



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

**ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ  
КЛАССОВ**  
**КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ  
МЕТОДИК**

**Развитие эмоционального интеллекта младших школьников на  
уроках литературного чтения с применением элементов театрализации**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.01. Педагогическое образование  
Направленность программы бакалавриата «Начальное  
образование»**

Проверка на объем заимствований:  
76,73 % авторского текста

Выполнила:  
Студентка группы ОФ-408/070-4-2  
Цыбина Ксения Юрьевна

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

Научный руководитель:  
Кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры ПП и ПМ  
Забродина Инга Викторовна

« 2 » июня 20 19 г.

зав. кафедрой ППиПМ  
Волчегоская Е.Ю.

**Челябинск**  
**2019 год**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	7
1.1. Разработанность проблемы эмоционального интеллекта в педагогической теории .....	7
1.2. Особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников .....	13
1.3. Применение элементов театрализации на уроках литературного чтения как средства формирования эмоционального интеллекта .....	18
Выводы по первой главе.....	23
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	24
2.1. Организация эксперимента .....	24
2.2. Анализ результатов исследования.....	28
2.3. Задания с использованием элементов театрализации, способствующие развитию эмоционального интеллекта .....	32
Вывод по второй главе.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	49
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	51

## ВВЕДЕНИЕ

В современном мире, где одними из главных ценностей являются успешность и продуктивность, достижение желаемого уровня социального благополучия может быть затруднительным. Зачастую это предполагает максимальное напряжение умственных, физических и эмоциональных ресурсов, что чревато перманентным нервным напряжением и осуществлением деятельности в ущерб своим эмоциям.

Распространено мнение, что для успешного функционирования личности и продуктивного взаимодействия эмоции необходимо контролировать, однако под контролем чаще всего понимается подавление эмоций, особенно негативных. В то же время известно, что вытеснение эмоций приводит к невозможности их психологической переработки, а значит, их физиологический компонент может значительно усиливаться. В связи с этим, наблюдается повышение количества людей, страдающих неврозами, что особенно заметно среди тех, кто обладает невысоким уровнем самоконтроля. Выйдя из-под контроля сознания, эмоции, особенно сильные, могут создавать преграды для осуществления повседневной деятельности, нарушать межличностные отношения, препятствовать полноценному отдыху и ухудшать здоровье.

Такое умение было положено в основание теории эмоционального интеллекта, предложенной Г.Гарднером в 1980-х годах, а в 1990 г. вышла статья П. Саловея и Дж. Майера, фактически определившая современное понимание данного явления. Под эмоциональным интеллектом понимается способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [78].

Несмотря на то, что понятие «эмоциональный интеллект» относительно новое, взаимосвязь эмоционального и рационального была отражена в работах Ч. Дарвина, Э. Торндайка, З. Фрейда, а также в трудах

отечественных учёных: Л.С. Выготского, Б.В. Зейгарник, А.Н. Лурии, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, С.Л. Рубинштейна, О.К. Тихомирова и других. В зависимости от описываемых особенностей его проявления, можно встретить такие термины, как «смысловое переживание», «интеллектуализация аффекта» [11], «эмоциональное воображение» [22], «разумность чувств» [35].

На данный момент существует большое количество программ, нацеленных на развитие эмоционального интеллекта взрослых, однако, по мнению многих исследователей, наиболее актуальна эта проблема для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Американские исследователи считают, что эмоциональный интеллект и связанные с ним качества не только способствуют общему развитию детей, но могут положительно влиять на академическую успеваемость [76].

Итак, в школе, начиная с младших классов, необходимо проводить обучение, направленное на развитие эмоционального интеллекта. Это могут быть как специальные занятия, тренинги и классные часы, так и особые упражнения, интегрированные в предметные занятия.

В развитии эмоциональной компетентности младших школьников большое значение имеют уроки, связанные с искусством, в частности, уроки литературного чтения. Именно на них дети учатся распознавать и анализировать эмоциональное состояние героев литературных произведений, выявлять связь между этим состоянием и поступками, которые герои совершают, отмечать свой эмоциональный отклик на прочитанное. Особое место среди форм работы с литературным произведением в качестве средства развития эмоционального интеллекта имеет применение элементов театрализации. Установлено, что обучение сценической деятельности содействует повышению эмоциональной компетентности школьников [64].

**Актуальность** исследования определяется потребностью общества в личности с развитым эмоциональным интеллектом, способной, во-первых, успешно организовывать деятельность в согласии со своим эмоциональным

состоянием и, во-вторых, строить доброжелательные отношения с окружающими в целях продуктивного сотрудничества.

Несмотря на то, что применение элементов театрализации на уроках литературного чтения может иметь большое значение для развития эмоционального интеллекта, нередко педагоги пренебрегают такой формой занятий ввиду сложности её организации. Таким образом, возникает **противоречие** между необходимостью формирования эмоционального интеллекта младших школьников и недостаточным использованием элементов театрализации на уроках литературного чтения в этом процессе.

**Проблема исследования** вытекает из противоречия и может быть сформулирована следующим образом: «Каким образом можно применять элементы театрализации на уроках литературного чтения в процессе развития эмоционального интеллекта младших школьников?».

**Ограничение:** в данной работе мы будем исследовать когнитивную составляющую эмоционального интеллекта младших школьников.

**Объектом исследования** выступает процесс развития эмоционального интеллекта младших школьников.

**Предмет исследования:** процесс развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках литературного чтения с применением элементов театрализации.

**Цель работы:** анализ проблемы развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках литературного чтения для разработки заданий к данным урокам с использованием элементов театрализации.

Цель исследования реализуется через следующие **задачи:**

1. Исследовать разработанность проблемы эмоционального интеллекта в педагогической теории.
2. Выявить особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников.

3. Проанализировать возможности применения элементов театрализации на уроках литературного чтения как средства развития эмоционального интеллекта.
4. Провести диагностику уровня развития эмоционального интеллекта у младших школьников.
5. Разработать задания к урокам литературного чтения с использованием элементов театрализации, направленные на развитие эмоционального интеллекта младших школьников.

**Методы**, используемые в исследовании: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, эксперимент, статистическая обработка и анализ результатов педагогического эксперимента.

**Практическая значимость** заключается в разработке заданий с применением элементов театрализации, которые можно применять в обучении литературному чтению для развития эмоционального интеллекта младших школьников.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## 1.1. Разработанность проблемы эмоционального интеллекта в педагогической теории

Эмоциональный мир человека интересовал учёных на протяжении многовековой истории исследований в области психологии. Этим вопросом занимались, в частности, Л. И. Божович [7], В. К. Вилюнас [45], В. Вундт [10], Б. И. Додонов [16], К. Левин [30], А. Н. Леонтьев [31], А. Маслоу [34], П. В. Симонов [55], П. М. Якобсон [64], Р. Плутчик [75] и др.). Эмоции рассматривались как одна из важнейших сил, определяющих поступки человека.

Эмоции определяются как состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражаемые прежде всего в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей [9].

По мнению К. Изарда, эмоция включает в себя три аспекта:

- 1) Переживаемое или осознаваемое ощущение эмоции;
- 2) Реакция нервной, эндокринной, дыхательной и пищеварительной систем;
- 3) Выразительные комплексы эмоций, проявляющиеся внешне [25].

Итак, эмоции – это процесс, затрагивающий нейрофизиологические изменения, личное переживание и его наблюдаемое внешне выражение.

Неоднократно предпринимались попытки выделить перечень базовых эмоций. Р. Плутчик, например, обосновывает существование 8-ми основных эмоций [75]:

- разрушение (гнев) – защита (страх);
- принятие (одобрение) – отвержение (отвращение);
- воспроизведение (радость) – лишение (уныние);
- исследование (ожидание) – ориентация (удивление).

К. Изард называет следующие 10 основных эмоций:

- гнев;
- презрение;
- отвращение;
- дистресс (горе-страдание);
- страх;
- вину;
- интерес;
- радость;
- стыд;
- удивление.

Деление эмоций на положительные и отрицательные является условным. И всё же, К. Изард говорит о возможности подразделять их на таковые на основе особенностей их переживания и сенсорных характеристик, сообразности ситуации. Так, любая эмоция может быть положительной или отрицательной в зависимости от «адаптивности или дезадаптивности» эмоций в конкретной ситуации.

Изард поясняет: «Вместо того чтобы говорить об отрицательных и положительных эмоциях, было бы правильнее считать, что существуют эмоции, которые способствуют повышению психологической энтропии, и эмоции, которые, напротив, облегчают конструктивное поведение» [25]. Подобной позиции придерживается и Е.П. Ильин: «Положительными или отрицательными бывают не эмоции, а их влияние на поведение и деятельность человека, а также впечатление, которое они производят» [26].

В связи с данным положением возникает вопрос: «Можно ли влиять на эмоции таким образом, чтобы они не препятствовали, а, напротив, способствовали успешному осуществлению деятельности?». Разрешению данной проблемы способствовало зарождение теории эмоционального интеллекта.



В истории становления понятия «эмоциональный интеллект» принято выделять пять периодов [72]:

- 1) до 1969 г. исследования эмоций и интеллекта были относительно обособлены, однако к окончанию этого периода наблюдается поворот в сторону изучения взаимосвязи этих двух понятий;
- 2) 1970-1989 гг. – изучается взаимное влияние когнитивных и эмоциональных процессов;
- 3) 1990-1993 гг. – введение понятия «эмоциональный интеллект», которое становится самостоятельным предметом психологического исследования;
- 4) 1994-1997 гг. – популяризация концепции эмоционального интеллекта;
- 5) с 1998 г. происходит уточнение понятия, пояснение его сущности.

1980-1990-е гг. являются периодом расцвета теории эмоционального интеллекта. Его начало положило создание Г. Гарднером теории, согласно которой интеллект можно разделить на внутриличностный и межличностный. Гарднер полагал, что существует некоторый спектр интеллектуальных способностей, в том числе интрапсихических (способности самонаблюдения) и личностных [46].

