и складываются сенсорно-практические и регулятивно-смысловые возможности освоения сложных социальных и интеллектуальных эмоций.

Доказано, что скорость обработки поступающей информации, сложная пространственно-временная реакция на сигналы, число одновременно отчетливо распознаваемых объектов и количество объектов, правильно воспроизводимых после их восприятия, являются надежными качествами внимания ребенка 5–7 лет. Обнаружено, что в

выборке присутствуют дети с нарушением развития внимания, испытывающие сложности выполнения диагностических заданий и демонстрирующие достоверно низкие результаты по сравнению с нормотипичными детьми того же возраста.

Было установлено, что наличие нарушений внимания (снижение концентрации и объема внимания, сужение его поля, увеличение переключаемости, неравномерность функционирования) приводит к характерным искажениям фиксации в сознании ребенка стимулов эмоционального характера. Дети отражают в поле внимания случайные единичные фрагменты ситуации. Это приводит к ограниченному объему сведений, доступных для детского восприятия и дальнейшей обработки. Относительно высокий темп обработки поступающих сведений в первом периоде включения в эмоциогенную ситуацию и его падение по мере ее развертывания не позволяет ребенку составить целостную картину. В результате ребенок с недостатком внимания вынужден ориентироваться на случайные признаки при выборе стратегии реагирования. Более того, неполная картина эмоциогенной ситуации сохраняется в детской памяти, что определяет многочисленные замены и искажения образов при решении коммуникативных и поведенческих задач. Названные когнитивные особенности в совокупности с типичными внешними проявлениями этих детей (эмоциональная нестабильность, возбудимость, склонность к фрустрации и ряд других характеристик) приводят к снижению уровня развития как отдельных компонентов эмоционального интеллекта, так и феномена в целом.

### **3.3. Экспериментальная верификация эффективности модели реализации психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ**

Апробация психолого-педагогических условий оптимизации компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ в связи с недостатком функционирования внимания, осуществлялась на базе дошкольных образовательных организаций г. Новокузнецка. Выборка была разделена на 3 группы: в группу №1 (экспериментальную) и №2 (контрольную) группы вошли дошкольники, испытывающие трудности в освоении основных образовательных программ вследствие нарушения внимания нарушения функционирования внимания по данным констатирующего

эксперимента (дети экспериментальной группы являются воспитанниками МБ ДОУ «Детский сад №226», дети контрольной №2 – воспитанниками МБ ДОУ «Детский сад №248»); кроме того, была создана контрольная группа №3 – группа нормотипичных детей 5-7 лет, в которую вошли воспитанники обоих ДОО для оценки степени приближения показателей эмоционального интеллекта к условной возрастной норме. Исходные характеристики экспериментальной и контрольных групп представлены в таблице 11.

**Таблица 11 – Исходные показатели эмоционального интеллекта и особенностей внимания детей экспериментальной и контрольных групп по результатам констатирующего эксперимента**

Диагностические показатели		Группа №1 (экспериментальная)		Группа №2 (контрольная)		Группа №3 (контрольная)	
		μ	σ	μ	σ	μ	σ
Эмоциональный интеллект	Субтест 1	34,5	6,76	37,31	11,48	42,56	9,62
	Субтест 2	33,5	7,77	27,62	8,03	44,04	9,58
	Субтест 3	25,4	2,65	20,77	7,45	34,41	8,38
	Субтест 4	20	6,32	19,23	2,66	29,33	7,54
	Итого	113,7	15,86	104,85	21,74	150,39	25,33
Психофизиологические и психологические параметры	ПЗМР	462,7	8,55	470,1	10,19	443,59	17,08
	РДО	98	4,88	98,8	4,04	90,6	4,81
	Объем внимания	2,4	0,7	1,5	0,97	4,28	1,16
	Объем памяти	3,9	1,37	2,9	1,19	6,79	2,07

На этапе теоретического анализа была проведена работа по выделению и описанию психолого-педагогических условий становления эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ в связи с недостатком функционирования внимания. В результате была разработана теоретическая модель реализации психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Целью данной модели является раскрытие и описание использования в практике



сопровождения развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.

В разработанной модели системно интегрируются цель, задачи, принципы, направления, условия и критерии оценки эмоционального интеллекта детей 5–7 лет. Модель реализации психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, в качестве основных составляющих включает в себя установочный, организационно-содержательный и критериально-результативный компоненты.

Реализация и верификация эффективности модели заключается во внедрении в практику работы педагога-психолога ДОО программы «Умные эмоции» (см. Приложение В), ядром которой является комплекс таких психолого-педагогических условий, как:

- взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей;
- взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта;
- формирование психолого-педагогической компетентности родителей как способ поддержки становления эмоционального интеллекта детей;
- предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих.

*Цель развивающей программы «Умные эмоции»* – оптимизация показателей эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ.

*Принципы проектирования и реализации программы:*

– Принцип целостности личности, сформулированный Л.С. Выготским как принцип единства аффекта и интеллекта. Все диагностические, а затем и развивающие мероприятия носят целостный характер, так как отдельные стороны психической организации ребенка, компоненты эмоционального интеллекта, текущие эмоциональные состояния, характер отношений и коммуникации с окружающими, не изолированы друг от друга, а проявляются целостно. Данный принцип предполагает так же организацию взаимодействия с ребенком с учетом его индивидуальных характеристик и потенциальных возможностей с опорой на сильные стороны и ресурсы личности.

– Соблюдение интересов ребенка. Принцип определяет позицию педагога-психолога, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка.

– Принцип деятельностного подхода к развитию ребенка. С позиции этого принципа реализация программы предполагает включение ребенка в различные виды совместной деятельности с другими детьми и взрослыми (игровую, коммуникативную, продуктивную).

– Принцип системности. Принцип обеспечивает единство диагностики и развития, а также взаимодействие и согласованность действий педагога-психолога со всеми участниками образовательного процесса (родителями, педагогами ДОО).

– Принцип создания ситуации успеха. Принцип предполагает создание условий для возникновения ситуации эмоционального благополучия, комфортного и продуктивного проживания дошкольного детства.

Развитие эмоционального интеллекта в рамках настоящей программы было реализовано через следующие *направления работы педагога-психолога*.

Диагностико-аналитическое направление.

Предполагает определение уровня развития компонентов эмоционального интеллекта у детей 5–7 лет, оценку динамики эмоционального состояния каждого из воспитанников непосредственно в ходе реализации программы, выявление продуктивности овладения им отдельными компонентами эмоционального интеллекта. Результаты диагностического обследования фиксируются в индивидуальном заключении, на основании которого прописываются особенности реализации программы (методы, приемы, форма) с каждым ребенком, родителями и педагогами группы ДОО. Формулируются рекомендации по организации жизнедеятельности ребенка в условиях семьи и детского сада.

Развивающее направление.

Содержание работы педагога-психолога с детьми определяется исходным уровнем развития показателей эмоционального интеллекта, а также актуальным эмоциональным состоянием каждого из детей. Включает в себя реализацию системы групповых занятий педагога-психолога с детьми, на которых особое внимание уделяется организации взаимодействия взрослого и ребенка как основного механизма развития эмоционального интеллекта детей. Педагог-психолог является моделью поведения в эмоциогенных ситуациях, проектирует их характер, вероятные стратегии и тактику решения, отбирает те методы и средства работы, которые оптимальны актуальному уровню развития детей. Кроме того, он знакомит детей с широким диапазоном способов проживания эмоций и помогает осуществить выбор тех из них, которые экологичны как для самого ребенка, так и для окружающих.

Консультативно-профилактическое направление.

Направление предполагает работу педагога-психолога ДОО с родителями с целью повышения их психологической компетентности: консультирование родителей по

вопросам возрастных особенностей становления эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста; своевременное информирование родителей о содержании работы с ребенком, получение обратной связи о личностных и поведенческих изменениях; профилактика влияния негативных факторов на процесс становления отдельных компонентов эмоционального интеллекта детей 5-7 лет. Индивидуальная и подгрупповая работа с родителями проводится в форме личных встреч и через дистанционные средства, что позволяет в полной мере способствовать формированию психолого-педагогической компетентности родителей как способа поддержки становления эмоционального интеллекта детей.

Методическое направление.

Данное направление предполагает работу педагога-психолога с педагогами ДОО: повышение психологической грамотности воспитателей группы ДОО относительно вопросов развития эмоционального интеллекта у дошкольника 5-7 лет, обеспечение методической поддержки педагогов в ходе реализации программы. Включенность воспитателей группы в развивающую программу крайне важно, поскольку они организуют с дошкольниками образовательную работу на протяжении всего пребывания ребенка в ДОО. От компетенции воспитателя в области становления эмоционального интеллекта дошкольников, владения профессионально значимыми способностями в области поведения в эмоциогенных ситуациях, умения целенаправленно и гибко реагировать на аффективное поведение воспитанников в значительной степени зависит устойчивость приобретенных детьми на развивающих занятиях умений и эффективность программы в целом. Методическое направление поддерживает реализацию таких условий, как взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей; взаимодействие и общение детей как среду проявления эмоционального интеллекта, предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих.

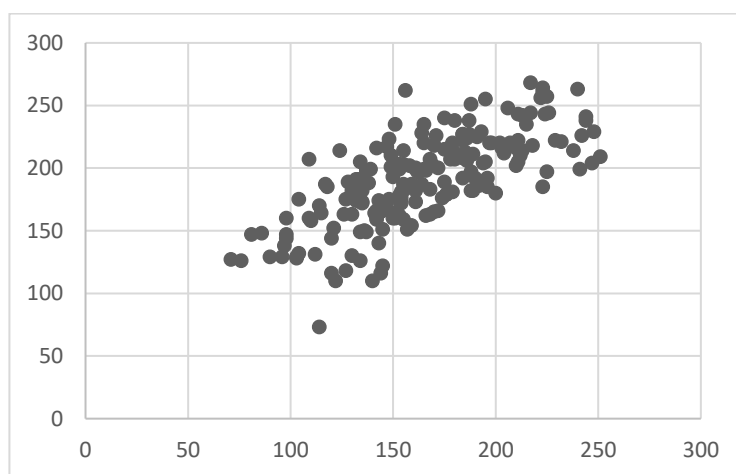
Программа «Умные эмоции» была включена в практическую работу педагога-психолога с детьми экспериментальной группы на протяжении 9 месяцев. Подробное описание содержания развивающей работы, указание форм, методов, средств представлено в приложении В.

Для проверки эффективности разработанной модели реализации психолого-педагогических условий оптимизации компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ вследствие нарушения внимания, было проведено сравнение

значений параметров контрольных и экспериментальной групп, полученных в двух замерах. Первый замер показателей эмоционального интеллекта был проведен в рамках констатирующего эксперимента (сентябрь), второй замер – по завершении реализации развивающей программы (май). Результаты эмпирического исследования представлены в сводных таблицах в приложении Б.

Обратимся к описанию полученных данных и рассмотрим общие эмпирические закономерности, полученные по выборке в целом по результатам двух замеров.

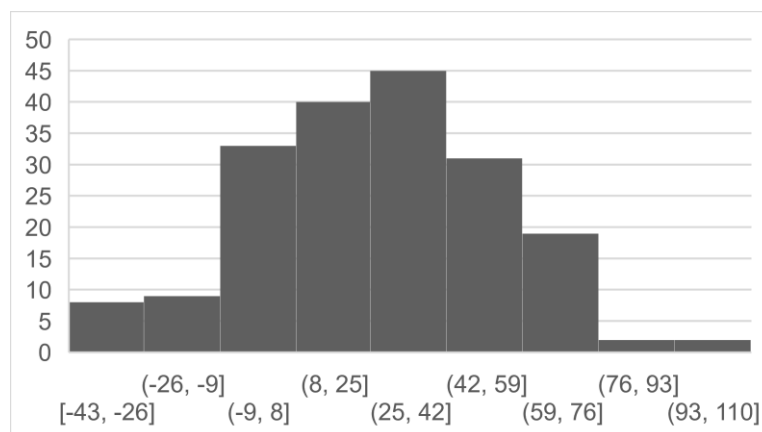
Наличие взаимосвязанных изменений в результатах оценки интегрального показателя эмоционального интеллекта по выборке на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования представлено на рисунке 18. Наблюдается закономерное изменение количественных показателей в результате первичного и повторного замеров: зависимость итогового результата от исходного уровня и его тенденция к положительной динамике по выборке в целом. Это подтверждает предположение о динамичной природе эмоционального интеллекта, наличии у него признаков количественных изменений со временем.



**Рисунок 18 – Изменения в результатах оценки интегрального показателя эмоционального интеллекта по выборке на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования**

Мера приращения интегрального показателя эмоционального интеллекта по выборке в целом отражена на рисунке 19. Рисунок показывает распределение приращения баллов, близкое к закону нормального распределения: в отдельных случаях (17 дошкольников) такой прирост является отрицательным, когда дети в силу разных причин показывают на этапе контрольного эксперимента результаты ниже, чем на констатирующем (это может быть объяснено случайными переменными: колебаниями соматического статуса,

эмоциональным фоном на момент обследования и т.п.); реже встречаются случаи с крайне высокими показателями приращения (4 детей с увеличением на 76-110 баллов); у большинства детей выборки отмечен умеренный положительный прирост интегрального показателя.



**Рисунок 19 – Мера приращения интегрального показателя эмоционального интеллекта по выборке в целом**

Основная задача данного параграфа – проанализировать различия, выявленные в значениях параметров детей разных групп – №1 (экспериментальной) и контрольных №2 и №3 во втором замере. Данные, полученные в ходе сравнения средних значений с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок, представлены в таблицах 12, 13, 14.

**Таблица 12 – Средние значения показателей эмоционального интеллекта детей экспериментальной группы (№1)**

Критерий оценки	До		После		Тест	
	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	t	p
Эмоциональный праксис	34,5	6,76	47,3	7,32	-7,91	<0.001
Перцептивный компонент	33,5	7,77	42,4	5,82	-6,08	<0.001
Смысловой компонент	25,4	2,65	38,6	4,1	-10,31	<0.001
Регулятивный компонент	20	6,32	33	9	-4,99	<0.001
Интегральный показатель	113,7	15,86	161,4	19,39	-8,06	<0.001

Качественный анализ данных по итогам формирующего эксперимента дает возможность описать изменения, произошедшие в проявлениях эмоционального интеллекта за период формирующего эксперимента, и сделать выводы об эффективности разработанных и внедренных психолого-педагогических условий. Обратимся к анализу и интерпретации полученных экспериментальных данных.

Различия оказываются статистически заметны уже по значениям признака элементарный эмоциональный праксис. Дети экспериментальной группы №1 (таблица 12) демонстрируют более уверенные действия как в области мимических и пантомимических движений, так и в голосовом праксисе. И если на этапе констатирующего эксперимента дети испытывали явные сложности с выражением социальных и интеллектуальных эмоций, то после формирующей работы количество ошибок в данных заданиях снижается; та же тенденция наблюдается и при анализе продуктивности выполнения проб на интонирование: голосовая реакция становится более точной и выразительной. Перцептивный компонент эмоционального интеллекта на этапе констатирующего эксперимента показал себя как наиболее зрелый и в меньшей степени подверженный воздействию недоразвитию внимания, но и по данному признаку наблюдаются положительные сдвиги. Дети экспериментальной группы реже смешивают между собой эмоции разных модальностей, легче ориентируются в многообразии признаков переживания (визуальные, аудиальные, статичные, динамичные). Оба перцептивных действия (идентификация эмоции и соотнесение частных признаков эмоции) функционируют на уровне, приближенном к возрастной норме. Наблюдается значимый прирост степени вербализации эмоции: дети освоили эмоциональную лексику не только на примере базовых переживаний (гнев, страх, радость и т.п.), но и пользуются, хотя и с меньшей частотой, словами, обозначающими социальные и интеллектуальные эмоции (вина, гордость, удивление). Описанные характеристики создали базу для освоения детьми наиболее сложных компонентов эмоционального интеллекта — смыслового и регулятивного. Результаты контрольного этапа свидетельствуют о появлении качественных сдвигов в понимании детьми, испытывающими трудности в освоении основных образовательных программ вследствие нарушения внимания, эмоциогенной ситуации, ее внешних характеристик, возможных причин возникновения, переживаний, которые данная ситуация вызывает у участников и их возможных поступков. Так, дошкольники лучше ориентировались в собственном эмоциональном опыте, могли установить связь между ситуацией и поступком участника, действиями участников и их эмоциями; дети по-прежнему нуждались в помощи взрослого при решении тестовых заданий при решении тестовых ситуаций, однако теперь эта помощь

носила скорее поддерживающий характер (кивок взрослого в случае правильного ответа, предложение припомнить ситуацию из жизни и т.п.). Несколько возросла и способность детей с недостаточным освоением ООП ДО учитывать эмоциональное состояние в процессе решения практических задач: особенно это было заметно в тестовых заданиях на базовые эмоции (дети самостоятельно связывали эмоцию гнева и необходимость отстаивать свои права или защищать себя, эмоцию страха и необходимость выработать стратегию поведения в ситуации неопределенности и пр.). В то же время тестовые задания с опорой на сложные эмоции были детям данной подгруппы по-прежнему недоступны: это объясняется сложностью самих переживаний и их относительно поздним сроком осознания в онтогенезе. Вероятно, при продлении экспериментальной работы по внедрению психолого-педагогических условий становления эмоционального интеллекта значимые изменения в результатах выполнения детьми данных заданий могут произойти спустя некоторое время. Похожая тенденция отмечена по итогам констатирующего этапа и по критерию «регулятивный компонент». Статистически меньше наблюдалось случаев спонтанного поведения, практически все дети были склонны прибегать к помощи взрослого при возникновении эмоциогенной ситуации — это является признаком перехода регулятивного компонента в зону ближайшего развития. Случаев самостоятельной регуляции эмоционального состояния у детей, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ вследствие нарушения внимания, на момент проведения контрольного этапа не было зафиксировано. Таким образом, существенные сдвиги произошли по всем компонентам эмоционального интеллекта, что проявилось и в приросте «сырых» тестовых баллов, и в положительном сдвиге по интегральному показателю эмоционального интеллекта, и в статистически доказанных показателях.

У детей контрольной группы №2 (дошкольники, испытывающие трудности освоения программы ДО вследствие нарушения функции внимания) мы зафиксировали отдельные изменения по компонентам эмоционального интеллекта, объясняющиеся естественным развертываем психической функции в онтогенезе (таблица 13).

Дети стали выполнять тестовые задания быстрее, допускать меньшее количество ошибок, их действия стали более разнообразны и выразительны. По остальным критериям оценки отмечен прирост первичных тестовых баллов, который более выражен по компонентам перцептивный (идентификация эмоций) и частично смысловой (базовые переживания). Накопление детьми опыта проживания эмоциогенных ситуаций может приводить к повышению продуктивности и точности реагирования в условиях взаимодействия, однако темпы изменений и степень их контролируемости достаточно низкие.

**Таблица 13 – Средние значения показателей эмоционального интеллекта детей контрольной группы №2**

Критерий оценки	До		После		Тест	
	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	t	p
Эмоциональный праксис	37,31	11,48	43	7,51	-2,509	0,027
Перцептивный компонент	27,62	8,03	34	3,55	-2,82	0,015
Смысловой компонент	20,77	7,45	27,77	6	-3,3	0,006
Регулятивный компонент	19,23	2,66	29,23	8,28	-3,95	0,002
Интегральный показатель	104,85	21,74	134,15	16,43	-3,595	0,004

Аналогичная картина изменений наблюдается и у детей из группы №3 (дети с сохранным вниманием, таблица 14).

**Таблица 14 - Средние значения показателей эмоционального интеллекта детей контрольной группы №3**

Критерий оценки	До		После		Тест	
	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	t	p
Эмоциональный праксис	42,56	9,62	49,12	11,29	-6,8	<0.001
Перцептивный компонент	44,04	9,58	45,52	6,69	-2,13	0,036
Смысловой компонент	34,41	8,38	40,85	7,79	-8,39	<0.001
Регулятивный компонент	29,33	7,54	39,87	12,05	-8,67	<0.001
Интегральный показатель	150,39	25,33	175,41	30,26	-7,94	<0.001



Содержание всех компонентов эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста изменяется со временем за счет спонтанного расширения эмоционального опыта, накопления эмотивной лексики и появление семантических полей эмоций, а также общего увеличения степени самоконтроля и произвольности. Надо отметить, что наибольшие позитивные сдвиги зафиксированы в относительно сложных компонентах эмоционального интеллекта — языковом (у большей части детей), смысловом и регулятивном. Эти данные подтверждают выдвинутое ранее предположение, что именно оречевление эмоции приводит к наращиванию способности осознавать эмоциогенную ситуацию и использовать эти знания для выработки стратегии поведения. Однако данная закономерность обнаружила себя не у всех детей группы, что дает возможность предположить, что спонтанный тип созревания имеет индивидуальные границы и определяется большим количеством как внешних, так и внутренних факторов. Вероятно, уточнение и контролируемое внедрение психолого-педагогических условий для этих детей приведет к амплификации развития эмоционального интеллекта и обеспечит ребенка более продуктивными способами деятельности и поведения в эмоциогенных ситуациях.

Сопоставление продуктивности решения тестовых заданий детей из разных групп (показатель t-тест Уэлча для отдельных групп с учетом разного объема и дисперсии) по итогам контрольного эксперимента представлено в таблице 15.

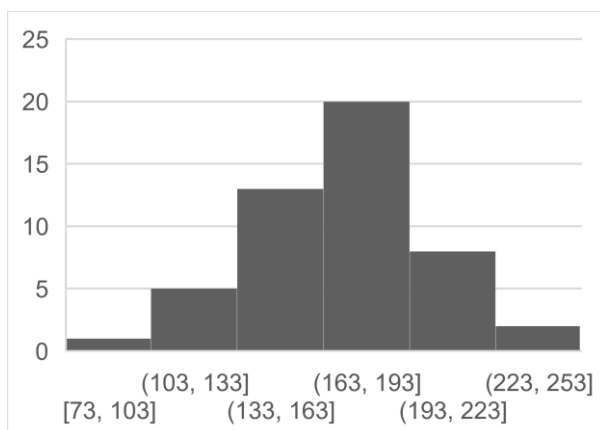
**Таблица 15 - Сопоставление продуктивности решения тестовых заданий детей из разных подгрупп (показатель t-теста Уэлча)**

Группа	Группа №1 (экспериментальная)				Группа №2 (контрольная)				Группа №3 (контрольная)			
	До		После		До		После		До		После	
	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
Группа №1					1,08	0,293	3,3	0,003	-6,06	<0.001	-1,9	0,076
Группа №2									-6,57	<0.001	-6,99	<0.001
Группа №3												

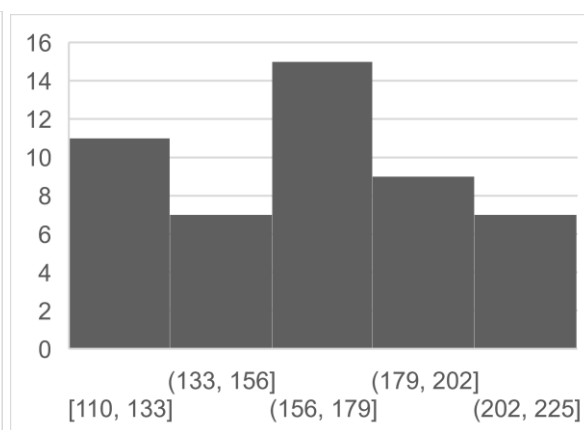
Заметна тенденция к сближению показателей дошкольников группы №1 (экспериментальная) и контрольной группы №3 (нормотипичные дошкольники) по всем субтестам. На этапе констатирующего эксперимента показатели эмоционального интеллекта детей с признаками недостатка функции внимания были значительно ниже,

тогда как после внедрения комплекса психолого-педагогических условий отмечена статистически достоверная положительная динамика и в общих чертах компоненты эмоционального интеллекта детей экспериментальной группы приближаются к значениям возрастной нормы. Особенно это заметно по субтестам 1–2 — элементарный эмоциональный праксис, перцептивный и языковой компоненты, — эти критерии оказались наиболее чувствительны к разработанной программе формирующего эксперимента. В то же время по субтестам 3–4 (смысловый и регулятивный компоненты эмоционального интеллекта) также зафиксировано приближение к значениям возрастной нормы (в несколько меньшей степени), что позволяет сделать вывод о зависимости данных критериев от разработанных психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ вследствие нарушения внимания. Дошкольники контрольной группы №2 демонстрируют по-прежнему низкие показатели продуктивности решения тестовых задач, хотя и была отмечена положительная динамика, но в целом отклонение от условной возрастной нормы у детей из группы №3 существенно.

