

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи

Юргайте Евгения Александровна

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Самохина Наталья Николаевна –
доктор педагогических наук, доцент

Луганск, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	19
1.1 Развитие эмоционального интеллекта как научная проблема.....	19
1.2 Сущность и структура эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.....	48
1.3 Потенциал урока музыки в развитии эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.....	70
Выводы по 1 главе.....	95
ГЛАВА 2 ОБОСНОВАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ.....	99
2.1 Критериально-диагностическая база исследования уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста	99
2.2 Педагогические условия развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации.....	123
2.3 Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментального исследования.....	153
Выводы по 2 главе.....	172
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	177
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	183
Приложение А Материал по проведению диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста по	

показателям знаниево-ориентированного критерия на констатирующем этапе эксперимента.....	207
Приложение Б Материал по проведению диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста по показателям аффективно-смыслового критерия на констатирующем этапе эксперимента	212
Приложение В Материал по проведению диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста по показателям аналитико-преобразующего критерия на констатирующем этапе эксперимента	217
Приложение Г «Эмоциональная разминка».....	224
Приложение Д Эмоционально-музыкальная лаборатория.....	226
Приложение Е Словарь признаков характера звучания.....	228
Приложение Ж Алгоритм создания синквейна	230
Приложение И Копилка эмоций.....	231
Приложение К Творческие задания.....	232
Приложение Л Рекомендации для младших школьников по выполнению проекта по предмету «Музыка»	234
Приложение М Материал по проведению диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста по показателям знаниево-ориентированного критерия на формирующем этапе эксперимента.....	235
Приложение Н Материал по проведению диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста по показателям аффективно-смыслового критерия на формирующем этапе эксперимента.....	236
Приложение П Материал по проведению диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста по показателям аналитико-преобразующего критерия на формирующем этапе	

эксперимента.....	238
Приложение Р Математико-статистическая обработка результатов исследования.....	239

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современное общество предъявляет требования к системе образования, актуализирующие необходимость воспитания подрастающего поколения, которое обладает высоким уровнем эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект как способность к познанию и регуляции эмоций выступает важнейшей новацией в области образования в последние двадцать лет и признан «одним из основных навыков XXI века» [206]. Высокий уровень эмоционального интеллекта личности является показателем ее гармоничного развития, успешной жизнедеятельности и эффективной межличностной коммуникации.

Развитие эмоционального интеллекта обучающихся продиктовано Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования Российской Федерации. Личностными результатами освоения программ начального общего образования выступают «социально значимые личностные качества» и формирование эмоционального благополучия [201, с. 31, 32]; метапредметными результатами являются: в части овладения универсальными учебными коммуникативными действиями – способность «выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения» [там же, с. 34]; в части овладения универсальными учебными регулятивными действиями – навыки самоорганизации и самоконтроля [там же, с. 35].

Проблема развития эмоционального интеллекта особенно актуальна в младшем школьном возрасте, который является сензитивным для развития исследуемой нами способности. В данный возрастной период у детей наблюдается увеличение сдержанности и осознанности в проявлении эмоций, прослеживается позитивная динамика эмоциональной устойчивости, осуществляется осознание, произвольность и интеллектуализация всех психических, в том числе и эмоциональных, процессов. Необходимость развития эмоционального интеллекта обусловлена учебной деятельностью, которая выступает ведущей деятельностью детей младшего школьного

возраста, а также особенностями социальной ситуации развития обучающихся.

Эффективным средством развития эмоционального интеллекта в начальной школе является музыкальное искусство, которое определяет содержательный контекст урока музыки. Музыка – один из самых эмоциональных видов искусства: с помощью средств музыкальной выразительности моделируются основные эмоциональные состояния-переживания. Музыкальное искусство позволяет испытывать всю палитру человеческих эмоций, развивает способность сопереживать, активизирует эмоционально-чувственный мир личности, служит уникальным средством коммуникации.

Возможности урока музыки в развитии эмоционального интеллекта младших школьников зафиксированы в Примерной рабочей программе начального общего образования по музыке. В данном документе указано, что «одним из наиболее важных направлений музыкального воспитания является развитие эмоционального интеллекта обучающихся», поскольку... «через опыт чувственного восприятия и художественного исполнения музыки формируется эмоциональная осознанность, рефлексивная установка личности в целом» [162, с. 5].

Степень разработанности темы исследования. Изучение отечественной и зарубежной литературы показало, что в настоящее время существует ряд научных трудов, посвященных различным аспектам развития эмоционального интеллекта.

Концепции эмоционального интеллекта представлены в работах современных зарубежных (Р. Бар-Он, Г. Бук, Г. Гарднер, Дж. Готтман, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Мейер, Г. Орме, П. Сэловей, К. Петридес и др.), а также отечественных ученых (И. Н. Андреева, Г. Г. Гарскова, Ю. В. Давыдова, С. П. Деревянко, А. В. Карпов, Т. С. Киселева, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова, Е. Л. Носенко, Д. М. Рыжов, А. И. Савенков, Е. А. Сергиенко, А. С. Петровская, Д. В. Ушаков, Е. А. Хлевная, О. В. Хлупина, А. И. Чеботарь, Е. А. Чиркина).

Проблемы взаимозависимости и взаимообусловленности развития

эмоциональной и интеллектуальной сфер личности в младшем школьном возрасте исследовались в психолого-педагогических работах Л. И. Божович, Ю. Б. Гиппенрейтер, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Е. И. Изотовой, В. В. Зайцева, А. В. Запорожец, П. Лафренье, А. П. Матвеева, Н. А. Менчинской, В. С. Мухиной, С. Л. Рубинштейна, В. А. Сухомлинского, Д. И. Фельдштейна, Н. Б. Шумаковой, А. М. Щетининой, Д. Б. Эльконина, П. М. Якобсона и др.

Теоретические и практические проблемы общего музыкального образования и его влияния на развитие личности обучающегося разрабатывались Э. Б. Абдуллиным, Ю. Б. Алиевым, О. А. Апраксиной, Б. В. Асафьевым, Л. А. Безбородовой, Н. А. Ветлугиной, Д. Б. Кабалевским, М. С. Красильниковой, Е. Д. Критской, В. В. Медушевским, Е. В. Назайкинским, М. С. Осеневой, А. А. Пиличяускасом, В. Г. Ражниковым, Н. Н. Самохиной, Б. М. Тепловым, Н. А. Терентьевой, А. В. Тороповой, В. Н. Холоповой, Л. В. Школяр, В. А. Школяром и др. Уроку музыки как средству развития креативности обучающихся посвящены диссертации Н. И. Никешинной [134], Е. А. Травиной [193]. Проблема развития интеллекта младших школьников на уроках музыки рассмотрена в работе А. А. Крючковой [100]. Единство эмоционального и рационального в процессе обучения хоровому пению младших школьников обосновано в исследованиях А. Г. Ряписовой [175], В. А. Якуниной [234].

Несмотря на широкий спектр научных работ по рассматриваемой проблеме, фундаментальные исследования развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки не проводились. В этом контексте актуальность темы диссертационного исследования обусловлена и наличием ряда **противоречий** между:

– объективной востребованностью современного общества в эмоционально развитом, обладающем высоким уровнем эмоционального интеллекта младшем школьнике и отсутствием теоретических основ решения данной проблемы на этапе начального общего образования;

– потребностью научно-теоретического обоснования и методического обеспечения развития эмоционального интеллекта младших школьников в общеобразовательных организациях и недостаточной разработанностью в педагогической теории и практике данных аспектов;

– необходимостью развития эмоционального интеллекта младших школьников с учетом потенциала урока музыки и отсутствием научно обоснованных и разработанных педагогических условий, обеспечивающих эффективность исследуемого процесса.

Вышеизложенные положения обуславливают актуальность темы и позволяют сформулировать **научную проблему исследования**: какие условия являются достаточными для эффективного развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации?

Актуальность проблемы, ее недостаточная изученность, необходимость разработки и реализации педагогических условий, способствующих повышению уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки, а также обозначенные противоречия определили **тему исследования**: «Развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации».

Объект исследования – развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста в общеобразовательной организации.

Предмет исследования – педагогические условия развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить педагогические условия развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации.

Гипотеза исследования основывается на том, что развитие

эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации окажется эффективным, если будут реализованы следующие педагогические условия:

– освоение обучающимися знаний об эмоциях и способах их проявлений, оптимизирующих процессы распознавания и понимания своих и чужих эмоциональных состояний;

– активизация эмоциональных переживаний и эмоционального самовыражения обучающихся в основных видах музыкальной деятельности: слушании музыки, исполнительской деятельности, освоении элементов музыкального языка;

– создание проблемных эмоционально-художественных ситуаций, актуализирующих рефлексивное познание обучающимися эмоционального мира людей сквозь призму музыкального искусства.

Согласно предмету, цели и гипотезе сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. На основе анализа философской, психолого-педагогической литературы проследить генезис понятия «эмоциональный интеллект».

2. Определить сущность и структуру эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

3. Выявить потенциал урока музыки как средства развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

4. Обосновать критериально-диагностическую базу исследования для определения уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

5. Разработать, внедрить и экспериментально проверить эффективность педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

– впервые научно обоснован, разработан и экспериментально проверен комплекс педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей

младшего школьного возраста на уроках музыки, направленных на активизацию способностей обучающихся к эмоциональному реагированию, осознанию и регулированию эмоций;

– конкретизирована и содержательно уточнена сущность и структура понятия «эмоциональный интеллект младшего школьника», выявлены особенности и способы развития эмоционального интеллекта младших школьников с учетом их возрастных особенностей в рамках освоения учебного предмета «Музыка»;

– усовершенствована критериально-диагностическая база исследования в контексте разработки критериев (знаниево-ориентированный, аффективно-смысловой, аналитико-преобразующий), определения характеризующих их показателей и уровней (низкий, средний, высокий) развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста, подобраны соответствующие диагностические методики;

– выявлен потенциал урока музыки как средства развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста;

– дальнейшее развитие получили педагогические формы, методы и средства развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты расширяют представление о теории и практике развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации в следующих аспектах:

– содержательно уточнено понятие «эмоциональный интеллект младшего школьника» в части определения его сущности и компонентной структуры, конкретизирован содержательный контекст понятий: «потенциал урока музыки в развитии эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста» и «педагогические условия развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки»;

– расширены научные представления о потенциальных возможностях

урока музыки (эмоциональное содержание музыкального искусства, эмоционально насыщенные виды музыкальной деятельности, педагогические формы и методы, инициирующие эмоциональные переживания) как средства развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста;

– дополнены научные представления о развитии эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте с учетом содержательных характеристик данного возрастного периода: учебной деятельности как ведущей деятельности младших школьников; становления их самосознания и рефлексии; особенностей социальной ситуации развития и эмоционального развития обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в направленности его результатов на повышение уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников посредством разработанных педагогических условий, что способствует решению актуальных задач воспитания целостной личности. Разработанные педагогические формы, методы и средства (авторская форма работы «Эмоционально-музыкальная лаборатория»; авторский алгоритм создания проблемных эмоционально-художественных ситуаций; ведение музыкального дневника эмоций и эмоционального словаря, задания-исследования семейных музыкальных предпочтений, «Эмоциональная разминка», «Мастерская настроений», «Гимнастика эмоций», «Дерево предсказаний», «Копилка эмоций», «Эмоциональный калейдоскоп», метод творческих заданий и др.) могут быть использованы на уроках музыки в процессе развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста, что благоприятствует обновлению содержания программы учебного предмета «Музыка» в начальном общем образовании.