Сам же термин «эмоциональный интеллект» впервые появляется в 1986 году в диссертации В.Л. Пейна [74]. Незадолго до этого П. Саловэй и Дж. Майер в одной из своих статей высказали предположение о существовании комплекса личностных способностей, который отвечает за то, какое влияние на человека окажет то или иное эмоциональное состояние [72].

В 1990г. Дж. Майер и П. Саловэй опубликовали исследование, где дали определение термина «эмоциональный интеллект» и разработали методику его измерения (EQ – emotional intelligence), определили, что данный вид интеллекта является одним из основных [71].

В это же время Ч. Спирмен выделяет общий фактор  $ge_i$ , включающий в себя эмоциональную перцепцию, понимание эмоций и управление ими. Обнаруживается, что уровень эмоционального интеллекта колеблется с возрастом, увеличиваясь между ранним подростковым возрастом и ранней взрослостью [72].

Рост популярности теории эмоционального интеллекта обязан выходу книги Д. Гоулмана с соответствующим названием [14]. Благодаря работе Гоулмана и его последователей эмоциональный интеллект превращается в слоган для исследований и публичной политики.

В период с 1998 г. по наши дни возникает множество разработок для усовершенствования концепции эмоционального интеллекта, а также новые методики его измерения. Однако одновременно с этим новым исследованиям в данной сфере во многом препятствуют популистские представления об эмоциональном интеллекте и далёкие от науки подходы к его определению.

Согласно современным представлениям, эмоциональный интеллект может определяться как:

- способность человека действовать в согласии со средой своих чувств и желаний [68];
- способность понимать отношения личности, отражаемые (передаваемые) при помощи эмоций, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза [71];
- совокупность способностей (эмоциональных, личных, социальных), дающих возможность эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды [69].

Основной моделью эмоционального интеллекта на данный момент считается модель способностей Майера-Саловэя-Карузо. Согласно ей, в структуру эмоционального интеллекта входит следующий ряд способностей: распознавание собственных эмоций, владение эмоциями, понимание эмоций других людей, самомотивация [72].

Распознавание эмоций включает в себя не только осознание переживания той или иной эмоции, но и название её. В первую очередь, это способствует закреплению опыта переживания эмоции, то есть трансформации её из сферы ощущений в сферу конструктивных процессов. В дальнейшем это позволяет более адекватно идентифицировать, описывать, перерабатывать и выражать эмоции [5].

Владение эмоциями тесно связано с развитием самоконтроля. Адекватное выражение эмоций – это важное условие поддержания здоровья, как психического, так и физического. [70].

Управлять эмоциями напрямую невозможно, однако это можно сделать опосредованно: через объект, потребность, знак. Первым этапом в таком подходе должно являться отделение эмоции от субъекта, который её переживает, то есть должно произойти осознание эмоции как отдельного явления, реакции, а не объективного свойства внешнего мира [49].

Понимание эмоций тесно связано с возможностями их выражения: необходимо усвоение принятых в культуре способов их представления. Также понимание эмоций может быть затруднительным при низком уровне развития эмпатии [47].

Не менее популярной является смешанная модель эмоционального интеллекта, предложенная Д. Гоулманом [13]. Согласно ей, эмоциональный интеллект включает в себя 5 компонентов:

1. Самопознание – способность распознавать свои эмоции, мотивы в принятии решений, узнавать слабые и сильные стороны, определять цели и ценности.
2. Саморегуляция – умение контролировать свои эмоции, сдерживать импульсы.
3. Социальные навыки – умение создавать межличностные отношения, манипулировать людьми.
4. Эмпатия – умение сопереживать, а также учитывать чувства других людей при принятии какого-либо решения.

5. Мотивация – способность стремиться к цели ради факта её достижения.

На базе данной модели были созданы следующие тесты-опросники: Emotional Competency Inventory (ECI), Emotional and Social Competency Inventory (ESCI), Emotional and Social Competency – University Edition (ESCI-U).

Ещё одна модель была создана Р. Бар-Оном в 1996 году. Она включает в себя 15 способностей: самоуважение, эмоциональная осознанность, самовыражение, независимость, эмпатия, социальная ответственность, межличностные отношения, стрессоустойчивость, контроль импульсов, оценка действительности, гибкость, решение проблем, самоактуализация, оптимизм, счастье [69].

Таким образом, под эмоциональным интеллектом мы понимаем способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [78].

Структура эмоционального интеллекта у различных авторов включает различные элементы, однако неизменными остаются следующие: распознавание собственных эмоций и владение ими, понимание эмоций других людей и причин их возникновения, способность к саморегуляции и самомотивации. Несмотря на различия в подходах, их авторы сходились в одном: эмоциональный интеллект – ключ к созданию благоприятных условий развития человека, к построению выгодных взаимоотношений и успешному достижению жизненных целей.

Проблема развития эмоционального интеллекта находится в стадии активной разработки. В своей работе мы будем опираться прежде всего на труды Д. Гоулмана ([13], [14]), Дж. Майера и П. Саловэя ([71], [72], [77]), а также И.Н. Андреевой ([2], [3], [4], [5]).

## **1.2. Особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников**

Основы развития эмоционального интеллекта закладываются ещё в детском возрасте, особенно активно это происходит в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. Прежде чем описывать особенности эмоциональной сферы младшего школьника, необходимо отметить новообразования кризиса семи лет, которые впоследствии станут основой для развития эмоционального интеллекта в начальных классах.

По наблюдению Л.С. Выготского, у ребёнка данного возраста возникает дифференциация внутреннего и внешнего, формируется способность осознавать свои переживания, благодаря которой появляются новые отношения к себе, которые не были возможны ранее. Возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, «логика чувств» – понятие, в некоторой степени близкое к термину «эмоциональный интеллект».

Между возникающей эмоцией и совершаемым в связи с этим поступком вклинивается осознание того, к каким последствиям может привести данный поступок, какой смысл он имеет [11]. Эту же особенность описывает А.В. Запорожец, указывая на то, что эмоциональное предвосхищение, а также «эмоциональное воображение» побуждает старшего дошкольника, а также, впоследствии, и младшего школьника выполнять какую-либо деятельность, полезную не только для самого ребёнка, но и для других людей – окружающих сверстников и взрослых [23]. Данное новообразование особенно важно тем, что позволяет формировать внутреннюю ориентацию в том, принесёт ли выполняемая деятельность удовлетворение. Иными словами, возникает эмоционально-смысловая ориентировочная основа поступка [39].

Помимо этого, в старшем дошкольном – младшем школьном возрасте становится возможной «борьба чувств», противоречивость возникающих переживаний [11]. А.В. Запорожец считает, что возникающее вследствие

внутреннего конфликта эмоциональное неблагополучие обусловлено столкновением различных (противоположных) по характеру эмоций, мотивов, что может мешать развитию адекватного действия [22].

Велика роль межличностного общения в развитии эмоциональной сферы старшего дошкольника. По мнению Выготского, «... ребёнок научается понимать других, и только потом научается понимать себя» [11]. Сюжетно-ролевая игра, а также выполнение поручений воспитателя, предполагающих совместную деятельность (например, дежурство в группе) позволяют развивать у старшего дошкольника навыки сотрудничества и, что особенно важно в контексте развития эмоционального интеллекта, умение понимать и учитывать точку зрения собеседника – понять, что он хочет, как видит ситуацию, попробовать временно принять его позицию [44]. Описанные умения могут трактоваться как элементы эмпатии – способности, которую старшие дошкольники демонстрируют на невысоком уровне, и которая получает своё развитие в младшем школьном возрасте. Однако основы, заложенные в дошкольном возрасте, способствуют осознанию ребёнком себя как части общества, принятию ответственности за отношения с другими людьми [36].

В связи с поступлением в школу эмоциональная сфера ребёнка претерпевает некоторые изменения. Расширение содержания деятельности, изменение и увеличение количества эмоциогенных объектов, связанные с поступлением в школу, не могут не повлиять на его эмоциональную сферу. Привыкая к новой роли – роли ученика, ребёнок также сталкивается с новыми ситуациями, которые способствуют возникновению различных чувств и эмоций [7].

Адаптационный период связан как с положительными проявлениями – появлением чувства собственной значимости, удовлетворения от успешного выполнения школьных правил, заданий учителя, положительной оценки, так и с некоторыми негативными чувствами, расстройствами при адаптации к школьной жизни, робости и смущения в ситуациях неуспеха [58]. Новая

социальная ситуация является для ребёнка стрессогенной, что отражается на поведении, а также может сказываться и на физическом здоровье [62].

У неподготовленного к школе ребёнка в 67-69% случаев могут наблюдаться специфические страхи, связанные с занятием новой позиции – боязнь низких оценок, унижения, собственной несостоятельности, опоздания на урок. Это может проявляться в виде срывов, истерических реакций, повышенной слезливости, заторможенности [53].

На смену игровой деятельности постепенно приходит учебная. Таким образом, значительную часть эмоций и отношений начинает определять не игра и общение со сверстниками, а результаты учебной деятельности, оценка учителя и связанное с этим отношение окружающих [17].

Ученики начальных классов, согласно характеристике Т.Б. Пискаревой, успешнее справляются с различением положительных эмоций, чем отрицательных, а при попытках облечь эмоциональные переживания в слова часто испытывают затруднение [43].

Трудности возникают и в распознавании эмоций, выраженных с помощью мимики, жестов и интонации. Ребёнок может как не определять имеющуюся эмоцию, так и изображать эмоцию, которую не испытывает [7], [67].

В отличие от дошкольников, младший школьник со временем учится сдерживать проявление нежелательных эмоций. Как отмечает Н.В. Самоукина, первоклассник, в сущности, «впервые... становится членом общества со своими обязанностями и социально-общественным долгом» [53]. Выступая как участник образовательного процесса, ребёнок попадает в отношения зависимости и подчинения определённым правилам [62]. Это приводит к тому, что школьник постепенно начинает проявлять большую сдержанность, способность контролировать поведение, ситуативные импульсы. Способствуют этому поручения учителя, ежедневные школьные обязанности, новые требования к поведению и качеству выполняемой работы, предъявляемые учителем [7], [67].