Особый интерес представляют объединенные данные по базовым ДОО при сравнительном анализе характера распределения тестовых показателей эмоционального интеллекта. На рисунке 20 представлено распределение значений интегрального показателя эмоционального интеллекта по совокупности данных экспериментальной группы №1 и контрольной №2, посещающих МБ ДОУ «Детский сад №226», а на рисунке 21 представлено распределение значений интегрального показателя эмоционального интеллекта по совокупности данных контрольных групп №2 и №3, посещающих МБ ДОУ «Детский сад №248».



**Рисунок 20 – Распределение значений интегрального показателя эмоционального интеллекта детей групп №1 (экспериментальной) и №3 (контрольная)**



**Рисунок 20 – Распределение значений интегрального показателя эмоционального интеллекта детей контрольных групп №2 и №3**

Отмечается характерная закономерность: интегральный показатель эмоционального интеллекта детей, посещающих МБ ДОУ «Детский сад №226» (в том числе дети, включенные в экспериментальную группу), представлен в данной совокупности равномерно, согласно закону нормального распределения. Тогда как в МБ ДОУ «Детский сад №248» (контрольные группы №2 и №3) зафиксировано два пика значений: низкого уровня интегрального показателя, типичного для дошкольников с нарушением внимания, и среднего, характерного для нормотипичных детей старшего дошкольного возраста. Это является дополнительным подтверждением эффективности разработанной теоретической модели реализации психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, – значения показателей детей экспериментальной группы приближаются к значениям нормотипичных детей, что свидетельствует об амплификации развития эмоционального интеллекта и снижении степени негативного воздействия на него нарушения внимания.

В целом подтверждена эффективность психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ вследствие нарушения внимания. Взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей; взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта; формирование психолого-педагогической компетентности родителей как способ поддержки становления эмоционального интеллекта детей; предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих в комплексе оказывают значимое влияние на развитие у детей, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ вследствие нарушения внимания, таких способностей, как выражение эмоции в мимике, пантомимике и просодике, распознавание базовых эмоций, освоение языка эмоций, понимание содержательных сторон базовых эмоций и способность к элементарной регуляции эмоциональных состояний. Внедрение разработанных условий в практику психологического сопровождения ребенка в дошкольных образовательных организациях позволяет оптимизировать показатели эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, тем самым обеспечивать успешную коммуникацию воспитанников, организовывать совместные виды деятельности в процессе решения образовательных задач и в итоге содействовать реализации государственных национальных проектов и выполнять социальный заказ.

### Выводы по третьей главе

Полученные в ходе экспериментального исследования материалы позволяют сделать следующие выводы:

Определено, что уровень эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста может быть выявлен по степени представленности таких компонентов, как способ выражения ребенком эмоции в мимике, пантомимике и просодике, особенности распознавания базовых эмоций, освоение языка эмоций, понимание содержательных сторон базовых эмоций и способность к элементарной регуляции эмоциональных состояний. Расширен перечень критериев оценки эмоционального интеллекта и проведена их операционализация в области перцептивного, смыслового и регулятивного компонентов для получения более точных эмпирических данных.

Разработан новый программный продукт – диагностический комплекс для оценки эмоционального интеллекта детей 5–7 лет «EQ.дети», опирающийся на экспериментальные ситуации, беседу и наблюдение как наиболее эффективные методы оценки психических возможностей и предоставляющий пользователю широкий диапазон сведений в удобном текстовом, табличном и графическом форматах. Программа является экспресс-методом и позволяет минимизировать временные и материальные ресурсы специалиста. Удовлетворяются требования по форме проведения диагностики по ее продолжительности. Получены положительные результаты относительно надежности и валидности программы. Получено свидетельство о государственной регистрации диагностической компьютерной программы для ЭВМ «EQ.дети» № 2020616452 от 17.07.2020 г.

Подтверждена устойчивая связь психофизиологических и психологических предикторов, отражающих характеристики свойств внимания ребенка 5–7 лет (скорость обработки поступающей информации, сложная пространственно-временная реакция на сигналы, число одновременно отчетливо распознаваемых объектов и количество объектов, правильно воспроизводимых после их восприятия) и уровня освоения им основной образовательной программы дошкольного образования.

Подтверждена неравномерность становления отдельных составляющих эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте и доступность освоения смыслового и регулятивного компонентов к 6–7 годам при определяющей роли освоения детьми языка эмоций. Полученные данные согласуются с ранее описанными закономерностями эмоционального развития детей.

Установлено, что недостаток развития внимания детерминирует такие характеристики эмоционального интеллекта, как фиксация в поле внимания случайных единичных признаков эмоциогенной ситуации; ограничение объема сведений, доступных для восприятия и дальнейшей обработки; снижение темпа обработки поступающих сведений по мере развертывания эмоциогенной ситуации; сохранение неполной картины эмоциогенной ситуации в памяти.

Включенная в программу формирующего эксперимента теоретическая модель реализации психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у детей 5–7 лет, испытывающих трудности в освоении основной образовательной программы дошкольного образования в связи с недостатком внимания, подтвердила свою эффективность. Доказано приближение уровня эмоционального интеллекта детей, испытывающих трудности в освоении ООП ДО к показателям нормотипичных детей за счет создания специальных психолого-педагогических условий.

Совокупность психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта внедрена в практику психологического сопровождения детей в дошкольных образовательных организациях.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее научное исследование посвящено изучению проблемы развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, и выделению психолого-педагогических условий, обеспечивающих его амплификацию и преодоление недостатков. В результате решения поставленных в исследовании задач были получены следующие выводы:

1. Эмоциональный интеллект является сложным многоуровневым психологическим феноменом и представляет собой совокупность способностей человека распознавать эмоции других людей и свои собственные, управлять ими, а также учитывать эту информацию в процессе решения практических задач.

2. Ключевыми компонентами эмоционального интеллекта являются когнитивный и поведенческий; на протяжении онтогенеза они постепенно трансформируются от элементарного уровня через опосредованно-ситуативный к смысловому уровню. Возрастные особенности эмоционального интеллекта детей 5–7 лет представлены в таких характеристиках, как: распознавание базовых эмоций, освоение способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике, начало формирования языка эмоций, понимание содержательных сторон базовых эмоций и способность к элементарной регуляции эмоциональных состояний.

3. Значимым фактором в становлении эмоционального интеллекта детей является процесс внимания, который определяет качество освоения ими ООП ДО. Психофизиологическими предикторами освоения основных образовательных программ выступают скорость обработки поступающей информации, качество сложной пространственно-временной реакции на динамические сигналы, а объем внимания и кратковременной образной памяти – базовыми психологическими предикторами, в совокупности проявляющимися в характеристиках свойств внимания.

4. Совокупность отрицательных показателей по данным признакам приводит к искажениям функционирования эмоционального интеллекта: фиксации в поле внимания случайных единичных признаков эмоциогенной ситуации; ограничении объема сведений, доступных для восприятия и дальнейшей обработки; снижении темпа обработки

поступающих сведений по мере развертывания эмоциогенной ситуации; сохранении неполной картины в памяти.

5. Оценка актуального уровня развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста требует существенной доработки, поскольку существующие диагностические методы имеют содержательные и технические ограничения. Разработанная диагностическая компьютерная программа «EQ.дети» предоставляет обширную достоверную информацию относительно отдельных компонентов эмоционального интеллекта и феномена в целом, а также обладает преимуществами экспресс-метода.

6. Психолого-педагогическими условиями развития эмоционального интеллекта детей 5-7 лет, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ вследствие недостатка внимания, являются: взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей; взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта; формирование психолого-педагогической компетентности родителей как способ поддержки становления эмоционального интеллекта детей; предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих.

7. Комплекс психолого-педагогических условий, реализованных в развивающей программе «Умные эмоции» для детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, позволяет оптимизировать становление компонентов эмоционального интеллекта, что проявляется в приближении показателей эмоционального интеллекта детей с отклонениями внимания к показателям условной возрастной нормы. Изменения эмоционального интеллекта носят стабильный, положительный, накопительный характер.

8. Своевременное обнаружение и устранение недостатков становления эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста обеспечивает освоение дошкольниками сложных социальных навыков, продуктивное решение возникающих коммуникативных задачи, что реализует задачи дошкольного образования на качественно более высоком уровне и успешную социализацию подрастающего поколения.

9. Перспективными направлениями развития исследования являются вопросы расширения возрастного диапазона (выделение и описание предпосылок развития эмоционального интеллекта в более ранние периоды, уточнение компонентов и их содержания в младшем школьном и подростковом возрасте); описания характера зависимости компонентов эмоционального интеллекта от внешних (цифровых технологий, медиа-коммуникации) и внутренних (наличие ограниченных возможностей здоровья)

факторов; расширение диагностических возможностей разработанной компьютерной программы, в том числе адаптация ее функционала к онлайн режиму использования.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости [Текст] / Л.М. Аболин. – Казань: Казанский гос. университет, 1987. – 262 с.
2. Айгунова, О.А., Полковникова, Н.Б., Савенкова, Т.Д. Диагностика и развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации [Текст] / О.А. Айгунова, Н.Б. Полковникова, Т.Д. Савенкова // Вестник московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. – 2016. – № 4. – С. 25–34.
3. Айзенк, Г.Ю. Понятие и определение интеллекта [Текст] / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
4. Алямовская, В.Г. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста [Текст] / В.Г. Алямовская, С.Н. Петрова. – М.: Издательство Скрипторий, 2002. – 80 с.
5. Андреева, И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» [Текст] / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С. 83–95.
6. Андрюхина, Л.М., Альтяпова, Ю.А. Развитие эмоционального интеллекта дошкольников в условиях дополнительного образования [Текст] / Л.М. Андрюхина, Ю.А. Альтяпова // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы VI Всероссийской научно-практич. конф. Екатеринбург, – 2013. – С. 11–14.
7. Анохина, А.С., Токарева, О.А. Психофизиологические основы эмоционального интеллекта [Текст] / А.С. Анохина, О.А. Токарева // Проблемы современного педагогического образования. 2018. – № 58–2. – С. 311–314.
8. Асеев, В.Г. Возрастная психология [Текст] / В.Г. Асеев. – Иркутск: ИГПИ, 1989. – 195 с.
9. Афонькина, Ю.А. Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников [Текст] / Ю.А. Афонькина // Детский сад: теория и практика. - 2014. - № 4(40). - С. 6–17.
10. Ахметова, З.А. Нарушения поведения при синдроме дефицита внимания и гиперактивности [Текст] / З.А. Ахметова // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. – 2010. – Т. 10. – № 11. – С. 142–147.
11. Банди, А. Сенсорная интеграция: теория и практика [Текст] / А. Банди, Ш. Лейн, Э. Мюррей; пер. и науч. ред. Д.В. Ермолаева. – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2019. – 768с.
12. Батюта М.Б., Семенова Е.А. Исследование особенностей развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста [Текст] / М.Б. Батюта, Е.А.

Семенова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52–4. – С. 247–254.

13. Белкин, А.С., Качалова, Л.П., Телеева, Е.В. и др. Личность педагога: профессионально-личностные характеристики и требование времени: монография [Текст] / А.С. Белкин, Л.П. Качалова, Е.В. Телеева – Шадринск: Исеть, 2004. – 139с.

14. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: Учебное пособие. 2-е изд. - Сер. 58 Бакалавр. Академический курс [Текст] / Белкина В.Н. – Издательство: Юрайт (Москва). 2019. – 170 с.

15. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – Москва: Питер, 2008. – 398 с.

16. Божович, Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности [Электронный ресурс] / Л.И. Божович // Официальный сайт журнала «Вопросы психологии». – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/885/885108.htm>.

17. Боулби, Дж. Привязанность [Текст] / Дж. Боулби. - М.: Гардарика. - 2003. - 477 с.

18. Бочаров А.В., Князев Г.Г., Савостьянов А.Н., Таможников С.С., Сапрыгин А.Е., Баирова Н.Б., Слободская Е.Р. Корреляции выраженности эмоциональных проблем и гиперактивности у детей с компонентами связанного с событием потенциала в oddball-парадигме [Электронный ресурс] / А.В. Бочаров, Г.Г. Князев, А.Н. Савостьянов, С.С. Таможников, А.Е. Сапрыгин, Н.Б. Баирова, Е.Р. Слободская // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова, 2019, Т. 69, № 3, С. 314-324. <https://www.sciencejournals.ru/view-article/?j=jourvnd&y=2019&v=69&n=3&a=JourVND1903004Bocharov>

19. Бреслав, Г.М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников [Электронный ресурс] / Г.М. Бреслав // Официальный сайт журнала «Вопросы психологии». – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/843/843053.htm>

20. Бреслав, Г.М. Психология эмоций [Текст] / Г. М. Бреслав. - 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 542 с.

21. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения [Текст] / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

22. Брызгунов, И.П. Дефицит внимания с гиперактивностью [Текст] / И.П. Брызгунов, Е.Ф. Касатикова. – М.: Медпрактика, 2002. – 45 с.

23. Бурлак, С.А., Варганов, А.В., Латанов, А.В., Терещенко, Л.В. Звуковой язык эмоций человека и обезьян [Текст] / С.А. Бурлак, А.В. Варганов, А.В. Латанов, Л.В. Терещенко // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4 (16). – С. 79–92.
24. Былкина, Н.Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе [Текст] / Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 38–48.
25. Васягина, Н.Н. Обучение как форма психолого-педагогического сопровождения родителей / Н. Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3. – С. 126–132.
26. Васягина, Н.Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей / Н.Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 63–69.
27. Вансяцкая, Е.А. Эмоциональная сфера детей в ракурсе интерсубъективности [Текст] / Е.А. Вансяцкая // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 8. – № 2. – С. 115–117.
28. Варганов, А. В. Антропоморфный метод распознавания эмоций в звучащей речи [Текст] / А.В. Варганов // Национальный психологический журнал. – 2013. – №2 (10). – С. 69–79.
29. Варганов, А.В., Варганова, И.И. Онтогенез восприятия и категоризации эмоций [Текст] / А.В. Варганов, И.И. Варганова // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2004. – № 3 (36). – С. 198–207.
30. Вохмякова, И.Н. Расширение эмоционального поля дошкольников [Текст] / И.Н. Вохмякова // Филологическое образование в период детства 2015 Т.: 22 С.: 169–171
31. Выготский, Л.С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений. В 6 т. - Москва: Педагогика, 1984. - Т.6. - С. 90–318.
32. Гаврилова, Т.П. Социальная децентрация и ее роль в развитии эмпатии [Текст] / Т.П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Тезисы докладов. – М., 1979. – С. 10–13.
33. Галеева, Е.В. Психолингвистические основы вербального обозначения эмоций [Текст] / Е.В. Галеева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 126–129.
34. Гараева, Д.Д. Психолого-педагогические условия повышения эффективности процесса активизации интеллектуальной деятельности учащихся старших классов в ходе проблемного обучения на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Д.Д. Гараева // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XLVIII

междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 11(48). Режим доступа: [https://sibac.info/archive/guman/11\(48\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/11(48).pdf)

35. Гасанов, Р.Ф., Макаров, И.В., Емелина Д.А. Клинико-биохимические особенности тревоги у детей с гиперкинетическим расстройством [Электронный ресурс] / Р.Ф. Гасанов, И.В. Макаров, Д.А. Емелина // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2020. – № 1, –С. 30–38. Режим доступа: <https://doi.org/10.31363/2313-7053-2020-1-30-38>

36. Гиппенрейтер, Ю. Б. Психологические игры и занятия с детьми. Развиваем эмоциональный интеллект! [Текст] /Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2014. – 128 с.

37. Глозман, Ж.М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении [Текст]: монография / Ж.М. Глозман. – М.: Генезис, 2016. – 336 с.

38. Горбунова, Г.П., Жаркова, А.А. О современном подходе к формированию эмоционального опыта дошкольников [Текст] / Г.П. Горбунова, А.А. Жаркова // Психолого-педагогические исследования в Сибири. – Омск, 2017 Изд-во: ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет» – С. 28–30

39. Гоулман, Д., Бояцис, Р., Макки, Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: [Текст] / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – Альпина Паблишер, 2018. – 301 с.

40. Гребенщикова, Т.В. Модель педагогической поддержки эмоционально-экспрессивного развития детей в дошкольной образовательной организации. [Текст] / Т.В. Гребенщикова // Известия волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – №4 (117). – С. 70–76.

41. Гребнева, Н.Н., Смирнова, М.В. Оценка функционального и психоэмоционального состояния детей дошкольного возраста с дефицитом внимания [Текст] / Н.Н. Гребнева, М.В. Смирнова // Журнал научных статей здоровье и образование в XXI веке. – 2016. – Т. 18. – № 9. – С. 71–74.

42. Грибанов, А.В., Волокитина, Т.В., Гусева, Е.А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. [Текст] / А.В. Грибанов, Т.В. Волокитина, Е.А. Гусева М., 2004. – 125с.

43. Гусева, А. Ю. Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста в условиях ДОУ [Текст] / А.Ю. Гусева // Лучшая научно-исследовательская работа 2016: сборник статей III Международного научно-практического конкурса. Пенза, – 2016. – С. 105–111.

44. Гусякова, Н.И., Кадырова, А. Ж. Особенности феномена эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций [Текст] / Н.И. Гусякова, А.Ж. Кадырова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 8 (198). – С. 419–426.
45. Гусякова, Н.И. Эмоциональный интеллект и его влияние на готовность к профессиональной деятельности у студентов ВУЗа [Текст] / Н.И. Гусякова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Изд-во: ООО «Край Ра» (Челябинск), – 2020. – С.65-71
46. Данилина, Т.А., Зедгенидзе, В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ [Текст] / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина – М.: Айрис-Пресс, 2004. – 160 с.
47. Депутат И.С., Джос Ю.С., Старцева Л.Ф., Панков М.Н., Рысина Н.Н., Сидорова Е.Ю. Психоэмоциональные особенности детей и подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (краткий обзор) [Электронный ресурс] / И.С. Депутат, Ю.С. Джос, Л.Ф. Старцева, М.Н. Панков, Н.Н. Рысина, Е.Ю. Сидорова // Вестник северного (арктического) федерального университета, серия “Медико-биологические науки”. – 2013. – № 3. – С. 45–56. Режим доступа: <https://narfu.ru/university/library/books/1524.pdf>
48. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, – 2002. – С. 57–59
49. Дмитриева, Е.С., Андерсон, М.Н., Гельман, В.Я. Сравнительное исследование зрительного и слухового восприятия эмоций детьми младшего школьного возраста [Текст] / Е.С. Дмитриева, М.Н. Андерсон, В.Я. Гельман // Экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9. – № 1. – С. 38–52.
50. Додонов, Б.И. В мире эмоций [Текст] /Б.И. Додонов. — М.: Политиздат, 1987. — 140 с.
51. Дубровинская, Н.В. Нейрофизиологические механизмы внимания [Текст] / Н.В. Дубровинская. – Л.: Наука, 1985. – 144 с.
52. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка. Психофизиологические основы детской валеологии [Текст]: учеб. пособие / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М.: Владос, 2000. – 144 с.

53. Ежкова, Н.С. Педагогическая поддержка эмоционального развития детей дошкольного возраста. [Текст] / Н.С. Ежкова. – Тула.: Изд-во: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2015. 134 с.
54. Ежова, Н.Н. Рабочая книга практического психолога. [Текст] / Н.Н. Ежова – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 320 с.
55. Емельянцева Т.А., Игумнов С.А. Нейропсихологические методы диагностики у детей с СДВГ: Аналитический обзор литературы [Текст] / Т.А. Емельянцева, С.А. Игумнов // Вопросы психологического здоровья детей и подростков. – 2014 (14). – -№1. – С.107-118.
56. Емельянцева, Т.А. Нейропсихологические методы диагностики синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей: в поиске альтернативных технологий лечения, основанных на доказательствах [Текст] / Т.А. Емельянцева //Медицинские новости. – 2013. – № 10. – С. 19–22.
57. Желобова, Е.А. Нарушения психического развития и адаптации у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью [Текст] / Е.А. Желобова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – № 132. – С. 326–331.
58. Жирова, С.Г. Социализация и расширение возможностей эмоционального интеллекта детей с ОВЗ средствами внеурочной деятельности с использованием психологических подходов и методик. [Текст] / С.Г. Жирова // Дополнительное образование - эффективная система развития способностей детей и воспитания социально ответственной личности. Сборник научных статей международной научно-практической конференции. – Издательство: Закрытое акционерное общество «Университетская книга» (Курск). – 2020. – С. 238–242
59. Житная И.В., Зайлер Е.Г. Формирование эмоциональной компетентности у детей дошкольного возраста [Текст] / И.В. Житная, Е.Г. Зайлер// Педагогическое и психологическое образование: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС» (Уфа). – 2017. – С.: 114–117
60. Заваденко, Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте [Текст]: учеб. пособие / Н.Н. Заваденко. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
61. Заваденко, Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: Диагностика, патогенез, принципы лечения [Текст] / Н.Н. Заваденко // Вопросы практической педиатрии. – 2012. – № 1. – С. 54–62.