Представленные педагогические формы, методы и средства являются универсальными и могут использоваться в следующих аспектах:

– дополнить образовательную программу начального общего образования общекультурного или социального направления во внеурочной деятельности;

– быть адаптированными при изучении программы учебного предмета «Музыка» (V–VIII классы) в процессе освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Теоретические положения, результаты и выводы проведенного исследования могут быть использованы в образовательной системе средних и высших учебных заведений для подготовки будущих учителей музыки, в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров; разработанные педагогические условия могут быть внедрены в образовательный процесс с целью повышения эффективности развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили:

на философском уровне – философские идеи, отражающие проблему соотношения чувственного и логического познания, взаимовлияния эмоциональных и мыслительных процессов (Аристотель, Ф. Бэкон, Григорий Великий, Р. Декарт, В. Дильтей, И. Кант, Г. Майер, Б. Паскаль, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Б. Спиноза, Л. Фейербах, Ф. Шлегель и др.);

на общенаучном уровне:

– положения системного подхода (В. Г. Афанасьев, Л. Бертуланфи, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, В. П. Кузьмин, В. А. Сластенин, Э. Г. Юдин, В. А. Якунин и др.), отражающего всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности и выявляющего развитие эмоционального интеллекта младших школьников как целостной системы в ее внутренних и внешних характеристиках;

– положения деятельностного подхода (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, М. В. Демин, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Сагатовский, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков, Э. Г. Юдин и др.), обуславливающего осмысление эмоционального интеллекта как деятельностного (с анализом его структуры и генезиса) и обосновывающего

возможность развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки в различных видах музыкальной деятельности;

на конкретно-научном уровне:

– положения личностно ориентированного подхода (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, А. Маслоу, К. Роджерс, В. В. Сериков, В. А. Слостенин, О. Ф. Турянская, И. С. Якиманская и др.), воплощающего гуманистический характер современного образовательного процесса и позволяющего рассматривать развитие эмоционального интеллекта обучающегося как неотъемлемую составляющую его целостного личностного становления;

– положения аксиологического подхода (Л. В. Вершинина, А. В. Кирьякова, З. И. Равкин, В. А. Слостенин, В. П. Тугаринов, Е. Н. Шиянов и др.), обуславливающего постижение эмоционального интеллекта как одной из приоритетных ценностей современного общества и предусматривающего обязательную реализацию эмоционально-ценностного компонента содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, С. И. Подмазин, В. В. Сериков, М. Н. Скоткин, О. Ф. Турянская и др.);

– основные положения концепции эмоционального интеллекта (И. Н. Андреева, Г. Гарднер, Г. Г. Гарскова, Д. Карузо, Д. В. Люсин, Дж. Мейер, Дж. Мэттьюс, П. Сэловей, Е. А. Хлевная, О. В. Хлупина, Е. А. Чиркина и др.);

– психолого-педагогические подходы к развитию эмоционального интеллекта обучающихся (К. В. Адушкина, И. Н. Андреева, Н. С. Ежкова, Д. Карузо, К. С. Кузнецова, О. А. Куракина, Д. В. Люсин, Дж. Мейер, Дж. Мэттьюс, М. А. Нгуен, В. И. Петрушин, А. А. Попрыгина, Д. М. Рыжов, А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова, Е. А. Сергиенко, П. Сэловей, О. Ф. Турянская, Е. А. Хлевная, О. В. Хлупина, Дж. Хэссон, И. В. Чеботарева, Е. А. Чиркина и др.);

– основные положения музыкально-педагогической науки и системы общего музыкального образования (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, О. А. Апраксина, Б. В. Асафьев, Н. А. Ветлугина, Д. Б. Кабалевский, В. Г. Ражников, В. А. Школяр, Л. В. Школяр и др.), определяющие

возможности урока музыки в деле воспитания обучающихся и развития у них способности чувствовать и размышлять;

– теории периодизации психофизиологического развития личности (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, П. М. Якобсон и др.), позволяющие организовать развитие эмоционального интеллекта младших школьников с учетом уровня развития детей данного возраста;

на технологическом уровне – набор нормативных процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала, его обработку, включение в массив научного знания.

Методы исследования:

– теоретические: анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, а также электронных информационных ресурсов для определения теоретико-методологических основ проблемы исследования и формирования понятийно-категориального аппарата; анализ, синтез, систематизация, обобщение для раскрытия сущности и определения структурных компонентов исследуемого феномена, обоснования педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки;

– эмпирические: анализ нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность в общеобразовательных организациях Луганской Народной Республики; беседа, наблюдение за деятельностью младших школьников в ходе выполнения заданий; изучение и обобщение педагогического опыта; диагностические методики; анализ продуктов деятельности младших школьников; педагогический эксперимент (подготовительный, констатирующий, формирующий и контрольный этапы) для выявления эффективности разработанных и внедренных педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки;

– методы математической статистики: для обобщения экспериментальных

данных, проверки достоверности полученных результатов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Осмысление понятия эмоционального интеллекта позволяет рассматривать исследуемый феномен как междисциплинарную категорию, проявляющую свою сущность в философских и психолого-педагогических исследованиях. С педагогической точки зрения эмоциональный интеллект определяется как способность обучающегося к осознанному выражению собственных эмоций и мыслей, пониманию эмоций других людей и определению стратегии собственного поведения в образовательном процессе. Комплексное использование системного, деятельностного, личностно ориентированного и аксиологического подходов в совокупности с принципами целенаправленности, объективности, системности, комплексности, сущностного анализа, единства логического и исторического, единства теории и практики, единства внешних воздействий и внутренних условий составили методологическую основу исследования, способствующую решению научной проблемы.

2. Эмоциональный интеллект младшего школьника – это личностное динамичное структурное образование, заключающееся в способности обучающегося данной возрастной категории воспринимать, идентифицировать, понимать, выражать, регулировать различные эмоциональные состояния и выстраивать собственное поведение на этой основе. Структурно эмоциональный интеллект младшего школьника включает когнитивный, эмоционально-ценностный и рефлексивно-поведенческий компоненты.

3. Потенциал урока музыки в развитии эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста конкретизирован его спецификой: основой содержательного контекста урока музыки является музыкальное искусство, непосредственно влияющее на эмоциональную сферу обучающихся; эмоционально окрашенная музыкальная деятельность обучающихся способствует эмоциональному познанию и регуляции эмоций;

реализуемые на уроке музыки педагогические формы, методы и средства организации музыкальной деятельности инициируют эмоциональные переживания младших школьников.

4. Общие требования к формированию критериально-диагностической базы исследования, содержание ключевого понятия позволили выделить критерии развития эмоционального интеллекта младших школьников (знаниево-ориентированный, проявляющийся в наличии знаний и представлений об эмоциях; аффективно-смысловой, отражающий ценность эмоциональных переживаний и эмоционального самовыражения; аналитико-преобразующий, выражающийся в способности осознавать и регулировать эмоциональные состояния), которые характеризуются совокупностью показателей и выявляют характерные особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников на низком, среднем и высоком уровнях.

5. Комплекс педагогических условий, способствующих развитию эмоционального интеллекта младших школьников, включает в себя: освоение обучающимися знаний об эмоциях и способах их проявлений, оптимизирующих процессы распознавания и понимания своих и чужих эмоциональных состояний; активизацию эмоциональных переживаний и эмоционального самовыражения обучающихся в основных видах музыкальной деятельности: слушании музыки, исполнительской деятельности, освоении элементов музыкального языка; создание проблемных эмоционально-художественных ситуаций, актуализирующих рефлексивное познание обучающимися эмоционального мира людей сквозь призму музыкального искусства.

Степень достоверности и апробация результатов исследования.

Достоверность результатов исследования обеспечена обоснованностью методологии исследования, ее соответствием поставленной проблеме; проведением исследования на теоретическом и практическом уровнях; опорой на современные данные фундаментальных философских, психолого-педагогических исследований; выбором теоретических и эмпирических

методов, адекватных целям и задачам исследования; комплексным характером исследования, охватывающим значительное количество респондентов; применением широкого спектра диагностических методик; личным участием соискателя в опытно-экспериментальной работе.

Результаты исследования внедрены в практику работы Государственного учреждения Луганской Народной Республики «Луганское общеобразовательное учреждение – гимназия № 30 имени Н. Т. Фесенко», Государственного учреждения Луганской Народной Республики «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа № 41», Государственного общеобразовательного учреждения Луганской Народной Республики «Алчевский колледж № 1 им. Христины Алчевской».

Основные теоретические положения и результаты исследования были представлены на Международных научно-практических конференциях: «Искусствоведение и художественное образование: проблемы, поиски, решения» (Луганск, 2020), «Ценностные ориентиры образования в XXI веке» (Луганск, 2022), «Науки об образовании в меняющемся мире: перспективы исследований для решения глобальных и локальных проблем» (Москва, 2022); на I Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции развития музыкального образования: опыт, состояние, перспективы» (Ялта, 2022); на Республиканском научно-практическом семинаре «Инновационные технологии обучения музыкальному искусству в контексте нового образовательного стандарта» (Луганск, 2019); на Открытых научно-практических семинарах: «Средства автоматизации в музыкально-педагогическом процессе» (Донецк, 2021), «Наука и образование XXI столетия» (Луганск, 2021), «Инновационные технологии обучения музыкальному искусству в контексте нового образовательного стандарта» (Луганск, 2021), «Наука и образование XXI столетия» (Луганск, 2022), «Инновационные технологии обучения музыкальному искусству в контексте нового образовательного стандарта» (Луганск, 2022); на Открытых научно-практических конференциях: «Музыка, дизайн и современное образование»

(Луганск, 2019), «Современная культура и образование: история, традиции, новации» (Луганск, 2020), «Проблемы повышения эффективности художественно-эстетического образования детей и молодежи в учебных заведениях разных типов» (Луганск, 2021), «Современная культура и образование: история, традиции, новации» (Луганск, 2022).

Публикации. Основные положения диссертации освещены в 13 публикациях, из них: 6 – в изданиях, рекомендованных ВАК Луганской Народной Республики и Донецкой Народной Республики; 6 – в сборниках научных конференций; 1 учебное пособие в соавторстве.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (248 источников, из них 14 – на иностранном языке), 14 приложений, содержит 18 таблиц и 6 рисунков. Общий объем диссертации составляет 239 страниц.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.1 Развитие эмоционального интеллекта как научная проблема

Научная проблема развития эмоционального интеллекта обучающихся является актуальной и востребованной в современных психолого-педагогических исследованиях, поскольку от ее решения зависит реализация цели образовательного процесса и эффективность коммуникации между его участниками. Для решения проблемы развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки необходим теоретический анализ генезиса изучаемого нами феномена на основе исторического метода с целью осмысления содержания понятия эмоционального интеллекта.

Как утверждает философ Э. Ильенков, чтобы понять явление, «необходимо выяснить способ и условия его возникновения с точки зрения его места и роли в определенной системе взаимодействующих явлений» [79, с. 77]. Исторический метод является одним из основополагающих в научных исследованиях, поскольку позволяет раскрыть сущность и логику развития исследуемого явления в хронологической последовательности, объяснить его актуальное состояние и современное применение. Историческая составляющая данного исследования содержит анализ философского и психолого-педагогического наследия, что способствует пониманию фундаментальных исходных предпосылок и прояснению содержания понятия эмоционального интеллекта, а также выработке определенной точки зрения на изучаемый феномен.

Истоки развития концепции эмоционального интеллекта начинаются в философской науке времен Античности в контексте обсуждения соотношения разума и чувств в процессе познания человеком самого себя и исследования

окружающего мира. Гераклит подчеркивал роль эмоциональной сферы в познании и утверждал, что человек приобретает способность мыслить через органы чувств. По мнению Демокрита, основным в процессе воспитания является «побуждение внутреннего влечения детей к учебе, прежде всего, с помощью убеждения», которое выступает механизмом воздействия и управления эмоциональной и рациональной сферы личности [83, с. 58].

Рассуждения о связи эмоций и разума содержатся в работах Платона, который полагал, что смысл бытия есть синтез удовольствия и ума, «беспредельного» (эмоции) и «предельного» (интеллекта). Философ подчеркивал: «удовольствие и страдание должны сочетаться с разумом, который состоит во взвешивании количества, величины, силы и равенства удовольствий и страданий [116, с. 554]. Платон высказывался за умеренность выражения эмоций: «человеку, ... пока он находится в исступлении, не дело судить о своих собственных представлениях и словах» и настаивал на рациональности (разумности) эмоциональной жизни человека [там же, с. 560]. Размышляя о воспитании детей, Платон пишет: «воспитание на основах разума и удовольствия есть настоящее воспитание» [там же, с. 554].

Ученик Платона Аристотель рассматривал эмоции «как нечто, столь сильно преобразующее человеческое состояние, что это отражается на его способности к рассуждениям и сопровождается удовольствием и страданием» [107, с. 14]. Аристотель указывал на взаимообусловленную связь эмоций и мышления в процессе деятельности: «самый процесс познания, ... самое исследование теоретической истины составляют источник очень сильных эмоций» [7, с. 56]. Мыслитель выделил несколько видов эмоций по степени их влияния на поведение, разделив их на чувства и аффекты [15]. В период Античности впервые происходит выделение эмоций в особую сферу психической жизни и акцентируется роль эмоциональной сферы в регуляции поведения.

Для исканий философов и теологов Средневековья (Пьер Абеляр, Августин Блаженный, Иоанн Златоуст, Григорий Великий и др.) характерно

особое внимание к душе человека. Главным фактором формирования личности считалось божественное влияние и духовное совершенствование, ведущим методом познания – самоуглубление [83, с. 83]. Григорий Великий формулирует семь ступеней духовного совершенствования; наивысшей седьмой ступенью мыслитель считает мудрость, которую трактует как «практическую добродетель, упорядоченное понимание, основными условиями которого выступают...поведение и мышление» [13, с. 297]. С точки зрения эмоционального интеллекта практическую мудрость можно интерпретировать как способность к самовоспитанию на основе саморегуляции. Средневековая мысль обращена вовнутрь личности, к ее духовной сущности, раскрывающей разум и чувства, т. е. человеческое существо целиком.

Центром мировоззрения эпохи Возрождения выступали признание самоценности человека, осознание человеческой природы как единства тела и души, идея гуманизма. Английский гуманист Т. Мор, итальянские просветители Т. Кампанелла и В. де Фельтре, нидерландский мыслитель Э. Роттердамский, французский писатель Ф. Рабле, французский философ М. Монтень провозглашали освобождение от оков излишнего рационализма, проявление чувственных желаний, доминирование ощущения радости и удовольствия бытия. Одним из образовательных учреждений эпохи Возрождения являлась «Школа радости» В. де Фельтре и Г. Гуарини, в которой была создана позитивная среда, способствующая эмоциональному самовыражению и реализации общей направленности гуманизма [83].