Общее состояние младшего школьника, его эмоциональный тонус чаще всего отличается жизнерадостностью, бодростью, радостным оживлением. Однако неудовольствие в связи с отсутствием удовлетворения актуальных потребностей, связанных с результатами учебной деятельности и с одобрением учителя, может привести к аффектам или стойким отрицательным эмоциям, что при отсутствии должного внимания может закрепляться как отрицательные характеристики личности [17]. Э. Эриксон отмечает, что к концу обучения в начальной школе у ребёнка формируется такое новообразование, как уверенность в своих силах, ориентация на успех, или же, напротив, осознание своей неполноценности, неумелости, неудачливости. Способствует этому также высокий уровень впечатлительности, характеризующий данный возраст [27].

Изучив особенности эмоциональной сферы младших школьников и сопоставив их с основными составляющими эмоционального интеллекта (модель способностей Майера-Саловея-Карузо: распознавание собственных эмоций, владение эмоциями, понимание эмоций других людей, самомотивация), можно сделать следующие выводы:

1. Младший школьник уже способен распознавать некоторые свои эмоции (особенно положительные), но испытывает затруднение в их назывании, следовательно, их осознание происходит не в полной мере. Необходимо использовать такие упражнения, которые бы позволяли ребёнку научиться прислушиваться к собственным эмоциональным реакциям и облачать их в слова.

2. Младший школьник уже в большей степени, чем дошкольник, способен владеть эмоциями. Поначалу это даётся ему с трудом, но через выполнение ежедневных задач и требований он учится волевым усилием контролировать свои эмоции.

3. Понимание чужих эмоций у младшего школьника пока ещё ослаблено, внешние проявления переживаний он может истолковывать



неверно. Необходимо через учебные или игровые ситуации учить ребёнка определять проявления тех или иных эмоций в мимике, тоне голоса.

4. Положительные эмоции от осознания собственных успехов, оценки учителя выступают для младших школьников в качестве основной мотивации, побуждающей их к учебной деятельности. Успешность ребёнка в школе и связанные с этим переживания подкрепляют его желание учиться, в то время как неудачи, плохая успеваемость могут, напротив, подавлять его.

Таким образом, младший школьный возраст – важный этап в процессе развития эмоционального интеллекта. На данной стадии ещё рано говорить о значительных результатах, однако особенности эмоциональной сферы младшего школьника и связанные с этим возможности являются базой для последующего развития эмоционального интеллекта.

### **1.3. Применение элементов театрализации на уроках литературного чтения как средства формирования эмоционального интеллекта**

Грамотно выстроенный педагогический процесс является одним из важнейших компонентов в содействии развитию школьника, в частности, его эмоционального интеллекта. Согласно ФГОС НОО, деятельность школьника выступает как средство роста творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащения форм взаимодействия со сверстниками в познавательной деятельности [38]. Всё перечисленное может развиваться эффективнее, если применять нетрадиционные формы и методы в организации учебного занятия. К таким формам можно отнести урок литературного чтения с применением элементов театрализации.

Толковый словарь Ушакова определяет театрализацию как «приспособление чего-либо для театра, придание чему-либо театральных свойств» [63]. В словарях понятие «театрализованная» (деятельность) определяется как «содержащая элементы театральности» [8], «производное от театрализовать, то есть приспособить для представления в театре» [40]. В педагогике, как пишет П.Ю. Ежов, театрализация не только исполняет роль «приспособления для сцены», но и применяется как действенный социально-художественный педагогический метод, зачастую «несценического» характера [18]. Л.В. Макаренко за основу театрализованной деятельности у детей принимает сюжетно-ролевую игру, которая впоследствии может служить базой для развития театральных умений [33].

Театрализация охватывает различные художественные аспекты: выбор репертуара, сценическую речь, сценическое движение, создание сценариев, изготовление костюмов, декораций, реквизита [19].

Младший школьный возраст характеризуется высоким уровнем эмоциональной отзывчивости на яркие впечатления. Как правило, детям не составляет труда перевоплощаться, самостоятельно создавать образы и передавать характер героев литературных произведений [58].

Существуют следующие элементы театрализации, которые целесообразно использовать на уроках литературного чтения в начальной школе [20]:

1. Персонификация. Литературный персонаж или писатель участвует в уроке в качестве помощника учителя. Учитель может сам быть в образе такого героя или привлечь помощь со стороны.
2. Ролевое прочтение текста. Элемент, рассматривающийся как один из подготовительных этапов к инсценированию произведения.
3. Ролевая игра «Кто я?». Ученик в образе какого-либо персонажа рассказывает о «себе».
4. Историческая сценка. Небольшое представление, способ передачи учащимися исторической информации посредством ролевого исполнения по заранее составленному сценарию с применением театральных атрибутов.
5. Сценически-игровые упражнения. Учащиеся вместе с учителем пишут диалоги героев, уточняют поведение героев, место и время действия. Здесь могут использоваться такие виды упражнений как сценические этюды, пантомима, составление словесного портрета героя.
6. Инсценирование. Такой вид работы предполагает перевод художественного текста в сценический вариант для театральной постановки [41].

В качестве отдельных элементов театрализации можно выделить актёрскую игру и режиссёрскую деятельность, а также собственно драматизацию литературного произведения.

Режиссёрская работа предполагает анализ разных аспектов взаимодействия персонажей в эпизоде, объяснение поведения действующих лиц [50].

Работа в качестве актёров помогает школьникам понять, что чувствует персонаж в той или иной ситуации, как проявляет свои переживания, узнать

мотивы его поступков. Станиславский выделяет основные умения актёра, которые можно соотнести с составляющими эмоционального интеллекта: развитые воображение, эмпатия, внимание, способность к рефлексии, подвижность, заразительность, выразительные способности, обаяние [56]. Например, эмпатия входит в перечень основных компонентов эмоционального интеллекта по Д. Гоулману [13], Г.В. Юсуповой [66], Н.В. Павлюченковой [41], а рефлексия может быть соотнесена с самопознанием Д. Гоулмана, распознаванием собственных эмоций согласно модели Майера-Саловэя-Карузо [5].

«Вхождение в роль» требует от школьника понимания, каким является его персонаж, установление мотивов его поступков, отношений с другими героями, представления об испытываемых им эмоциях и чувствах, в некоторой степени отождествления себя с ним [52]. Овладение данными умениями способствует развитию эмпатии – одного из базовых компонентов эмоционального интеллекта.

Э. Сарабьян отмечает, что, в отличие от жизни, где человек, как правило, не оценивает, насколько успешно и выразительно была передана им та или иная эмоция, актёр постоянно проводит такую работу [54]. Выполняя соответствующие упражнения, младший школьник учится, во-первых, различать проявления различных эмоций, во-вторых, эмоциональной саморегуляции, так как сможет контролировать проявление той или иной эмоции, и, в-третьих, воздействовать на чувства других людей в процессе общения.

Эксперт по невербальной коммуникации А. Мехрабиан утверждает, что в акте межличностного общения лишь около 7% информации собеседник получает из слов, тогда как 55% сообщения воспринимается через позы, жесты и выражение лица, а 38% – из модуляций голоса [73]. Становится ясно, что при подготовке выступления перед аудиторией необходимо обратить внимание учащегося на то, как он выглядит и двигается, какие средства выбирает для передачи того или иного эмоционального состояния героя.

Такая работа позволяет научить ребёнка приёмам воздействия на чувства собеседника или, в данном случае, зрителя, а также расширить его представления о внешнем выражении того или иного состояния.

Наконец, театрализованная работа предполагает овладение приёмами действий в нестандартных ситуациях и добыванием знаний непосредственно из реальности, что соотносится с одним из компонентов эмоционального интеллекта по Бар-Ону (решение проблем, связь с реальностью, гибкость), а также взаимодействие с другими людьми в ходе осуществления театрализованной деятельности. Последнее вынуждает ребёнка считаться не только с чужими чувствами, но и с чужим мнением, идти на компромисс, договариваться, что требует контроля собственных эмоций, а также умения влиять на чувства и взгляды другого человека.

Таким образом, использование элементов театрализации на уроках литературного чтения – один из эффективнейших путей развития эмоционального интеллекта младших школьников в учебном процессе.

В целом, учащиеся начальной школы демонстрируют высокий уровень готовности к театрализованной деятельности. Использование разных её видов (персонификация, ролевое прочтение текста, ролевые игры, историческая сценка, сценически-игровые упражнения, инсценирование, а также подготовка декораций для выступлений) позволяют включить в работу всех учащихся класса.

Анализ литературных произведений, их переработка для разных видов театрализованной деятельности, подготовка выступлений и непосредственно выступления позволяют развивать следующие умения, составляющие эмоциональный интеллект: эмпатия, умение распознавать эмоции других людей и свои собственные и устанавливать причины их возникновения, контролировать течение и внешнее проявление эмоций, влиять на чувства и эмоции других людей в процессе выполнения совместной работы.

Педагог, использующий элементы театрализации при обучении детей литературному чтению, должен точно представлять, какие составляющие эмоционального интеллекта призвано развивать то или иное задание.

### **Выводы по первой главе**

Под эмоциональным интеллектом понимается способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач.

Проблема развития эмоционального интеллекта находится в стадии активной разработки. На данный момент существуют разные подходы к определению структуры эмоционального интеллекта, однако такие элементы, как распознавание собственных эмоций и эмоций других людей, способность к эмоциональной саморегуляции, понимание причин эмоций, являются неизменными.