62. Зайлер, Е.Г. Формирование эмоциональной компетентности у детей дошкольного возраста средствами экокультуры [Текст] / Е.Г. Зайлер // Современная педагогика: теория, методология, практика: сборник статей II Международной научно-практической конференции. Петрозаводск. 2019. – С: 163–166
63. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. II. Развитие произвольных движений [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 286 с.
64. Запорожец, А.В. Роль Л.С. Выготского в разработке проблемы эмоций // Избранные психологические труды. В 2 томах. Том 1. Психическое развитие ребенка [Электронный ресурс]. / А.В. Запорожец; под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М., 1986. –С. 276–284. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=165164>
65. Зверева Н.В., Кутырева Я.С., Казакова М.В. Восприятие и выражение эмоций подростками в норме и при шизофрении [Текст] / Н.В. Зверева, Я.С. Кутырева, М.В. Казакова // Клиническая и специальная психология. – 2016. – № 4. – С. 76–92.
66. Зеленина, Л.А. Психолого-педагогическая программа диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста / Л.А. Зеленина // Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. - 2014 // Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/02/23/psikhologo-pedagogicheskaya-programma-dagnostiki-urovnya-razvitiya>
67. Зеленкова, И.В., Мазур, Ю.Ю. Особенности и педагогические условия развития эмоциональной сферы младших школьников с ЗПП [Текст] / И.В. Зеленкова, Ю.Ю. Мазур // Инновационная наука. – 2019. – №2. – С.: 126–129.
68. Зубкова, В. П. Изучение представлений об экспрессивном компоненте эмоций у детей с нарушением зрения [Текст] / В.П. Зубкова // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – №: 98. – 2009. – С.: 123–127
69. Зубкова, В.П. К проблеме изучения представлений об эмоциях у детей в условиях зрительной недостаточности [Текст] / В.П. Зубкова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2015. – № 1 (63). – С. 30–34.
70. Изотова, Е.И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников [Текст] / Е.И. Изотова // Мир психологии. – 2015.– № 1. – С. 65–77.
71. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 454 с.
72. Ипполитова, Н.В., Стерхова, Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс]. // General and Professional Education. – 2012. – № 1 Режим доступа: [http://genproedu.com/paper/2012-01/full\\_008-014.pdf](http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf)

73. Исаев, Е.И. Педагогическая психология: учебник для академического бакалавриата [Электронный ресурс]. / Е.И. Исаев. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 347 с. Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/431998>
74. Камышева, А.А., Шамухаметова, Е.С. Эмоциональное отношение как фактор семейного воспитания [Текст] / А.А. Камышева, Е.С. Шамухаметова // Вестник шадринского государственного педагогического института. — 2014. — № 2 (22). — С.: 154–157
75. Канжин, А. В. Недостаточность управляющих функций у детей с синдромом дефицита внимания и детей с нарушениями речи [Текст] / А.В. Канжин // Новые исследования. — 2011. — Т. 1. — № 27. — С. 24–33.
76. Канжин, А.В. Время зрительно-моторных реакций в дифференциальной диагностике синдрома дефицита внимания с гиперактивностью [Текст] / А.В. Канжин // Наука 21 века: Вопросы, гипотезы, ответы. — 2015. — № 5 (14). — С. 72–75
77. Канжин, А.В., Грибанов А.В. Особенности зрительно-моторных реакций у детей-северян при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью [Текст] / А.В. Канжин, А.В. Грибанов // Экология человека. — 2005. — №5. — С. 14–16
78. Карелина, И.О. Методы и приемы развития эмоционально-перцептивной способности у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / И.О. Карелина // Педагогика & Психология. Теория И Практика. — 2016. — №: 4 (6). — С.: 17–20.
79. Карелина, И.О. Психолого-педагогические условия развития у детей восприятия, понимания и вербализации эмоциональных состояний учебное пособие. [Текст]/ И.О. Карелина. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. — 55с.
80. Карелина, И.О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография. [Текст] / И.О. Карелина — Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. — 178 с.
81. Карелина, И.О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации: избранные научные статьи. [Текст] / И.О. Карелина — Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. — 122 с.
82. Касатикова, Е.В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: Распространенность, факторы риска, особенности катехоламинового обмена [Текст] / Е.В. Касатикова. — М., 2000. — 165 с.
83. Князев, Г.Г., Митрофанова Л.Г., Разумникова О.М., Барчард, К. Адаптация русскоязычной версии опросника эмоционального интеллекта К. Барчард [Текст] / Г.Г. Князев, Л.Г. Митрофанова, О.М. Разумникова, К. Барчард // Психологический журнал. — 2012. — Т. 33, — № 4. — С. 112–120.



84. Козлова, Е.В., Ворстер, А.В. Социально-эмоциональное развитие старших дошкольников [Текст] / Е.В. Козлова, А.В. Ворстер // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7–2 (19). – С. 178–182.
85. Колокольцева, М.А. Технологии социально-нравственного воспитания дошкольников: учебное пособие. [Текст] / М.А. Колокольцева. – Москва Издательство «Перо». 2019. 128с.
86. Комарова, О.А. Практика реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Учебно-методическое пособие. [Текст] / О.А. Комарова – Издательство: Московский педагогический государственный университет (Москва). 2016. – 120с.
87. Корсакова, Н.Н. Нейропсихология внимания и «Задача Струпа» [Текст] / Н.Н. Корсакова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2014. – № 3. – С. 26–33.
88. Кочерова, О.Ю. Возрастные закономерности физического и психического развития, заболеваемости детей 2–9 лет с синдромом дефицита внимания, с гиперактивностью (ДВ), диагностика и профилактика нарушений [Текст]: дисс. ... докт. мед. наук: 14.00.09 / О. Ю. Кочерова. – Иваново, 2005. – 369 с.
89. Кравцова, А.К. Эмоциональный интеллект лидера организации как фактор изменения организационной культуры. [Текст]: дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / А. К. Кравцова. - Саратов, 2013. - 297 с.
90. Красавина, А.В. Проблемы эмоционального развития детей дошкольного возраста в практике педагога-психолога [Текст] / А.В. Красавина // Наука и образование: Новое время. Научно-методический журнал. – 2017. – № 3(4). – С65-66.
91. Красильников И.М., Красильникова М. С. Как научить школьников «проживать» музыку? [Текст] / И.М. Красильников, М.С. Красильникова // Педагогика искусства. – 2020. – № 4. – С. 125–131.
92. Кривошеина Н.П. Особенности психофизиологического развития и адаптации детей с признаками дефицита внимания в период подготовки к школе и начального этапа обучения: [Текст]: дис. ... канд. биол. Наук / Н.П. Кривошеина. Кемерово, 2016. 153 с.
93. Кривошеина, Н.П. Особенности взаимосвязи между показателями социально психологической и физиологической адаптации детей старшего дошкольного возраста с различной степенью дефицитов развития [Текст] / Н.П. Кривошеина, А.И. Федоров, Э.М. Казин, И.А. Свиридова, Н.Н. Кошко, М.С. Коломеец // ВАЛЕОЛОГИЯ Научно-практический журнал. – 2015. – № 2. – С. 53–58.

94. Кропотов, Ю.Д. Современная диагностика и коррекция синдрома нарушения внимания [Текст] / Ю.Д. Кропотов. – М.: Элби-СПб, 2005. – 148 с.
95. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. [Текст] / Н.Л. Кряжева. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 251 с. С. 34
96. Кузнецова, К.С. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / К.С. Кузнецова. – Саратов, 2012. - 24 с.
97. Куницына, В.Н., Казаринова, Н.В., Погольша, В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. [Текст] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
98. Куракина, А.О. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. – 2013. – №11–3. – С. 546–550; Режим доступа: <http://www.fundamentalresearch.ru/ru/article/view?id=33161>
99. Куракина, А.О. Эмоциональный интеллект дошкольника: структура, условия и механизмы развития [Текст] /А.О. Куракина. – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2013. – 102 с
100. Куцева, Е.В., Лужбина, Н.А. Эмоциональный интеллект детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Е.В. Куцева., Н.А. Лужбина // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. – 2013. – № 10. – С. 366–368.
101. Лаптева, Ю.А. Возрастная изменчивость показателей эмоционального развития детей в период дошкольного возраста [Текст] / Ю.А. Лаптева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 9–10 (113). – С. 19–25.
102. Лебединский, В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. [Текст] / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 197с.
103. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 40 с.
104. Листик, Е.М. Влияние стиля воспитания на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста [Текст] / Е.М. Листик // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2014. – № 6. – С. 53–58.
105. Листик, Е.М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.13 / Елена Марковна Листик. – М., 2003. – 24 с.

106. Литвиненко, Н.В. Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде [Текст]: дис...докт. психол. наук. / Н.В. Литвиненко – Самара, 2009. – 497 с.
107. Литвиненко, О.В. Психологические и психофизиологические особенности внимания у здоровых детей и детей с синдромом дефицита внимания [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.02 / О.В. Литвиненко. – Ростов-на-Дону, 2002. – 137 с.
108. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте [Текст] / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – Москва: Институт психологии РАН. – 2004. – С. 29–36.
109. Майер, Г. Психология эмоционального мышления [Текст] / Г. Майер // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 123–129.
110. Маланов, С.В. Развитие у детей в раннем детстве и дошкольном возрасте ориентировки в эмоциональных состояниях на основе овладения способами использования языковых средств. [Текст] / С.В. Маланов // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 2. – С. 57–67.
111. Малоземова, И.И., Фрайфельд, И.В. Оптимизация двигательной деятельности детей дошкольного возраста как условие достижения эмоционального благополучия [Текст] / И.И. Малоземова, И.В. Фрайфельд // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №3. – С. 238–240.
112. Матвиевская, Е.Г., Шавшаева, Л.Ю. Психолого-педагогическая поддержка профессионального развития педагогов по проблеме формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников [Текст] / Е.Г. Матвиевская, Л.Ю. Шавшаева // Вестник оренбургского государственного университета. – 2018. – №3 (215) – С.: 44–51.
113. Мельникова, Н.В., Калинина, О.В. Статус эмоциональности дошкольника [Текст] / Н.В. Мельникова, О.В. Калинина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58–4. – С.: 328–331
114. Мещеряков, Б.Г. Стадии развития ВПФ и их эмпирические референты: реконструкция имплицитной концепции Л.С. Выготского [Текст] / Б.Г. Мещеряков // Вестник МГУ. Психология. – 2004. – № 3. – С. 57–72.
115. Мещерякова, И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе [Текст]: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / И.Н. Мещерякова. - Курск, 2011. - 239 с.

116. Микляева, Н.В., Тихонова, О.А. Групповая экспрессдиагностика компонентов эмоционального интеллекта у старших дошкольников с ОНР [Текст] / Н.В. Микляева, О.А. Тихонова // Инклюзия в образовании. – 2018. – Т. 3. – № 3–4. – С. 68–76.
117. Михайлова, Н.Ф. Нарушение психического развития и совладающее поведение у детей младшего школьного возраста с СДВГ [Текст] / Н.Ф. Михайлова, Е.А. Шелобова // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2014. – № 2. – С. 63–70.
118. Молчанов, Н.В. Социально-педагогическая деятельность по профилактике аддитивного поведения у детей и подростков [Текст] / Н.В. Молчанов, А.Н. Гологузов // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 120–139.
119. Морозова, Е.А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: эволюция, клиника, лечение [Текст] / Е.А. Морозова, М.В. Белоусова // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2009. – Т. 109–№ 2. – С. 31–34.
120. Морозова, Е.А., Мадякина, А.А. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: новое в понимании и подходах к лечению. [Текст] / Е.А. Морозова, А.А. Мадякина // Русский журнал детской неврологии. – 2019. – № 14(1). – С. 14–25.
121. Морчадзе, Н.Ю., Гринина, Е.С. Социальный интеллект как фактор социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н.Ю. Морчадзе, Е.С. Гринина // Специальное образование и социокультурная интеграция. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Е.С. Пяткиной, Ю.В. Селивановой, М.Д. Коноваловой. – 2018 – С.: 248–255
122. Нгуен, М. А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте. [Текст] / М. А. Нгуен // Культурно-историческая психология. - 2007. - № 3. - С. 46–51.
123. Неверович, Я.З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста [Текст] / Я.З. Неверович // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М., 1986. – 176 с.
124. Немов, Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. [Текст] / Р.С. Немов – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, Ч. 2. 2003. — 352 с.
125. Николаева, Е.И., Колчева, Н.И. Особенности кодирования эмоций детьми в норме и с дефицитарным типом психического развития [Текст] / Е.И. Николаева, Н.И. Колчева // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2010. – № 1. – С. 50–60.
126. Носенко, Е.Л. Эмоциональный интеллект: концептуализация феномена, основные функции: монография [Текст] / Е.Л. Носенко. – Днепропетр. нац. ун-т. - Киев: Высшая школа, 2003. – 126 с.

127. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов [Текст] / С.И. Ожегов; под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.
128. Олпорт, Г.В. Становление личности. Избранные труды. Серия: Живая классика. [Текст] / Г.В. Олпорт – М.: «Смысл». 2002. – 930 с.
129. Ольшанникова, А.Е. Эмоции и воспитание: брошюра [Текст] / А.Е. Ольшанникова. – Москва: Знание, 1983. – 80с.
130. Основы специальной психологии: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по специальностям: 0318 - Специальное дошкольное образование, 0320 - Коррекционная педагогика 2-е издание, стереотипное. - Сер. Среднее профессиональное образование. Педагогическое образование / под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Academia. 2005. – 480 с.
131. Ошкина, А.А., Цыганкова, И. Г. Формирование эмоциональной саморегуляции у старших дошкольников. Серия: Воспитываем, обучаем дошкольников. [Текст] / А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова. – М.:Изд-во: Центр педагогического образования, 2015 г. – 128с.
132. Панков, М.Н. Клинико-физиологические проявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей (обзор литературы) [Текст] / / М. Н. Панков, А. В. Грибанов, И. С. Депутат и др. // Вестник новых медицинских технологий – 2013. – Т. 20. – № 3. – С. 91.
133. Панкова, Н.Б. Взаимосвязь латентных периодов простой сенсомоторной реакции на световой стимул и индекса массы тела у детей 7–8 лет [Текст] / Н.Б. Панкова, М.А. Лебедева, Н.Н. Хлебникова и др. // Валеология. – 2015. – № 4. – С. 25–32.
134. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1988. – 432 с.
135. Педагогические условия развития личности: теория и практика / Т.В. Безродных, В.И. Биджиева, Т.В. Богославская [и др.]. – Москва: Издательство «Перо», 2013. – 262 с.
136. Переверзева, В.М. Психологический анализ прямых и косвенных форм регуляции поведения детей дошкольного возраста [Текст]: Автореф. дис... канд. психол. наук. / В.М. Переверзева. – М., 1981. - 24 с
137. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. [Электронный ресурс] / Ж. Пиаже. Перевод: А. М. Пятигорский. — СПб., 2003. // Центр гуманитарных технологий. Режим доступа: <https://gtmarket.ru/library/basis/3252>

138. Политика, О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. [Текст] / О.И. Политика– СПб.: Речь, 2005. – 208с
139. Пономаренко, И.В., Курусь, И.А., Митенко, А.А., Волохова, С.А., Андреев, А.Б. Особенности эмпатии и эмоционального интеллекта у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / И.В. Пономаренко, И.А. Курусь, А.А. Митенко, С.А. Волохова., А.Б. Андреев // Вектор науки тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2019. – № 4 (39). – С. 52–57
140. Практикум по психофизиологической диагностике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000; - 128 стр
141. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/>
142. Пылаева, О.А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: сопутствующие заболевания, акцент на сочетании с эпилепсией [Текст] / О.А. Пылаева, А.А. Шатенштейн, М.Ю. Дорофеева // Русский журнал детской неврологии. – Том 2. – 2015. – С. 59–71.
143. Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребенка [Текст] / под ред. Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. – 432 с.
144. Робертс, Р.Д., Мэттьюс, Дж., Зайднер, М., Люсин, Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике [Текст] / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3–26.
145. Розова, И.Н. Эмоциональное развитие детей 5–7 лет в дошкольном образовательном учреждении посредством художественной импровизации. [Текст]: дисс. ... кандидата психологических наук: 13.00.01 / И.Н. Розова. – Калуга, 2015. – 221с.
146. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 705 с.
147. Румянцева, Е.С., Филиппова, Л.В. Педагогические условия развития эмоциональной отзывчивости младших школьников на уроках литературного чтения. [Текст] / Е.С. Румянцева, Л.В. Филиппова // Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей: Всероссийская студенческая научно-практическая конференция с международным участием. Отв. редакторы Е.А. Жесткова, Л.В. Филиппова; Арзамасский филиал ННГУ. 2018. – С.: 241–248

148. Рыжкова, И.А. Эмоциональный интеллект. Кто рулит твоими эмоциями. Серия: Практический тренинг. [Текст] / И.А. Рыжкова. – Москва: АСТ, 2021 г. – 256 с.
149. Рычкова, Л.С., Герасимова, О.Ю. Особенности психофизической структуры интеллекта и его взаимосвязь с показателями сенсомоторного теста у детей с разным уровнем психического развития. [Текст] / Р.С. Рычкова, О.Ю. Герасимова // Вестник южно-уральского государственного университета. Серия: образование, здравоохранение, физическая культура. – 2007. – №: 2 (74). – С.: 4–6
150. Савенков, А.И., Савенкова, Т.Д. Диагностика базовых параметров эмоционального интеллекта и социальной компетентности дошкольников [Текст] / А.И. Савенков, Т.Д. Савенкова // Детский сад от А до Я. – 2017. – № 3. – С. 39–44.
151. Савенкова, Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника [Текст] / Т.Д. Савенкова // Вестник московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. – 2017. – № 3. – С. 47–53.
152. Седова, С.С., Данилов, Н.А., Пеплова, И.В. Условия эффективного психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / С.С. Седова, Н.А. Данилов, И.В. Пеплова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 1. Режим доступа: <https://science-education.ru/article/view?id=27412>
153. Семенова, О.А. Нейропсихологический анализ. Дети с СДВГ: причины, диагностика, комплексная помощь [Текст] / О. А. Семенова; под ред. М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК». – 2009. – С. 81–92.
154. Сергиенко, Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект»: руководство [Текст] / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. - С. 176.
155. Сиротюк, А.Л. Дифференцированное обучение младших школьников с учетом индивидуально-психологических особенностей [Текст]: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / А.Л. Сиротюк. – Москва, 2004. – 420 с.
156. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения [Текст] / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
157. Смирнова, М. В. Психофизиологическое и психоэмоциональное состояние детей 6–7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью [Текст] / М. В. Смирнова, Н. Н. Гребнева, А. Б. Загайнова // Здоровье и образование в XXI веке. – 2011. – Т. 13. – № 5. – С. 232–233.

158. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации [Текст]: методическое пособие / Н.П. Гришаева. - Москва: Вентана-Граф, 2016. – 181 с.
159. Соловьева, Н.В. Особенности вербализации эмоциональных представлений дошкольниками [Текст]: автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Н.В. Соловьева. – М., 1999. – 24с.
160. Солодкова, Т.И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Т.И. Солодкова. – Иркутск, 2011. – 160 с.
161. Сухонос, А. П. Формирование эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в условиях учебно-воспитательного процесса в ДОО [Электронный ресурс] / А. П. Сухонос, Н. Д. Палазюк // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – СПб.: Изд-во: ООО «НИЦ АРТ», 2016 г. – С. 281–284. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26434214>
162. Сысоева, Т.А., Овсянникова В.В. Скорость переработки эмоциональной информации как коррелят эмоционального интеллекта [Текст] / Т.А. Сысоева, В.В. Овсянникова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2015. – Т. 12. – № 2. – С. 160–171.
163. Тавстуха, О.Г., Шавшаева, Л.Ю. Некоторые аспекты формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников [Текст] / О.Г. Тавстуха, Л.Ю. Шавшаева // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 12–1. – С. 211–215.
164. Тайлакер Й.Б., Визингер У. Тренировка IQ: Ваш путь к успеху. [Текст] / Й.Б. Тайлакер, У. Визингер – М.: Астрель, 2004. – 174 с.
165. Тамбиев, А.Э. Динамика развития основных свойств внимания в детском возрасте [Текст] / А.Э. Тамбиев, С.Д. Медведев, О.В. Литвиненко // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 118–123.
166. Титаренко, В.Я. Семьи и формирование личности [Текст] / В.Я. Титаренко. – Москва: Мысль, 1987. – 352 с.
167. Тихомиров, О.К. Психология мышления: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии [Текст] / О.К. Тихомиров. - 4-е изд., стер. - Сер. Высшее образование. Москва: Академия. 2008. – 288с.
168. Тишин, С.В. Экспериментальное исследование распознавания и выражения базовых эмоций в дошкольном возрасте [Текст] / С.В. Трошин // Известия саратовского



университета. Новая серия. Серия: философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Том: 14 №: 2. – С. 90–93.

169. Токарева, О.А. Особенности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / О.А. Токарева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. 2020. № 1 (40). С. 56–61.

170. Токарева, О.А., Серый, А.В., Федоров, А.И. Теоретико-методологические проблемы исследования эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / О.А. Токарева, А.В. Серый, А.И. Федоров // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 3. С. 129–139.

171. Токарева, О.А. К вопросу о разработке модели эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста [Текст] / О.А. Токарева // Вестник педагогического опыта. – 2018. – № 41. – С. 179–186.

172. Фарбер, Д.А. Функциональная организация развивающегося мозга и формирование когнитивной деятельности [Текст] / Д.А. Фарбер // Физиология развития ребенка: теоретические и прикладные аспекты под ред. М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. – М.: Образование от А до Я, 2000. – С. 104–127.

173. Федоренко, Е.Ю. Выявление риска зависимости у детей 6–8 лет: методическая разработка [Текст] / Е. Ю. Федоренко. – Красноярск, 2008. – 17 с.

174. Федорова, И.В., Солнцева, Л.И. Классификация рисков государственных программ Российской Федерации [Текст] / И.В. Федорова, Л.И. Солнцева // Риск: ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. – №3. – 2017. – С. 155–158

175. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. - М.: Сов. энциклопедия, 1983. - 840 с.

176. Фромм, Э.З. Искусство любить [Текст] / Э.З. Фромм. Серия: Эксклюзивная классика. Пер.: Александрова А.В. – Издательство: АСТ. 2019. – 224 с.

177. Фурманов, И.А. Психология детей с нарушением поведения. [Текст] / И.А. Фурманов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 351 с.

178. Хомская, Е.Д., Батова, Н.Я. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование [Текст] / Е.Д. Хомская, Н.Я. Батова. - Москва: Издательство Московского университета, 1992 - с. 180

179. Хухлаева, О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников [Текст] / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

180. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития [Текст] / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.

181. Чернисс В.К., Гоулман Д. Эмоционально интеллектуальное рабочее место: как выбирать, измерять и улучшать эмоциональный интеллект людей, групп и организаций. [Текст] / В.К. Чернисс, Д. Гоулман. – Сан-Франциско, Калифорния: Джосси-Басс, 2001. – С. 83–131.
182. Шалаева Т.И. Использование методики исследования социального интеллекта в профконсультировании. [Текст] / Т.И. Шалаева. – Саратов: Изд-во Поволж. межрегион. учеб. центра, 2000. – 49 с.
183. Шиманская, В.А, Хмыз, М. Р. Развитие эмоционального интеллекта у детей младшего возраста. [Текст] / В.А. Шиманская, М.Р. Хмыз. // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2017. – №6 – С. 91–92
184. Шингаев, С.М. Эмоциональный интеллект как фактор успеха современного педагога. [Текст] / С.М. Шингаев // Человеческий фактор. Социальный психолог: журнал для психологов. – Ярославль. – 2018. – № 1. – С. 199–208.
185. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков [Текст] / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект; Трикста, 2005. – 336 с.
186. Штеймарк, О.В. Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе. [Электронный ресурс] / О.В. Штеймарк // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 1. Режим доступа: [http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008\\_1/Shteimark.pdf](http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008_1/Shteimark.pdf)
187. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. [Текст] / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
188. Щетинина, А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учебное пособие [Текст] / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
189. Эйдемиллер, Э.Г., Добряков, И.В., Никольская, И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов. [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.
190. Экман, П. Психология лжи [Текст] / П. Экман. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – С. 215
191. Эллис, А., Макларен, К. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия. [Текст] / А. Эллис, К. Макларен – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 160 с.
192. Янко, Е.В. Роль школьной дезадаптации в возникновении аддиктивного поведения [Текст] / Е.В. Янко // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. – Кемерово. – 2002. – С. 121–128.