Основные взгляды на взаимосвязь эмоций и интеллекта в эпоху Нового времени отразились в двух философских направлениях – эмпирическом (доминирование чувственной сферы как источника знаний) и рационалистическом (разум является источником познания и критерием его истинности). Английский философ Ф. Бэкон (выделил педагогику в качестве отдельной отрасли научного знания) рассматривал чувственные ощущения как основу для познания – восприятия и отображения внешнего мира в сознании человека [40]. Важность чувственного познания подчеркивал французский

математик, физик и философ Б. Паскаль, который считал его способом развития самосознания и основанием для деятельности разума [149].

Придавая большое значение аффектам, французский философ Р. Декарт полагал, что только контролируемые (упорядоченные) разумом чувства полезны и должны служить на благо человека: «польза страстей, – пишет философ, – состоит в их укреплении и поддержании в душе мыслей, которые для неё благотворно поддерживать ...» [107, с. 21]. По мнению нидерландского философа Б. Спинозы, человек в процессе познания становится свободным и рациональным, только освобождаясь от аффектов, которые являются причиной «рабской несвободы» мыслей и действий [42, с. 31].

В синтезе эмоций и интеллекта мыслил процесс познания чешский философ-гуманист и педагог, основатель педагогики как науки (XVII век) Я.А. Коменский: «... в мире нет ничего, чего не мог бы обнять одаренный чувством и разумом человек» [94, с. 273]. По мнению ученого, надо «с самого раннего возраста ... предоставить всем возможность непрерывного упражнения чувства, разума и веры», а также учить «... всему легко, мягко и с очевидностью для чувств» [95, с. 463, 434]. В работе «Великая дидактика» содержатся значимые положения для понимания истоков эмоционального интеллекта и эмоциональной саморегуляции. Я.А. Коменский утверждал, что человек должен быть «владыкой над собой и над другими созданиями», что означает «быть в состоянии разумно управлять движениями и действиями внешними и внутренними, своими и чужими» [94, с. 269].

Первым ученым, утвердившим единство рационального и чувственного в познании, был один из выдающихся мыслителей эпохи Просвещения, немецкий философ И. Кант: «ощущения без понятий слепы, а понятия без ощущений пусты» [202, с. 112]. Интерпретируя познание как синтез чувственности и рассудка, И. Кант считал, что чувственный опыт является первичным.

Представители эпохи Просвещения считали, что самым важным объектом познания для человека является сам человек, наделенный сознанием, волей и чувствами. Главным инструментом познания и источником знания, согласно

немецкому философу Л. Фейербаху, являются чувства, а чувственность человека – это, прежде всего, ощущение другого человека. По мнению мыслителя, только через эмоции между людьми и во взаимосвязи индивидов «Я» и «Ты» раскрывается сущность личности и становится возможным ее развитие [202].

Английский философ и государственный деятель Дж. Локк также признавал чувственное восприятие основой познания и считал главным в воспитании – научить человека регулировать свои эмоции. Регулятором поведения человека, согласно Дж. Локку, является здравый смысл, а разумное поведение означает умение управлять собой при различных обстоятельствах. «Научите джентльмена властвовать над своими наклонностями и подчинять свои влечения разуму» [114, с. 596].

На сенсуалистском мировоззрении основана педагогическая концепция французского философа Ж.-Ж. Руссо. «Из всех способностей первыми формируются и совершенствуются в нас чувства. Их следует, прежде всего, развивать, а между тем их только и забывают, ими-то и пренебрегают больше всего» [173, с. 129]. Согласно разработанной ученым возрастной периодизации развития ребенка, второй период (от 2-х до 12-ти лет) полностью посвящен воспитанию чувств, поскольку работа разума опирается на эмоциональный опыт. «Упражнять чувства – это не только значит пользоваться ими: это значит учиться хорошо судить с помощью их, учиться, так сказать, чувствовать» [там же, с. 129]. Общей идеей мыслителей эпохи Просвещения является признание наличия сложных, опосредованных связей между эмоциями и интеллектом.

Продолжил развивать сенсуалистские идеи Ж.-Ж. Руссо швейцарский мыслитель, основоположник развивающего обучения И. Г. Песталоцци. Педагог отмечал, что впечатление от чувственного восприятия и осознание этого впечатления ведет к чувственному познанию, на основе которого возможно развитие мыслительных способностей, способностей обдумывания, исследования и суждения, потребность в мимике и способность к речи [153]. И. Г. Песталоцци утверждал необходимость развития чувственного опыта

ребенка: «чувственные впечатления ... являются основным фундаментом в воспитании человека» и подчеркивал эмоциональную направленность в процессе взаимоотношений педагога и обучающихся [152, с. 235].

«Гармоническое развитие всех сил ребенка» являлось образовательной целью в теории воспитывающего обучения немецкого философа и педагога И. Ф. Гербарта. Под «гармоническим развитием» ученый понимал усвоение знаний обучающимися (развитие интеллекта) и объединение этих знаний с развитием их чувств и воли: «преподавание должно одновременно развивать познание и эмоциональное отношение...» [59, с. 194].

Результатом воспитывающего обучения, согласно И. Ф. Гербарту, выступает развитие многосторонних интересов. Одним из выделенных ученым интересов является эмоциональный интерес, или «сочувствующий ум», который «сопровождает движения чувств» и выражается в отношениях «к человечеству, к обществу» [там же, с. 187]. И. Ф. Герbart подчеркивал, что «односторонность эмоционального интереса гораздо хуже односторонности познания», поэтому в процессе обучения важным представляется «дать материал для эмоций несколько не меньше, чем для познания» [там же, с. 189, 192].

Будучи сенсуалистом, немецкий педагог и политик А. Дистервег утверждал, что «всякое истинное знание исходит из чувственного познания» [67, с. 139]. Ученый выделял на первой возрастной ступени развития ребенка (от 6-ти до 9-ти лет) руководство чувственным познанием обучающихся с помощью упражнения чувств. Результатом и доказательством «правильного хода развития» (в числе других качеств личности) являются: «развитые чувства; ... развитые мыслительные способности; ...единство чувств, мысли и воли» [там же, с. 141].

В творчестве мыслителей и классиков западноевропейских педагогики XVIII-XIX столетий И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта и А. Дистервега утверждалось единство рационального и эмоционального познания человеком самого себя и окружающего мира, устанавливалась идея целостного развития

личности (интеллекта, эмоций) в процессе обучения и воспитания, разрабатывались соответствующие педагогические знания и методы.

Признание ценности эмоций в педагогическом процессе содержатся и в работах русских мыслителей и педагогов XVIII-XIX столетий. Просветитель Н. И. Новиков (первый в России ввел термин «педагогика» в конце XVIII века) понимал педагогику как науку о «воспитании тела, разума и сердца». «Воспитание сердца» ученый трактовал как «образование и управление натурального чувствования и воли детей» [141, с. 423]. Указывая на взаимосвязь эмоций и интеллекта, Н. И. Новиков писал: «чем рачительнее обрабатывается и образуется разум дитяти или юноши, тем большего можно надеяться успеха в рассуждении образования его сердца» [там же, с. 466].

Литературный критик В. Г. Белинский, обсуждая проблемы детской литературы, высказывался о воспитывающем влиянии книги, в первую очередь, на эмоции ребенка: «старайтесь, чтобы дети ... больше чувствовали ... пусть и поэзия действует на них, как и музыка, – прямо через сердце ...» [23, с. 56]. По мнению писателя и педагога Л. Н. Толстого в процессе воспитания ребенок должен ответить самому себе на вечные вопросы: «...что я такое и каково мое отношение к миру?» [194, с. 67] Решение таких вопросов возможно только через осознание внутренней среды своих чувств и желаний, понимания своих эмоций и действий.

Анализируя педагогическую теорию и практику, педагог, писатель, основоположник научной педагогики в России К. Д. Ушинский считал нераскрытой «теорию чувств и страстей, на которую мог бы педагог опереться с достаточной уверенностью» [199, с. 478]. Актуальность воспитания эмоций обучающегося ученый подтверждал тем, что «именно из этого мира (чувствований и страстей) выходит и его счастье и его нравственность» [там же, с. 478]. К. Д. Ушинский писал: «...чувствования образуют собственно срединный пункт для всего практического и для всего человеческого образования. Из взаимного притяжения этих практических чувств (в которых выражена оценка нами внешних явлений) образуются те высшие движущие

силы, ... которыми направляется жизнь человека» [199, с. 535].

К. Д. Ушинский подчеркивал необходимость осознания и регуляции человеком своих эмоций: «органические чувства ... возбуждаются и умеряются сознательной деятельностью, внося в нее свои силы, но не одолевая ее» [там же, с. 532]. Педагог, по мнению ученого, обязан уметь распознавать эмоции обучающегося и управлять ими. «Заметив в дитяти сильное возбужденное органическое чувство, нужно стараться ... прекратить его действие, или отвлекая внимание дитяти, или вызывая в душе его другое, противоположное чувство и оставляя улечься оба, когда они уравновесятся [там же, с. 533].

На единство эмоций и интеллекта указывал П. Ф. Каптерев: «все психические явления признаются тесно связанными между собою»; и далее «высшие и сложные формы чувствований возможны только при развитом уме, а наши действия обыкновенно мотивируются чувствованиями» [88, с. 384]. Ученый считал, что «чувствования глубже лежат в нас, чем мыслительность, ...чувствования больше и лучше характеризуют человека, чем мысль» [89, с. 217].

Анализируя различные эмоциональные состояния, П. Ф. Каптерев выделял общественные чувствования, которые способствуют объединению людей, повышению интереса к другому и выражают «такое состояние чувствующего субъекта, когда он живет жизнью другого лица, его чувства, горе и радость, делает как бы своими...» [там же, с. 278]. В основе возникновения и развития общественных чувствований лежит личный разносторонний эмоциональный опыт, умение распознавать и трактовать эмоциональные проявления другого человека, способность поставить себя на место другого через фантазию и впечатлительность организма.

В педагогическом наследии указанных отечественных мыслителей содержатся идеи единства эмоционального и интеллектуального воспитания («воспитание сердца и разума»), развития эмоциональной регуляции личности в процессе обучения, а также необходимость эмоционального взаимодействия педагога и обучающихся.

Во второй половине XIX столетия возникает иррационалистическое философское течение – философия жизни. Ее представители (А. Бергсон [24], В. Дильтей [66], Г. Зиммель [75], Ф. Ницше [135], А. Шопенгауэр [225] и др.) определяют действительность как переживание, вне которого опыт не существует, и воспринимают жизненный опыт как иррациональный. Непосредственные способы постижения жизни, по мнению немецкого философа и психолога В. Дильтея, заключены в таких категориях как понимание и вчувствование [66]. Философия жизни содержит ориентацию на внутренний мир человека, подлинным знанием которого выступает его эмоциональная жизнь.

Эмоциональная жизнь человека, природа и анализ эмоциональных проявлений стали предметом исследований психологии, которая выделилась как наука во второй половине XIX столетия. Углубление анализа эмоций способствовало появлению различных теорий эмоций, в которых ученые пытались объяснить их сущность и специфику.

Одной из первых теорий эмоций является эволюционно-биологическая теория о природе эмоций английского ученого Ч. Дарвина, согласно которой эмоции появились в процессе эволюции живых существ как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям жизни [80]. Периферическая теория эмоций, разработанная учеными У. Джеймсом (американский философ и психолог) и К. Ланге (датский психолог, философ, педагог) гласит, что эмоция есть переживание и осознание физиологических изменений в организме в момент реализации поведенческого акта, вызванного эмоциогенным раздражителем [77]. Американский психолог С. Шехтер предложил когнитивно-физиологическую, или двухфакторную теорию эмоций: «природа эмоций имеет две составляющие – физическое возбуждение и когнитивную оценку» [12, с. 23].

Российский психофизиолог П. В. Симонов обосновывает информационную теорию: эмоции возникают вследствие отображения мозгом

человека актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения, которую мозг оценивает на основе индивидуального опыта [180]. Теория дифференциальных эмоций американского психолога К. Изарда утверждает эмоции как фундаментальные личностные процессы, которые придают смысл и значение человеческому существованию, образуют основную мотивационную систему, влияют на интеллект и поведение людей, необходимы для выживания и благополучия человека [77]. Советский психолог Б.И. Додонов провозглашает эмоции самостоятельными позитивными ценностями (эмоция сама в себе содержит свою значимость) и выделяет потребность человека в эмоциональной насыщенности (эмоциональная направленность личности) [68].

Обозначенные и многие другие теории эмоций определяют, что эмоции целесообразны, придают смысл и значение человеческому существованию, выступают в качестве фундаментальных личностных процессов и являются основной мотивационной системой организма [80]. В это же время ученые исследуют проблему взаимосвязи эмоций и мышления, изучают роль эмоций в интеллектуальном процессе.

Занимаясь проблемами мышления и мотивации, венгерский психолог Л. Секей определил, что эмоция является первостепенной в осмыслении и решении задачи. Эмоция осуществляет роль координатора на начальном этапе организации мыслительного процесса: объект и цель становятся общими для эмоций и интеллекта [90, с. 22]. Роль эмоций в мотивации и организации поведения подчеркивал американский психолог Р. Липер: эмоции побуждают к деятельности и активности и «эмоциональная мысль» (Р. Липер) представляет особую ценность для «логической мысли» и мышления в целом [240].