Младший школьный возраст является благоприятным для развития эмоционального интеллекта. Учащиеся начальных классов уже способны идентифицировать некоторые свои эмоции, а также в большей степени умеют сдерживать импульсивные реакции. Эмпатия развита слабо, так же как распознавание эмоций других людей, однако особенности эмоциональной сферы младшего школьника и связанные с этим возможности являются базой для развития эмоционального интеллекта при дальнейшем обучении.

Средством развития эмоционального интеллекта младших школьников может служить применение элементов театрализации на уроках литературного чтения. Использование разных элементов может способствовать развитию у младших школьников эмпатии, умения распознавать эмоции других людей и свои собственные, устанавливать причины их возникновения, контролировать внешнее проявление эмоций, а также влиять на чувства других людей в процессе выполнения совместной работы, – то есть, развитию умений, составляющих эмоциональный интеллект.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **2.1. Организация эксперимента**

В теоретической части исследования были рассмотрены роль эмоций в жизни человека, структура и история становления понятия «эмоциональный интеллект», основы и пути его развития у младших школьников, в частности, посредством применения элементов театрализации на уроках литературного чтения.

Целью экспериментальной работы является выявление уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников.

В исследовании приняло участие 25 учеников 1 класса средней образовательной школы города Челябинск, из них 20 девочек и 8 мальчиков.

Для изучения уровня развития эмоционального интеллекта второклассников была использована методика Изотовой Е.И. «Специальная осведомлённость: эмоции и чувства» [24]. Её цель – изучение когнитивной составляющей эмоционального развития детей младшего школьного возраста, то есть отдельных составляющих эмоционального интеллекта.

Инструкция: «Я буду задавать тебе разные вопросы, а ты отвечай, как ты считаешь нужным. Не старайся отвечать правильно. Говори то, что ты действительно думаешь».

Школьнику задаются вопросы в соответствии со следующими блоками:

- 1) содержание эмоций и чувств;
- 2) выражение эмоций;
- 3) причины эмоциональных переживаний;
- 4) эмпатия.

Вопросы представлены по мере усложнения, два последних вопроса в каждом блоке задаются только при адекватных ответах на предыдущие вопросы.



Вопросы к методике	Интерпретация в баллах
Блок 1. Содержание эмоций и чувств (максимальное количество баллов – 6):	
1. Что такое любовь?	1 балл – адекватное описание содержания чувства.
2. Что такое дружба?	1 балл – адекватное описание содержания чувства.
3. Что ты чувствуешь, когда тебя ругают за плохой поступок? Как называется это чувство?	1 балл – адекватное описание переживания. 2 балла – адекватное описание переживания с обозначением (стыд/вина)
4. Как называется чувство, когда тебе что-то неприятно (противно)?	1 балл – образное/символическое обозначение эмоции (гадость, бяка). 2 балла – адекватное обозначение эмоции (отвращение, презрение).
Блок 2. Выражение эмоций (максимальное количество баллов – 12):	
1. Как можно узнать, какое настроение у человека, грустный он или весёлый?	1 балл – описание мимических средств выражения. 2 балла – описание группы экспрессивных средств (мимические, пантомимические, интонационно-речевые).
2. Как без слов показать, что тебе страшно?	1 балл – показ с помощью мимики и вербальное описание мимических средств выражения страха. 2 балла – показ с помощью группы экспрессивных средств (мимические, пантомимические, интонационно-речевые) и вербальное описание экспрессивного комплекса средств.

3. Как ты думаешь, можно ли плакать от радости? Почему?	1 балл – утвердительный односложный ответ. 2 балла – ответ с обоснованием.
4. Можно ли смеяться, когда страшно? Почему?	1 балл – утвердительный односложный ответ. 2 балла – ответ с обоснованием.
5. Может ли злой человек притвориться добрым? Как?	1 балл – утвердительный односложный ответ. 2 балла – ответ с обоснованием.
6. Может ли человек, когда ему страшно, не показывать этого? Почему?	1 балл – утвердительный односложный ответ. 2 балла – ответ с обоснованием.
Блок 3. Причины эмоциональных переживаний (максимальное количество баллов – 8):	
1. Когда люди радуются?	1 балл – адекватный ответ (несколько причин).
2. Почему люди плачут?	1 балл – адекватный ответ (несколько причин).
3. Когда бывает страшно?	1 балл – адекватный ответ (несколько причин).
4. Когда мама (папа) гордится тобой?	1 балл – адекватный ответ.
5. Почему люди становятся врагами?	2 балла – адекватный ответ с обоснованием
6. За что можно презирать человека?	2 балла – адекватный ответ с обоснованием
Блок 4. Эмпатия (максимальное количество баллов – 6):	
1. Когда твои друзья радуются, что ты делаешь?	1 балл – адекватное проявление сорадости (анализ поведения).
2. Представь, что твои	1 балл – адекватное обозначение эмпатийного

родители чем-то расстроены. Что ты сделаешь? Что ты скажешь?	действия. 2 балла – адекватное обозначение внутреннего и внешнего плана эмпатийных действий.
3. Если кто-то из ребят упал, что ты сделаешь? Что ты скажешь?	1 балл – адекватное обозначение эмпатийного действия. 2 балла – адекватное обозначение внутреннего и внешнего плана эмпатийных действий.
4. Если кого-то из ребят похвалили, что ты ему скажешь?	1 балл – адекватное проявление сорадости, гордости.

Анализ результатов осуществляется путём количественного подсчёта набранных баллов. Максимальное количество – 32 балла – свидетельствует о высоком уровне специальной осведомлённости (объём представлений об эмоциях и чувствах человека) и эмоционально-коммуникативной компетентности (высокий уровень кодирования и декодирования эмоций).

Распределение баллов по блокам показывает уровень (степень) структурированности представлений, сбалансированности эмоциональных знаний и умений.

## 2.2. Анализ результатов исследования

Для определения уровня развития эмоционального интеллекта второклассников мы обратились к опроснику Изотовой Е.И. «Специальная осведомлённость: эмоции и чувства». Результаты, полученные в ходе исследования, представлены в таблице 1.

Таблица 1

	Блок 1. Содержание эмоций и чувств				Блок 2. Вы- ражение эмо- ций						Блок 3. Причины эмо- циональных переживаний						Блок 4. Эмпатия				Общий результат
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	
Софья А.	1	1	2	1	2	2	2	0	0	2	0	0	1	1	2	2	1	2	2	1	25
Варвара А.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	2	2	1	12
Алексей Б.	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	25
Полина Д.	0	0	0	0	1	0	2	2	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	10
Алёна Д.	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	6
Сергей З.	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	8
Софья И.	1	1	2	0	1	2	2	0	1	2	1	1	1	1	2	0	0	1	1	1	21
Полина И.	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	2	2	1	12
Иван К.	1	0	1	0	1	2	2	0	1	2	1	1	0	1	0	0	1	1	2	1	18
Марьям К.	0	0	0	0	1	2	1	1	0	2	1	1	1	1	2	0	1	2	2	0	18
Алиса К.	1	1	2	1	1	1	2	0	2	2	1	1	0	1	0	2	1	1	1	0	21
Клим К.	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	1	1	1	2	0	0	2	0	0	11
Иван К.	0	0	0	0	1	2	2	0	0	2	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	15
Анастасия К.	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	0	0	1	2	2	0	21

Виктория К.	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	0	1	0	0	11
Дарина М.	1	1	1	1	2	2	2	0	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	27
Роман Н.	1	1	1	0	0	1	1	0	2	1	1	1	1	1	2	0	1	0	2	0	17
Ольга П.	1	1	2	0	2	2	2	0	1	2	1	1	1	1	2	0	1	2	2	1	25
Анна Р.	0	0	1	1	1	1	0	0	2	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	0	16
Владислав Р.	0	0	0	0	2	1	1	1	2	0	0	1	1	1	2	2	0	1	0	0	15
Варвара С.	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	7
Дарья С.	0	1	1	1	1	1	1	0	2	2	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	17
Елена Т.	0	1	0	0	0	2	0	1	1	1	1	1	1	0	0	2	1	2	1	1	16
Анастасия У.	0	1	2	1	1	2	1	0	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	25
Даниил Ш.	0	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1	1	1	2	0	1	2	2	0	20
Средний уровень, %	31,7				48,3						65						63				

Максимальный результат среди первоклассников – 27 баллов из 32 возможных. Минимальный – 6 баллов. Средний балл по классу – 16,8 баллов. Средний результат среди девочек – 17,9 баллов, среди мальчиков – 14,8 баллов.