193. Ясинских, Л.В. Развитие эмоционального слуха у детей старшего дошкольного возраста в процессе комплексных занятий [Электронный ресурс] / Л.В. Ясинских // Педагогическое образование в России. 2009. №2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-sluha-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozhraza-v-protssesse-kompleksnyh-zanyatiy>
194. Ясинских, Л.В. Роль эмоционального слуха в развитии коммуникативных умений ребенка младшего школьного возраста. [Текст] / Л.В. Ясинских // European social science journal. – 2018. – № 12–1. – С. 346–355.
195. Ясюкова, Л.А. Гиперактивность как психологический диагноз: особенности гиперактивного ребенка [Текст] / Л.А. Ясюкова // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 8. – С. 108–113.
196. Ясюкова, Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД – Тест Тулуз-Пьерона: методическое руководство [Текст] /Л.А. Ясюкова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: ИМАТОН, 2007. – 104 с.
197. Barkley, R.A. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Fourth Edition: A Handbook for Diagnosis and Treatment. [electronic resource] / R.A. Barkley. – 2018. – 898 p. access mode: <https://www.guilford.com/books/Attention-Deficit-Hyperactivity-Disorder/Russell-Barkley/9781462538874>
198. Barkley, R.A. Issues in the diagnosis of attention deficit/ hyperactivity disorder in children [Text] / R.A. Barkley // Brain & Development. – 2003. – Vol. 25. – P. 77–83.
199. Barkley, R. The Important Role of Executive Functioning and Self-Regulation in ADHD// Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. Fourth Edition. A Handbook for Diagnosis and Treatment [electronic resource] / Edited by Russell A. Barkley. 2018 898 P. Access mode: [http://www.russellbarkley.org/factsheets/ADHD\\_EF\\_and\\_SR.pdf](http://www.russellbarkley.org/factsheets/ADHD_EF_and_SR.pdf)
200. Biederman, J. Attention-deficit hyperactivity disorder [Text] / J. Biederman, S. V. Faraone // Lancet. – 2005. – Vol. 366. – P. 237–248.
201. Boyd, J., Barnett, W.S., Bodrova, E., Leong, D.J., Gomby, D. Promoting Children’s Social and Emotional Development Through Preschool Education [Text] / J. Boyd., W.S. Barnett, E. Bodrova., D.J. Leong, D. Gomby. // Preschool policy brief. – 2005. – № 1. – P. 1–21.
202. Bar-On, R. Development of the Bar-On EQ-I: a measure of emotional intelligence. [Text] / R. Bar-On // Paper presented at 105th Annual Convention of American Psychological Association. Chicago, 1997.
203. Climie, E.A., Saklofske, D.H., Mastoras, S.M., Schwean, V.L. Trait and Ability Emotional Intelligence in Children With ADHD [Text] / E.A. Climie, D.H. Saklofske, S.M.

Mastoras, V.L. Schwean // *Journal of Attention Disorders*. – 2019. – Vol. 23. – № 13. – P. 1667–1674.

204. Cooper, R.K. EQ-Map: Interpretation guide. [Text] / R.K. Cooper. // San Francisco: AIT and Essi systems. Plians; – New York: Addison Wesley Longman, – 1996.

205. Denckla, M.B. ADHD: topic update. [Text] / M.B. Denckla. *Brain & Development*. –2003. –№25. – P. 383-389.

206. Doll, E. A. The measurement of social competence: A manual for the Vineland Social Maturity Scale. [electronic resource] / E.A. Doll. US: Educational Test Bureau Educational Publishers, 1953. 664 p. Access mode: <http://dx.doi.org/10.1037/11349-000>.

207. Filipek, P.A., Semrud -Clikeman M., Steingard R. J. et al. Volumetric MRI analysis comparing subject having attention deficit hyperactivity disorder with normal controls [Text] / P.A. Filipek, M. Semrud -Clikeman., R.J. Steingard et al. // *Neurology*. –1997. – V. 48. –P. 589-592.

208. Fischer, M. Hyperactive children as young adults: Deficits in inhibition, attention, and response perseveration and their relationship to severity of childhood and current ADHD and conduct disorder [Text] / M. Fischer, R.A. Barkley, L. Smallish, K. Fletcher // *Developmental Neuropsychology*. – 2004. – № 27. – P. 107–133.

209. Gershon, J, Gershon J. A meta-analytic review of gender differences in ADHD. [electronic resource] / J. Gershon, J. Gershon. *J. Atten. Disord.* – 2002; – № 5(3). –P. 143-154. Access mode: <https://doi.org/10.1177/108705470200500302>

210. Gjervan, B., Torgersen, T., Nordahl, H.M., Rasmussen, K. Functional impairment and occupational outcome in adults with ADHD. [electronic resource] / *J Atten Disord.* – 2012. – № 16(7). –P. 544–52. Access mode: <https://doi.org/10.1177/10870547111413074>

211. Gross, J.J., Thompson, R.A. Emotion regulation: Conceptual foundations [Text] / J.J. Gross, R.A. Thompson. / J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. – New York: Guilford Press. 2007. – P. 3-24.

212. Jensen, P.S., Hinshaw, S.P. et all. ADHD comorbidity findings from the MTA study [electronic resource] / P.S. Jensen, S.P. Hinshaw et all. Comparing comorbid subgroups. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. – 2001. – № 40(2). P.147-158. Access mode: [https://www.jaacap.org/article/S0890-8567\(09\)60364-6/fulltext](https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(09)60364-6/fulltext)

213. Kolpakov, V.V., Larkina, N.Y., Tomilova, E.A. et al. Health state, emotional intelligence, and behavior strategy: I. The development of emotional intelligence and the variability of behavior strategies in older preschool children with different levels of habitual physical activity [electronic resource] / V.V. Kolpakov, N.Y. Larkina, E.A. Tomilova // *Hum*

Physiol. – 2017. – Vol. 43. P. 404–415. Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1134/S0362119717030082>

214. Mancini, G. Trait Emotional Intelligence and Draw-A-Person Emotional Indicators: a First Study on 8-Year-Old Italian Children [electronic resource] / G. Mancini // Child Indicators Research. – 2018. – Vol. 12 (5). – P. 1629–1641. Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-018-9601-0>

215. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications [Text] / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15. – № 3. – P. 197–215.

216. Nelson, K.B. Apgar scores as predictors of chronic neurologic disability [Text] / K. B. Nelson, J. H. Ellenberg // Pediatrics. – 1981. – Vol. 68. – P. 36–44.

217. Orel, E.A., Ponomareva, A.A. The Patterns of the First-Graders' Noncognitive Development at the Very Beginning of Their School Life [electronic resource] / E.A. Orel, A.A. Ponomareva // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. – 2018. – Vol. 15. – № 1. – P. 107–127. Access mode: <https://psy-journal.hse.ru/data/2018/10/07/1157351022/429-870-1-SM.pdf>

218. Payne, W.L. A study of emotion: Developing emotional intelligence; Selfintegration; relating to fear, pain and desire [Text] / W.L Payne. // Dissertation Abstracts International. – 1986. – V. 47(01). – 203p.

219. Petrides, K.V., Furnham, A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomis [Text] / K.V. Petrides, A.T. Furnham // European Journal of Personality. – 2001. – Vol. 15. – P. 428–448.

220. Pliszka, S.R., Carlson, C., Swanson, JM. ADHD with comorbid disorders: Clinical assessment and management [Text] / S.R. Pliszka, C. Carlson, J.M. Swanson. – New York: Guilford. – 1999. – 94p.

221. Poonamallee, L., Harrington, A.M., Nagpal, M., Musial, A. Improving Emotional Intelligence through Personality Development: the Effect of the Smart Phone Application based Dharma Life Program on Emotional Intelligence [electronic resource] / L. Poonamallee, A.M. Harrington, M. Nagpal, A. Musial // Front. Psychol. – 2018. – Vol. 9. – P. 169-172. Access mode: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00169/full>

222. Qin, S. Immature integration and segregation of emotion-related brain circuitry in young children [Text] / S. Qin, Ch. B. Young, K. Supekar et al. // Proc. Natl. Acad. Sci. USA. – 2012. – V. 109. – № 20. – P. 7941.

223. Ravindran, G., Ramesh, P.G., Inayath, S.B. Ahamed and Arumugam Dharmaraj. Dynamics of Family Structure on Emotional Intelligence of Secondary School Children [electronic

resource] / G. Ravindran, P.G. Ramesh, S.B. Inayath // International Journal of Psychosocial Rehabilitation. – 2020. – Vol. 24, is. 5. – P. 1828–1834. Access mode: DOI:10.37200/IJPR/V24I5/PR201855

224. Saarni, C. The development of emotional competence [Text] / C. Saarni. New York: Guilford Press. – 1999. – 381 p.

225. Sanchez-Gomez M., Bresó, E. The Mobile Emotional Intelligence Test (MEIT): an Ability Test to Assess Emotional Intelligence at Work [electronic resource] / M. Sanchez-Gomez, E. Bresó // Sustainability. – 2019. – Vol. 11, is. 3. – P. 827. Access mode: <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/3/827>

226. Scherek, K.R., Ellgring, H. Multimodal expression of emotion: Affect programs or componential appraisal patterns [Text] / K.R. Scherek, H. Ellgring // Emotion. – 2007. – Vol. 7. – № 1. – P. 158–171.

227. Schutte, N.S., Malouff, J.M. Comment on Developments in Trait Emotional Intelligence Research: A Broad Perspective on Trait Emotional Intelligence [electronic resource] / N.S. Schutte, J.M. Malouff // SAGE. – 2016. – Vol. 8. – Iss. 4. – P. 343–344. Access mode: <http://dx.doi.org/10.1177/1754073916650499>.

228. Shaw, P. Attention deficit / hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation [Text] / P. Shaw, K. Eckstrand, W. Sharp et al. // Proc Natl Acad Sci USA. – 2007. – Vol. 104. – P. 19649–19654.

229. Sifneos, P.E. Problems of psychotherapy of patients with alexithymic characteristics and physical disease [electronic resource] / P.E. Sifneos // Psychotherapy and Psychosomatics. – 1975. – Vol. 26. – № 2. – P. 65–70. Access mode: <http://dx.doi.org/10.1159/000286912>.

230. Silakova, M.M., Zakharova, L.M. Sociocultural context of emotional intelligence development of 5–7-year-old children [electronic resource] / M.M. Silakova, L.M. Zakharova // J Psychol Cognition. – 2018. – Vol. 3 (1). – P. 6–10. Access mode: <https://www.alliedacademies.org/articles/sociocultural-context-of-emotional-intelligence-development-of-57-year-old-children.pdf>

231. Spencer, T.J. ADHD and comorbidity in childhood [Text] / T. J. Spencer // J Clin Psychiatry. – 2006. – Vol. 67 (Suppl. 8). – P. 27–31.

232. Steinhausen, H.C. Co-existing psychiatric problems in ADHD in the ADORE cohort [Text] / H.C. Steinhausen, T.S. Novik, G. Baldusson et al. [Text] / H.C. Steinhausen // Eur Child Adolesc Psychiatry. – 2006. – Vol. 15 (Suppl.). – P. I25–I29.

233. Symonds, P.M. Book reviews: The Abilities of Man; Their Nature and Measurement. Spearman C. NY: The MacMillan Co, 1927. 415 p. [electronic resource] / P.M.

Symonds // The Journal of Philosophy. 1928. – Vol. 25. Iss. 1. – P. 20–25. Access mode: <http://dx.doi.org/10.2307/2015168>.

234. Tannock, R. Attention deficit disorders with learning disorders in children and adolescents [Text] / R. Tannock, T.E. Brown // Attention deficit disorders and comorbidities in children, adolescents and adults / Ed. T. E. Brown. – Washington, DC: American Psychiatric Press, 2000. – P. 231–295.

235. Thorndike, E. L. Human nature and the social order. [electronic resource] / E.L. Thorndike. – NY: The MacMillan Co, – 1940. – 1019 p. Access mode: <http://dx.doi.org/10.1037/14654-000>.

236. Thurstone, L.L. The vectors of mind: Multiple-factor analysis for the isolation of primary traits. [electronic resource] / L.L. Thurstone – Chicago, IL, US: University of Chicago Press, – 1935. – 274 p. Access mode: <http://dx.doi.org/10.1037/10018-000>

237. Tomkins, S.S. Effect, imagery, consciousness [Text] / S.S. Tomkins // Vol. 1. The positive affect. – N.-Y., Springer, 1962. – 536 p.

238. Willcutt, E.G. Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: differences by gender and subtype [Text] / E.G. Willcutt, B.F. Pennington // J Learn Disabil. – 2000. – Vol. 33. – P. 179–191.

239. Zuckerman, S.L., Lee, Y.M., Odom, M.J. et al. Baseline neurocognitive scores in athletes with attention deficit-spectrum disorders and/or learning disability. [electronic resource] / S.L. Zuckerman, Y.M. Lee., M.J. Odom et al. – J Neurosurg Pediatr. – 2013. – № 12(2). – P.103–109. Access mode: <https://thejns.org/pediatrics/view/journals/j-neurosurg-pediatr/12/2/article-p103.xml>

## ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А.

### Диагностическая компьютерная программа «EQ.дети»

#### 1. Назначение программы

Программа «EQ.дети» предназначена для оценки уровня сформированности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Программа представляет собой тестовую оболочку, включающую в себя четыре субтеста. Каждый из них фиксирует особенности отдельного компонента эмоционального интеллекта:

Субтест 1. Оценка элементарного эмоционального праксиса (освоение способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике).

Субтест 2. Оценка перцептивного и языкового компонентов эмоционального интеллекта (распознавание базовых эмоций: вычленение эмоции из информационного потока, ее идентификация, соотнесение разных внешних признаков данной эмоции; формирование языка эмоций). В структуре субтеста можно обозначить два условных элемента, связанных со структурой перцептивных действий, оформляющихся в детском возрасте – это действия идентификации и соотнесения. Первое позволяет определить тип эмоционального состояния по какому-либо признаку (мимике, жестике, просодике), второе – помогает сопоставить получаемую перцептивную информацию разного типа (например, аудиальную и визуальную, статичную и динамичную и пр.).

Субтест 3. Оценка смыслового компонента (понимание содержательных сторон базовых эмоций). В структуре субтеста №3 имеется два типа заданий: для актуализации осознания опыта переживания эмоциогенных ситуаций и для изучения способности учитывать эмоциональное состояние в процессе решения практических задач.

Субтест 4. Оценка регулятивного компонента эмоционального интеллекта. Субтест представлен текстовыми заданиями и перечнями вариантов поведения в различных эмоциогенных ситуациях (от отсутствия признаков контроля эмоции и/или ее маскировки до попыток привлечения взрослого и просьб о помощи и, наконец, использования конкретных приемов саморегуляции).

Программный продукт позволяет ознакомиться с результатами тестирования сразу по его окончании, а также экспортировать их в формате Excel на любой выбранный носитель.

Пользовательский интерфейс программы «EQ.дети» является интуитивно понятным, а также содержит вкладки «О программе», «Справка», позволяющие получить всю интересующую информацию о порядке и технологии работы. Стимульный материал представлен текстом, аудиоматериалами, картинками и анимированными изображениями; такое разнообразие позволяет выявить многие параметры эмоционального интеллекта, а также удерживает внимание ребенка на содержании деятельности.

Автор обладает свидетельством о государственной регистрации диагностической компьютерной программы для ЭВМ «EQ. дети» № 2020616452 от 17.07.2020 г.

#### Техническое описание

Программа устанавливается на локальный диск компьютера. Данные, используемые программой, хранятся в файлах xml-файлах и каталогах, лежащих в каталоге с программой.



Не рекомендуется открывать эти файлы и вносить в них изменения. Но если все же возникает необходимость внесения изменений – необходимо соблюдать правила формирования xml-структуры, а также рекомендуется предварительно производить резервное копирование файлов.

Тип реализующей ЭВМ: ПЭВМ

Язык программирования: JavaScript с применением фреймворка Electron.

Вид и версия операционной системы: GNU/Linux, MacOS, Microsoft Windows 7/8/10

Объем программы для ЭВМ: 71,3 Мб

## Руководство пользователя

При запуске программы пользователю предоставляется возможность познакомиться с функционалом программы, а также выбрать и выполнить желаемое действие (Рис. 1).



Рисунок 1 – Стартовое окно программы


Полная инструкция представлена в формате *.pdf* и становится доступной для просмотра после клика на «Открыть методическое пособие». В процессе работы с программой в случае затруднения пользователь в любой момент может обратиться к справке, нажав «Помощь». В результате на правой части экрана появится окно с инструкцией.

## Окно «Результаты тестов»

При выборе «Результаты тестов» на стартовом окне можно ознакомиться с результатами предыдущего тестирования (Рис. 2).

Имя	Дата рождения	Пол	Дата	Длительность	Действие
дима с	16.09.2015	Мужской	07.03.2020	2 часа	[Удалить] [Печать]
дима с	16.09.2015	Мужской	08.03.2020	7 минут	[Удалить] [Печать]
Тимур К	09.11.2015	Мужской	08.03.2020	38 минут	[Удалить] [Печать]
дима с	16.09.2015	Мужской	08.03.2020	3 минуты	[Удалить] [Печать]
тут	08.09.2014	Женский	08.03.2020	14 минут	[Удалить] [Печать]
Тимур К	09.11.2015	Мужской	12.03.2020	2 минуты	[Удалить] [Печать]
миша	23.10.2015	Мужской	12.03.2020	8 минут	[Удалить] [Печать]
миша	23.10.2015	Мужской	12.03.2020	27 минут	[Удалить] [Печать]
ол	09.01.2018	Женский	12.03.2020	10 минут	[Удалить] [Печать]
Тимур К	09.11.2015	Мужской	12.03.2020	16 минут	[Удалить] [Печать]
ол	09.01.2018	Женский	12.03.2020	7 минут	[Удалить] [Печать]

Рисунок 2 – Результаты теста

Пользователю будет представлен список детей, прошедших тестирование с указанием имени, даты рождения, пола, а также даты прохождения теста и его длительности. Пользователь может удалить отдельные результаты тестирования  (Рис. 3). (Внимание! Функция удаляет данные из базы безвозвратно!)

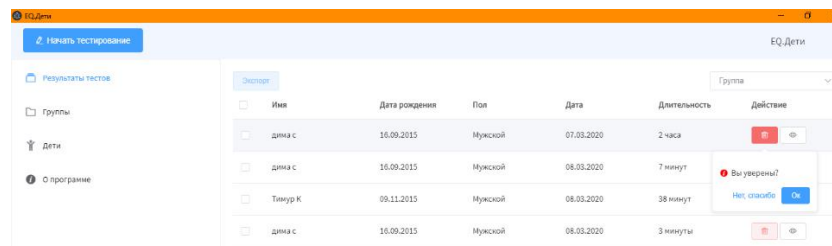



Рисунок 3 – Удаление результатов тестирования

Пользователь может также просмотреть детали тестирования  (Рис. 4). На экране будет представлена информация о данных на ребенка (имя, группа), дате и длительности тестирования, пройденных субтестах и их результатах, а также краткое итоговое заключение об уровне эмоционального интеллекта. Клик по левой (затемненной) стороне окна закрывает детали результатов и возвращает пользователя на предыдущее окно.

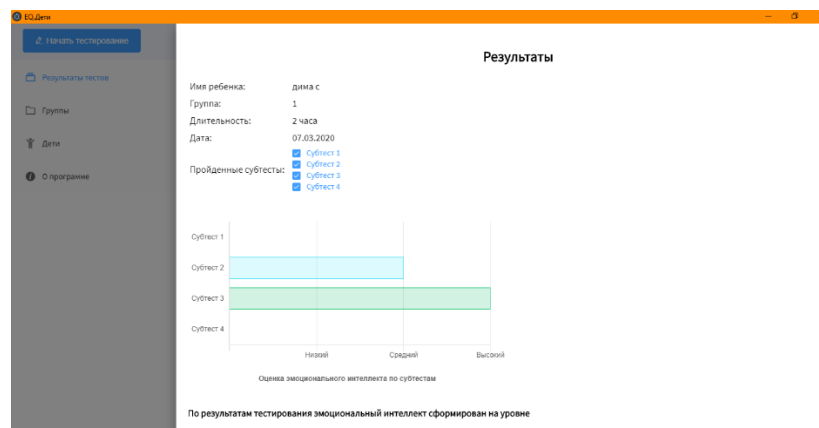


Рисунок 4 – Просмотр результатов теста

При работе с окном «результаты тестирования» можно произвести выбор результатов, проставив отметку в левой части списка результатов. Возможен как выборочный, так и полный выбор списка (Рис. 5). Завершенный выбор делает активной кнопку «Экспорт», открывает окно «Сохранение», предлагая пользователю сохранить выбранные результаты в формате Excel в нужной папке.

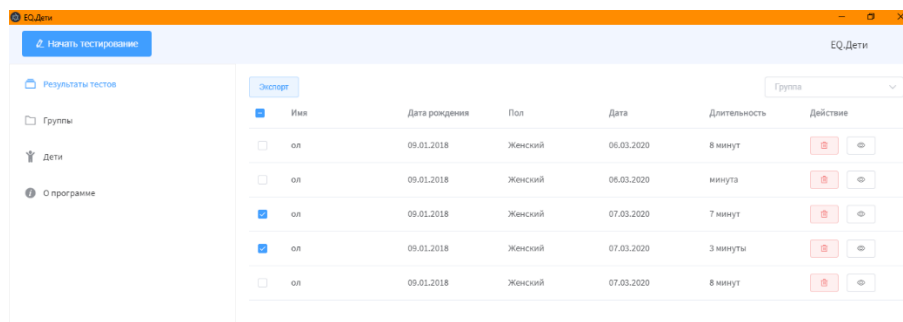


Рисунок 5 – Выборочный экспорт результатов теста

При работе с окном «результаты тестирования» можно произвести выбор группы детей, прошедших тестирование ранее (по умолчанию программа предлагает полный список результатов в базе). Для этого нужно кликнуть по окну «Группа», что откроет вкладку с перечнем имеющихся групп. Пользователь может выбрать интересующую его группу и перейти к новому списку детей для просмотра и/или иных действий с результатами (Рис. 6).

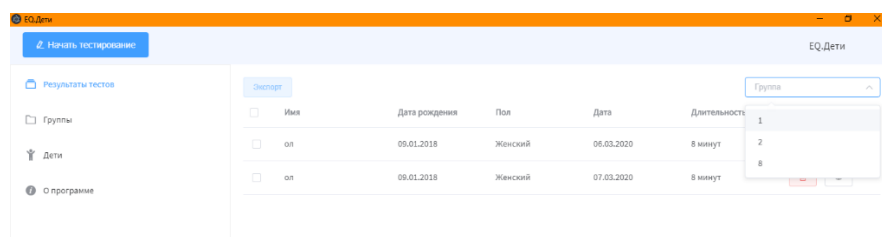



Рисунок 6 – Работа с результатами тестирования отобранной группы детей

### Окно «Дети»

Стартовое окно (Рис.1) также позволяет выбрать окно «Дети», при переходе на которое пользователь может познакомиться со списком детей, уже находящихся в базе данных теста, удалить ненужные или ошибочно внесенные данные . (**Внимание! Функция удаляет данные из базы безвозвратно!**)

При работе с окном «Дети» можно произвести выбор группы детей, включенных в тестовую базу данных. Для этого нужно кликнуть по окну «Группа», что откроет вкладку с перечнем имеющихся групп. Пользователь может выбрать интересующую его группу и перейти к новому списку детей для просмотра и/или иных действий с данными.

Окно «Дети» позволяет расширять базу данных, кликнув по кнопке «Добавить ребенка». Это приведет к открытию диалогового окна «Добавление ребенка», необходимо будет заполнить соответствующие поля: имя ребенка, дата рождения, пол, выбрать группу из имеющихся или добавить новую (Рис. 7). По завершению заполнения данных пользователь может или отменить совершенные действия, или сохранить введенные данные.

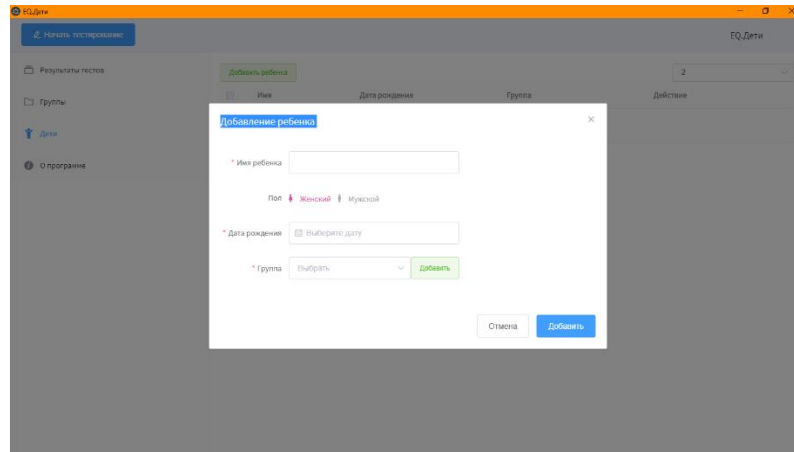


Рисунок 7 – Добавление ребенка в базу данных

При выборе «Добавить новую» откроется очередное диалоговое окно с предложением ввести название группы (обязательно) и комментарии (факультативно) (Рис. 8). По завершению заполнения данных пользователь может или отменить совершенные действия, или сохранить введенные данные.