В 1908 году немецкий философ и психолог Г. Майер, разрабатывая классификацию основных видов мышления, впервые выделил эмоциональное мышление, характеризующее эмоциональную и мотивационную сферы личности, и разделил его, соответственно, на аффективное и волевое [212, с. 126]. Ученый считал, что эмоциональное мышление оказывает огромное влияние на интеллектуальную деятельность человека.

В советской психологии периода 1930-х–1960-х гг. представления о взаимосвязи эмоций и интеллекта, значимые для нашего исследования, были раскрыты в трудах Л. С. Выготского [50], С. Л. Рубинштейна [169], А. Н. Леонтьева [108].

Идея о существовании в структуре сознания человека «динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных, волевых и интеллектуальных процессов» позволила Л. С. Выготскому утверждать, что эмоции имеют прямое отношение к регуляции мышления и его мотивации [50, с. 15]. Л. С. Выготский пишет: «...мышление само возникает только на инстинктивной и эмоциональной базе и направляется именно силами последней; ...в своем течении мысли подчиняются...психологическим законам эмоции» [51, с. 165]. Из этого следует, что эмоция является составной частью мышления, и большинство эмоций человека интеллектуально опосредовано.

О единстве эмоционального и рационального в мышлении утверждал советский психолог и философ С. Л. Рубинштейн: «сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального» [172, с. 514]. Ученый задолго до открытия эмоционального интеллекта отмечал, что «...нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как внутри самого интеллекта» [там же, с. 524]. Основной задачей эмоционального развития С. Л. Рубинштейн считал «не подавлять и искоренять эмоции, а их направить... чувства можно опосредованно направлять и регулировать через деятельность, в которой они и проявляются, и формируются» [там же, с. 180].

Занимаясь проблемами личности и сознания, психолог, философ и педагог А. Н. Леонтьев считал, что мышление есть деятельность, осуществляющаяся в действиях, порождающих смысловые образования [110]. Именно эмоции сообщают в сознание личностные смыслы и влияют на деятельность человека, выполняя регулирующую функцию. Оценочная

функция, согласно А. Н. Леонтьеву, проявляется в том, что эмоции «...выражают оценочное личностное отношение к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности и своим проявлениям в них» [109, с. 20].

Следует отметить, что на 1950-е–1960-е гг. приходится расцвет педагогического творчества В. А. Сухомлинского, который считал эмоции основой интеллектуального развития и морального воспитания ребенка. «Без надежной эмоциональной основы невозможно не только успешное, но и вообще нормальное обучение» [187, с. 464]. Педагог полагал, что принцип «единства эмоционального воспитания и познания мира», т. е. единство чувственного и логического, делает желанным процесс обучения, формирует устойчивый интерес к знаниям. «Эмоциональное состояние имеет огромную возвратную силу влияния на ум, на всю интеллектуальную жизнь» [там же, с. 488].

Актуализируя воспитание эмоциональной чуткости и сердечности обучающихся, В. А. Сухомлинский писал о необходимости развития «внутренней эмоциональной самодисциплины», которая возможна только на основе синтеза «интеллектуальных и эмоциональных сил». Задачей эмоционального воспитания является «научить молодого человека управлять своими желаниями, сознательно ограничивать их, быть властелином желаний» [там же, с. 465]. Средством воспитания чувств, по В. А. Сухомлинскому, являются специально созданные или невольно возникающие в учебно-воспитательном процессе «эмоциональные ситуации», суть которых «в том, что человек сердцем ощущает тончайшие движения сердца другого человека и отвечает на них собственными душевными движениями» [там же, с. 484].

Значительный вклад в 1970-х–1980-х гг. в изучение соотношения мышления и эмоций внесли психолог А. К. Тихомиров и представители его научной школы – И. А. Васильев [41], Ю. Е. Виноградов [47], В. Е. Ключко [92], В. Л. Поплужный [41] и др. Автор смысловой теории мышления А. К. Тихомиров утверждал, что мыслительная деятельность обусловлена

регуляцией со стороны эмоциональных и смысловых образований, личностных характеристик. В процессе экспериментальных исследований было установлено, что эмоциональная активация или эмоциональное переживание является предтечей определения принципа решения, осуществляющего целевую функцию в развертывающемся процессе мышления [192, с. 43–50]. В смысловой теории мышления эмоции представляются как специфические образования, функции которых заключаются в регуляции мыслительной деятельности.

Одновременно с развитием теорий эмоций, обосновывавших их сущность, и изучением взаимосвязи эмоций и мышления с начала XX века исследователями предпринимаются попытки объяснить сущность интеллекта.

Одним из первых высказал утверждение об интеллекте «как механизме регуляции психической и поведенческой активности» американский психолог Л. Терстоун [90, с. 23]. Ученый предположил: «...не что иное как аффективное состояние» может выступать возможной формой интеллекта [208, с. 69]. В конце 1930-х годов Р. Л. Торндайк и С. Штейн (американские ученые) выделили среди других форм интеллекта социальный интеллект как «способность понимать людей и управлять ими» [12, с. 21]. Впервые американский психолог Д. Векслер обозначил в компонентах общего интеллекта «неинтеллектуальные элементы» – аффективно-регулятивные компоненты, т. е. эмоциональные и социальные способности [там же, с. 22].

В конце 1980-х гг. американский психолог Г. Гарднер обосновал существование не одного типа интеллекта, который определенным образом влияет на жизнедеятельность человека, а широкого спектра форм интеллекта. Ученый открыл множественный интеллект, который включает семь видов интеллекта [239]. Эмоциональная составляющая в теории множественного интеллекта Г. Гарднера представлена личностными интеллектами: «внутриличностный интеллект задействуется при изучении и понимании человеком своих собственных чувств, а межличностный направлен вовне, к поведению, чувствам и мотивам окружающих» [57, с. 277].

Изучение эмоций, их происхождения и функционального значения в поведении, разработка теорий эмоций, исследование взаимосвязи эмоций и мышления, а также тенденция к расширению понятия интеллекта и углублению его сущности способствовали открытию феномена эмоционального интеллекта.

Концепция эмоционального интеллекта была сформулирована американскими учеными Дж. Мейером и П. Сэловеем в 1990 г. Авторы определили эмоциональный интеллект как «способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности» [247, с. 434]. Со временем к исследованиям Дж. Мейера и П. Сэловея присоединился Д. Карузо; достижением ученых явилось создание теста на определение уровня развития эмоционального интеллекта – MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test).

Впервые в российскую науку понятие «эмоциональный интеллект» ввела психолог Г. Г. Гарскова в 90-х гг., трактовавшая феномен как «способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [58, с. 25]. Исследователь Д. В. Люсин определил эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [184, с. 129]. На основе анализа зарубежных методик по измерению эмоционального интеллекта ученый впервые в российской практике в 2006 г. разработал опросник ЭМИн [117].

В педагогической науке проблема эмоционального интеллекта обсуждается в последние двадцать лет в аспекте развития мягких навыков (soft skills), которые необходимы для продуктивной деятельности в различных профессиональных областях. Мягкие навыки – «комплекс неспециализированных надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, т. е. несвязанные с конкретной предметной областью» [237].

Анализ теоретических основ развития мягких навыков у обучающихся на всех ступенях образования в работах зарубежных (В. Cimatti [237], М. Cinque [236], L.H. Lippman [241], М. Robles [248]) и российских (Т. А. Ветошкиной [45], В. О. Виноградовой [216], Д. С. Ермакова [69], Н. Н. Локтаевой [115], О. В. Полянок [45], А. Э. Цымбалюк [216] и др.) исследователей дает основание утверждать, что в комплекс мягких навыков входят несколько важных универсальных составляющих, среди которых обязательным является эмоциональный интеллект.

Научной новизной педагогического исследования О. В. Хлупиной, занимавшейся изучением мотивирующего влияния эмоций на процесс обучения школьников, стало обоснование и введение в аппарат сравнительной педагогики определения «эмоциональный интеллект» (2005). Ученый понимает эмоциональный интеллект как «способность к правильному восприятию, пониманию, осмыслению эмоций и управлению ими, которые коррелируют с проявлениями личностных качеств (сопереживание, отзывчивость, тактичность, деликатность и др.)» [207, с. 10].

Актуальность исследований по проблеме эмоционального интеллекта подтверждает организация «Международного конгресса по Эмоциональному Интеллекту» (International Congress on Emotional Intelligence). Данное научное мероприятие, которое проводится каждые два года, начиная с 2007 г., объединяет более 700 ученых и практиков мирового уровня из разных стран мира. Целью конгресса является выявление современных тенденций в исследованиях эмоционального интеллекта, его внедрения как ключевого ресурса сообществ будущего.

В 2012 г. в Шадринске состоялась Международная научно-практическая конференция «Проблемы эмоционального интеллекта в современном психолого-педагогическом пространстве», посвященная теоретическим и методическим вопросам эмоционального интеллекта на современном этапе развития науки [163]. В этот же период исследователем Е. А. Чиркиной в научный обиход педагогики было введено понятие «эмоциональный интеллект

специалиста в сфере помогающих профессий» как «показателя эмоциональной составляющей профессиональной компетентности специалиста помогающей профессии, что обусловлено спецификой содержания профессиональной деятельности специалиста данного направления подготовки» [218, с. 10].

Проблема формирования эмоционального интеллекта младших школьников является предметом педагогического исследования К. С. Кузнецовой (2012). Ученый определила эмоциональный интеллект как «взаимосвязанную совокупность когнитивных, рефлексивных, поведенческих и коммуникативных способностей, имеющих внутриличностную и межличностную направленность» [102, с. 12]. Итогом развития эмоционального интеллекта, по мнению Д. М. Рыжова (2012), становится «личность, осознающая свои эмоции и умеющая ими управлять, умеющая хорошо разбираться в эмоциях других людей, способная ими управлять, т.е. руководить» [174, с. 167].

Согласно С. Шабанову и А. Алешиной (2014), эмоциональный интеллект – это «способность человека оперировать эмоциональной информацией, которую он получает (или передает) с помощью эмоций» [219, с. 21]. Исследуя механизмы развития эмоционального интеллекта в детском возрасте, Дж. Готтман и Дж. Деклер (2015) считают, что эмоции выступают средством для понимания и сближения взрослых и детей, а также являются ресурсом в процессе обучения [63].

Как утверждает А. И. Савенков (2015), богатым потенциалом развития эмоционального интеллекта обучающихся обладает коллективное творчество детей на основе конструирования разносторонних по содержанию ситуаций [177]. Эмоциональный интеллект, согласно О. Ф. Турянской (2016), выражается в готовности к выполнению ценностно-смысловой (оценочной) деятельности, результатом которой является «становление самосознания школьника и формирование в его структуре личности Образа «Я – человек», «Я – личность, способная иметь собственную позицию» [197, с. 42]. Анализируя особенности развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте, И.В. Чеботарева

(2021) отмечает, что развитие исследуемой способности необходимо продолжать на последующих ступенях образования. Исследователь отмечает, что «средством развития эмоционального интеллекта обучающихся выступает высокий уровень развития эмоционального интеллекта педагога» [217, с. 246].

Практическим вопросам развития эмоционального интеллекта обучающихся средствами педагогики искусства и, в частности, музыки посвящены работы К. В. Адушкиной (2015), В. И. Петрушина (2016), Дж. Хэссон (2018), А. А. Попрыгиной (2020). К. В. Адушкина выделяет средства музыкальной терапии как основной подход к развитию эмоционального интеллекта обучающихся [5]. В. И. Петрушин трактует эмоциональный интеллект как «духовную способность, связанную с пониманием человеком как своих переживаний, так и переживаний других людей» и утверждает альтернативой его развития возможности музыки, пантомимы и танца [155, с. 69]. По мнению Дж. Хэссон, большое влияние на развитие эмоционального интеллекта ребенка оказывают живопись, музыка и литература, поскольку обозначенные виды искусства, вызывая и внушая эмоции, создают эмоциональную взаимосвязь между художественным произведением и реципиентом [213]. Действенным средством развития эмоционального интеллекта младших школьников А. А. Попрыгина считает использование педагогической технологии интеграции искусств (литературы и живописи) [159].

Результатом активизации интереса к проблеме эмоционального интеллекта в научных кругах последних лет является организованная в России и действующая по настоящее время ежегодная международная научно-практическая конференция «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании» (2017). Мероприятие направлено на совершенствование технологического обеспечения развития этой значимой для современного человека способности [206].

Анализ научной литературы, посвященной проблеме эмоционального интеллекта в истории философской и психолого-педагогической мысли,

способствовал выделению следующих обобщений:

1. Философское осмысление изучаемого понятия позволяет сделать вывод, что эмоциональный интеллект – это феномен, отражающий единство разума и чувств в познании человеком самого себя и окружающего мира, а также в деятельности. В философских учениях связь эмоций и интеллекта впервые встает как проблема, к решению которой мыслители подходили с позиции собственных философско-мировоззренческих взглядов и убеждений, обусловленных контекстом конкретно-исторических условий.

2. В психологической науке открытие эмоционального интеллекта, понимаемого как способность личности к восприятию и переработке эмоциональной информации, эмоциональному реагированию и эмоциональному регулированию, способствовало утверждению взаимообусловленности и взаимозависимости между эмоциями и интеллектом.

3. Педагогическое осмысление понятия эмоционального интеллекта как инновационной дефиниции педагогики способствовало конкретизации его содержания, которое рассматривается как способность субъекта образовательного процесса переживать различно окрашенные эмоциональные состояния, осознавать их влияние на свой внутренний мир и регулировать эмоции, а также как способность к эмоциональному самопознанию и познанию эмоционального мира других людей и окружающей действительности.