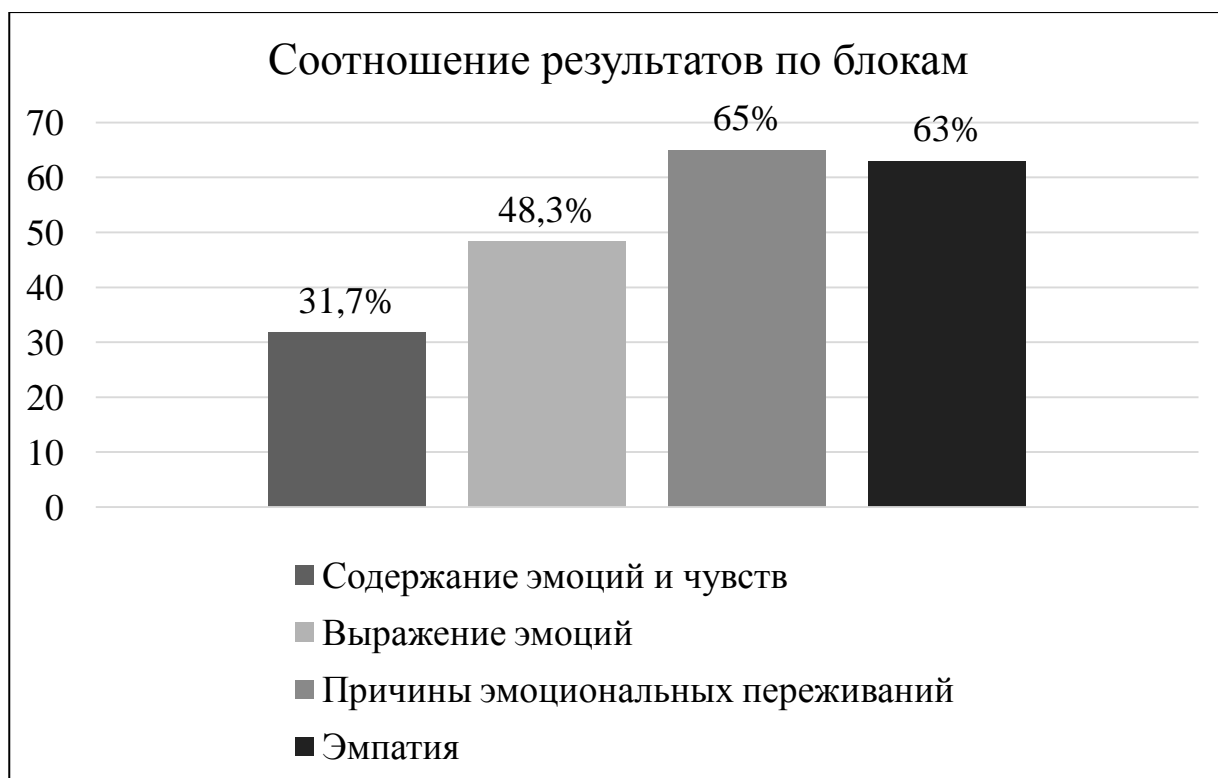


Рис. 1

Наилучшие показатели по шкале «Причины эмоциональных переживаний»: средний результат – 65%; наихудшие – по шкале «Содержание эмоций и чувств» – 31% (рис. 1).



Рис. 2

В норму (от 23 баллов) укладывается лишь 20% результатов, что говорит о низком уровне развития эмоционального интеллекта большей части всех учащихся (рис. 2).

Таким образом, мы наблюдаем заметную разницу в уровне развития эмоционального интеллекта у разных обучающихся одного класса. Испытуемые, по большей части, хорошо разбираются в причинах возникновения переживаний, однако их содержание не ясно им в полной мере, что может свидетельствовать и о сложностях в различении и назывании собственных эмоций. В среднем, первоклассники продемонстрировали низкий уровень развития эмоционального интеллекта.

### **2.3. Задания с использованием элементов театрализации, способствующие развитию эмоционального интеллекта**

На основе теоретических исследований и результатов эксперимента нами были разработаны практические задания с применением элементов театрализации, которые можно использовать на уроках литературного чтения для развития когнитивной составляющей эмоционального интеллекта младших школьников.

Цель заданий – повышение уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников.

Задачи:

1. Развитие представлений о содержании и выражении эмоций, умения распознавать собственные эмоции и эмоции других людей.
2. Расширение представлений о причинах эмоциональных переживаний.
3. Развитие эмпатии.
4. Развитие умения контролировать эмоции, сдерживать ситуативные импульсы.
5. Развитие умения влиять на чувства и эмоции других людей.

Задания 1-3 небольшие по объёму. Их можно применять в качестве разминки перед работой над большими литературными произведениями или использовать как самостоятельные упражнения. Задания 4-8 базируются непосредственно на текстах литературных произведений учебника Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого и др. «Литературное чтение. 1 класс» (система учебников «Школа России») [32].

#### Задание 1.

– Произнеси реплику «Приехали» в различных речевых ситуациях:

- 1) Твоя семья отправилась в деревню к родственникам. Дорога долгая, и тебе не терпится увидеть любимую бабушку, обнять её и поцеловать. Вы так давно не виделись! Наконец, автомобиль подъезжает к знакомым воротам...



2) Твой класс отправился в театр кукол. Все в сборе, кроме Серёжи и Никиты – они, как обычно, опаздывают. Спектакль вот-вот начнётся, но класс не может войти в зал без ребят. Вдруг в фойе забегают запыхавшиеся мальчики...

3) У тебя день рождения. Стол накрыт, нарядное платье тщательно отглажено – настоящий праздник! Скорее бы подоспели первые гости! Вдруг звонит домофон. Мама подходит, снимает трубку и нажимает на кнопку, чтобы открыть дверь. Ты спрашиваешь: ...

После выполнения каждой части данного упражнения целесообразно спрашивать у учащихся: «Что бы вы чувствовали в такой ситуации? Как это отразилось на интонации, с которой вы произносили реплику?».

#### Задание 2.

– Произнося фразу «Оля пришла с мамой» ...:

- удивите;
- огорчите;
- восхитите;
- разгневайте;
- насмехайтесь;
- констатируйте факт.

#### Задание 3.

Упражнение для развития выразительности жестов и мимики как средств проявления эмоциональных реакций. Детям предлагается взять из рук соседа по парте карандаш так, как:

- живого червя;
- хрупкую вазу;
- горячую кастрюлю;
- волшебную палочку, исполняющую желания;
- просто карандаш.

#### Задание 4.

Задание основывается на художественном произведении, в котором присутствуют, во-первых, персонажи, с которыми учащиеся могли бы себя ассоциировать, и, во-вторых, явные описания эмоций, переживаемых героями. Работа над текстом предполагает анализ характера и переживаний героев литературного произведения, выяснение того, с какой интонацией произносится та или иная реплика, а также ролевое прочтение.

Рассмотрим данное задание на примере работы над сказкой И. Токмаковой «Аля, Кляксич и буква «А»» [32, 9]:

*Аля писала письмо маме. Она очень старалась написать хорошо, но буквы не слушались. Они падали, менялись местами, точно они все друг с другом перессорились. Ну просто наказание!*

*Вдруг прямо на середину страницы выбежала буква «А». Она размахивала руками и что-то кричала.*

*– Что с тобой, что случилось? – изумилась Аля.*

*Буква «А» уселась на строчку, вытерла пот со лба и еле выговорила:*

*– Кляксич!*

*– Ничего не понимаю! – сказала Аля.*

*– Да Кляксич же! – воскликнула буква «А». – Он ссорит буквы друг с другом. Он хочет их все заменить своими кляксами. Меня он уже выгнал, и теперь на моём месте стоит жирная клякса – его племянница.*

Первичное ознакомление происходит через прочтение текста учителем. После этого учитель проводит беседу, позволяющую выявить эмоциональное отношение учащихся к тексту.

– Какое у вас настроение после прочтения (прослушивания) сказки? Почему?

Отвечая на первый вопрос, дети учатся «прислушиваться к себе», отмечать эмоциональный отклик на прочитанное. Называя эмоции, они переносят их из области чувственного в область интеллектуального, мыслимого. Отвечая на второй вопрос, учащиеся должны сопоставить переживания и причины их возникновения.

После повторного прочтения текста учитель организует работу над содержанием прочитанного. Определяются герои, даётся характеристика каждому из них. Суждения учащихся должны быть аргументированными, для этого можно попросить подтвердить выводы детей словами из текста:

– Назовите героев сказки.

– Кто такая Аля? Что девочка делала? Как вы думаете, почему у неё не получалось написать письмо?

Отвечая на поставленные вопросы, учащиеся приходят к выводу, что Аля, вероятно, является первоклассницей. Осознание данного факта упрощает понимание детьми того, что испытывает героиня, так как они могут поставить себя на её место:

– Как вы думаете, что чувствует девочка, когда её «не слушаются» буквы? Подтвердите словами из текста.

– Расскажите, как вы чувствуете себя, когда не получается писать красиво и аккуратно?

Данный вопрос помогает учащимся осознать и правильно назвать эмоции, которые они испытывают в связи с неудовлетворённостью результатами своей деятельности.

– Найдите слова Али, когда она увидела букву «А». Как автор описывает её реакцию (что Аля сделала)? Что значит «изумилась»?

Раскрывая значение слова «изумиться», учащиеся расширяют знания о диапазоне существующих эмоций, что позволит в дальнейшем более точно идентифицировать и называть переживания. Далее следует предложить прочитать слова Али так, чтобы передать изумление.

– Почему буква «А» кричала и размахивала руками? Как нужно прочесть слова буквы «А»? С какой интонацией?

– Кто такой Кляксич? Как вы его представляете? Почему буква «А» так из-за него переживала? Какой он: добрый или злой, сварливый или добродушный? Найдите подтверждение в тексте.

Важное место в характеристике персонажей занимает выяснение их эмоционального состояния, причин возникновения тех или иных эмоций.

После этого необходимо организовать выразительное чтение текста по ролям хорошо читающими детьми с учётом необходимости передавать эмоциональное состояние героев. Первый раз авторский текст может прочитать учитель. После прослушивания нескольких вариантов с участием разных детей, можно провести голосование: чьё чтение получилось наиболее удачным – по группам читавших и отдельным читавшим.

### Задание 5.

Данное задание предполагает анализ литературного произведения с последующим его инсценированием. За основу берётся текст, который легко адаптируется для постановки или по которому можно разработать сценарий для последующего разыгрывания. В 1-2 классах можно использовать готовый сценарий, учащимся 3-4 классов предлагается разработать сценарий самостоятельно (в группе, паре). Работа в тесном сотрудничестве с одноклассниками позволяет развивать у учащихся навыки сотрудничества, умения принимать точку зрения другого, договариваться, убеждать.