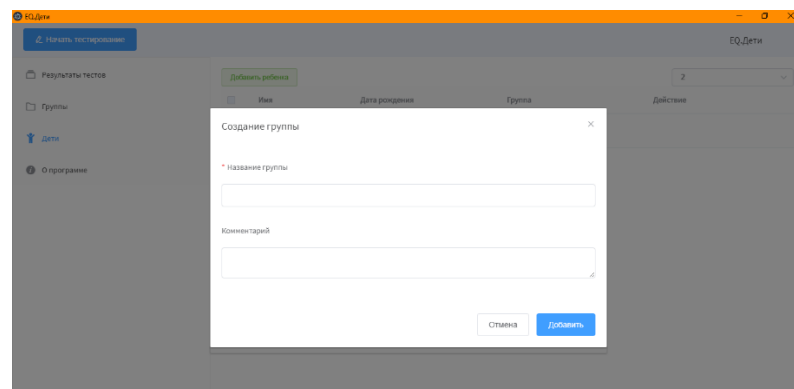



Рисунок 8 – Создание новой группы

По окончании внесения новых данных и их сохранении/сбросе программа возвращает пользователя на окно «Дети».

### Окно «Группы»

Стартовое окно (Рис.1) также позволяет выбрать окно «Группы», при переходе на которое пользователь может познакомиться со списком групп детей, уже находящихся в базе данных теста, удалить ненужные или ошибочно внесенные данные  (Рис. 9). (Внимание! Функция удаляет данные из базы безвозвратно!)

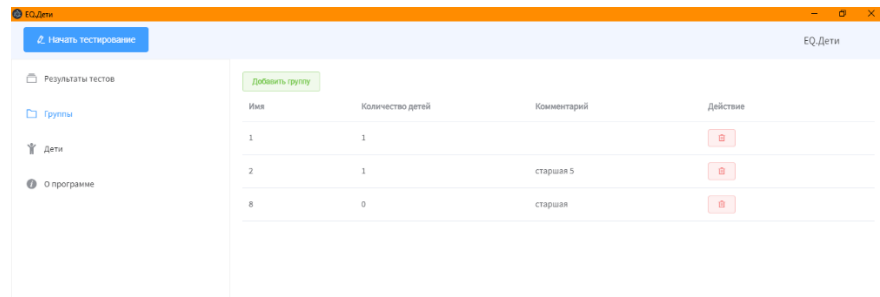


Рисунок 9 – Удаление данных

Пользователю также будет предложено расширить список групп детей в базе (кнопка «Добавить группу»). При клике откроется диалоговое окно для введения новой информации: названия новой группы (обязательное для заполнения поле) и комментариев к ней (рис. 10). По окончании внесения новых данных и их сохранения/сбросе программа возвращает пользователя на окно «Группы».

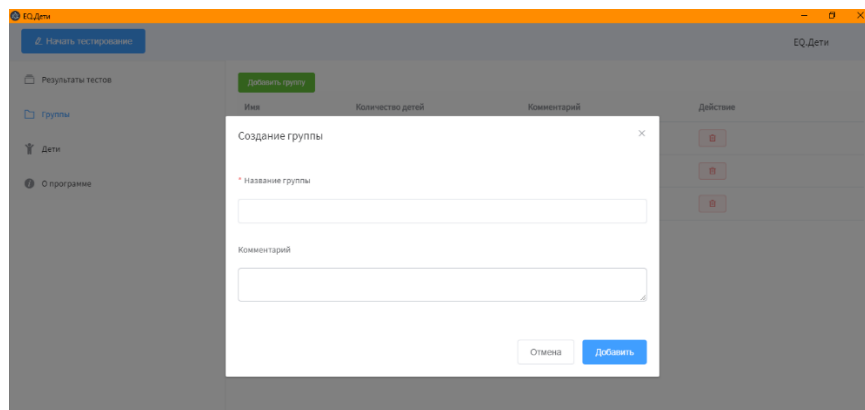


Рисунок 10 – Создание новой группы

### Окно «Тестирование»

Начало собственно тестирования происходит с момента нажатия пользователем кнопки «Начать тестирование». После чего программа предлагает пользователю либо добавить нового ребенка, либо выбрать из имеющейся в тесте базы. По умолчанию предлагается внесение новых данных (имени, пола, даты рождения, группы и т.п.) (рис 11).

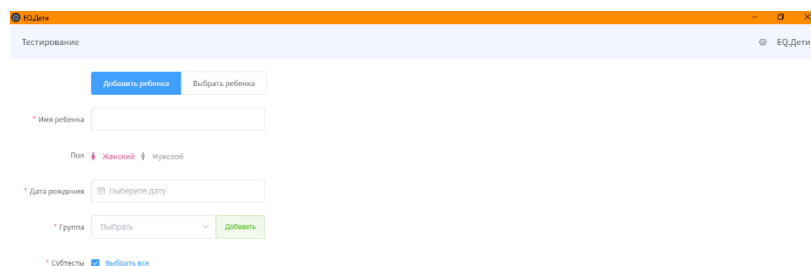


Рисунок 12 – Начало тестирования

Если пользователь решает выбрать ребенка из базы и кликает по соответствующей кнопке, открываются диалоговые окна «Выбрать ребенка», «Список групп», «Список детей».

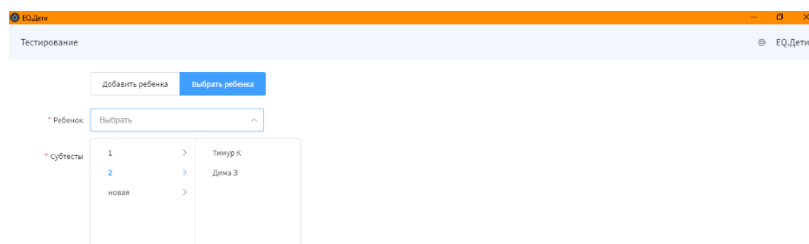


Рисунок 13 – Выбор ребенка в базе

При совершении выбора в окне «Выбрать ребенка» программа фиксирует выбор группы и ребенка через «/».




Рисунок 14 – Выбор ребенка в базе

После выбора или внесения данных программа предлагает пользователю выбрать объем будущего тестирования через список имеющихся субтестов (рис 15). Пользователь может выбрать как все субтесты, так и только некоторые, поставив в соответствующих местах отметки (по умолчанию предлагается полный тест, все субтесты). Этот шаг (выбор субтестов) является обязательным, без него программа далее не запускается и напоминает о несовершенном выборе «Пожалуйста, выберите субтесты».



Рисунок 15 – Выбор субтеста

В любой момент работу с текущими данными можно прервать, кликнув по  и согласившись на «Завершить без сохранения».

Переход к тестированию возможен после клика по кнопке «Далее», расположенной в левом нижнем углу.

## Работа с субтестом №1

Субтест №1 направлен на оценку элементарного эмоционального праксиса как компонента эмоционального интеллекта. А именно, на освоение ребенком способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике.

При оценке мимического и пантомимического праксиса на экране представлена инструкция типа «Изобрази (с помощью мимики и пантомимики) радостного мальчика (девочку)» и способ фиксации качества выполнения задания ребенком (ряд из четырех звездочек с градацией «плохо» - «отлично»). Переход к следующему заданию выполняется с помощью кнопки «Далее». Аналогично при оценке интонационного праксиса, изменяется только формулировка инструкции: «Произнеси фразу «У меня есть собака» разгневанно» (рис 16).

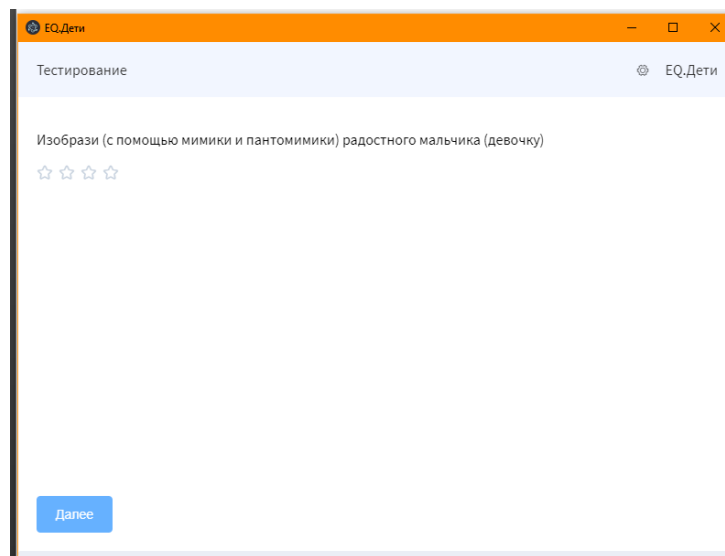


Рисунок 16 – Рабочее окно субтеста 1

В зависимости от качественных характеристик деятельности дошкольника в условиях данного субтеста пользователь оценивает действия, выбирает соответствующий значок, а программа начисляет баллы:

★ ☆ ☆ ☆ Плохо – реакция ребенка не соответствует заданию во всех своих проявлениях. Ребенок не приступает к выполнению пробы, не понимает смысла задания, не может даже с опорой на зеркало изменить выражение лица, позы. Лицо ребенка амимично, жестикуляция практически не выражена, интонационная окраска голоса слабая или отсутствует (0 баллов).

★ ★ ☆ ☆ Нормально – реакция в отдельных элементах соответствует заданию. Ребенок понимает и принимает задание, делает попытку выразить эмоцию, чаще действует с опорой на зеркало. Движения обычно скудные, недифференцированные, однообразные (размахивает руками при демонстрации эмоции страха, гнева, радости, страха, опускает руки при демонстрации спокойствия, печали). Интонационная окраска бедная, обычно ребенок оказывается способен изменить силу голоса (пытается увеличением/снижением громкости продемонстрировать тип эмоции). Из всего арсенала выразительных средств (мимика, жестикуляция, просодика) чаще использует только одно (1 балл).

★ ★ ★ ☆ Хорошо – реакция в большей части проявлений соответствует заданию. Ребенок понимает и принимает задание, делает несколько попыток выразить эмоцию,

успешнее действует с опорой на зеркало. Помимо жестикюляции может при демонстрации базовых эмоций (страха, гнева, печали, радости) изменять положение тела: съеживаться, опускать плечи и голову, принимать «стойку борьбы» и т.п. Мимические движения достаточно свободны и разнообразны. При интонировании может модулировать голос, использовать некоторые экстралингвистические (паузы, вздохи, смех) и паралингвистические (громкость, мелодика) средства. При выполнении задания большая часть применяемых ребенком средств выразительности адекватна демонстрируемой эмоции (2 балла).

★ ★ ★ ★ Отлично – реакция во всех проявлениях соответствует заданию. Ребенок легко понимает и принимает задание, быстро и живо реагирует, стремится максимально точно выразить эмоцию, в некоторых случаях прибегает к опоре на зеркало. Выполнение задание воспринимается ребенком как забавная игра. Помимо жестикюляции может свободно изменять положение тела: подпрыгивать, дрожать, замахиваться и т.п. Мимические движения свободны и разнообразны во всех частях лицевой моторики (губы, щеки, лоб, брови). При интонировании модулирует голос, использует различные экстралингвистические и паралингвистические (всхлипывания, паузы, вздохи, смех, темп, громкость, мелодика) средства. Применяемые средства выразительности адекватны демонстрируемой эмоции (3 балла).

В совокупности в данном субтесте предложено 16 заданий (8 на оценку мимического и пантомимического праксиса и 8 для оценки просодики).

## Работа с субтестом №2

Оценка перцептивного и языкового компонентов эмоционального интеллекта (распознавание базовых эмоций: вычленение эмоции из информационного потока, ее идентификация, соотнесение разных внешних признаков данной эмоции; формирование языка эмоций). В структуре субтеста есть два типа заданий. Первое позволяет определить тип эмоционального состояния по какому-либо признаку (мимике, жестикюляции, просодике). Соответственно, пользователь сначала поочередно предъявляет ребенку стимульный материал разного рода (статичные и динамичные изображения мимических и пантомимических эмоциональных реакций, а также аудиозапись эмоционального интонирования) с инструкцией на распознавание характера эмоции «*Посмотри на картинку и скажи, какое это настроение*» (рис 17).

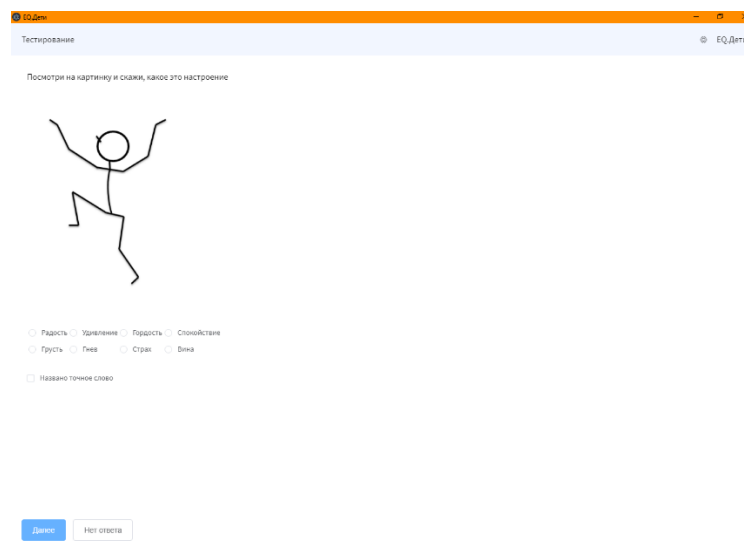


Рисунок 17 – Рабочее окно субтеста 2



Варианты ответов ребенку не озвучиваются. Пользователь относит ответ ребенка к одному из предложенных вариантов и отмечает его. Если ребенок пользуется правильной эмотивной лексикой, называет переживание, пользуясь любой формой слов (существительные, прилагательные, глаголы типа: «радость», «грустит», «злой»), то пользователь отмечает такие ответы специальным образом – ставит отметку на надписи «*Названо точное слово*». Переход к следующему заданию выполняется с помощью кнопки «Далее».

Первая часть субтеста №2 начинается с серии заданий на идентификацию пантомимических реакций в статике (пиктограммы), после чего идут серии заданий на идентификацию мимических и пантомимических реакций в динамике (gif-изображения) и завершается серией заданий на идентификацию интонационной окраски речи (рис 18). Для этого ребенку предлагают инструкцию типа «*Послушай запись и скажи, какое это настроение*», после чего включают аудиозапись (программа дает возможность регулировать громкость воспроизведения, повторно прослушивать и приостанавливать запись). Ответ ребенка фиксируется тем же способом, что и ранее. Переход к следующему заданию выполняется с помощью кнопки «Далее».

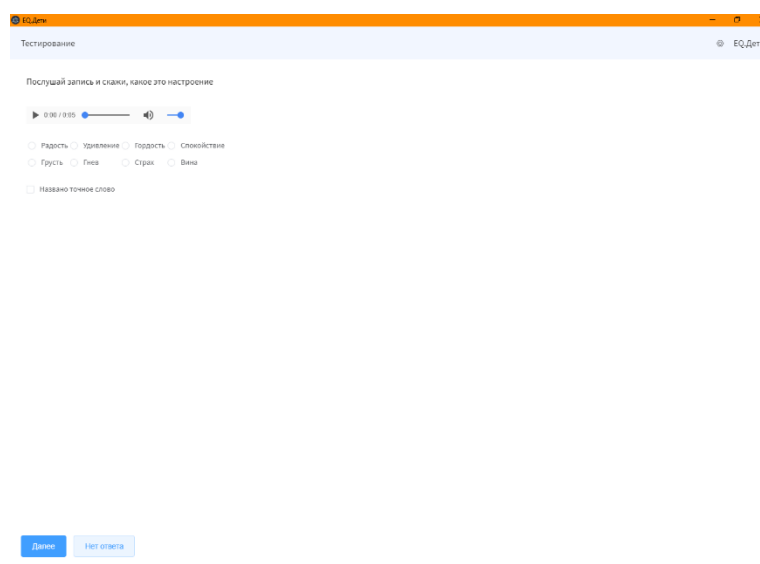


Рисунок 18 – Рабочее окно субтеста 2

Вторая часть заданий субтеста №2 позволяет изучить сформированность перцептивного действия соотнесения: сопоставить получаемую перцептивную информацию разных типов (например, аудиальную и визуальную, статичную и динамичную и пр.). Для этого на экране выводятся по два типа стимулов (аудиостимул и статичная мимика, динамичная мимика и статичная поза, аудиостимул и динамичная поза) с инструкцией типа «*Послушай голос и выбери подходящее лицо*», «*Посмотри на лицо человека и выбери подходящую фигурку*», «*Послушай голос и выбери подходящую фигурку*» (рис 19). Пользователь предлагает ребенку прослушать запись и выбрать один из вариантов ответов, что и фиксирует соответствующим значком в окне программы. Все задания сопровождаются специальным значком для фиксации сформированности эмотивной лексики («*названо точное слово*»). Переход к следующему заданию выполняется с помощью кнопки «Далее».

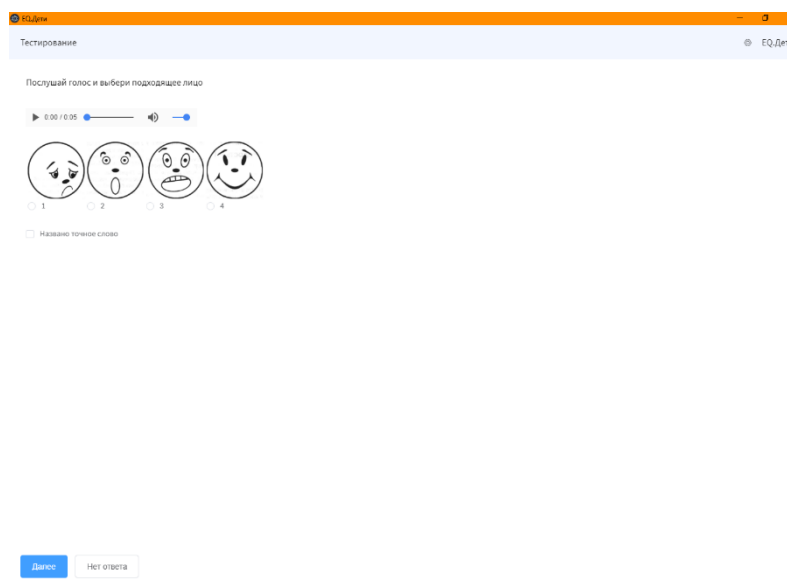


Рисунок 19 – Рабочее окно субтеста 2

Количественная оценка ответов ребенка программой осуществляется следующим образом:

0 баллов. Неверно определяет эмоциональное состояние, не дает никакого ответа, отказывается от взаимодействия, не понимает и/или не принимает задание.

1 балл. Адекватно опознает эмоциональное состояние по специфике переживания, но не модальности («плохое» вместо «злое», «не плохое и не хорошее, нормальное» вместо «удивленное»). Объединяет, смешивает эмоции типа «гнев», «страх», «грусть» в одну группу, использует какой-либо один вариант именованной этой группы переживаний («плохо там»), аналогично действует с эмоциями положительной окраски («радость», «гордость»).

2 балла. Адекватно опознает эмоциональное состояние, понимает его эмоциональную специфику. Название по большей степени соответствует эмоции в задании (близкое по смыслу, но не точное). Может адекватно описывать исходную ситуацию, которая могла бы спровоцировать переживание (например, «Он там напугался», «Все хорошо, ему вкусняшку дали!», «Он кричит как будто: «Как дам тебе сейчас по башке!»).

3 балла. Адекватно опознает эмоциональное состояние, называет эмоциональное состояние правильно в форме прилагательного, существительного, глагола («Злое», «Удивился», «Это страх»), допустимы синонимы в обозначении эмоции.

### Работа с субтестом №3

Субтест направлен на оценку смыслового компонента эмоционального интеллекта (понимание содержательных сторон базовых эмоций). Этот тип заданий является одним из самых сложных для выполнения ребенком дошкольного возраста. Во-первых, в связи с тем, что смысловой аспект эмоции только начинает формироваться в детском возрасте и интенсивно разворачивается в подростковом и юношеском возрасте. Во-вторых, задание является сложным в связи с необходимостью самостоятельной вербализации интрапсихических явлений, что само по себе оказывается трудным для ребенка 5–7 лет. Поэтому допустимой при проведении данной пробы является помощь ребенку в форме соответствующего

интонирования при описании ситуации, однако нежелательным является мимическое и пантомимическое сопровождение ситуации психологом.

В структуре субтеста №3 имеется два типа заданий: одно из них направлено на актуализацию опыта поведения в эмоциогенной ситуации, а второе – на ориентировку в возможных формах поведений в такой ситуации. В первом типе заданий субтеста звучит инструкция типа «*Когда тебе весело? Что ты делаешь, когда тебе весело?*» и в зависимости от ответа ребенка пользователь использует уже знакомый способ фиксации качества выполнения задания ребенком (ряд из четырех звездочек с градацией «*плохо*» - «*отлично*») (рис 20).

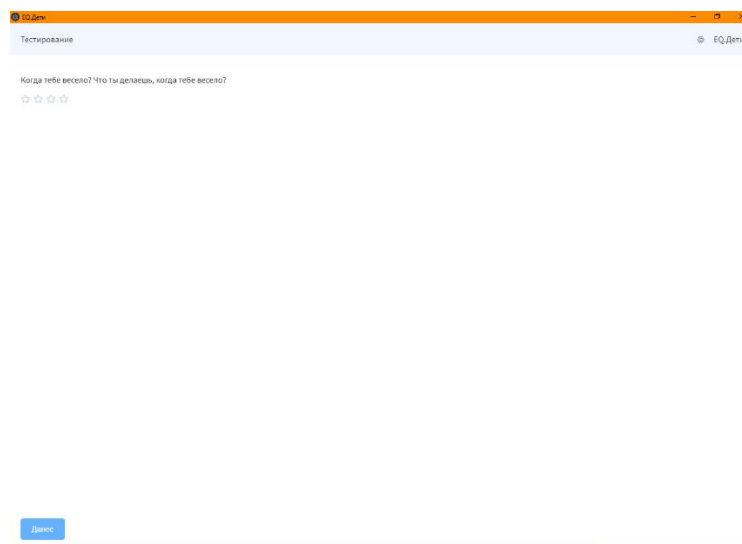


Рисунок 20 – Рабочее окно субтеста 3

В зависимости от качественных характеристик деятельности дошкольника в условиях данного субтеста пользователь оценивает действия, выбирает соответствующий значок, а программа начисляет баллы:

★ ☆ ☆ ☆ Плохо – Не дает никакого ответа, отказывается от взаимодействия, не понимает и\или не принимает задание. Не может выделить ситуацию, в которой проявляются различные эмоциональные состояния. Не устанавливает связь между ситуацией и эмоцией, действием и эмоцией (0 баллов).

★ ★ ☆ ☆ Нормально – Выбор ребенка соответствует «знаку» эмоции в задании. Называет одну ситуацию, в которой возникла эмоция, но испытывает затруднения при уточнении содержания ситуации, событий, действий например, «страшно, когда страшное увидела...». Склонен объединять ситуации по общей «положительной» или «отрицательной» окраске эмоции. Ответ односложный. На дополнительные вопросы ответить не может, повторяет первоначальный вариант ответа (1 балл).