С педагогической точки зрения эмоциональный интеллект – это способность обучающегося к осознанному выражению своих эмоций и мыслей, осознанию эмоций других и определению стратегии собственного поведения в образовательном процессе. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта всех участников образовательного процесса проявляется в организации эффективной коммуникации между ними и способствует созданию позитивной эмоциональной атмосферы в учебно-воспитательной деятельности общеобразовательной организации.

Осуществленный анализ этапов становления представлений об эмоциональном интеллекте позволил охарактеризовать особенности развития

знаний об исследуемом феномене и его современное состояние. Эффективность изучения любого явления, особенностей его функционирования и развития достигается посредством создания научной методологической основы исследования.

Выбор методологии выступает одним из основных этапов конструирования логики исследования и означает определение исходной позиции, теоретических положений, концептуальных идей, научных подходов [127]. Для определения методологии данного исследования мы ориентировались на существующие основные уровни методологии, взаимосвязанные между собой и образующие сложную систему (по Э. Г. Юдину [228]): философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

Философский уровень методологии выступает основанием всякого методологического знания, определяет философские и мировоззренческие основы исследования и представляет собой совокупность философских направлений, поскольку вся система философского знания выполняет методологические функции [20]. Изучение исследуемой проблемы на философском уровне позволило рассмотреть феномен эмоционального интеллекта с учетом философских взглядов на проблему соотношения чувственного и логического познания, взаимовлияния эмоциональных и мыслительных процессов в работах Аристотеля [15], Ф. Бэкона [40], Григория Великого [13], Р. Декарта [202], В. Дильтея [66], И. Канта [136], Г. Майера [212], Б. Паскаля [149], Платона [202], Б. Спинозы [202], Ж.-Ж. Руссо [173], Л. Фейербаха [202] и др.

На философском уровне методологии изучение исследуемой проблемы осуществлялось на основе диалектического метода сквозь призму категорий диалектики, что дало возможность объективно рассмотреть генезис и смысл понятия эмоционального интеллекта, охарактеризовать его основные свойства и выделить в нем самое существенное. Сам процесс развития эмоционального интеллекта обучающихся диалектичен, что выражается в его непрерывном

развитии (поступательном движении к более совершенному состоянию), динамичности (изменчивости), подвижности.

Рассмотрение проблемы исследования опиралось на основные законы диалектики. Согласно закону единства и борьбы противоположностей, выражающего движущую силу развития и раскрывающего источник саморазвития, «всякий предмет содержит в себе противоречие, т. е. единство противоположностей, борьба которых заставляет предмет изменяться определенным образом» [165, с. 9]. Преодоление противоречий в развитии какого-либо процесса или явления выступает основанием для изменения, приобретения новых качеств и состояний. Методологические функции данного закона в нашем исследовании проявились в направленности научного поиска на объяснение сущности эмоционального интеллекта, определение противоречий нашего исследования и формулировки научной проблемы.

Если закон единства и борьбы противоположностей выступает движущей силой развития, то закон перехода количественных изменений в качественные раскрывает механизм развития. «Качественная трансформация предмета происходит тогда, когда изменение количественных характеристик этого предмета достигает определенного предела» [там же, с. 9]. Данный закон послужил основой для описания и фиксации внешней стороны изучаемого понятия (без этого невозможно проникнуть в его суть), разработки критериально-диагностической базы исследования и организации разностороннего изучения уровней развития эмоционального интеллекта обучающихся.

В образовательном процессе действие закона перехода количественных изменений в качественные проявляется в том, что обучение и развитие обучающегося представляют собой результат постепенного накапливания, наращивания количественных изменений. В результате освоения и закрепления знаний, многократно повторенных действий и упражнений, выработки каких-либо навыков желаемое качество проявляется как устойчивое личностное образование, и можно проследить скачкообразный переход из старого

состояния в новое. Целенаправленная и последовательная педагогическая работа на уроках музыки, направленная на развитие эмоционального интеллекта младших школьников, обнаруживает свою результативность по истечении определенного времени, которая выражается в повышении уровня развития эмоционального интеллекта обучающихся.

Переход количества в качество, определение направленности и преемственности в процессе развития, выявление основных этапов развития и их взаимосвязь происходит на основе механизма отрицания отрицания. Согласно данному закону «последующая фаза развития предмета отрицает предыдущую таким образом, что сохраняет все необходимые положительные моменты последней», т. е. развитие происходит по спирали [165, с. 10]. Закон отрицания отрицания ориентирует на раскрытие структуры исследуемого понятия, предвосхищение и прогнозирование этапов его развития и способствует пониманию того, что развитие эмоционального интеллекта обучающихся осуществляется на основе ранее накопленного эмоционального и когнитивного опыта, а более высокий уровень развития эмоционального интеллекта «отрицает» прежний, ранее сложившийся.

Следующим методологическим уровнем является общенаучный уровень или междисциплинарный, определяющий общие способы изучения образовательных феноменов. Общенаучный уровень методологии представляет собой общенаучные концепции, принципы построения, формы и способы научно-познавательной деятельности и характеризуется рядом подходов. Согласно Э. Г. Юдину, методологический подход определяют «как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения» [228, с. 69], а также «как обоснование для целостного анализа и представления всех этапов развития исследования [189, с. 58]. Общенаучную основу исследования составляют подходы высокого уровня методологии, применяемые во многих дисциплинах. На общенаучном уровне методологии нами были определены системный и деятельностный подходы.

В основе системного подхода (В. Г. Афанасьев [19], Л. Бертуланфи [181], И. В. Блауберг [26], В. П. Кузьмин [101], Э. С. Маркарян [117], Ю. П. Сурмин [182], Э. Г. Юдин [228] и др.) лежит понятие «система», которое трактуется как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность и единство» [138, с. 552]. Системный подход отражает всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности.

Реализация системного подхода в педагогических исследованиях (В. П. Беспалько [25], Ю. А. Конаржевский [96], Н. В. Кузьмина [128], В. А. Сластенин [182], В. А. Якунин [233] заключается «в выявлении функционирования и развития изучаемого объекта в его внутренних и внешних характеристиках, раскрытии его целостности, идентификации изучаемого феномена как системы» [214]. Опора на системный подход позволила изучить эмоциональный интеллект по следующим позициям:

1. Познание феномена эмоционального интеллекта как такового: исследование возникновения и становления понятия, раскрытие его сущности.

2. Изучение явления в определенной системе, в подчинении ее закономерностям: изучение развития эмоционального интеллекта младших школьников в контексте изучения учебного предмета «Музыка» в процессе освоения начального общего образования.

3. Выявление и описание структурных элементов изучаемого явления, взаимодействие которых обеспечивает присущие системе качественные особенности и обозначение структуры (внутренней формы) исследуемого явления, определяющей «способ взаимосвязи, взаимодействия образующих ее элементов» [19, с. 24]. Осмысление сущности эмоционального интеллекта и анализ возрастных особенностей младших школьников выступили основой для определения базового понятия исследования – «эмоциональный интеллект младшего школьника» и его структурных компонентов.

4. Определение системообразующих факторов изучаемого явления – механизмов, обеспечивающих его формирование как системы.

Системообразующий фактор «выступает средством для вычленения исследователем системы из среды и инструментом проверки того, есть ли то, что определяется им, системой» [185, с. 67]. Системообразующими факторами в исследовании педагогических явлений выступают цель и результат.

Цель образования направлена на «гармоничное развитие сущностных сил личности ребенка и создание условий для саморазвития в условиях совместной деятельности педагогов и обучающихся» [182, с. 495]. Осознание образовательной цели послужило основанием для выбора темы диссертации, обоснования ее актуальности, противоречий и разработки гипотезы, поскольку развитие эмоционального интеллекта обучающегося является необходимым направлением воспитания целостной личности ребенка.

Результат, как системообразующий фактор, выражается в совокупности критериев, определяющих уровень обученности и воспитанности детей [там же]. Результаты нашей работы нашли выражение в разработке критериально-диагностической базы исследования, обеспечивающей определение уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников. Критериально-диагностическая база исследования основывалась на обозначенной цели исследовательской деятельности, позволила соотнести цель с ее фактическим состоянием и обозначить пути коррекции – разработать и внедрить педагогические условия развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки.

Системный подход к процессу развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки проявляется в принципах организации и построения содержания общего музыкального образования: системная связь музыки и жизни; единство эмоционального и сознательного, единство художественного и технического в музыкальном обучении и воспитании [8]. Реализацией системного подхода выступает единство разработанных нами педагогических условий и соответствующих им форм, методов и средств развития эмоционального интеллекта обучающихся.

Методология развития эмоционального интеллекта младших школьников

на уроках музыки построена на реализации принципа деятельностного подхода в начальном общем образовании. Категория деятельности, лежащая в основе деятельностного подхода (К. А. Абульханова-Славская [3], А. Г. Асмолов [18], Л. П. Бурева [38], Л. С. Выготский [52], М. В. Демин [65], А. Н. Леонтьев [108], С. Л. Рубинштейн [172], В. Н. Сагатовский [176], В. А. Сластенин [182], В. Д. Шадриков [220], Э. Г. Юдин [228] и др.), является ключевой в понимании человека и изучается многими областями знания: философией, психологией, историей, педагогикой и др.

Деятельностный подход базируется на понимании деятельности как основы, средства и решающего условия преобразования и самоизменения личности и «наличного бытия» его внутреннего мира, что обуславливает «необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике деятельностного подхода» [182, с. 175]. Осознание значимости деятельности в процессе обучения и воспитания предопределяет необходимость ее целенаправленной организации и разработки таких методов, форм и средств, при которых воспитанник станет субъектом познания и изменения своего внутреннего мира.

Следовательно, важнейшим фактором развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки является организация деятельности, направленной на усвоение знаний об эмоциях, освоение навыков эмоционального реагирования и регулирования, а также формирование деятельностной субъектной позиции обучающегося в данном процессе. Применение деятельностного подхода в качестве методологической основы исследования позволило определить движущие силы развития эмоционального интеллекта обучающихся – педагогические условия.

Осмысление развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки на основе деятельностного подхода характеризуется следующими позициями:

1. Открытость, позволяющая осознавать музыкальную деятельность, направленную на развитие эмоционального интеллекта младших школьников

на уроке музыки, частью всей учебно-воспитательной деятельности в общеобразовательной организации, которая, в свою очередь, интегрирована в систему общечеловеческой деятельности;

2. Системность, обеспечивающая позитивное преобразование педагогической действительности в аспекте развития эмоционального интеллекта обучающихся и получение новых результатов, отражающих более высокий уровень развития исследуемой способности.

3. Кольцевой характер, выражающийся в обратной связи и коррекции полученного результата деятельности. Младший школьник в специально организованной музыкальной деятельности на уроке музыки, направленной на развитие эмоционального интеллекта, должен быть способен анализировать и совершенствовать как результаты собственной деятельности, так и самого себя, переходя при этом в позицию субъекта деятельности.

4. Универсальность, подтверждающая возможность применения разработанных нами педагогических условий развития эмоционального интеллекта обучающихся на уроках музыки в других общеобразовательных организациях с такой же целью в условиях предмета «Музыка» без изменений структуры учебно-воспитательного процесса.

Осуществление педагогического исследования с позиции деятельностного подхода означает, что развитие эмоционального интеллекта младших школьников основывается на их активности и проявлении деятельностной субъектной позиции, носит системный и целенаправленный характер и реализуется в различных видах музыкальной деятельности, соответствующей возрастным особенностям обучающихся.

Решение научной проблемы с точки зрения определенной науки происходит на конкретно-научном уровне методологии, который представляет собой систему методов и принципов исследования, применяемых в специальной, в нашем случае, педагогической отрасли научного знания. На конкретно-научном уровне методологии мы выделяем личностно ориентированный и аксиологический подходы.

Личностно ориентированный подход (Е. В. Бондаревская [31], А. Маслоу [120], К. Роджерс [171], В. В. Сериков [178], В. А. Сластенин [182], О. Ф. Турянская [197], И. С. Якиманская [230] и др.) предполагает осуществление педагогического исследования с позиции осознания и развития обучающегося как целостной личности, обладающей устойчивой системой индивидуальных способностей и черт и является одним из ведущих методологических подходов в данном исследовании.

Ключевой дефиницией личностно ориентированного подхода является понятие личности как многомерного и междисциплинарного. В философском понимании личность выступает в своей целостности и характеризуется «как субъект отношений и сознательной деятельности; как диалогичное и деятельностное существо; как субъект ответственного и целенаправленного поведения, обладающий системой индивидуальных качеств» [137, с. 401]. В психолого-педагогической науке личность выступает «основной ценностью, а сущностью личности признается способность к самореализации, самоопределению и продуктивной творческой деятельности» [151, с. 33].

Проекция личностно ориентированного подхода на развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки предполагает:

- ориентацию и направленность педагога на личность обучающегося во всем многообразии его индивидуальных психофизических, эмоциональных и духовных характеристик;
- субъект-субъектный характер межличностного взаимодействия педагога с младшими школьниками в процессе освоения музыкального искусства;
- стимулирование эмоциональной активности обучающихся с помощью дифференцированных педагогических форм, методов и средств обучения;
- создание на уроке целенаправленной личностно ориентированной ситуации, способствующей развитию эмоционального интеллекта младших школьников через актуализацию их эмоционально-ценностного опыта с

помощью различных видов музыкальной деятельности.