Рассмотрим вариант, когда учитель даёт детям готовый сценарий. В качестве опорного текста будем использовать произведение Ф. Кривина «Почему «А» поётся, а «Б» нет» [32, 12]:

*Мы можем петь «А» на любой мотив.*

*Например, на этот:*

*– А-а-а-а-а-а-а!*

*Или даже на этот:*

*– А – – а – – а – – а – – а – – а!*

*Или даже на этот:*

*– А – – – а – – – а – – – а – – – а!*

*А теперь попробуем пропеть «Б»:*

*– Б...б...б...б...б...*

*Что-то у нас не получается.*

*Для того, чтобы петь, нужно иметь голос, а у «Б» голоса нет. По крайней мере такого голоса, чтобы хватило на песню.*

*«О», например, поётся отлично:*

*– О – о – о – – о – – – о – о!*

*«И», «Е», «У» тоже способные певцы, с хорошо поставленными голосами.*

*А вот «Ш» не поёт, а только шипит.*

*«С» – только свистит.*

*«Ж» – только жужжит.*

*А вот послушать «Р», так она – прррредставляешь? – рычит. Не поёт, а рычит.*

*Заслушаешься!*

*Вот какие они в алфавите разные. Одни, те, что поголосистей, поют-заливаются:*

*– Э – э – у – у – – – – ы – – ы – – и – – о – – – а – – – а!*

*Или что-нибудь в таком роде. Голос у них хороший, поэтому их называют ГЛАСНЫМИ.*

*А другие – либо пыхтят, как «П», либо кряхтят, как «К», либо шипят, жужжат, рычат...*

*Не зря их называют СОГЛАСНЫМИ: петь-то они согласны, только у них голоса нет. Поэтому песни у них не получаются.*

После чтения и обсуждения текста предлагается разыграть сценку «Разговор гласных и согласных». В качестве сценария для инсценировки можно использовать следующий текст [42]:

*Как-то встретились в фонетическом царстве-государстве два звука и разговорились.*

*– Здравствуй, друг! Давай знакомиться! Я согласный звук. А ты кто?*

*– А я гласный. Как ты поживаешь?*

*Согласный отвечает:*

– Плохо! Мне все мешают. На своем жизненном пути я встречаю одни преграды. Чтобы вырваться на волю, мне приходится преодолевать баррикады, которые устраивают мне зубы, губы и язык. Не жизнь, а сплошная борьба! Что уж тут хорошего? А как живешь ты?

*Гласный восклицает:*

– Прекрасно! На своем пути я не встречаю никаких преград. Я выхожу в мир свободно, открыто, вольно! Меня выносит, как на воздушной волне!

Мой голос слышен далеко-далеко. Я могу кричать «А-а-а!». С моей помощью люди ауются в лесу, когда заблудятся. А ты? Также голосистый, наверное?

*Согласный с унынием в голосе отвечает:*

– Если бы! Голос у меня тихий, слабый, слышен плохо. Кричать я вообще не умею. А иногда голос вообще пропадает, из горла вырывается только свист, шипение и шум. Самое больное место у меня – это то, что я не могу петь. Я не музыкален. А ты?

*Гласный восторженно:*

– Я очень люблю петь! Я певучий, музыкальный! Некоторые песни, например, колыбельные, люди выводят иногда только на одном гласном. Я и песня нерасторжимы.

*Согласный:*

– Какой ты счастливый и какой я несчастный! Я ничего не умею! Мне кажется, я никому не нужен!

После прочтения данного текста задаются следующие вопросы:

– Как вы думаете, какие чувства испытывает согласный звук? Как это выражается в его речи? Какие слова указывают на то, с какой интонацией мы должны прочитать реплики согласного?

Данные вопросы позволяют учащимся научиться устанавливать связь между эмоциональным состоянием героев и особенностями его выражения, проявляющимися в речи. После обсуждения можно выборочно предложить детям прочитать слова согласного так, чтобы передать его состояние.

– А как без слов можно выразить переживания согласного? Покажите с помощью мимики.

– Как выглядит грустный, унылый человек?

Два-три ученика могут встать и продемонстрировать классу, каким образом можно передать подавленное состояние.

– Каким представлен гласный звук? Как вы думаете, замечает ли он, что своим хвастовством ещё больше расстраивает согласный?

Мнение учащихся по поводу последнего вопроса может расходиться. Так или иначе, дети приходят к выводу, что гласный звук не учитывает состояние собеседника при разговоре.

– Как автор передаёт настроение гласного звука? Найдите в тексте.

– Как гласный звук может ответить согласному? Придумайте окончание сказки.

Далее организуется работа в паре, где один ученик принимает роль гласного, а другой – согласного. После недолгой «репетиции» пары по желанию могут выйти к доске и разыграть данную сценку. Особое внимание уделяется тому, каким образом каждый из «актёров» передаёт характер и настроение персонажа, отмечаются наиболее удачные выступления, выявляются причины, почему то или иное выступление было успешным.

#### Задание 6.

За основу берётся текст, в котором герои выражают эмоции не словесно, а с помощью отдельных звуков, что позволяет расширить представления учащихся о невербальных способах выражения эмоций. Примером такого текста может быть стихотворение Г. Сапгира «Про Медведя» [32, 14]:

*Мой приятель Медведь не умел читать*

*а умел рычать*

*и умел реветь.*

*Раз пришло к нему письмо*

*непонятно от кого.*

Он сказал в восторге: О-о-о!  
 Встретил Кролика в траве  
 встал и чешет в голове,  
 что сказать не знает: Э-э-э...  
 А увидел он Москву,  
 город мой, где я живу,  
 в удивленье рявкнул: У-у-у!  
 Колыбельную сынишке  
 пел он нежно: А-а-а!  
 Ну и голос был у Мишки —  
 просто медная труба.  
 Он ревел не хуже ветра,  
 все медведи таковы.  
 В чаще за три километра  
 из берлоги слышно: Ы-ы-ы!  
 Я сказал: «Хотя бы лапой  
 нам письмо ты нацарапай».  
 — О, Э, Ы, У, А —  
 вот и все его слова.

Подготовка к выразительному прочтению текста.

– Как Медведь выражал свои чувства? С помощью каких звуков он это делал?

Работа в паре. Для каждой пары выдаётся набор карточек:

ВОСТОРГ	ЗАМЕШАТЕЛЬНОСТЬ
НЕЖНОСТЬ	УДИВЛЕНИЕ

При необходимости можно уточнить значение записанных эмоций.

– Подумайте в паре и разложите карточки на четверостишия в учебнике так, чтобы каждой из карточек соответствовало содержание чувств Медведя. Обратите внимание на слова-подсказки автора.

После выполнения задания следует фронтальная проверка:



– Какие чувства Медведь выражал звуком «о»? Звуком «э»? Звуком «а»? «ы»?

– Произнесите «О-о-о!» так, чтобы выразить восторг. Не забывайте, что вы Медведь!

– Произнесите «Э-э-э...» так, чтобы выразить замешательство по-медвежьи.

– Произнесите «У-у-у!» так, чтобы выразить удивление по-медвежьи.

– Произнесите «А-а-а!», будто вы с нежностью поёте колыбельную как медведь.

– Почитайте стихотворение выразительно, чтобы передать чувства Медведя.

Качество прочтения стихотворения обсуждается в классе, выявляются сильные и слабые стороны чтения каждого ученика.

### Задание 7.

Данное задание заключается в инсценировании литературного произведения, в котором могут быть задействованы небольшие группы учащихся класса. Это предполагает использование такого текста, где представлены реплики нескольких героев. Подготавливаясь к представлению в группе, учащиеся развивают умение учитывать чужие позиции, идти на компромисс, убеждать и воздействовать на других людей. Ещё одна особенность – текст произведения должен быть хорошо знаком большинству учащихся, в таком случае сокращается время на подготовку к выступлению. Для этого целесообразно использовать популярные народные или авторские сказки.

Русская народная сказка «Теремок» в обработке Е. Чарушина [32, 33]:

Учитель читает сказку:

*Стоит в поле теремок, теремок,*

*Он не низок, не высок, не высок.*

*Как по полю, полю мышка бежит,*

*У дверей остановилась и пищит:*

– Пик! Пик! Пик! Пик! Пик! Пик!

Пик! Пик! Пик! Пик! Пик! Пик! Кто, кто в теремочке живёт? Кто, кто в невысоком живёт, Кто в тереме живёт?

Никого в тереме нет, никто мышке не отвечает. Залезла мышка в теремок, стала жить-поживать – песни распевать:

– Пик! Пик! Пик! Пик! Пик! Пик!

Пик! Пик! Пик! Пик! Пик! Пик!

Стоит в поле теремок, теремок,

Он не низок, не высок, не высок.

Уж как по полю лягушка бежит,

У дверей остановилась и кричит:

– Ква! Ква! Ква! Ква! Ква! Ква!

Ква! Ква! Ква! Ква! Ква! Ква! Кто, кто в теремочке живёт? Кто, кто в невысоком живёт? Кто в тереме живёт?

— Я мышка-норушка! А ты кто?

— Я лягушка-квакушка!

— Иди ко мне жить!

Прыгнула лягушка в теремок. Стали они с мышкой жить-поживать — песни распевать:

— Пик! Пик! Пик! Пик! Пик! Пик!

— Ква! Ква! Ква! Ква! Ква! Ква

Стоит в поле теремок-теремок,

Он не низок, не высок, не высок.

Как по полю, полю заяц бежит,

У дверей остановился и кричит:

— Чук! Чук! Чук! Чук! Чук! Чук!

Чук! Чук! Чук! Чук! Чук! Чук! Кто, кто в теремочке живёт? Кто, кто в невысоком живёт? Кто в тереме живёт?

— Я мышка-норушка!

— Я лягушка-квакушка! А ты кто?

— А я заяц — на горе увёртыш!

— Иди к нам жить!

— Хорошо, приду.

*Прыгнул заяц в теремок. Стали они вместе жить-поживать — песни распевать:*

— Пик! Пик! Пик! Пик! Пик! Пик!

— Ква! Ква! Ква! Ква! Ква! Ква!

— Чук! Чук! Чук! Чук! Чук! Чук!

*Стоит в поле теремок-теремок,*

*Он не низок, не высок, не высок.*

*Уж как по полю лисичка бежит,*

*У дверей остановилась и кричит:*

— Тяф! Тяф! Тяф! Тяф! Тяф! Тяф!

*Тяф! Тяф! Тяф! Тяф! Тяф! Тяф! Кто, кто в теремочке живёт? Кто, кто в невысоком живёт? Кто в тереме живёт?*

— Я мышка-норушка!

— Я лягушка-квакушка!