★ ★ ★ ☆ Хорошо – Ребенок дает правильный, но неразвернутый ответ, близкий по смыслу, но не точный. Адекватно смыслу задания называет ситуации из собственного опыта, в которых проявилось эмоциональное состояние, однако не может описать смысл ситуации и причину поступков персонажей («я тогда плачу», «в угол меня ставят», «хочем все»). Ответ краткий, но при дополнительных вопросах ребенок может расширить его и дать некоторые комментарии (2 балла).

★ ★ ★ ★ Отлично – Ребенок дает правильный, полный, развернутый, детальный ответ. Адекватно и свободно ориентируется в личном эмоциональном опыте, приводит несколько (более 1) примеров, типичных для эмоции («могу подраться или кричу громко», «маму позову, убегу, спрячусь»). Может выделить причины и последствия той или иной эмоции, предлагает несколько альтернативных и достаточно адекватных вариантов эмоционального поведения («Если нужно отстоять свои права, можно стукнуть, а можно заплакать и тогда мама придет сразу», «Если что-то непонятное увидел, я скажу: «Ого!!» и подойду поближе рассмотреть или сразу папу зову, вдруг это опасно! По-разному бывает!») (3 балла).

Вторая часть субтеста №3 представлена инструкцией типа «*Какое настроение помогло бы украсить комнату для празднования дня рождения?*» и статичными изображениями мимических реакций. Пользователь зачитывает инструкцию и предлагает ребенку выбрать подходящий рисунок, что и фиксируется в окне программы (рис 21).

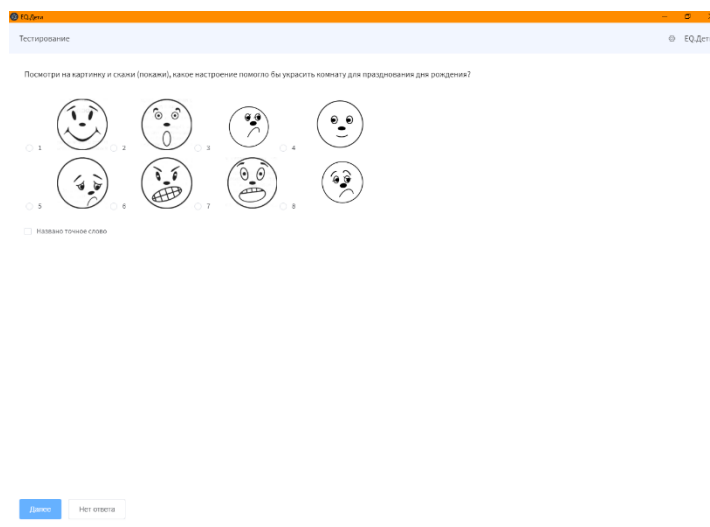


Рисунок 21 – Рабочее окно субтеста 3

Переход к следующему заданию выполняется с помощью кнопки «Далее».

#### Работа с субтестом №4

Субтест 4 направлен на оценка регулятивного компонента эмоционального интеллекта. Данный компонент является самым поздним в ходе индивидуального онтогенеза, на старший дошкольный возраст приходится возникновение элементарных предпосылок к данной способности. В связи с этим использование беседы с ребенком как способа получения достоверных данных оказывается проблематичным и поэтому фактические данные фиксируются по результатам наблюдения за спонтанным поведением ребенка в типичных ситуациях повседневного общения. Соответственно, разработчики рекомендуют пользователю провести серию предварительных наблюдений и составить актуальную на момент тестирования картину поведения ребенка.

Субтест представлен текстовыми заданиями и перечнями вариантов поведения в различных эмоциогенных ситуациях (от отсутствия признаков контроля эмоции и/или ее маскировки до попыток привлечения взрослого и просьб о помощи и, наконец, использования конкретных приемов саморегуляции). Пользователю предлагают из предложенного списка выбрать типичные для ребенка реакции (рис 22).

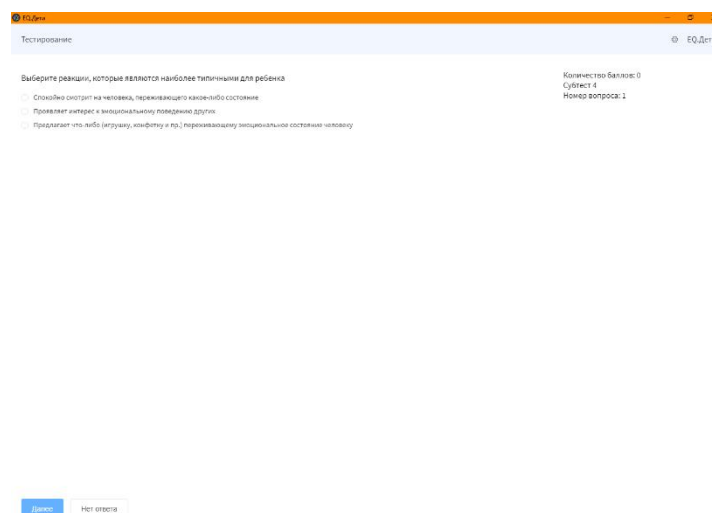


Рисунок 22 – Рабочее окно субтеста 4

Программа оценивает ответы пользователя согласно следующим критериям:

0 баллов – отсутствие в поведении ребенка каких-либо признаков эмоционального реагирования на ровесника, бедность\слабость персональной эмоциональной жизни.

1 балл – появление эмоциональных реакций, но отсутствие признаков управления ими. Например, встает рядом с расстроенным/разгневанным человеком, беспомощно смотрит на него, на взрослого, проявляет сочувствие только по просьбе взрослого, маскирует негативные переживания, изображая улыбку на лице, не пытается сдержать эмоции (кричит, визжит, дерется и пр.).

2 балла – относительно более сложные самостоятельные реакции ребенка, попытки управления ими (обычно в ситуации взаимодействия с переживающим ровесником). Например, пытается привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию ровесника, «изображает» сочувствие, глядя при этом на взрослого, ожидает похвалы, поддержки; пытается привлечь внимание взрослого к собственному эмоциональному состоянию, зовет взрослого, подбегает к нему.

3 балла – инициативное стремление ребенка включиться в эмоциогенную ситуации ровесника, оказать ему поддержку (предлагает что-либо (игрушку, конфетку и пр., гладит его, утешает, радуется вместе с ним). Одиночные и/или постоянные попытки регулировать свое поведение в эмоциогенных ситуациях: сообщает взрослому, что с ним произошло и как он себя чувствует, описывая переживания («Я очень рассердился!», «Мне обидно!»); после нескольких секунд бурного реагирования переходит на снижение громкости голоса, интенсивности движений, буквально «берет себя в руки»: старается отдышаться, отойти в сторону от источника негативных эмоций, снизить громкость голоса пр.

### Завершение тестирования

По завершении тестирования на экран выводится окно с результатами теста (Рис. 23). В данном окне будут указаны имя ребенка, группа, длительность тестирования и его дата, количество пройденных субтестов. Результаты теста по отдельным субтестам представлены в формате линейной диаграммы. Общие результаты тестирования описываются в окне как актуальный уровень развития эмоционального интеллекта.

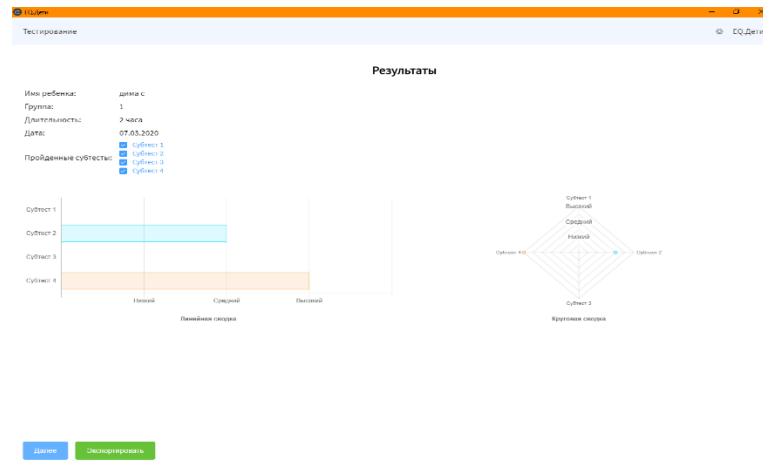


Рисунок 23 – Окно завершения тестирования

Результаты теста можно перенести в файл формата Excel, нажав кнопку «Экспортировать» и сохранить в любой удобной для пользователя папке (рис 24).

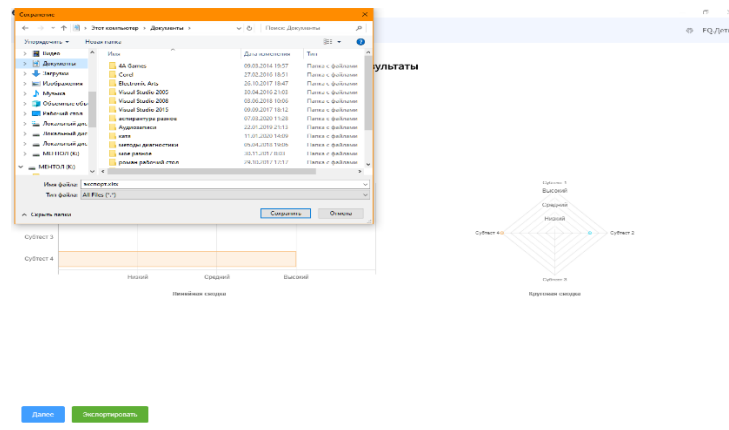


Рисунок 24 – Экспорт результатов тестирования

Кнопка «Далее» вновь открывает стартовое окно программы.

### Ссылка для скачивания и установки компьютерной диагностической программы «EQ.дети»

Установочный файл расположен в архиве по ссылке. Архив требуется открыть, файл извлечь и установить на компьютер.

<https://drive.google.com/file/d/1oCkVhLsjRudSAW8VZIksoOOZEdeIn0M1/view?usp=sharing>

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ



## СВИДЕТЕЛЬСТВО

о государственной регистрации программы для ЭВМ

№ 2020616452

«EQ.дети»

Правообладатели: *Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет» (КемГУ) (RU), Токарева Ольга Александровна (RU), Серый Андрей Викторович (RU)*

Авторы: *Токарева Ольга Александровна (RU), Токарева Ульяна Романовна (RU), Серый Андрей Викторович (RU)*

Заявка № 2020615605

Дата поступления 03 июня 2020 г.

Дата государственной регистрации

в Реестре программ для ЭВМ 17 июня 2020 г.



Руководитель Федеральной службы  
по интеллектуальной собственности

Г.П. Ивлиев

## РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Таблица Б.1 – Индивидуальные результаты эмпирического исследования детей 5–6 лет, МБ ДОУ «Детский сад №226»

Участник	Эмоциональный интеллект										Уровень освоения ООП ДО	Особенности внимания				
	С1		С2		С3		С4		Итоговый балл			ПЗМР	РДО	ОВ	ОП	НВ
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После						
1	23	31	26	36	25	35	30	30	104	132	Низкий	462	107	3	4	Да
2	42	58	38	44	25	40	30	40	135	182	Средний	440	95	3	4	Нет
3	40	60	43	50	42	54	30	50	155	214	Высокий	454	88	5	5	Нет
4	42	52	34	40	37	42	30	40	143	174	Средний	451	90	3	4	Нет
5	37	42	43	45	56	52	40	40	176	179	Средний	454	100	4	8	Нет
6	56	67	40	43	21	35	10	30	127	175	Средний	458	93	3	1	Нет
7	29	35	42	45	33	35	40	50	144	165	Средний	446	100	5	9	Нет
8	31	58	32	48	31	48	30	60	124	214	Высокий	454	93	2	4	Нет
9	31	48	38	53	25	44	10	30	104	175	Низкий	469	96	3	5	Да
10	58	56	50	43	40	33	40	50	188	182	Средний	421	82	5	9	Нет
11	25	31	33	36	25	31	20	30	103	128	Средний	449	91	3	5	Нет
12	54	60	71	60	54	52	50	50	229	222	Высокий	396	84	6	10	Нет
13	29	44	38	47	23	37	20	30	110	158	Низкий	460	100	2	5	Да
14	40	44	45	45	21	31	30	30	136	150	Средний	443	93	3	5	Нет
15	44	40	44	47	33	33	30	40	151	160	Средний	436	84	3	5	Нет
16	46	54	54	52	33	42	20	30	153	178	Средний	439	91	5	6	Нет
17	48	60	26	41	35	48	30	50	139	199	Высокий	442	93	3	6	Нет
18	29	52	29	41	29	44	30	50	117	187	Высокий	470	88	5	7	Нет



Участник	Эмоциональный интеллект										Уровень освоения ООП ДО	Особенности внимания				
	С1		С2		С3		С4		Итоговый балл			ПЗМР	РДО	ОВ	ОП	НВ
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После						
19	42	58	43	49	27	42	20	40	132	189	Низкий	444	96	3	5	Да
20	35	37	27	35	29	40	30	40	121	152	Средний	437	92	4	4	Нет
21	27	42	24	36	27	42	20	40	98	160	Низкий	458	105	1	4	Да
22	56	56	47	42	46	44	40	40	189	182	Средний	433	87	5	8	Нет
23	40	52	31	38	23	40	20	40	114	170	Низкий	475	92	2	1	Да
24	35	50	29	40	25	40	20	30	109	160	Низкий	472	95	2	4	Да
25	48	37	47	42	29	27	20	10	144	116	Средний	462	95	3	6	Нет
26	46	48	48	46	31	37	20	20	145	151	Низкий	462	93	3	5	Да
27	50	48	49	47	37	37	30	30	166	162	Средний	440	85	6	8	Нет
28	37	37	41	39	42	44	30	40	150	160	Средний	434	89	6	8	Нет
29	27	33	45	44	56	56	40	50	168	183	Средний	441	87	6	11	Нет
30	42	48	40	45	37	48	30	60	149	201	Низкий	419	86	2	7	Нет
31	62	77	52	56	33	44	40	50	187	227	Высокий	431	89	6	8	Нет
32	44	52	49	47	29	37	20	30	142	166	Средний	457	87	5	7	Нет
33	46	44	50	44	31	33	30	30	157	151	Средний	447	93	4	7	Нет
34	40	44	49	45	35	37	30	50	154	176	Средний	427	93	6	9	Нет
35	62	67	59	59	33	42	30	40	184	208	Высокий	423	98	4	7	Нет
36	35	44	24	36	21	29	10	20	90	129	Низкий	462	99	2	2	Да
37	25	10	38	26	31	17	20	20	114	73	Средний	453	95	4	7	Нет
38	33	46	43	48	50	54	40	50	166	198	Средний	458	96	5	6	Нет
39	50	44	44	43	29	33	20	20	143	140	Средний	462	93	4	5	Нет
40	54	56	51	48	46	46	40	40	191	190	Средний	422	89	6	8	Нет

Участник	Эмоциональный интеллект										Уровень освоения ООП ДО	Особенности внимания				
	С1		С2		С3		С4		Итоговый балл			ПЗМР	РДО	ОВ	ОП	НВ
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После						
41	48	60	72	66	46	52	40	70	206	248	Высокий	426	81	6	10	<i>Нет</i>
42	23	37	34	44	29	42	40	40	126	163	Низкий	479	94	4	6	<i>Нет</i>
43	44	35	40	40	31	27	30	20	145	122	Средний	455	94	4	6	<i>Нет</i>
44	48	56	46	47	35	44	30	40	159	187	Высокий	429	89	4	7	<i>Нет</i>
45	60	58	55	47	27	31	30	30	172	166	Средний	423	96	5	8	<i>Нет</i>
46	37	56	34	43	27	40	30	50	128	189	Низкий	463	97	3	4	<i>Да</i>
47	50	62	60	58	44	52	30	50	184	222	Средний	437	82	6	11	<i>Нет</i>
48	23	35	38	49	17	33	20	30	98	147	Низкий	466	90	3	6	<i>Нет</i>
49	46	48	45	47	40	48	30	30	161	173	Средний	452	96	5	7	<i>Нет</i>

**Таблица Б.2 – Индивидуальные результаты эмпирического исследования детей 6–7 лет, МБ ДОУ «Детский сад №226»**

Участник	Эмоциональный интеллект										Уровень освоения ООП ДО	Особенности внимания				
	С1		С2		С3		С4		Итоговый балл			ПЗМР	РДО	ОВ	ОП	НВ
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После						
50	60	69	51	54	54	62	50	50	215	235	Средний	415	78	6	7	<i>Нет</i>
51	52	56	58	62	52	52	40	50	202	220	Высокий	420	86	5	8	<i>Нет</i>
52	69	81	56	61	58	62	40	60	223	264	Высокий	434	88	4	7	<i>Нет</i>
53	37	42	39	52	46	46	50	60	172	200	Низкий	445	95	3	6	<i>Нет</i>
54	50	56	45	51	40	42	40	40	175	189	Средний	455	90	4	7	<i>Нет</i>
55	50	52	61	60	62	52	40	50	213	214	Средний	433	90	4	9	<i>Нет</i>

Участник	Эмоциональный интеллект										Уровень освоения ООП ДО	Особенности внимания				
	С1		С2		С3		С4		Итоговый балл			ПЗМР	РДО	ОВ	ОП	НВ
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После						
56	50	48	45	49	44	44	40	40	179	181	Низкий	449	90	3	3	Нет
57	60	71	39	53	31	44	40	50	170	218	Низкий	449	89	3	3	Нет
58	52	48	36	41	46	37	40	50	174	176	Средний	414	85	3	5	Нет
59	71	71	61	60	62	60	50	50	244	241	Средний	413	80	5	8	Нет
60	58	69	61	63	56	65	50	60	225	257	Высокий	422	88	8	12	Нет
61	56	73	54	66	48	62	30	50	188	251	Высокий	442	89	4	8	Нет
62	71	81	54	56	46	56	40	50	211	243	Средний	432	86	6	5	Нет
63	52	58	38	48	46	50	50	50	186	206	Средний	441	89	4	6	Нет
64	60	69	62	65	54	60	50	50	226	244	Средний	428	90	6	8	Нет
65	42	65	37	55	46	60	50	60	175	240	Низкий	448	90	4	6	Нет
66	48	60	40	46	48	48	50	70	186	224	Низкий	419	81	4	6	Нет
67	67	62	67	66	37	37	40	40	211	205	Средний	420	79	6	8	Нет
68	60	75	51	61	56	62	50	70	217	268	Высокий	430	85	5	8	Нет
69	54	62	54	57	37	44	40	50	185	213	Средний	416	86	4	6	Нет
70	48	58	31	47	42	44	40	50	161	199	Низкий	452	88	2	3	Нет
71	73	67	57	55	58	52	50	40	238	214	Средний	414	81	5	7	Нет
72	73	90	57	58	52	58	40	50	222	256	Средний	422	82	7	8	Нет
73	58	75	42	55	31	46	40	50	171	226	Низкий	438	97	2	1	Да
74	42	48	52	52	50	52	40	40	184	192	Средний	431	91	5	7	Нет
75	73	83	52	60	48	58	50	60	223	261	Высокий	401	83	4	6	Нет
76	58	65	46	49	50	50	40	40	194	204	Средний	438	93	2	6	Нет
77	40	50	22	39	33	44	40	40	135	173	Низкий	441	101	1	2	Да
78	46	46	60	58	48	48	50	60	204	212	Средний	409	78	5	9	Нет

Участник	Эмоциональный интеллект										Уровень освоения ООП ДО	Особенности внимания				
	С1		С2		С3		С4		Итоговый балл			ПЗМР	РДО	ОВ	ОП	НВ
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После						
79	56	69	39	53	44	58	40	40	179	220	Высокий	439	91	3	4	<i>Нет</i>
80	56	58	50	50	44	44	40	40	190	192	Средний	446	82	4	7	<i>Нет</i>
81	44	50	37	41	33	40	40	50	154	181	Низкий	435	92	3	5	<i>Нет</i>
82	29	40	17	37	29	37	40	50	115	164	Низкий	450	99	1	3	<i>Да</i>
83	50	79	39	59	27	54	40	70	156	262	Высокий	447	92	4	3	<i>Нет</i>
84	65	71	51	55	52	54	30	40	198	220	Средний	449	82	5	6	<i>Нет</i>
85	50	58	48	51	42	48	40	50	180	207	Средний	418	87	5	7	<i>Нет</i>
86	37	46	36	43	56	54	40	60	169	203	Средний	448	84	4	7	<i>Нет</i>
87	65	71	63	64	56	58	40	50	224	243	Средний	428	78	6	9	<i>Нет</i>
88	60	50	56	47	65	52	60	50	241	199	Низкий	387	72	7	13	<i>Нет</i>
89	58	62	56	48	42	42	40	40	196	192	Средний	404	85	4	7	<i>Нет</i>
90	79	77	69	61	54	48	40	40	242	226	Средний	419	76	7	8	<i>Нет</i>
91	52	65	59	59	52	58	50	60	213	242	Средний	417	87	5	7	<i>Нет</i>
92	60	69	57	63	60	62	40	50	217	244	Средний	414	89	5	9	<i>Нет</i>
93	42	50	43	55	48	54	60	70	193	229	Средний	417	84	5	9	<i>Нет</i>
94	67	62	51	54	44	40	30	30	192	186	Низкий	425	91	3	6	<i>Нет</i>
95	60	56	55	49	60	52	50	40	225	197	Низкий	412	88	4	8	<i>Нет</i>
96	56	58	44	53	48	46	40	40	188	197	Средний	436	92	3	6	<i>Нет</i>

Таблица Б.3 – Индивидуальные результаты эмпирического исследования детей 5–6 лет, МБ ДОУ «Детский сад №248»

Участник	Эмоциональный интеллект										Уровень освоения ООП ДО	Особенности внимания				
	С1		С2		С3		С4		Итоговый балл			ПЗМР	РДО	ОВ	ОП	НВ
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После						
97	31	46	41	47	31	42	30	50	133	185	Средний	461	90	4	6	Нет
98	40	58	48	54	31	48	30	50	149	210	Средний	444	91	5	7	Нет
99	25	23	44	40	23	27	30	20	122	110	Низкий	445	97	5	9	Нет
100	40	48	49	51	23	35	20	40	132	174	Средний	443	89	4	8	Нет
101	44	56	23	36	33	50	30	40	130	182	Низкий	470	92	3	6	Нет
102	31	27	46	42	37	37	20	20	134	126	Низкий	452	95	5	9	Нет
103	48	52	53	44	37	37	30	30	168	163	Средний	445	97	4	8	Нет
104	50	50	31	35	29	35	20	10	130	130	Низкий	459	95	3	4	Нет
105	40	44	51	46	42	42	20	30	153	162	Средний	466	97	5	8	Нет
106	46	54	51	53	35	50	30	40	162	197	Высокий	448	93	4	6	Нет
107	23	40	20	31	23	37	20	40	86	148	Средний	479	101	2	3	Да
108	23	31	26	35	27	33	20	30	96	129	Низкий	472	103	2	4	Да
109	42	46	27	28	23	27	20	30	112	131	Низкий	457	96	1	1	Да
110	42	42	52	46	31	31	30	40	155	159	Средний	419	87	6	11	Нет
111	48	60	53	53	29	40	20	40	150	193	Низкий	445	89	4	6	Нет
112	42	56	40	41	33	46	40	60	155	203	Низкий	432	91	4	8	Нет
113	37	65	29	38	23	44	20	60	109	207	Средний	443	95	2	3	Нет
114	60	67	54	54	37	44	40	60	191	225	Высокий	414	81	6	8	Нет
115	29	50	34	45	35	50	20	40	118	185	Средний	469	91	4	6	Нет
116	44	46	47	46	33	40	30	40	154	172	Средний	439	90	5	6	Нет
117	48	50	39	43	35	42	30	30	152	165	Низкий	432	90	4	5	Нет