Важнейшим подходом к исследованию процесса развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки является аксиологический подход (Л. В. Вершинина [43], А. В. Кирьякова [91], З. И. Равкин [167], В. А. Слостенин [182], В. П. Тугаринов [196], Е. Н. Шиянов [222] и др.). Аксиологический подход ориентирует исследователя на изучение педагогического явления с точки зрения общечеловеческих ценностей и ценностных ориентаций, освоение которых выступает основой деятельности обучающихся и педагогического воздействия. Методологическая функция аксиологического подхода позволила определить развитие эмоционального интеллекта младших школьников актуальной задачей современного образования.

Ключевой категорией аксиологического подхода является междисциплинарное понятие ценности, которая в философском понимании означает «атомарные составляющие глубинного слоя всей интенциональной структуры личности, которые конституируют ее внутренний мир как уникально-субъективное бытие» [138, с. 320]. Ценности являются личностным образованием, формируют содержание сознания, характеризуют направленность деятельности, определяют мировоззрение человека и его отношение к действительности и выступают фактором саморегуляции.

В педагогическом словаре ценность определяется как «положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, определяемая его вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей» [151, с. 156]. Сущность аксиологического подхода состоит в осознании ценности личности обучающегося как целостности в единстве его рационального и иррационального бытия. Использование аксиологического подхода в процессе развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки способствует:

– созданию эмоциональной атмосферы, способствующей раскрытию субъективного эмоционального богатства обучающегося;

- обогащению музыкальной деятельности эмоционально-ценностным содержанием через актуализацию эмоциональных переживаний обучающихся;
- использованию эмоциогенного учебного материала (произведения музыкального и других видов искусств), активизирующего переживание и осмысление обучающимися широкой гаммы эмоциональных реакций;
- применению педагогических форм, методов и средств, направленных на освоение и рефлексивное осмысление обучающимся собственного эмоционального мира и эмоций других людей.

Технологический уровень методологии включает методы и процедуры, обеспечивающие получение достоверного эмпирического материала в процессе изучения развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки и обработку результатов исследования [35].

Комплексное использование системного, деятельностного, личностно ориентированного и аксиологического подходов поддерживаются совокупностью методологических принципов, следование которым повышает продуктивность научного исследования. В процессе исследования нами соблюдались следующие методологические принципы:

- принцип целенаправленности – данное исследование направлено на совершенствование практики образования, поскольку содержит обоснование и разработку педагогических условий развития эмоционального интеллекта младшего школьников на уроках музыки [там же];
- принцип объективности, отражающий всесторонний учет факторов и условий развития эмоционального интеллекта обучающихся и адекватность используемых исследовательских подходов и средств [214];
- принцип сущностного анализа: раскрытие сущности эмоционального интеллекта, механизмов его функционирования, определение структуры эмоционального интеллекта младшего школьника, а также обоснование педагогических условий развития эмоционального интеллекта обучающихся на уроках музыки [там же];

– принцип единства логического и исторического: изучение генезиса понятия эмоционального интеллекта и его теоретическое освоение (сущность, структура, современное состояние, перспективы исследования);

– принцип единства теории и практики: обязательное изучение и анализ достижений развития практики во всем объеме ее содержания, поскольку она «наиболее значимый стимул к теоретическому знанию» (К. Поппер);

– принцип единства внешних воздействий и внутренних условий: познание внутреннего содержания личности обучающегося, его эмоциональных переживаний и сознания посредством наблюдения и анализа внешних данных, выраженных в поведении и деятельности [143];

– принцип системности: рассмотрение объекта исследования – эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста – как целостной системы (выявление элементов и отношения сущностей внутри объекта, установление системообразующих связей между ними);

– принцип комплексности: всесторонность изучения эмоционального интеллекта в аспекте его привязанности к конкретным обстоятельствам (проблема его развития у младших школьников на уроках музыки; использование в ходе исследования разнообразных методов в их различных сочетаниях).

Определенная нами методологическая основа исследования (подходы и принципы) выступает фундаментом для решения исследуемой научной проблемы: разработки педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки. Следующей задачей исследования является теоретическое осмысление содержательных характеристик эмоционального интеллекта – его сущности и структуры с учетом особенностей психофизиологического развития детей младшего школьного возраста.

1.2 Сущность и структура эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста

Теоретическое осмысление эмоционального интеллекта в контексте выявления его внутреннего содержания, определяемого такими характеристиками как сущность и структура, выступает обязательным этапом научного познания, обеспечивающим расширение теоретического знания о данном явлении, решение практических проблем исследования и нахождение способов влияния на рассматриваемое явление с целью его изменения [20]. Определить сущность явления – значит понять «внутреннее содержание предмета, выражающееся в единстве всех многообразных и противоречивых форм его бытия» [203, с. 665]. Теоретическое познание сущности постигается мышлением и «связано с раскрытием законов его функционирования и развития» [138, с. 681]. Для определения сущности исследуемого феномена важно отметить следующее.

Эмоциональный интеллект является видовым понятием по отношению к родовому понятию интеллекта, указывающему, в данном случае, на качественную определенность предмета, которая сохраняется во всех формах его (интеллекта) проявления. Эмоциональный интеллект рассматривается как компонент социального интеллекта, который, в свою очередь, является составляющей практического интеллекта, а последний – частью общего интеллекта [105]. Сущность эмоционального интеллекта заключается в том, что исследуемый феномен, как один из видов интеллекта, представлен в особой форме. Специфика эмоционального интеллекта, как отдельного вида интеллекта, раскрывается и характеризуется через эмоции, поэтому следует определить, что представляют собой эмоции и что такое интеллект.

В философии интеллект (лат. *intellectus* – ум, рассудок, разум) определяется как «способность мыслить» [137, с. 127]; в психологии – как «общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности» [29, с. 268]; в педагогике – как «способность

планировать, организовывать и контролировать свои действия по достижению цели» [140, с. 71]. В широком смысле интеллект, как общая мыслительная способность, является универсальной психической способностью, в основе которой лежит «свойство нервной системы перерабатывать информацию с определенной скоростью и точностью в процессе познания и для эффективного решения проблем» [166, с. 145].

Основу интеллектуальных способностей человека составляют познавательные процессы – восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь, которые являются важнейшими компонентами человеческой деятельности. Реализация интеллектуальных способностей человека осуществляется при помощи других способностей «познавать, обучаться, мыслить логически, систематизировать информацию путем ее анализа, определять ее применимость (классифицировать), находить в ней связи, закономерности и отличия, ассоциировать ее с подобной» [140, с. 71].

Сущность интеллекта проявляется в его функциях (назначении): познание мира в его многообразии, формирование целей и решение задач, выработка и принятие решений, прогнозирование событий и результатов своих действий, адаптация к окружающей среде и ее изменение, накопление опыта, использование его в практической (учебной и повседневной) деятельности и передача его другим, саморегуляция и самоуправление [11]. Обобщая перечисленные функции, И. Н. Андреева утверждает, что «интеллект – это общая способность рационально мыслить и адаптироваться к изменениям окружающей среды» [там же, с. 39].

Проблема понимания сущности интеллекта основывается на различных подходах, отражающих определенную концептуальную линию в изучении данного феномена. М. А. Холодная выделяет социокультурный, генетический, процессуально-деятельностный, образовательный, информационный, функционально-уровневый, феноменологический и онтологический подходы к исследованию интеллекта [208]. Наиболее актуальным в данном исследовании нам представляется опора на информационный и образовательный подходы.

Информационный подход (Г. Айзенк [6], Р. Стенберг [160], Э. Хант [205]) определяет интеллект как совокупность процессов переработки информации. Для переработки необходимы различные интеллектуальные способности, поскольку поступающая внешняя и внутренняя информация тоже различна и разнородна по содержанию [208]. В зависимости от качества информации, которой оперируют интеллектуальные способности, выделяют различные виды интеллекта, в частности, эмоциональный интеллект. Эмоциональный интеллект перерабатывает информацию, заключенную в эмоциональных переживаниях, поскольку они выступают определенными данными [11]. Информационный подход, таким образом, проявляет функцию эмоционального интеллекта, заключающуюся в переработке обнаруженной и воспринятой информации.

Образовательный подход (З. И. Калмыкова [87], Н. А. Менчинская [126], А. Стаатс [87], К. Фишер [204]) трактует интеллект как совокупность когнитивных и поведенческих навыков и процесс их формирования, а, следовательно, интеллект представляет собой результат и предпосылку обучения [208]. Согласно З.И. Калмыковой, природа интеллекта выражается в «продуктивном мышлении», т. е. обучаемости (способности к приобретению новых знаний) [87] и раскрывается «в процессе формирования определенных когнитивных навыков в специально организованных условиях при целенаправленном руководстве извне процессом усвоения новых форм интеллектуального поведения» [208, с. 55].

Следует отметить, что развитие интеллекта ребенка определяется как процесс децентрации, характеризующейся способностью видеть и обосновывать различные точки зрения на предметы, явления и процессы в ходе их сопоставления, анализа, синтеза и др. Вследствие децентрации мышления осуществляется преобразование личностной позиции, т. е. переход от субъективного, эгоцентрического взгляда к объективному. В отличие от интеллекта эмоциональные процессы сохраняют определенную эмоциональную центрацию, что «обусловлено самим субъектом, его личностными особенностями, с его физическими и духовными качествами и состояниями, его

возможностями и потребностями» [71, с. 267].

Проблема изучения эмоций человека в современной науке характеризуется определенными затруднениями: исследование эмоциональных переживаний обусловлено, с одной стороны, природой эмоциональных процессов, их неуловимостью и кратковременностью течения, зависимостью от индивидуальных особенностей и направленности личности. С другой стороны, трудность заключается в диагностическом изучении эмоциональных состояний: моделирование нужной эмоциональной ситуации (иницирование запланированной эмоции), удерживание эмоционального переживания на протяжении определенного временного отрезка.

Эмоции (от лат. *emovere* – волновать, возбуждать) составляют фундаментальную сферу психического развития человека и определяются как «особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (радости, печали, страха, гнева, стыда, удивления и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [29, с. 561].

Так как к эмоциям причисляют достаточно широкий круг эмоциональных явлений, то в процессе их описания используют такие понятия, как: эмоции, настроения, чувства, аффекты и т. п. Эмоция рассматривается как состояние организма, которое «выражается в готовности реагировать определенным образом на биологически, личностно или культурно значимые стимулы» [93, с. 333]. Эмоциональное состояние характеризуется тремя компонентами: «1) на психологическом уровне – это состояние проявляется как субъективное переживание эмоции; 2) на физиологическом – в изменении активности вегетативной нервной системы и связанных с этим соматических изменений; 3) на поведенческом – в мимических, пантомимических и других изменениях двигательной активности» [там же, с. 333].

Существенными характеристиками эмоций в контексте нашего исследования являются:

– субъективность: эмоция, отражая объективный мир через субъективные переживания, выражает внутренний мир конкретного человека, зависит от его индивидуального опыта и характера деятельности [179]. Следует отметить, что субъективность эмоционального отношения личности к действительности обуславливает неограниченный диапазон ее эмоциональных переживаний. Но, несмотря на разнообразие субъективных эмоциональных проявлений, «эмоции, вызываемые социально значимыми предметами и событиями, приобретают в ходе развития определенную общность содержания у детей, усваивающих в процессе жизни и воспитания цели и идеалы общества» [71, с. 267];

– предметность эмоций, которая отражает двойственную структуру эмоциональных явлений. Эмоции состоят из отражаемого ими содержания и субъективного переживания. Вследствие этого при разных обстоятельствах тождественное объективное предметное содержание может инициировать разные эмоциональные переживания;

– полярность (валентность), обозначающая отличия эмоциональных переживаний положительным или отрицательным знаком (удовольствие-неудовольствие, веселье-грусть и т. д.) и обусловленная удовлетворением или неудовлетворением потребности. Полярные эмоциональные полюсы не являются взаимоисключающими и «в человеческих переживаниях образуют сложное противоречивое единство – амбивалентность (двойственность) чувств» [179, с. 189].

Эмоциональные субъективные переживания стимулируют и мотивируют поведение человека, регулируют процессы познания и деятельности, подтверждают факт очевидности и достоверности существования его внутреннего мира, служат фактором осознания и оценки личной значимости окружающих людей, предметов, явлений, процессов и т. д.

В контексте осмысления сущности эмоционального интеллекта эмоция рассматривается «как переживание, заключающее в себе особый тип знания», несущий смысл, содержание и значение [231, с. 21]. Эмоция выполняет функцию знания, поскольку вмещает определенную эмоциональную

информацию. Субъективные эмоциональные переживания позволяют человеку познать самого себя, других людей и окружающий мир.

Каждая эмоция имеет свои существенные особенности и включает в себе определенную информацию: радость, например, свидетельствует об эффективности, реализации, сопричастности, гармонии, хорошем настроении, удовольствии, открытости; печаль – это наличие реальной или воображаемой потери, одиночество, расставание, убывание, безнадежность; гнев – это вторжение, покушение, борьба, препятствие, негодование, угрюмость, наличие реальной или воображаемой несправедливости; страх – небезопасность, подчинение, ограничение; злость – недовольство, активность, энергия, неудовлетворенность; обида – неоправданные ожидания, разочарование; ужас – отчаяние, угроза, неизбежность, незащищенность, напряженность и т. д. [11].