— Я заяц — на горе увёртыш! А ты кто?

— А я лисичка-сестричка!

— Иди к нам жить!

— Сейчас приду.

*Забралась лиса в теремок. Стали теперь четверо жить-поживать — песни распевать:*

— Пик! Пик! Пик! Пик! Пик! Пик!

— Ква! Ква! Ква! Ква! Ква! Ква!

— Чук! Чук! Чук! Чук! Чук! Чук!

— Тяф! Тяф! Тяф! Тяф! Тяф! Тяф!

— Знакома ли вам эта сказка? Понравилась ли она вам? Чем?

— Прочитаем сказку по цепочке.

После повторного прочтения организуется беседа:

– Назовите действующих лиц сказки.

На доске фиксируется список персонажей: мышка, лягушка, заяц, лиса.

– Какие звуки издавал каждый из героев? Прочитайте, как говорила мышка. Как говорила лягушка? Заяц? Лиса?

Называя героя, учащиеся хором прочитывают звуки, которые герой издавал.

– В каком порядке появлялись герои в сказке?

Каждой паре учащихся раздаются карточки, описывающие события сказки.



Задача – расположить их в правильной последовательности. После проверки предлагается пересказать сказку с опорой на карточки.

– Расскажите, что было в продолжении сказки? Какие ещё животные поселились в теремке до прихода медведя?

– Так много зверей, и все они разные! Как же они смогли ужиться в одном маленьком теремке?

Дети должны прийти к выводу, что звери не смогли бы ужиться без сотрудничества, взаимовыручки, умения учитывать мнения других, идти на компромисс.

– Какая пословица больше подходит к содержанию сказки: «В тесноте, да не в обиде», «Знает сорока, где зиму зимовать», «Согласие крепче каменных стен»?

– Наш класс – это тоже маленький теремок с большим количеством жильцов. Что помогает нам жить дружно?

– А сейчас я предлагаю вам почувствовать себя в роли актёров и разыграть этот отрывок из сказки как спектакль.

Класс делится на группы по пять человек. Учитель помогает распределить роли в каждой группе – рассказчик, мышка, лягушка, заяц, лиса. Рассказчику необходимо подготовиться к выразительному чтению, роли зверей – по возможности – желательно выучить. В течение 5-10 минут учащиеся репетируют. Учитель вывешивает декорации на доску. Если в классе остались незадействованные учащиеся, можно предложить им выступить в качестве жюри.

– Итак, сейчас мы посетим театр. Кто знает, как нужно вести себя на спектакле?

Далее организуется инсценировка сказки каждой группой. Отмечаются лучшие выступавшие. Путём голосования определяются номинанты на лучшую роль для каждого из героев и рассказчика.

### Задание 8.

Основой задания является текст, сюжет которого содержит описание того, как герои преодолевают негативные эмоциональные переживания, каким образом контролируют и перерабатывают эмоции – страх, гнев, обиду

и т.д. Предлагается для обсуждения изменение эмоционального состояния героев до и после преодоления переживаний, метод, с помощью которого удалось это сделать, а также рассказ детей о том, каким образом они справляются с сильными эмоциями. Цель такого задания – расширить знания учащихся о способах эмоциональной саморегуляции.

Основой для такого задания может послужить сказка Л. Толстого «Зайцы и лягушки» [32, 59].

*Сошлись раз зайцы и стали плакаться на свою жизнь; «И от людей, и от собак, и от орлов, и от прочих зверей погибает. Уж лучше раз умереть, чем в страхе жить и мучиться. Давайте утопимся!»*

*И поскакали зайцы на озеро топиться. Лягушки услышали зайцев и забултыхали в воду. Один заяц и говорит:*

*«Стойте, ребята! Подождем топиться; вот лягушачье житье, видно, еще хуже нашего: они и нас боятся».*

– Какие эмоции и мысли вызывает у вас эта сказка? Почему?

После самостоятельного повторного прочтения проводится беседа по содержанию.

– Почему зайцы хотели утопиться?

На слайд выводятся слова: «страх», «грусть», «отчаяние», «волнение», «обида».

– Посоветуйтесь в паре и из представленных слов выберите те, которые характеризуют состояние зайцев в начале сказки. Обоснуйте свой выбор.

Выполняя задание, учащиеся уточняют знания о содержании каждой из перечисленных эмоций, пытаясь одновременно с этим представить, что чувствовали герои сказки, что способствует развитию эмпатии и умения соотносить эмоции и причины их возникновения.

– Что заставило зайцев изменить своё решение?

– Какой совет о том, как справиться со своими переживаниями, скрывает эта сказка?

– Помогает ли нам успокоиться понимание того, что кому-то сейчас ещё хуже? Всегда ли?

– Действительно, часто бывает, что понимание того, что кому-то сейчас ещё хуже, помогает нам справиться с переживаниями. Всегда можно вспомнить о тех, кто страдает больше, чем мы, и тогда собственные проблемы покажутся не такими уж и страшными. Но бывает, что этот способ не помогает. Как тогда мы можем помочь себе пережить сильные эмоции?

Учащиеся предлагаю разные способы саморегуляции, ответы детей фиксируются учителем на доске.

– А теперь прочитайте сказку так выразительно, чтобы была видна разница между состоянием зайцев в начале и в конце сказки.

Таким образом, разработанные нами задания способствуют развитию разных компонентов эмоционального интеллекта и предполагают как расширение теоретических представлений, так и овладение практическими умениями, составляющими данный вид интеллекта. Данные задания могут применяться в процессе освоения учащимися программы по литературному чтению.

### **Вывод по второй главе**

В экспериментальной части работы была проведена диагностика уровня развития эмоционального интеллекта первоклассников.

Проанализировав результаты исследования, мы выяснили:

- большая часть учащихся имеет низкий уровень развития эмоционального интеллекта (80%);
- существует заметное различие между уровнем развития эмоционального интеллекта учащихся: разница между самым маленьким и самым большим количеством баллов составляет 21 балл;
- девочки, в среднем, имеют более высокий уровень эмоционального интеллекта, чем мальчики – 17,9 и 14,8 баллов соответственно;
- испытуемые хорошо определяют причины возникновения эмоций, однако при этом плохо разбираются в их содержании.

Полученные результаты позволяют определить направление работы по развитию эмоционального интеллекта младших школьников с учётом их возрастных и личностных особенностей. Также данные результаты легли в основу разработанных нами заданий с применением элементов театрализации, которые можно использовать при работе над литературными произведениями на уроках литературного чтения.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследуя проблему развития эмоционального интеллекта младших школьников посредством применения элементов театрализации на уроках литературного чтения, мы определили ряд задач, которые должны были привести нас к достижению поставленной цели.

Исследовав понятие эмоционального интеллекта в психолого-педагогической литературе, мы выяснили, что существуют разные подходы к определению его структуры. Тем не менее, почти все исследователи включают такие элементы, как распознавание своих эмоций и эмоций других людей, понимание причин возникновения эмоций, способность к саморегуляции и самомотивации. Также мы пришли к выводу, что эмоциональный интеллект играет важную роль в создании благоприятных условий для сохранения психического здоровья и развития человека, построения выгодных взаимоотношений, успешного достижения жизненных целей.

В результате работы на следующем этапе мы подтвердили, что младший школьный возраст является одним из самых благоприятных для развития эмоционального интеллекта. Учащиеся начальных классов уже владеют некоторыми умениями, связанными с эмоциональным интеллектом. Например, уже в этом возрасте ребёнок способен распознавать некоторые собственные эмоции, контролировать ситуативные импульсы, демонстрировать предпосылки к развитию осознанной самомотивации. Вместе с этим учащиеся начальных классов затрудняются в назывании своих эмоций, слабо определяют эмоции других людей, а также обладают низким уровнем эмпатии. Это говорит о том, что в начальных классах необходимо проводить целенаправленную работу по развитию эмоционального интеллекта.

В связи с этим нами были проанализированы возможности применения элементов театрализации на уроках литературного чтения как средства развития эмоционального интеллекта у младших школьников. Мы выяснили,

что существует целый ряд различных вариантов организации театрализованной деятельности, которые можно применять на уроках литературного чтения в начальных классах. Такие методы, как персонификация, ролевое прочтение текста, ролевые игры, историческая сценка, сценически-игровые упражнения, инсценирование и совместная подготовка декораций для выступления призваны развивать в учащих способности и умения, составляющие эмоциональный интеллект. Таким образом, мы пришли к выводу, что использование элементов театрализации – один из наиболее эффективных путей развития эмоционального интеллекта младших школьников в учебном процессе.

Чтобы определить уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников, мы провели опрос среди учащихся первого класса. Используемая методика позволила выяснить, насколько развита когнитивная составляющая эмоционального развития учащихся. В результате исследований выяснилось, что подавляющее большинство учащихся обладает низким уровнем развития эмоционального интеллекта, причём разброс между минимальным и максимальным количеством баллов, которые набрали испытуемые, оказался достаточно большим. Первоклассники продемонстрировали высокий уровень понимания причин эмоций, однако содержание самих переживаний определяли с трудом.

Результаты, полученные в ходе диагностики, позволили определить направление работы по развитию эмоционального интеллекта младших школьников с учётом их возрастных особенностей. В связи с этим нами был разработан комплекс заданий с применением элементов театрализации, которые можно использовать при работе над литературными произведениями на уроках литературного чтения.