Участник	Эмоциональный интеллект										Уровень освоения ООП ДО	Особенности внимания				
	С1		С2		С3		С4		Итоговый балл			ПЗМР	РДО	ОВ	ОП	НВ
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После						
118	42	46	49	55	37	44	20	30	148	175	Средний	470	92	3	6	Нет
119	46	46	39	33	15	17	20	20	120	116	Низкий	464	96	3	3	Да
120	46	50	40	45	29	37	20	40	135	172	Средний	442	91	3	5	Нет
121	35	46	27	33	15	29	20	30	97	138	Средний	438	96	5	3	Нет
122	48	58	37	42	46	50	30	50	161	200	Высокий	425	86	3	5	Нет
123	48	44	32	31	27	23	20	20	127	118	Низкий	460	97	2	4	Да
124	42	40	47	42	40	42	30	30	159	154	Средний	463	92	5	8	Нет
125	29	44	22	38	10	25	20	40	81	147	Средний	483	104	0	3	Да
126	44	42	35	38	25	29	30	40	134	149	Средний	431	83	4	5	Нет
127	33	37	30	34	37	42	30	50	130	163	Средний	445	87	3	7	Нет
128	56	54	60	51	40	40	40	40	196	185	Высокий	411	79	5	10	Нет
129	17	29	16	32	23	35	20	30	76	126	Низкий	481	107	2	3	Да
130	37	52	26	31	25	31	10	30	98	144	Низкий	479	98	2	3	Да
131	40	54	41	47	31	40	20	50	132	191	Средний	459	95	4	6	Нет
132	37	42	34	36	12	21	20	30	103	129	Низкий	478	92	3	3	Да
133	35	42	45	45	37	40	30	40	147	167	Средний	428	92	5	9	Нет
134	33	42	39	41	40	46	30	30	142	159	Средний	458	98	4	6	Нет
135	48	50	44	49	29	35	20	30	141	164	Средний	458	90	3	7	Нет
136	31	35	14	33	6	29	20	30	71	127	Низкий	478	100	0	0	Да
137	46	56	35	42	33	35	20	40	134	173	Низкий	466	97	1	3	Да
138	40	40	46	45	44	40	40	40	170	165	Средний	436	82	6	10	Нет
139	46	50	43	44	33	37	20	30	142	161	Средний	483	95	3	6	Нет
140	31	56	45	53	42	54	30	60	148	223	Высокий	453	90	4	7	Нет

Участник	Эмоциональный интеллект										Уровень освоения ООП ДО	Особенности внимания				
	С1		С2		С3		С4		Итоговый балл			ПЗМР	РДО	ОВ	ОП	НВ
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После						
141	46	60	38	46	19	35	30	50	133	191	Средний	441	88	2	3	<i>Нет</i>
142	54	44	41	35	25	21	20	10	140	110	Низкий	456	98	1	4	<i>Да</i>
143	60	71	42	43	37	50	40	50	179	214	Высокий	407	84	5	6	<i>Нет</i>
144	48	56	65	59	46	46	30	50	189	211	Средний	429	84	6	11	<i>Нет</i>
145	52	50	27	37	21	27	20	30	120	144	Низкий	458	96	1	4	<i>Да</i>

**Таблица Б.4 – Индивидуальные результаты эмпирического исследования детей 6–7 лет, МБ ДОУ «Детский сад №248»**

Участник	Эмоциональный интеллект										Уровень освоения ООП ДО	Особенности внимания				
	С1		С2		С3		С4		Итоговый балл			ПЗМР	РДО	ОВ	ОП	НВ
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После						
146	56	67	45	56	37	44	40	40	178	207	Средний	446	84	3	3	<i>Нет</i>
147	75	62	66	56	56	46	50	40	247	204	Средний	411	82	6	7	<i>Нет</i>
148	40	46	48	52	37	44	30	40	155	182	Низкий	429	91	3	5	<i>Нет</i>
149	71	83	73	70	56	60	40	50	240	263	Средний	420	86	5	9	<i>Нет</i>
150	54	69	57	66	44	50	40	70	195	255	Средний	431	81	4	6	<i>Нет</i>
151	58	71	52	63	37	54	40	50	187	238	Средний	433	93	2	4	<i>Нет</i>
152	48	60	43	59	44	56	40	40	175	215	Средний	466	90	3	5	<i>Да</i>
153	54	58	34	47	37	44	40	50	165	199	Низкий	434	90	2	3	<i>Нет</i>
154	52	50	49	54	35	35	40	40	176	179	Низкий	434	85	5	6	<i>Нет</i>
155	46	65	44	53	50	60	40	60	180	238	Средний	436	89	3	4	<i>Нет</i>

Участник	Эмоциональный интеллект										Уровень освоения ООП ДО	Особенности внимания				
	С1		С2		С3		С4		Итоговый балл			ПЗМР	РДО	ОВ	ОП	НВ
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После						
156	42	56	27	41	44	52	40	50	153	199	Низкий	448	95	3	3	Нет
157	67	73	54	55	46	52	40	40	207	220	Высокий	433	81	6	7	Нет
158	71	75	53	53	31	37	40	40	195	205	Средний	408	78	6	7	Нет
159	48	52	40	51	46	44	30	40	164	187	Средний	446	82	3	5	Нет
160	71	73	46	53	44	46	50	50	211	222	Низкий	415	83	3	3	Нет
161	62	54	72	59	67	56	50	40	251	209	Низкий	405	73	7	9	Нет
162	46	62	47	64	31	52	40	50	164	228	Средний	431	88	4	5	Нет
163	65	58	75	67	58	54	50	50	248	229	Высокий	396	79	5	10	Нет
164	60	56	55	53	67	62	50	50	232	221	Средний	418	83	6	8	Нет
165	58	73	59	64	37	50	30	40	184	227	Средний	428	80	3	5	Нет
166	44	54	46	49	35	44	30	40	155	187	Низкий	440	87	5	8	Нет
167	58	62	53	60	42	54	50	40	203	216	Низкий	418	83	6	8	Нет
168	42	52	29	44	37	52	30	40	138	188	Низкий	454	97	2	3	Да
169	42	54	50	59	42	54	50	60	184	227	Средний	436	90	5	6	Нет
170	54	44	47	43	62	48	60	50	223	185	Средний	414	87	6	10	Нет
171	42	62	48	61	27	44	30	50	147	217	Низкий	453	100	3	6	Нет
172	42	52	40	55	31	46	40	50	153	203	Низкий	452	87	3	6	Нет
173	48	65	47	56	40	54	30	60	165	235	Высокий	455	85	3	5	Нет
174	44	60	41	53	29	42	20	50	134	205	Низкий	444	95	3	5	Нет
175	44	60	34	44	40	48	40	50	158	202	Низкий	440	83	3	3	Нет
176	37	56	26	42	44	50	30	50	137	198	Низкий	467	97	1	4	Да
177	75	73	51	51	52	54	40	40	218	218	Средний	435	79	5	6	Нет
178	52	56	54	56	54	54	50	50	210	216	Средний	414	85	4	8	Нет



Участник	Эмоциональный интеллект										Уровень освоения ООП ДО	Особенности внимания				
	С1		С2		С3		С4		Итоговый балл			ПЗМР	РДО	ОВ	ОП	НВ
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После						
179	65	62	51	56	46	42	50	50	212	210	Средний	414	80	4	8	<i>Нет</i>
180	46	65	37	59	29	52	30	40	142	216	Высокий	472	93	3	3	<i>Да</i>
181	65	58	53	52	42	40	40	30	200	180	Средний	434	90	4	7	<i>Нет</i>
182	27	29	28	36	42	44	40	40	137	149	Низкий	435	92	4	6	<i>Нет</i>
183	46	73	35	58	40	54	30	50	151	235	Средний	481	100	2	4	<i>Да</i>
184	65	62	53	54	52	46	40	40	210	202	Средний	438	88	5	7	<i>Нет</i>
185	69	69	57	55	58	54	60	60	244	238	Высокий	373	80	5	9	<i>Нет</i>
186	40	46	41	46	40	50	40	40	161	182	Низкий	409	86	5	8	<i>Нет</i>
187	56	67	45	53	56	60	40	40	197	220	Низкий	451	85	5	8	<i>Нет</i>
188	46	58	42	49	50	60	30	40	168	207	Низкий	442	96	5	6	<i>Нет</i>
189	40	54	43	52	42	44	40	70	165	220	Средний	436	89	5	8	<i>Нет</i>

**ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В  
ОСВОЕНИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ  
«УМНЫЕ ЭМОЦИИ»**

**ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

Педагог-психолог современного детского сада является специалистом, призванным решать проблемы, возникающие в образовательном процессе детского сада. С одной стороны, он выполняет государственный заказ, обеспечивая психологическое сопровождение развития, воспитания и обучения детей, а с другой – он ориентирован на обеспечение ожиданий самих обучающихся и/или их законных представителей. Практика показывает, что существует определенное противоречие в ожиданиях родителей (законных представителей), которые в основном сосредоточены на формировании когнитивных компонентов и организации обучения дошкольников. Это подтверждается анализом изучения родительского запроса и степени удовлетворенности семьи работой детского сада: подавляющее большинство родителей на вопросы о целях посещения ребенком ДОО отвечают, что хотели бы, «чтобы с ребенком занимались», «чтобы научился разговаривать/читать/писать», «чтобы к школе подготовили». Вместе с тем запрос родителей на адресную помощь в условиях консультативной работы педагога-психолога ДОО чаще всего касается не познавательных возможностей ребенка, а эффективности его взаимоотношений с другими людьми (родителями, педагогами, ровесниками): обеспечение возможности включаться в совместную деятельность, развитие способности предотвращать или решать конфликты, регулировать свои аффекты и пр. С другой стороны, государственные требования к работе детского сада, отраженные во ФГОС ДО, имеют значительно более широкое содержание. Так, стандарт предусматривает особое направление образования детей – социально-коммуникативное развитие, включающее в себя социальный и эмоциональный интеллект. Однако опыт практической деятельности в детском саду показывает, что именно в этой области дошкольники испытывают наибольшие затруднения: дети с трудом распознают состояние партнера по коммуникации и свое собственное, не могут выражать свои переживания социально приемлемыми способами, не понимают смысл эмоций. Возможно, это связано с тем, что сегодня наиболее предпочитаемым занятием старших дошкольников оказывается зачастую просмотр видеороликов и мультфильмов на YouTube и компьютерные игры, а в условиях детского сада сокращается продолжительность свободной самостоятельной игры. В результате дети все реже включаются в непосредственное личное общение и взаимодействие со взрослым или сверстником, становятся менее внимательны и чувствительны к окружающим, не умеют адекватно опознавать эмоции партнера и контролировать свои состояния, что провоцирует еще большие сложности в различных сферах активности дошкольника. Для развития эмоционального интеллекта в детском возрасте (а именно, в период 5-7 лет) характерно освоение ряда его составляющих: распознавание базовых эмоций (вычленение эмоции из информационного потока, ее идентификация, соотнесение разных внешних признаков данной эмоции); освоение способов выражения эмоции в мимике, пантомимике и просодике; начало формирования языка эмоций, и, как оптимальный результат – формирование у ребенка возможностей понимания содержательных сторон базовых эмоций и способностей к элементарной регуляции эмоциональных состояний.

Согласно материалам педагогических и психологических исследований последних лет и данным ВОЗ, значительная часть детей дошкольного возраста испытывает трудности в освоении основных образовательных программ, развитии и социальной адаптации (по разным данным количество таких детей составляет от 3 до 15%). Отмечается, что это крайне неоднородная категория воспитанников, традиционно включающая в себя детей с ограниченными

возможностями здоровья и детей-инвалидов. Однако трудности могут испытывать и дошкольники, не имеющие такого статуса, что подтверждается результатами мониторинга освоения основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО). В аналитических справках в качестве возможных причин педагоги отмечают рассеянность, отвлекаемость и неспособность таких детей сосредоточиться в играх и занятиях. Являясь базовым психическим процессом, определяющим основы протекания остальных психических процессов, внимание выражается в сосредоточенности и направленности сознания на определенный объект, и в целом определяет избирательный характер психической деятельности. В связи с этим недостаток функции внимания можно считать дестабилизирующим фактором, который снижает эффективность воспитательно-образовательной работы педагогов с группой детей и оказывает комплексное негативное воздействие на развертывание высших психических функций: искажает процессы познания, мотивации, способность к разработке сложных планов, в том числе и естественное развитие эмоционального интеллекта. Согласно Статье 42. Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации должна быть обеспечена психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь. В практике дошкольного образования дети, имеющие подтвержденный особый статус, обеспечены специальными условиями обучения и воспитания, однако те дошкольники, которые испытывают сложности в освоении программы, но чей статус документально не подкреплен, часто оказываются вне фокуса внимания педагогов и психологов ДОО. Это, в свою очередь, провоцирует рост и расширение образовательных сложностей воспитанников.

Цель развивающей программы – оптимизация показателей эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ в связи с недостатком внимания за счет внедрения комплекса психолого-педагогических условий.

Данный комплект включает в себя:

- взаимодействие взрослого и ребенка как основной механизм развития эмоционального интеллекта детей;
- взаимодействие и общение детей как среда проявления эмоционального интеллекта;
- формирование психолого-педагогической компетентности родителей как способ поддержки становления эмоционального интеллекта детей;
- предоставление детям возможности выбора способов проживания эмоций, экологичных как для самого ребенка, так и для окружающих.

Достижение цели предполагает последовательную реализацию следующих задач:

- 1) обогащать эмоциональный опыт ребенка, формировать интерес к собственным переживаниям;
- 2) расширять запас понимаемых эмоциональных состояний;
- 3) обогащать запас знаково-символических средств обозначения эмоций;
- 4) развивать способность к проявлению сочувствия и сопереживания партнеру по коммуникации;
- 5) содействовать развитию самоконтроля и саморегуляции эмоциональных состояний у ребенка;
- 6) побуждать к использованию ребенком средств саморегуляции эмоциональных состояний;
- 7) формировать элементарные умения управлять собственными действиями и поступками в состоянии эмоционального напряжения.

Принципы проектирования и реализации программы.

*Принцип целостности личности*, сформулированный Л.С. Выготским как принцип единства аффекта и интеллекта. Все диагностические, а затем и развивающие мероприятия носят

целостный характер, так как отдельные стороны психической организации ребенка, компоненты эмоционального интеллекта, текущие эмоциональные состояния, характер отношений и коммуникации с окружающими, не изолированы друг от друга, а проявляются целостно. Данный принцип предполагает так же организацию взаимодействия с ребенком с учетом его индивидуальных характеристик и потенциальных возможностей с опорой на сильные стороны и ресурсы личности.

*Соблюдение интересов ребенка.* Принцип определяет позицию педагога-психолога, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка.

*Принцип деятельностного подхода к развитию ребенка.* С позиции этого принципа реализация программы предполагает включение ребенка в различные виды совместной деятельности с другими детьми и взрослыми (игровую, коммуникативную, продуктивную).

*Принцип системности.* Принцип обеспечивает единство диагностики и развития, а также взаимодействие и согласованность действий педагога-психолога со всеми участниками образовательного процесса (родителями, педагогами ДОО).

*Принцип создания ситуации успеха.* Принцип предполагает создание условий для формирования ситуации эмоционального благополучия, комфортного и продуктивного проживания дошкольного детства.

#### Ресурсы.

Программу реализует педагог-психолог ДОО, имеющий опыт групповой работы с детьми данной возрастной категории, владеющий знаниями о возрастных закономерностях становления эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Занятия проводятся в отдельном, свободном помещении при наличии технических, методических и игровых материалов.

Эффективность реализации программы определяется во время и после развивающей работы, посредством проведения комплексного диагностического обследования, наблюдения, обратной связи от ребенка, родителей, педагогов.

#### Ожидаемые результаты.

- Ребенок распознает основные эмоции (радость, страх, гнев, печаль, удивление, спокойствие, гордость, вина) на разном материале.
- Ребенок освоил знаково-символическую систему языка основных эмоций (знает и использует полный арсенал визуальных, аудиальных, речевых средств передачи эмоциональных состояний).
- Ребенок способен к осознанию собственных эмоциональных состояний (на материале основных эмоций): замечает возникновение переживания, может обратиться за помощью в регуляции аффекта ко взрослому.
- Ребенок освоил элементарные способы управления собственным поведением в эмоционально окрашенных ситуациях: обозначает собственное переживание социально адекватным способом, регулирует силу проявления аффекта.

#### Сроки реализации программы, форма организации.

Минимальный объем программы составляет 41 час (в том числе 28 часов работы с детьми, 9 часов работы с родителями и 4 часа с педагогами) и рассчитан на 1 учебный год. Стоит отметить, что выше указана наименьшая нагрузка, не включающая индивидуальные консультации с педагогами ДОО и родителями дошкольников, поскольку объем и содержание такой работы в значительной мере определяется исходным уровнем развития эмоционального интеллекта воспитанников, динамикой освоения ими программы, колебаниями эмоционального состояния детей и запросами взрослых (родителей и педагогов).

Занятия с дошкольниками 5–7 лет проводятся педагогом-психологом 1 раз в неделю по окончании диагностической работы и после адаптации содержания программы к актуальным

потребностям группы. Форма организации – подгрупповая. Рекомендуемое количество детей в подгруппе – 8–10 человек со сходными характеристиками эмоционального интеллекта.

Групповые консультации педагога-психолога с родителями проводятся согласно графику родительских собраний в группе ДОО. Тематический бюллетень публикуется спустя 4–6 недель после очередной консультации.

Методическая поддержка воспитателей группы ДОО педагогом-психологом проводится в форме семинара-практикума с периодичностью один раз в квартал.

Индивидуальные встречи с родителями и педагогами назначаются по запросу законных представителей, воспитателей детского сада или исходя из актуальных потребностей ребенка.

#### Структура программы.

Развитие эмоционального интеллекта в рамках настоящей программы реализуется через следующие направления работы педагога-психолога: диагностико-аналитическое; коррекционно-развивающее; консультативно-профилактическое и методическое.

##### *Диагностико-аналитическое направление.*

Предполагает определение уровня сформированности компонентов эмоционального интеллекта у детей 5–7 лет, оценку динамики эмоционального состояния каждого из воспитанников непосредственно в ходе реализации программы, выявление продуктивности овладения им отдельными компонентами эмоционального интеллекта.

Результаты диагностического обследования фиксируются в индивидуальном заключении, на основании которого прописываются особенности реализации программы (методы, приемы, форма) с каждым ребенком, родителями и педагогами группы ДОО. Формулируются рекомендации по организации жизнедеятельности ребенка в условиях семьи и детского сада.

##### *Развивающее направление.*

Содержание работы педагога-психолога с детьми определяется исходным уровнем развития показателей эмоционального интеллекта, а также актуальным эмоциональным состоянием каждого из детей. Включает в себя реализацию системы групповых занятий педагога-психолога с детьми.

##### *Консультативно-профилактическое направление.*

Направление предполагает работу педагога-психолога ДОО с родителями с целью повышения их психологической компетентности.

Задачи направления:

- консультирование родителей по вопросам возрастных особенностей становления эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста;
- своевременное информирование родителей о содержании работы с ребенком, получение обратной связи о личностных и поведенческих изменениях;
- профилактика влияния негативных факторов на процесс формирования отдельных компонентов эмоционального интеллекта детей 5–7 лет.

##### *Методическое направление.*

Данное направление предполагает работу педагога-психолога с педагогами ДОО.

Задачи направления:

- повышение психологической грамотности воспитателей группы ДОО относительно вопросов развития эмоционального интеллекта у дошкольника 5–7 лет,
- обеспечение методической поддержки педагогов в ходе реализации программы.

Занятия с детьми строятся на основе дифференцированного, индивидуального подхода к каждому ребенку на основании предварительных диагностических данных и текущих изменений в эмоциональном состоянии каждого из воспитанников. Занятия по программе предполагают сотрудничество педагогов группы ДОО, родителей под руководством педагога-психолога. Это связано с постоянным включением ребенка в эмоциональный контакт с родителями и воспитателями детского сада, интенсивную коммуникацию с ними, обмен переживаниями и трансляцию эмоционального опыта. В дошкольном детстве взрослые оказывают чрезвычайно большое влияние состояние и психическое развитие ребенка; их профессиональные и личные

установки играют важную роль в выборе способов взаимодействия с детьми, воспитании тех или иных качеств дошкольника. Наблюдая за детьми в повседневной жизни, родители и педагоги имеют возможность своевременно оказать эмоциональную поддержку ребенку, подсказать варианты выхода из трудных ситуаций и наблюдать за качественными характеристиками становления эмоционального интеллекта ребенка. Такое сотрудничество будет способствовать созданию благоприятного эмоционального климата в семье и группе детского сада, а также поможет им: определить слабые и сильные стороны в развитии эмоционального интеллекта ребенка; увидеть спектр переживаний ребенка; проявлять искреннюю заинтересованность в состояниях и действиях ребенка. Работа с родителями (законными представителями) опирается как на актуальные эмоциональные потребности семьи, так и на комплекс решаемых в программе задач. Взаимодействие с педагогами строится на основе теоретико-методической поддержки со стороны педагога-психолога, а также на получении обратной связи от воспитателей о продуктивности работы по формированию эмоционального интеллекта детей.

## СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

### *Диагностико-аналитическое направление*

Для оценки количественных и качественных характеристик эмоционального интеллекта используется авторский диагностический комплекс. Диагностическая работа проводится индивидуально с каждым из воспитанников и предваряет развивающую, профилактическую и методическую работу педагога-психолога. Автор рекомендует использовать для оценки показателей эмоционального интеллекта детей диагностическую компьютерную программу «EQ.дети»

Критерии оценки эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

#### Перцептивный компонент

- способность к идентификации эмоциональных реакций, отображенных в разнохарактерном стимульном материале;
- способность к соотнесению эмоциональных реакций, отображенных в разнохарактерном стимульном материале.

#### Когнитивный компонент

- вычленение и осознание собственных эмоциональных состояний.

#### Языковая составляющая

- освоение знаково-символической системы языка основных эмоций;
- знание и использование ребенком полного арсенала визуальных, аудиальных, речевых средств передачи эмоциональных состояний.

#### Элементарный праксис

- способность к выражению эмоции в мимике, пантомимике и интонации голоса.

#### Деятельностный компонент

- способность к элементарной саморегуляции в аффективно окрашенных ситуациях.

### *Развивающее направление*

Занятие педагога-психолога с дошкольниками строится согласно традиционной структуре.

#### Часть 1. Вводная.

Цель – настроить детей на совместную работу, установить эмоциональный контакт между всеми участниками, снизить психоэмоциональное напряжение.

Во вводной части занятия используются: ритуал приветствия – важный момент работы с группой, позволяющий создавать атмосферу группового сплочения и принятия; игры-разминки — являются средством воздействия на эмоциональное состояние детей, уровень их активности. Позволяет активизировать детей, поднять настроение.

### Часть 2. Основная (рабочая)

Представляет собой совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач занятия.

Цель – развитие отдельных составляющих эмоционального интеллекта.

В основной части используются такие средства, как психогимнастика, элементы сказкотерапии, импровизации, рисование, лепка. Ведущие методы работы – игровые, вспомогательные – упражнение и тренинг.

### Часть 3. Заключительная

Направлена на снижение мышечного напряжения, закрепление положительных эмоций от работы на занятии.

Используются упражнения и игры на расслабление, ритуал прощания, выход из сказки. Рефлексия занятия предполагает оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось – не понравилось, было хорошо – плохо и почему, и в смысловом (почему это важно и почему мы это делали). Каждое занятие включает в себя процедуры, способствующие саморегуляции детей: упражнения на мышечную релаксацию и дыхательная гимнастика.