Эмоции интерпретируются «как значимые переживания для индивидуального опыта человека и служат для выражения субъективного опыта, сообщая информацию о самом индивиде и его окружении» [10, с. 15]. Эмоциональная информация представляет собой специфическую систему идентифицируемых сигналов, которые передаются через каналы человеческой коммуникации, переживаются и распознаются на эволюционной основе в комплексе с социальными ситуациями, обозначают оценки и ответные реакции на различные стимулы, направляют поведение. Эмоции сигнализируют о взаимосвязях между людьми и окружающей их средой, информируют об изменениях в этих взаимосвязях; эмоции можно регулировать.

Таким образом, в понятии «эмоциональный интеллект» сущность эмоций трактуется как определенная информация и знание о себе, о других людях и окружающем мире, а сущность интеллекта – как совокупность умственных способностей.

Определяя сущность исследуемого понятия, целесообразно обратиться к существующим трактовкам эмоционального интеллекта в работах отечественных и зарубежных исследователей [12, с. 41–42]. Систематизация исследовательского материала, отраженного в таблице 1.1, поможет

проанализировать, сравнить и выявить общее в различных определениях изучаемого феномена.

Таблица 1.1 – Анализ понятия эмоционального интеллекта в работах отечественных и зарубежных исследователей

Авторы	Интерпретация эмоционального интеллекта
1	2
Майер Дж., Саловой П., 1990 [246]	обработка эмоциональной информации, включающая распознавание собственных эмоций и эмоций окружающих, адекватное выражение эмоций и адаптивную регуляцию эмоций с целью ведения более эффективного образа жизни;
Бак Р., 1991 [235]	способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний;
Купер Р., 1997 [238]	способность чувствовать, понимать и эффективно применять силу и проницательность эмоций как источник информации, связи, влияния;
Майер Дж., Сэловой П., Карузо Д., 1999 [243]	способности к различению эмоций, ассимиляции эмоций, к пониманию эмоциональной информации и управлению эмоциями;
Гарскова Г. Г., 1999 [58]	способность управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза;
Майер Дж., Сэловой П., Карузо Д., 2001 [239]	когнитивная способность рассуждать об эмоциях и использовать эмоции для улучшения мыслительной деятельности;
Носенко Е. Л., 2000 [245]	форма выявления позитивного отношения человека к миру, в котором человек может осуществлять успешную жизнедеятельность;
Ильин Е. П., 2001 [80]	эмоционально-интеллектуальная деятельность;
Орме Г., 2003 [147]	совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, позволяющих эффективно справляться с требованиями окружающей среды;
Люсин Д. В., 2004 [184]	способность к пониманию своих и чужих эмоций и к управлению ими;
Бреслав Г., 2004 [36]	способности по управлению эмоциональными явлениями и свойствами;
Лобанов А. П., 2006 [113]	способность к интерпретации эмоций;
Андреева И. Н., 2011 [12]	совокупность интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации;
Кузнецова К. С., 2012	совокупность когнитивных, рефлексивных, поведенческих и коммуникативных способностей, имеющих внутриличностную и межличностную направленность;
Алешина А., Шабанов С., 2014	способность человека оперировать эмоциональной информацией, которую он получает или передает с помощью эмоций.

На основании данных определений, можно сделать вывод, что большинство исследователей трактуют эмоциональный интеллект как

способности к пониманию (знание и различение эмоций), выражению (передача эмоциональной информации) и управлению (взаимодействие) эмоций для повышения эффективности жизнедеятельности, в целях самопознания, изменения личности и познания окружающего мира на основе эмоций. Следует подчеркнуть, что результатом развитого эмоционального интеллекта выступает «принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл» [58, с. 26].

Осмысляя и обобщая вышеописанные представления об эмоциональном интеллекте, следует выделить его функции, т. е. существенные характеристики, указывающие на область деятельности и назначение эмоционального интеллекта. Выявление и изучение функций исследуемого понятия, выделенные И. Н. Андреевой и отраженные в таблице 1.2, имеют большое значение для определения сущности и структуры эмоционального интеллекта, способствуют углублению знаний об эмоциональном интеллекте и нахождению способов воздействия на него с целью изменения [12].

Таблица 1.2 – Функции эмоционального интеллекта (по И. Н. Андреевой)

Функция	Содержание функции
1	2
Оценочно-прогностическая	восприятие, идентификация, понимание эмоций; распознавание информации, содержащейся в эмоциях, различение подлинных эмоций и их имитации с помощью мимической и пантомимической экспрессии и по особенностям вокализации; прогнозирование собственного эмоционального реагирования и эмоционального поведения других людей в процессе деятельности и общения;
Экспрессивно-коммуникативная	адекватное выражение эмоций, соответствующее и способствующее эффективному межличностному взаимодействию и оптимизации совместной деятельности;
Регулятивная	управление эмоциями, контроль над ними, снижение интенсивности неадекватных эмоциональных ситуаций, обдумывание и выбор эффективных стратегий преодолевающего поведения в различных эмоционально значимых ситуациях;
Мотивирующая	связь эмоционального интеллекта с внутренней мотивацией и мотивацией достижения успеха;
Фасилитирующая	способность генерировать эмоции, способствующие решению определенных задач, использовать изменения эмоциональных переживания и настроения как средство анализа различных точек зрения на проблему;

Продолжение таблицы 1.2

1	2
Рефлексивно-коррекционная	осознание собственных эмоциональных переживаний и эмоциональных переживаний других людей, влияние эмоционального интеллекта на снижении рассогласованности в ценностно-смысловой сфере, в разрешении внутренних конфликтов, в коррекции проблемного поведения;
Адаптивная	приспособительные возможности эмоционального интеллекта по отношению к изменениям во внутреннем мире человека и внешней среде.

Обозначенные функции эмоционального интеллекта выступают основой для выявления механизмов его функционирования – совокупности инструментов или средств, необходимых для реализации эмоционального интеллекта. Функционирование эмоционального интеллекта, по мнению П. Сэловея и Дж. Майера, осуществляется на основе следующих механизмов [247]:

1. Эмоциональность: способность к эмоциональному переживанию, эмоциональная восприимчивость, чуткость к эмоциогенным воздействиям, эмоциональная лабильность (смена одного переживания другим) [80]. Эмоциональность определяет широту диапазона чувствований человека, что приводит к появлению взаимосвязанных с эмоциями мыслей, мнений, идей, предположений. Чем больше вариативность эмоциональных переживаний, тем больше альтернативных оценок предстоящих событий, тактик поведения и моделей выбора в различных ситуациях. Эмоциональность характеризуется повышенным вниманием, интересом и открытостью к чувствам, умением различать, выражать и понимать эмоции.

2. Управление эмоциями, включающее фасилитацию и ингибицию потока эмоциональной информации. Фасилитация рассматривается как использование эмоций для организации успешного взаимодействия и эффективной атмосферы для коммуникации. Ингибиция выступает как регуляция или контроль эмоциональных реакций, служит основой для генерирования поведения с помощью внимания и рассуждения. Эмоциональные переживания являются

ресурсом для эффективной жизнедеятельности в аспекте решения различных задач. Эмоции привлекают внимание (усиливают или снижают) к стимулам (люди, действия, ситуации, явления), требующим от человека соответствующей концентрации, обработки и интерпретации. Эмоциональные переживания могут становиться интенсивнее или, наоборот, менее активными в процессе понимания ситуации и реагирования на нее.

3. Специализированные механизмы: символическая репрезентация (представление) эмоций – вербализация (на основе знаний имен эмоций и их значений), понимание (распознавание), осознание (регистрация в сознании) эмоций; регуляция эмоций (иницирование, торможение, модуляция состояния или поведения человека в эмоционально значимой ситуации, фокусирование внимания на задаче и способность действовать в соответствии с инструкцией); приобретение навыков внешнего проявления эмоций и выражение их в речи.

На основании описанных механизмов функционирования исследуемой способности следует сделать вывод, что развитие эмоционального интеллекта человека осуществляется в процессе активизации и накопления эмоциональных переживаний, увеличения знаний об эмоциях и их постижения, приобретения умений выражать и регулировать эмоции.

Исследователь И. Н. Андреева отмечает, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта личности проявляется в сензитивности к эмоциональным переживаниям, выражается в умении наблюдать собственные эмоции и эффективно распознавать чужие эмоциональные состояния. Высокоразвитый эмоциональный интеллект характеризуется способностями к интеллектуализации эмоциональных состояний, а также осознанностью в поведении и умении выявлять причины возникновения различных эмоциональных реакций [11].

Низкий уровень развития эмоционального интеллекта связан с проблемами в межличностной коммуникации и проявляется замкнутостью, гиперактивностью, конфликтностью и агрессивностью. В основе такого поведения лежит неспособность осознавать эмоции других людей и

интеллектуализировать собственные эмоции с целью их рациональной регуляции [11].

В основе эмоционального интеллекта ориентация на собственные эмоции (внутриличностный эмоциональный интеллект) и на эмоции других людей (межличностный эмоциональный интеллект). Внутриличностный эмоциональный интеллект, направленный на субъективные эмоциональные переживания, выполняет регулирующую функцию, способствуя повышению уровня эмоционального благополучия личности в процессе переработки эмоциональной информации, реагирования на эмоциональные стимулы и в ходе эмоциональной саморегуляции. Внутриличностный эмоциональный интеллект позволяет человеку понять самого себя и взаимодействовать (сотрудничать) с самим собой, способствует установлению взаимосвязи между собственными мыслями, поступками и чувствами, характеризуется развитым самосознанием, самооценкой, самоконтролем.

Межличностный эмоциональный интеллект, направленный на сферу субъект-субъектных отношений, реализует стимулирующую функцию, проявляющуюся в склонности человека к безусловному принятию самого себя и других людей. Межличностный эмоциональный интеллект позволяет человеку распознавать и осознавать эмоциональные переживания других людей, использовать эту эмоциональную информацию для прогнозирования их поведения, сотрудничества с другими. Межличностный эмоциональный интеллект помогает адаптироваться к окружающим людям: научиться сочувствовать и сорадоваться, вдохновлять и мотивировать, тем самым упрощая и налаживая взаимодействие с другими.

Эмоциональный интеллект проявляется, реализуется и развивается в деятельности, в процессе познания и во взаимодействии с другими людьми и окружающей средой [12]. Эмоциональный интеллект предполагает постоянное познание внешнего и внутреннего мира с точки зрения информации, заключенной в эмоциях, подразумевает знание и осознание различных ситуаций взаимодействия с окружающими.

Многообразие концепций по проблеме эмоционального интеллекта, отраженное в таблице 1.1, послужило причиной отсутствия единого подхода к определению структуры исследуемого феномена.

Структура (от лат. structure – строение, расположение, порядок), как общенаучная категория, выступает «основной характеристикой системы, ее инвариантным аспектом, системой отношений между элементами» [138, с. 647]. В «Педагогическом словаре» структура определяется как «совокупность элементов и связей между ними, обеспечивающих целостность объекта, сохранение его основных свойств при внешних воздействиях и изменениях ситуации [151, с. 53]. Разработка структуры научного понятия выступает способом уточнения и фиксации наиболее существенных свойств, отношений и закономерных связей изучаемого предмета.

Основной моделью структуры исследуемого понятия является структура эмоционального интеллекта П. Сэловея и Дж. Майера (1990), представляющая собой модель когнитивных способностей. Позже, в соавторстве с Д. Карузо, ученые доработали предложенную ранее модель эмоционального интеллекта (2001), в которой сущность эмоций заключается в информации о связях человека с другими людьми, явлениями или предметами [242]. На основании такого понимания эмоционального интеллекта учеными была разработана иерархическая структура исследуемого понятия (таблица 1.3), состоящая из четырех компонентов, относящихся к собственным эмоциям и эмоциям других людей [245].

Таблица 1.3 – Структура эмоционального интеллекта Дж. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо

Структурный компонент	Сущность структурного компонента
1	2
Восприятие эмоций: распознавание, принятие, выражение, дифференцирование эмоций	<ul style="list-style-type: none"> – идентификация эмоций в собственных физических ощущениях, чувствах и мыслях; – восприятие эмоций других людей, которые выражают их через голос, мимику, поведение; – различение и выявление истинных и обманчивых эмоциональных состояний;

Продолжение таблицы 1.3

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – понимание выражения эмоций в зависимости от контекста ситуации и культуры; – восприятие эмоционального содержания в окружающем мире, изобразительном искусстве, музыке, литературе и т. п.
Использование эмоций для повышения продуктивности мышления (фасилитации мышления)	<ul style="list-style-type: none"> – использование эмоций в организации всех видов познавательных процессов (мышление, внимание, память, речь) и с целью повышения их эффективности; – применение эмоций для концентрации внимания на определенные события, решения различных задач и выбора стратегии поведения; – генерирование собственных эмоциональных состояний как средства связи с переживаниями другого человека
Понимание (осмысление) эмоций: анализ, синтез, обобщение эмоциональных состояний	<ul style="list-style-type: none"> – понимание причины возникновения эмоций, их значения и последствия эмоционального состояния; – способность к аффективному прогнозированию, т. е. осознанию того, что человек может чувствовать при определенных обстоятельствах; – понимание комплекса эмоций, сложных и смешанных эмоций; – умение оценить ситуации, которые могут вызвать эмоции; – осознание перехода от одного эмоционального состояния к другому и их взаимосвязи
Управление эмоциями: самосознание и осознание себя в системе социальных связей	<ul style="list-style-type: none"> – осознанная регуляция собственных эмоций, в том числе и неприятных; – управление эмоциями других людей с целью решения эмоциональных проблем и для достижения желаемого результата; – владение стратегиями поддержания, уменьшения или усиления эмоциональной реакции; – открытость своим эмоциям (положительным и отрицательным) и той информации, которую они в себе заключают.