Таким образом, поставленные нами задачи были решены, и, следовательно, цель работы достигнута.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Аверин В. А. О взаимосвязи невербального и эмоционального интеллекта детей в возрасте от 8 до 11 лет / В. А. Аверин // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2011. – № 42 (259). – С. 60-65.
2. Андреева, И. Н. Современные представления об эмоциональном интеллекте и его месте в структуре личности / И. Н. Андреева // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2017. – № 2. – С. 104-109.
3. Андреева, И. Н. Структура и типология эмоционального интеллекта: автореферат дис. на соиск. учен. степ. док. псих. наук: 19.00.01 / И. Н. Андреева; Белорусский государственный университет. – Минск, 2017. – 46 с.
4. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект в структуре индивидуальности / И. Н. Андреева // Философия и социальные науки. – 2010. – № 3. – С. 8-12.
5. Андреева, И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международная научно-практическая конференция. – Смоленск.: СГПУ, 2004. – Ч. 1. – с. 22–26.
6. Батулин, Н. А. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность / Н. А. Батулин, Л. Г. Матвеева // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2009. – № 42 (175). – С. 4-10.
7. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
8. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.
9. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 1456 с.
10. Вундт, В. Введение в психологию / В. Вундт, пер. и предисл. Н. Самсонова. – М.: КомКнига, 2007. – 168 с.

11. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Перспектива, 2018. – 224 с.
12. Галакова, О. В. Модель развития социальной компетентности младших школьников / О. В. Галакова // Вестник ВГТУ. – 2012. – № 10 (2). – С. 121-127.
13. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект на работе / Д. Гоулман, пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. – 478 с.
14. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман, пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 544 с.
15. Демина, Л. Д. Эмоциональный интеллект как структурообразующий компонент психологической культуры личности / Л. Д. Демина, Т. В. Манянина // Известия АлтГУ. – 2010. – № 1 (2). – С. 57-59.
16. Додонов, Б. И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – Киев.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
17. Дубровина, И. В. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / И.В. Дубровина, В.В. Прихожан. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
18. Ежов, П.Ю. Педагогический потенциал театрализованного действия в работе с детским коллективом / П. Ю. Ежов // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2013. - № 1. – С. 83 – 94.
19. Ершова, А.П. Уроки театра на уроках в школе. – М.: АО «Аспект Пресс». – 2002. – 53 с.
20. Жесткова, Е. А. Литературный кружок как форма организации внеурочной деятельности с одаренными детьми/ Е. А. Жесткова, Е. Н. Рыбакова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. № 1 (2). – с. 120.

21. Жулина, Г. Н. Особенности эмоционального компонента школьной адаптации первоклассников / Г. Н. Жулина, Н. В. Кулешова // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 5 (1). – С. 32-34.
22. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 323 с.
23. Запорожец, А. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
24. Идентичность и социализация в современном мире: Сборник методик / Под ред. Т.Д. Марцинковской – М.: МПГУ, 2015.
25. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.
26. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2019. – 784 с.
27. Карабанова, О. А. Возрастная психология. Конспект лекций / О. А. Карабанова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 238 с.
28. Кондаков, И. М. Психология-2000: Иллюстрированный справочник. – Режим доступа: <http://psi.webzone.ru/>
29. Кузнецова, К. С. Модель педагогического сопровождения школьников в процессе развития эмоционального интеллекта / К. С. Кузнецова // Вестник ПАГС. – 2011. – № 4. – С. 125-130.
30. Левин, К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
31. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев – М.: МГУ, 1971. – 40 с.
32. Литературное чтение. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.1 / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 80 с.
33. Макаренко, Л.В. Педагогические условия формирования театрализованной деятельности у детей старшего дошкольного возраста:

- дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Макаренко.; Бердянский гос. пед. инт-т им. П. Д. Осипенко. – Бердянск, 1994. – 185 с.
34. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу, пер. Т. Гутман, Н. Мухиной. – СПб.: Питер, 2016. – 400 с.
35. Мухина, В. С. Учебник для студентов пед. институтов / Под ред. Л. А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
36. Нгуен, М.А. Эмоциональный интеллект или новый взгляд на проблему толерантности / М.А. Нгуен // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 203-207.
37. Никитина, Н. Б. Влияние эмоционального опыта на становление личности младшего школьника / Н. Б. Никитина // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2009. – № 2. – С. 59-63.
38. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – № 12. – 22.03.2010; Российская газета. – 2011. – 16 фев. – № 5408.
39. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология. Учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 460 с.
40. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка/ Под ред. Л. И. Скворцова. – М.: Оникс, 2010. – 736 с.
41. Павлюченкова, Н.В. Саногенная рефлексия как фактор развития эмоциональной компетентности: дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 19.00.01 / Московский гос. пед. ун-т – Москва, 2008. – 170 с.
42. Парфенова, Е. В. Видеоурок «Фонетика, орфография. Повторение изученного в 5 классе». – Режим доступа: <https://znaika.ru/catalog/6-klass/russian/Fonetika%2C-orfografiya.-Povtorenie-izuchennogo-v-5-klasse.html>

43. Пискарева, Т. Б. Развитие эмоций у учащихся с нарушением интеллекта / Т. Б. Пискарева // Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции. – СПб: Речь, 1998. – с.199-200.
44. Поддьяков, А. Н. Способен ли ребенок понимать и учитывать чужую точку зрения? / А. Н. Поддьяков // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 12. – С. 41-46.
45. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
46. Психология: комплексный подход / Под ред. М. Айзенка. – Мн.: Новое знание, 2002. – 832 с.
47. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
48. Романова, И.А. Самопонимание личности / И. А. Романова // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе (к 110-летию со дня С.Л. Рубинштейна). – М.: ИП РАН, 1999. – с. 131-132.
49. Романова, О. М. Особенности эмоциональной культуры младших школьников / О. М. Романова // ИТС. – 2010. – № 3. – С. 89-93.
50. Рыжкова, Т. В. Литературное развитие младших школьников: Учеб. Пособие / Т. В. Рыжкова. – СПб., 2008. – 408 с.
51. Рыжов, Д. М. Исследование и анализ эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста / Д. М. Рыжков // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3. – С. 166-171.
52. Саввина, А. Е. Развитие творческих способностей у младших школьников с нарушением интеллекта посредством театрализованного кружка / А. Е. Саввина, Н. А. Абрамова // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов, посвященной Российской детской психологии 4-5 апреля 2013 года. – Киров: МЦНИП, 2013. – С. 229-232.

53. Самоукина, Н. В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н. В. Самоукина. – М.: Академия развития, 2002. – 208 с.
54. Сарабьян, Э. Актерский тренинг по системе Станиславского. Интеллект. Воображение. Эмоции. Метод действенного развития / Э. Сарабьян. – М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2011. – 191 с.
55. Симонов, П.В. Что такое эмоция? / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1966. – 96 с.
56. Станиславский, К.С. Работа актёра над собой / К. С. Станиславский. – М.: АСТ. – 2017. – 480 с.
57. Степанов, И. С. Психологические факторы становления эмоционального интеллекта/ И. С. Степанов // Вестник ЧГПУ. – 2012. – № 11. – С. 205-217.
58. Степанова, М.В. Эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста / М.В. Степанова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 4. – С. 46-49.
59. Степанова, Н. А. Особенности интеграции эмоциональной, волевой и мотивационной сфер личности младшего школьника на протяжении обучения в начальной школе / Н. А. Степанова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2011. – № 9. – С. 134-140.
60. Степнова, А. П. Взаимосвязь эмоциональной компетентности и психологического здоровья / А. П. Степанова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2011. – № 2. – С. 57-62.
61. Тавстуха, О. Г. Педагогическое сопровождение формирования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста / О. Г. Тавстуха, О. Г. Шавшаева// Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – № 2 (30). – С. 78-83.
62. Ткачева, М. С. Возрастная психология: конспект лекций / М. С. Ткачева, М. Е. Хилько. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 200 с.



63. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция / Д. Н. Ушаков. – М.: Славянский дом книги, 2014. – 960 с.
64. Чурилова, Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: программа и репертуар / Э. Г. Чурилова. – М.: Владос, 2001. – 160 с.
65. Шамухаметова Е. С. Особенности межличностного эмпатического взаимодействия младших школьников / Е. С. Шамухаметова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2015. – № 1. – С. 75-77.
66. Юсупова, Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 19.00.01 / Ин-т педагогики и психологии проф. образования РАО. – Казань, 2006. – 18 с.
67. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1966. – 292 с.
68. Яковлева, Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева, А.Ш. Тхостов, И.Г. Колымба // Вопросы психологии. – М.: Школа-Пресс, 1997. – № 4. – С. 20-27.
69. Bar-On, R. The 15 factors of the Bar-On model. – Режимдоступа: <http://www.reuvenbaron.org/wp/the-5-meta-factors-and-15-sub-factors-of-the-bar-on-model/>
70. King, L. A. Ambivalence over expressing emotion: Physical and psychological correlates / L.A. King, R.A. Emmons // Journal of Personality and Social Psychology. – Washington, D.C.: American Psychological Association, 1990. – № 58. –С. 864-877.
71. Mayer, J. D. The intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – Washington, D.C.: American Psychological Association, 1993. – № 17. –С. 433-442.
72. Mayer, J. D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Psychological Inquiry. – London: Taylor & Francis, 2004. – № 3. –С. 197-215.

73. Mehrabian, A. *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes* / A. Mehrabian – Belmont, CA: Wadsworth, 1981. – 196 с.
74. Payne, W.L. *A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self-integration; relating to fear, pain and desire* / W.L. Payne. – Ann Arbor, Mich.: UMI Dissertation Services, 2003. – 467 с.
75. Plutchik, R. *Circumplex Models of Personality and Emotion* / R. Plutchik, H. R. Conte. – Washington, DC: American Psychological Association. – 1997. – 484 с.
76. Radu, C. *Emotional Intelligence – How do we motivate our students?* // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – №141. – С. 271-274.
77. Salovey, P. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* / P. Salovey, J. D. Mayer. – New York: Harper Collins, 1997. – 288 с.
78. Smith, M. K. *Howard Gardner and multiple intelligences, the encyclopedia of informal education*. – Режимдоступа: <http://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education>
79. Wang, N. *Assessing students' emotional competence in higher education: Development and validation of the widener emotional learning scale* / N. Wang, T. Young, S. C. Wilhite, G. Marczyk// *Journal of Psychoeducational Assessment*. – 2011. – № 29 (1). – С. 47-62.