Весь цикл занятий посредником между детьми и взрослым является игровой персонаж, который обеспечивает сокращение психологической дистанции между взрослым и ребенком, создает атмосферу эмоциональной близости и доверия, задает смысл и содержание детской деятельности.

### *Тематический план*

№	Темы занятий	Количество часов
1.	Давайте познакомимся	2
2.	Мое настроение	2
3.	Как люди радуются	2
4.	Грусть-тоска	2
5.	Если кто-то рассердился	2
6.	Нежданно-негаданно	2
7.	Такие разные чувства	2
8.	Когда бывает страшно	2
9.	Спокойствие, только спокойствие	2
10.	Провинились	2
11.	Гордимся успехами	2
12.	Бывает по-разному	2
13.	Приводим в чувство	2
14.	Резервное занятие	2
Итого количество часов		28

### *Содержание занятий*

#### 1. Давайте познакомимся.

Цель: установление продуктивного контакта с группой детей.

На занятиях дети знакомятся с игровым персонажем, осваивают основные ритуалы и правила.

#### 2. Мое настроение.

Цель: познакомить детей с понятием «настроение», актуализировать эмоциональный опыт участников группы.

Через взаимодействие с игровым персонажем дети обозначают смысл слова «настроение», обсуждают различные варианты настроения и ситуации, провоцирующие тот или иной вариант. Игра «Поиск настроения». Создание и обсуждение рисунков «Мое настроение».

3. Как люди радуются
4. Грусть-тоска
5. Если кто-то рассердился
6. Нежданно-негаданно

Серия занятий проходит по схеме: игровой персонаж актуализирует ту или иную эмоцию посредством сказки (притчи, истории). Идет работа по распознаванию отдельных признаков данного состояния (мимических, пантомимических, интонационных). Дети осваивают знаково-символическую картину данного переживания посредством упражнений и этюдов из психогимнастики, драматизации сказок, изображения эмоций в реальности и на листе бумаги. Педагог-психолог предлагает тренинг по распознаванию и регуляции данного состояния.

7. Такие разные чувства

Закрепление и систематизация материала предыдущих занятий. Отработка наиболее сложных элементов в данной группе детей. Повторение любимых детских игр и этюдов.

8. Когда бывает страшно
9. Спокойствие, только спокойствие
10. Провинились
11. Гордимся успехами

Серия занятий проходит по схеме: игровой персонаж актуализирует ту или иную эмоцию посредством сказки (притчи, истории). Идет работа по распознаванию отдельных признаков данного состояния (мимических, пантомимических, интонационных). Дети осваивают знаково-символическую картину данного переживания посредством упражнений и этюдов из психогимнастики, драматизации сказок, изображения эмоций в реальности, на листе бумаги, в психологической песочнице. Педагог-психолог предлагает тренинг по распознаванию и регуляции данного состояния.

12. Бывает по-разному

Закрепление и систематизация материала предыдущих занятий. Отработка наиболее сложных элементов в данной группе детей. Повторение любимых детских игр и этюдов.

13. Приводим в чувство

Работа по закреплению и совершенствованию умения выделять, осознавать собственное эмоциональное состояние. Формирование навыков саморегуляции.

14. Резервное занятие

Используется с учетом характеристик конкретной группы детей и по запросам родителей и педагогов. Решаются частные задачи формирования эмоционального интеллекта.

#### *Консультативно-профилактическое направление*

Работа в рамках данной программы с родителями преследует следующие задачи: во-первых, повышение психологической грамотности взрослых членов семьи ребенка относительно вопросов развития эмоционального интеллекта у дошкольника 5-7 лет; во-вторых, предупреждение негативных факторов в становлении данных способностей у ребенка (эмоциональная холодность и отчуждение, отсутствие поддержки ребенка в сложных эмоциогенных ситуациях, искаженная модель эмоционального поведения у взрослых и пр.); в-третьих, своевременное информирование родителей о динамике освоения ребенком содержания программы.

Просветительская деятельность педагога-психолога с семьей предполагает использование следующих форм работы:

- Групповые консультации педагога-психолога на родительских собраниях.



- Информационные тематические бюллетени, распространяемые как в печатном виде, так и через Viber-группы.
- Индивидуальные консультации по запросу родителей или исходя из актуального состояния ребенка.

## Тематический план

№ п/п	Тема	Форма	Количество часов
1.	Право на эмоции	Групповая консультация	1
2.	Обогащение эмоционального опыта детей	Тематический бюллетень	1
3.	Детские страхи	Тематический бюллетень	1
4.	Агрессия дошкольника	Групповая консультация	1
5.	Удивление и познавательный интерес ребенка 5–7 лет	Тематический бюллетень	1
6.	Гордость и мотивация достижения успехов	Групповая консультация	1
7.	Грусть и осознание тщетности	Тематический бюллетень	1
8.	Вина и стыд как социальные чувства	Тематический бюллетень	1
9.	Эмоциональные проявления в кризисные периоды детства	Групповая консультация	1
Итого количество часов			9

## Содержание работы

## 1. Право на эмоции.

Цель: информирование о разнообразии переживаний человека и значимости каждой из эмоций в практике жизни.

Эмоции как необходимый компонент психической жизни. Отсутствие «плохих» эмоций. Принятие переживаний положительной и отрицательной модальности. Знакомство с техниками «канализации» и «контейнирования» эмоций.

## 2. Обогащение эмоционального опыта детей.

Цель: уточнение представлений о средствах обогащения эмоционального опыта детей.

Ведущие средства трансляции культурного опыта эмоций (музыка, живопись, театр, литература). Массовая и поп-культура как способы обогащения детского опыта, их сильные и слабые стороны. Коммуникация со взрослыми и сверстниками. Интернет и его возможности.

### 3. Детские страхи

Цель: уточнение представлений о страхе как особой эмоции.

Возрастные детские страхи, их психологический смысл. Природа страха. Функции страха. Источники страха у дошкольников. Когда страхи мешают жить.

### 4. Агрессия дошкольника

Цель: информирование родителей о природе и способах управления агрессией.

Гнев как значимое переживание. Гнев и агрессия, их взаимосвязь. Источники гнева. Виды агрессии. Техники управления гневом.

### 5. Удивление и познавательный интерес ребенка 5–7 лет

Цель: формирование представлений о роли удивления как эмоционального состояния в психической жизни человека.

Источники любопытства. Тяга к познанию. Удивление как предпосылка познавательного интереса. Технология запуска и использования эмоции.

### 6. Гордость и мотивация достижения успехов

Цель: информирование взрослых о категориях высших эмоций, сроках их формирования.

Переживание гордости в детском возрасте. Осознание своей успешности и переживание ее. Роль гордости в формировании уровня притязаний и становлении детской самостоятельности.

### 7. Грусть и осознание тщетности

Цель: уточнение представлений о смысле грусти в психической жизни человека.

Грусть, отчаяние, печаль как переживание тщетности и утраты. Функции грусти. Техники управления состоянием.

### 8. Вина и стыд как социальные чувства

Цель: обогащение представлений о социальных эмоциях.

Природа стыда и вины. Механизмы формирования и функции переживаний. Роль эмоций в воспитании ребенка.

### 9. Эмоциональные проявления в кризисные периоды детства

Цель: формирование представлений о кризисе как показателе психического развития. Эмоциональная наполненность кризиса.

Кризисы 3-х, 7и лет. Их природа и симптоматика. Аффекты в кризисные периоды. Технологии управления аффектами и поведением ребенка. Право на эмоции.

Профилактическая работа с семьей реализуется в формате индивидуальных консультаций родителей. Поводом для организации консультации могут стать: результаты первичной диагностики уровня эмоционального интеллекта ребенка, изменение текущего эмоционального состояния ребенка в ходе реализации программы, получение запроса от педагогов группы и от родителей. Тематика встреч определяется поводом и/или содержанием запроса. Частота и продолжительность встреч с родителями зависит от эффективности текущей работы и может существенно варьироваться.

### *Методическое направление*

Работа педагога-психолога с воспитателями ДОО в рамках данной программы преследует две задачи: во-первых, повышение психологической грамотности воспитателей группы ДОО относительно вопросов развития эмоционального интеллекта у дошкольника 5–7 лет, а во-вторых, обеспечение методической поддержки педагогов в ходе реализации программы. Деятельность педагога-психолога с педагогами предполагает использование семинара-практикума как ведущей формы работы.

## Тематический план

№	Тема	Количество часов
1.	Эмоциональное поведение педагога как компонент профессиональной компетентности воспитателя ДОО	1
2.	Разнообразие и функции эмоций в жизни человека	1
3.	Технологии совладания с аффектами	1
4.	Технология взаимодействия с детьми для формирования эмоционального интеллекта дошкольников	1
Итого количество часов		4

## Содержание работы

1. Эмоциональное поведение педагога как компонент профессиональной компетентности воспитателя ДОО.

Цель: информирование о взаимосвязи эмоционального поведения и профессиональной деятельности педагога ДОО.

Эмоции как необходимый компонент психической жизни. Эмоциональное поведение человека. Эмоции в профессиональном стандарте и профессиональной деятельности воспитателя ДОО.

2. Разнообразие и функции эмоций в жизни человека.

Цель: уточнение представлений о видах и назначении эмоциональных состояний человека.

Эмоции как необходимый компонент психической жизни. Отсутствие «плохих» эмоций. Принятие переживаний положительной и отрицательной модальности. Знакомство с техниками «канализации» и «контейнирования» эмоций.

3. Технологии совладания с аффектами

Цель: формирование представлений о способах управления аффектами у взрослых и дошкольников.

Возрастные закономерности аффективного поведения: детство и зрелость. Тренинг технологий совладания.

4. Технология взаимодействия с детьми для формирования эмоционального интеллекта дошкольников

Цель: информирование педагогов о технологии формирования эмоционального интеллекта у детей 5–7 лет.

Коммуникация со взрослым и сверстником как условие и средство обогащения эмоционального опыта детей. Эмоциональное поведение взрослого как эталон культурных вариантов проявления эмоций. Роль игры и свободной деятельности в становлении эмоционального интеллекта детей.

Содержанием методической поддержки педагогов группы ДОО со стороны педагога-психолога является составление картотеки игр и упражнений для развития отдельных компонентов эмоционального интеллекта в ситуациях повседневного общения, проведение индивидуальных и групповых бесед и консультаций по запросу педагогов, наблюдение за взаимодействием детей и педагогов в течение дня. Частота и продолжительность встреч с педагогами зависит от эффективности текущей работы и может существенно варьироваться.

## МЕТОДИЧЕСКОЕ И МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

В качестве методических средств реализации программы могут быть использованы игры и упражнения из психогимнастики. Комплекты метафорических ассоциативных карт «Мастер сказок», «Я и все-все-все», «Персонита», притчи и терапевтические сказки согласно темам встреч. Аудиоматериал (запись голосов с различной эмоциональной окраской), видеоматериал (фрагменты мультфильмов, художественных фильмов с эталонами основных эмоций, видео и аудиолекции), комплекты предметных и сюжетных картинок по темам занятий. Маски, закрывающие лицо (по количеству детей), ширма в рост ребенка. Наборы сюжетных игрушек и игрового материала для драматизации сказок и историй. Психологическая песочница. Цветные и простые карандаши (2М/4М), бумага, ножницы, пластилин, клеенки для лепки. Комплект инструментальных композиций с различной эмоциональной окраской, комплект музыки/аудиоматериала для мобилизации/релаксации. Средства воспроизведения аудио и видеоматериалов.

### *Примерный перечень игр и упражнений для тренинговой работы*

Игровой материал для распознавания эмоциональных состояний  
«ЗЕРКАЛО»

Участники игры разбиваются на пары (по желанию), становятся или садятся лицом друг к другу. Один ребенок с помощью мимики и пантомимики (замедленных движений головой, руками, туловищем, ногами) передает разное настроение. Задача другого ребенка «зеркала» быть его отражением, точно копировать его состояние, настроение. Затем дети меняются ролями.

«УГАДАЙ ЭМОЦИЮ»

Оборудование: картинки со схематическим изображением эмоций.

Вариант 1. На столе картинкой вниз выложить схематические изображения эмоций. Предложить детям по очереди брать любую карточку, не показывая ее остальным. Задача ребенка — по схеме узнать эмоциональное состояние, изобразить его с помощью мимики, пантомимики и голосовых интонаций. Остальные дети — зрители — должны угадать, какие эмоции изображает ребенок, что происходит в его мини-сценке.

Вариант 2. Для изучения интенсивности эмоций задание можно усложнить, предложив одному ребенку изобразить, например, радость, а другому — восторг, (раздражение — ярость, печаль — горе). Задача зрителей — как можно точнее определить эти эмоции.

«КРОШКА ЕНОТ»

Один ребенок — Крошка Енот, остальные — его отражение («Тот, который живет в реке»). Они сидят свободно на ковре или стоят в шеренге. Енот подходит к «реке» и изображает разные чувства (испуга, удивления, радости), а дети точно отражают их с помощью мимики и жестов. Затем на роль Енота выбираются поочередно другие дети. Игра заканчивается песней: «От улыбки станет всем светлей».

«ЛОТО НАСТРОЕНИЙ»

Оборудование: наборы картинок с изображением животных с различной мимикой (например, рыбка веселая, грустная, сердитая) по количеству детей; схематические изображения различных эмоций и настроений.

Бывают чувства у зверей,  
У рыбок, птичек и людей.  
Влияет без сомнения  
На всех нас настроение.  
Кто веселится?  
Кто грустит?  
Кто испугался?  
Кто сердит?  
Рассеет все сомнения

Лото настроения.

Воспитатель показывает детям схематическое изображение той или иной эмоции, предлагает ребятам отыскать в своем наборе животное с такой же эмоцией. Карточку с ответом дети поднимают вверх, изображают соответствующее настроение.

Игровой материал для выражения эмоциональных состояний  
«КТО БОЛЬШЕ?»

Надо произнести какое-либо слово или фразу с разными интонациями. Например, коротенькое «дай» можно сказать требовательно, просительно, умоляюще, робко, испуганно, возмущенно, обиженно и т.д. А «здравствуй» - радостно или уныло, удивленно или разочарованно, с любовью, с ненавистью, равнодушно, высокомерно, униженно, презрительно, многообещающе, таинственно и пр.

«УГАДАЙ, ЧТО ЭТО ЗНАЧИТ»

Когда игра «Кто больше?» будет как следует освоена, приобретенное ребенком умение распознавать интонационные оттенки даст ему возможность справиться и с этой игрой. Суть ее в следующем: ведущий, не размыкая губ, «мычит» какую-то эмоционально окрашенную короткую фразу, а игроки угадывают, что он хотел сказать. («Хороший мальчик!», «Отстань!», «Пожалуйста, не сердись!» «Мама, он меня обижает!», «Ура!», «Бедненький мой», «Вот это да!» и пр.).

«РАЗНЫЕ ГОЛОСА»

Лучше всего использовать этот прием при игре в кукольный театр. Инсценируя сказки, поручайте ребенку несколько ролей и учите его изменять голос, когда он говорит за разных персонажей. Очень хорошо подходят для этой цели сказки «Терем-Теремок», «Кошкин дом», «Колобок». Дети дошкольного возраста могут, кроме того, изображать персонажей сказок мимикой и жестами, а также придумывать и разыгрывать на ширме диалоги между сказочными героями. Например:

- Мышка-Норушка рассказывает Лягушке-Квакушке, как однажды ее чуть не поймала Сова, а Лягушка-Квакушка ей сочувствует;
- звери, от которых убежал Колобок, негодуют и жалуются на него друг другу;
- персонажи «Кошкиного дома» возвращаются к себе и обсуждают прием, который им устроила Кошка;
- Котята мерзнут на улице и стараются подбодрить друг друга, рассказывая веселые истории.

Количество игроков – сколько угодно. Ресурсы: тексты стихотворений, бумага, ручка.

«РАССКАЖИ СТИХОТВОРЕНИЕ»

В эту игру лучше играть, рассевшись по кругу. Каждый игрок выбирает себе стихотворение, после чего все получают задание прочитать любое четверостишие с определенной заданной интонацией. Возможные варианты интонаций: светлая радость, вселенская печаль, озорство, грусть, интерес, уныние, страсть, любопытство, любовь, злость, раздражение, уныние, равнодушие, наглость, обида, уважение, восхищение, злорадство, преклонение, слащавость и др.

Остальные игроки оценивают, насколько хорошо игрок передал интонацию.

Вариант усложнения игры:

Затем можно усложнить: игрок должен прочесть стих, как определенный персонаж. Игру можно усложнять и далее: например, вот вариант игры: «Отгадай рассказчика». Здесь участники должны прочитать стихотворение в той роли, которая выпала им. Задача чтеца - прочитать стих так, чтобы его персонажа отгадали. Задача слушателей - внимательно следить за речью и интонацией собеседника.

Игровой материал для регуляции эмоциональных состояний  
«ДРАКА»

«Вы с другом поссорились. Вот-вот начнется драка. Глубоко вдохните, крепко-накрепко сожмите челюсти. Пальцы рук зафиксируйте в кулаках, до боли вдавите пальцы в ладони. Затаите

дыхание на несколько секунд. Задумайтесь: а может, не стоит драться? Выдохните и расслабьтесь. Ура! Неприятности позади!»

Это упражнение полезно проводить не только с тревожными, но и с агрессивными детьми.  
«ВОЗДУШНЫЕ ШАРИКИ»

Все играющие стоят или сидят в кругу. Ведущий дает инструкцию: «Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу».

Упражнение можно повторить 3 раза.

«КОРАБЛЬ И ВЕТЕР»

«Представьте себе, что наш парусник плывет по волнам, но вдруг он остановился. Давайте поможем ему и пригласим на помощь ветер. Вдохните в себя воздух, сильно втяните щеки... А теперь шумно выдохните через рот воздух, и пусть вырвавшийся на волю ветер подгоняет кораблик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать, как шумит ветер!»

Упражнение можно повторить 3 раза.

«ПОДАРОК ПОД ЕЛКОЙ»

«Представьте себе, что скоро новогодний праздник. Вы целый год мечтали о замечательном подарке. Вот вы подходите к елке, крепко-крепко зажмуриваете глаза и делаете глубокий вдох. Затаите дыхание. Что же лежит под елкой? Теперь выдохните и откройте глаза. О, чудо! Долгожданная игрушка перед вами! Вы рады? Улыбнитесь».

После выполнения упражнения можно обсудить (если дети захотят), кто о чем мечтает.

«ДУДОЧКА»

«Давайте поиграем на дудочке. Неглубоко вдохните воздух, поднесите дудочку к губам. Начинайте медленно выдыхать, и на выдохе попытайтесь вытянуть губы в трубочку. Затем начните сначала. Играйте! Какой замечательный оркестр!»

Все перечисленные упражнения можно выполнять в классе, сидя или стоя за партами.

«ТАНЦУЮЩИЕ РУКИ»

«Разложите большие листы оберточной бумаги (или старые обои) на полу. Возьмите каждый по 2 мелка. Выберите для каждой руки мелок понравившегося вам цвета. Теперь ложитесь спиной на разложенную бумагу так, чтобы руки, от кисти до локтя, находились над бумагой. (Иными словами, так, чтобы у детей был простор для рисования.) Закройте глаза, и, когда начнется музыка, вы можете обеими руками рисовать по бумаге. Двигайте руками в такт музыке. Потом вы можете посмотреть, что получилось» (2—3 минуты). Игра проводится под музыку.

«СМЕНА РИТМОВ»

Если воспитатель хочет привлечь внимание детей, он начинает хлопать в ладоши и громко, в такт хлопкам, считать: раз, два, три, четыре... Дети присоединяются и тоже, все вместе хлопая в ладоши, хором считают: раз, два, три, четыре... Постепенно воспитатель, а вслед за ним и дети, 1 хлопает все реже, считает все тише и медленнее.

Игровой материал для управления поведением в эмоциогенных ситуациях  
У НАС ЗАВЕЛСЯ СВАРЛИВЫЙ ЖУК.

Когда ребенок раздражен, ворчит, или злится, определите, - в чем или в ком проблема. Это, должно быть, сварливый жук. К тому времени как вы, поискав повсюду, поймаете и выбросите этого сварливого жука, в комнате будет раздаваться довольное хихиканье. Рекомендации: тщательно обыщите малыша на предмет наличия воображаемого сварливого жука. Проверьте в ушах. Посмотрите в подмышках. На рубашке. В карманах. «Найдите» его, а когда найдете, поймите и выбросьте в окно. Осторожно! Он может прыгнуть еще на кого-то и тогда вам снова придется искать его. А теперь пойдите и поищите веселого жука. Может быть, он сидит на цветке. Может быть, на мягких полотенцах. А, может быть, вы найдете нескольких веселых жуков, и

каждому из вас достанется по одному. Обращайтесь с ним бережно, а затем попросите ребенка посадить его себе за ухо, в карман или на грудь. «Поищи веселого жука», - вы можете сказать это ребенку в те дни, когда у него плохое настроение и ему нужна помощь.

#### ВЫБИВАЕМ ПЫЛЬ.

Каждому участнику достается «пыльная» подушка. Он должен, усердно колотя по ней руками, хорошенько ее «почистить».

#### МЕШОЧЕК СО ЗЛОСТЬЮ.

Для игры потребуется небольшой мешочек из плотной ткани с завязками. Взрослый показывает мешочек ребенку и объясняет, что этот мешочек не простой, а волшебный: все плохое, что накопится в душе, можно класть именно в него. После этого становится обязательным условие: злиться, визжать и кричать можно только в этот мешочек. После этого мешочек завязывается, и отрицательные эмоции остаются в нем в самом прямом смысле.

#### «ЧУНГА-ЧАНГА»

Цель: формировать умение разделять свою радость с другими людьми.

Оборудование: бусы, браслеты, серьги, разноцветные перья, магнитофон.

Путешественники пристали на своем корабле к острову. Их окружили жители чудесного острова — маленькие темнокожие дети. На них пестрые юбочки, на руках и ногах — браслеты, в ушах — круглые серьги, на шее — бусы, а в волосах — красивые перья.

Весело они пританцовывают под музыку В. Шаинского «Чунга-Чанга» и напевают.

Приглашают путешественников разделить их радость, принять участие в общем веселье.

#### *Примерный набор инструментальных композиций*

Основные параметры	Основное настроение	Литературные определения	Названия произведений
Медленная	Спокойствие	Лирическая, мягкая, созерцательная, элегическая, напевная, задумчивая, нежная	А. Бородин.: Ноктюрн из Струнного квартета; Ф. Шопен.: Ноктюрны фа-мажор и ре-мажор (крайние части); Ф. Шуберт. «Аве Мария»; К. Сен-Санс. «Лебедь»; С. Рахманинов. Концерт № 2 (начало части II)
Медленная Минорная	Печаль	Сумрачная, тоскливая, трагическая, печальная, унылая, скорбная	П. Чайковский. Пятая симфония (начало), Шестая симфония(финал) Э. Григ. Смерть Озе, Жалоба Ингрид из сюиты «Пер-Гюнт»; Ф. Шопен. Прелюдия до-минор, Марш из Сонаты си-бемоль минор, Этюд до-диез минор; К. Глюк. «Мелодия»

Быстрая Минорная	Гнев	Драматическая, взволнованная, тревожная, беспокойная, гневная, злая, отчаянная.	Ф. Шопен. Этюды № 12, 23, 24; Скерцо № 1, Прелюдия № 16, 24; А. Скрябин. Этюд № 6 соч. 8; П. Чайковский. Увертюра «Буря»; Р. Шуман. «Порыв»; Л. Бетховен. Сонаты № 14, 23 (финалы)
Быстрая Мажорная	Радость	Праздничная, ликующая, бодрая, веселая, радостная.	Д. Шостакович. Праздничная увертюра; Ф. Лист. Венгерские рапсодии № 6, 10, 11, 12 (финалы); В. Моцарт. Маленькая ночная серенада (части I и IV); Л. Бетховен. Симфонии № 5, 6, 9 (финалы)