Структурные компоненты, отраженные в таблице 1.3, связаны между собой и имеют большое значение для реализации практического потенциала эмоционального интеллекта [244]. Структура Дж. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо на сегодняшний день является самой используемой среди исследователей по данной проблеме и, в частности, при обосновании и разработке способов развития эмоционального интеллекта детей.

Структура эмоционального интеллекта являлась предметом психолого-педагогических исследований Д. Гоулмана [184], К. С. Кузнецовой [102],

Д. В. Люсина [117], Дж. Майера [243], Д. М. Рыжова [174], А. И. Савенкова [177], П. Сэловея [242], О. В. Хлупиной [207], Е. А. Чиркиной [218] и др. В педагогических исследованиях, раскрывающих особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников, в структуре эмоционального интеллекта К. С. Кузнецова выделяет когнитивный, рефлексивный, поведенческий и коммуникативный компоненты [102]; Д. М. Рыжов фиксирует такие компоненты, как: восприятие эмоций, понимание эмоций, идентификация эмоций, поведение в соответствии с переживаемыми эмоциями [174].

Для определения структурных составляющих эмоционального интеллекта младших школьников необходимо проанализировать их возрастные особенности, т. е. изучить совокупность их важнейших отличительных свойств и содержательных характеристик согласно периодизации психического развития [151]. Исследованию возрастных особенностей младших школьников, вопросам развития их эмоционально-чувственной и познавательной сфер, посвящены работы Л. И. Божович [27], Г. М. Бреслава [37], Л. С. Выготского [54], Н. Я. Грота [64], В. В. Давыдова [48], А. В. Запорожец [71], Н. Н. Ланге [106], М. И. Лисиной [111], С. Я. Рубинштейна [172], Д. Б. Эльконина [227], П. М. Якобсона [232] и др.

Младший школьный возраст определяется как возраст 6/7–10-летних детей, обучающихся в I–IV классах общеобразовательной организации, и приходится на второй период интенсивного роста ребенка (первый – от рождения до 1-го года) [151]. В этот период осуществляется перестройка систем внутренних органов, происходят значительные морфофункциональные изменения, совершается соответствующее преобразование координационных механизмов нервной системы.

В младшем школьном возрасте происходят существенные анатомо-физиологические изменения: интенсивный рост, увеличение внутренних органов, укрепление скелетно-мышечной системы. Заметно увеличивается после семи лет головной мозг и лобные доли, что влияет на формирование высших и наиболее сложных функций психической деятельности ребенка.

Усиливается подвижность нервных процессов, процессы нервного возбуждения и торможения приобретают более уравновешенный характер, однако склонность к возбуждению еще остается. В связи с этим младший школьник, в особенности обучающийся I–III классов, отличается неусидчивостью, несдержанностью, эмоциональностью [48, с. 69–71].

Особое значение для характеристики возрастного периода имеет ведущая деятельность, в которой «реализуются типичные для данной ступени развития отношения ребенка с людьми и предметной действительностью, осуществляются основные изменения его психики, усваивается социальный опыт» [71, с. 233]. Ведущей в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, которая является обязательной и систематической, носит общественно-значимый характер, выступает основным способом усвоения общечеловеческого опыта, выявляет наиболее выраженные особенности личностного становления обучающегося на данном этапе развития.

На основе учебной деятельности, как указывал Л.С. Выготский, у младшего школьника складываются основные психологические новообразования – понятийное мышление, произвольное внимание, логическая память, мировоззрение и система нравственных установок личности [54]. Включение ребенка в учебную деятельность, по мнению В.В. Давыдова, создает условия для формирования внутреннего плана действий (способность действовать в уме), развития мотивационно-потребностной сферы, социально-психологических качеств личности [48, с. 85–87]. Познавательные процессы младшего школьника, развивающиеся в дошкольный период на наглядно-образной основе, активизируются и формируются в словесно-логическом плане.

Л.С. Выготский характеризует младший школьный возраст как критический период в личностном развитии ребенка и отмечает, что семилетний ребенок переживает кризис в психическом развитии, связанный с развитием самооценки и самосознания [54]. Способность к самооценке как новообразование данного возрастного периода обусловлено развитием

способности к осознанию собственных эмоциональных переживаний. Самосознание младшего школьника проявляется в способностях планировать, организовывать, контролировать и регулировать, которые впервые становятся произвольными и рефлексивными. Согласно В.В. Давыдову, рефлексия как самоанализ, способность к децентрации и умение «как бы со стороны рассматривать, анализировать и оценивать собственные мысли и действия» выступает основным новообразованием младшего школьника [48, с. 86].

Учебная деятельность обуславливает изменения социальной ситуации развития, которая выступает одной из основных характеристик возрастного развития. «Социальная ситуация развития – конкретная форма значимых для ребенка отношений, в которых он находится с окружающей действительностью в тот или иной период своей жизни» [151, с. 242]. Значимые отношения младшего школьника реализуются в системе «ребенок – учитель», служащей источником его самооценки и фундаментом для организации значимых отношений в системах «ребенок – сверстники» и «ребенок – родители» [там же, с. 233]. Социальная ситуация развития младшего школьника обуславливает переживание и осознание себя как субъекта социального действия, развитие у ребенка способности и потребности в социальной функции, накопление им социального опыта, в процессе которого «приобретаются отдельные знания и умения, развиваются способности, формируется личность ребенка» [71, с. 228].

Важнейшей характеристикой каждого возрастного периода выступает «сензитивность – особая чувствительность к определенному рода воздействиям» [там же, с. 233]. Сензитивность младшего школьного возраста (Л.И. Божович [27], Л.С. Выготский [51], А.В. Запорожец [71]) проявляется в формировании мотивов, приемов и навыков учебной работы, развития познавательных потребностей и интересов, навыков общения со сверстниками, становления навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции.

В условиях учебной деятельности как ведущей и сложившейся социальной ситуации развития младшего школьника изменяется общий характер эмоционального мира ребенка, увеличивается его потребность в

умении регулировать свои эмоции и настроение, эффективно общаться и налаживать эмоциональный контакт со сверстниками и учителями. Особенности эмоций и их выражения в этом возрасте обусловлены системой строгих правил, сознательной дисциплиной, произвольным вниманием и памятью, усвоением новых норм и правил поведения.

В процессе обучения в начальной школе «наблюдается усиление сдержанности и осознанности в проявлениях эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний, умение управлять своим настроением», что приводит к нарастанию согласованности в эмоциональном поведении ребенка [48, с. 99]. Формирование произвольности психических процессов позволяет младшему школьнику не только регулировать свое эмоциональное состояние, а и маскировать его, что является характерной чертой данного возраста.

Младшим школьникам, особенно детям 8-ми – 10-ти лет, свойственно длительное, устойчивое радостное и бодрое настроение. Младшие школьники более уравновешенны, чем дошкольники и подростки, и более эмоциональны [там же, с. 288]. В. А. Сухомлинский подчеркивал «гораздо большую эмоциональную выразительность» и «эмоциональную насыщенность поведения и поступков» ребенка именно в этот период жизни, по сравнению с дошкольным и подростковым [186, с. 55].

Эмоциональное отношение младшего школьника «к предметам, явлениям, людям является как бы оценкой окружающего мира и играет большую роль в формировании его сознания, убеждений» [там же, с. 47]. Возникновение эмоционального отношения обусловлено характерной особенностью детей данного возраста – впечатлительностью, а также эмоциональной отзывчивостью и желанием эмоционально откликаться на явления окружающего мира, которые их затронули [232].

Исследователи А. В. Запорожец [71], М. И. Лисина [111] отмечают существенные сдвиги в эмоционально-чувственной сфере младшего школьника: по мере усложнения деятельности, которое выражается в умении отделить начальные моменты действия от конечного результата, меняется

функциональное место аффекта в общей структуре поведения. У младшего школьника появляются и развиваются опережающие эмоциональные переживания, предвосхищающие последствия выполняемых действий.

Возникновение эмоционального предвосхищения обуславливает изменение структуры эмоциональных процессов ребенка: помимо вегетативных и моторных реакций в них постепенно включаются различные познавательные процессы (сложные формы восприятия, образного мышления, воображения). Это приводит «к возникновению синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов, моделирующих смысл определенных ситуаций для субъекта и начинающих регулировать динамическую сторону поведения ребенка» [71, с. 259].

Подключение познавательных процессов к эмоциональным, по мнению А. В. Запорожца, приводит к обобщению непосредственного эмоционального опыта ребенка и позволяет ему осуществлять «смысловую ориентировку в ситуации, оказывая регулирующее влияние на направленность и динамику последующей практической деятельности» [там же, с. 274]. По утверждению Л. С. Выготского, в семилетнем возрасте наступает «осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» [54, с. 379]. Ученый назвал такой стадию «интеллектуальным моментом», «смысловым переживанием», «обобщением переживаний» или «аффективным обобщением», в котором проявляется логика чувств [там же, с. 379]. Ребенок впервые открывает мир собственных ощущений и эмоциональных состояний и начинает понимать, что означает «я злюсь», «я радуюсь», «я огорчен» и т. п.

Эмоциональное предвосхищение, выполняя регулирующую функцию в учебной деятельности и общении, выступает в виде предварительно представленных отдаленных результатов действия и помогает младшему школьнику осознать смысл этих действий, значимый для него и окружающих людей. Благодаря развитию эмоционального предвосхищения, «эмоции интеллектуализируются, становятся умными, обобщенными, предвосхищающими, а познавательные процессы, приобретают аффективный

характер и начинают выполнять особую роль смысловозличения и смыслообразования» [71, с. 268].

Позитивные изменения и преобразования в эмоционально-чувственной сфере младшего школьника позволяют нам утверждать, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития эмоционального интеллекта. Такие особенности эмоционального развития ребенка, как: расширение эмоционального опыта, интеллектуализация эмоций, усиленная эмоциональная восприимчивость к явлениям окружающей жизни и действиям других людей, эмоциональная активность, проявляющаяся в процессе усвоения различных событий, эмоциональная устойчивость, осознанность эмоциональных проявлений, способность к эмоциональной регуляции, возникновение эмоционального предвосхищения, готовность эмоционально переживать и запоминать – выступают предпосылками для развития эмоционального интеллекта обучающегося именно в младшем школьном возрасте.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста характеризуется следующими особенностями:

- на уровне самосознания и самооценки проявляется как способность идентифицировать, осознавать (регистрировать) и вербализировать собственные эмоциональные переживания;

- во взаимодействии с учителем выражается как способность внимательно слушать учителя, выполнять действия по правилам, вести себя не импульсивно, а согласно принятым нормам поведения, понимать специфичность учебных ситуаций и учебного общения;

- в системе взаимоотношений и взаимодействия со сверстниками определяется как способность: понимать, вербализировать эмоциональные состояния других людей и реагировать на них, общаться и взаимодействовать со сверстниками, слушать товарища, согласовывать свои действия с действиями других детей, уметь поддерживать общую цель, сопереживать и проявлять деятельностную позицию в различных эмоциональных ситуациях.

Эмоциональный интеллект младшего школьника выступает как система эмоциональных отношений к себе как субъекту познания, к другим людям, окружающему миру, отражающихся в социальном взаимодействии. Поскольку эмоциональный интеллект младшего школьника проявляется в общении и взаимодействии, т. е. в деятельности, то развитие исследуемой способности необходимо рассматривать в контексте учебной деятельности, в процессе которой обучающийся вступает в реальные взаимоотношения с окружающим миром и усваивает созданные обществом ценности. Следует отметить, что в педагогике понятие «развитие» употребляется в отношении, в первую очередь, развития способностей личности [22].

На основе анализа и обобщения научных источников о сущности и структурных компонентах эмоционального интеллекта и в опоре на возрастные особенности развития детей младшего школьного возраста нами определено базовое понятие исследования и его структурные компоненты.

Эмоциональный интеллект младшего школьника – это личностное динамичное структурное образование, заключающееся в способности обучающегося данной возрастной категории воспринимать, идентифицировать, понимать, выражать, регулировать различные эмоциональные состояния и выстраивать собственное поведение на этой основе.

Развитие эмоционального интеллекта младшего школьника – это процесс, направленный активизацию способностей обучающегося к распознаванию, пониманию, переживанию, выражению, регуляции эмоциональных проявлений, коррелируемый его возрастными особенностями и способствующий эффективному функционированию в разнообразных ситуациях.

В структуре эмоционального интеллекта младшего школьника нами выделены когнитивный, эмоционально-ценностный и рефлексивно-поведенческий компоненты, конкретизирующие содержание авторской дефиниции исследуемой способности и отображающие выделенные нами на стр. 64 особенности эмоционального интеллекта младшего школьника. Акцентируем внимание на том, что все компоненты имеют внутриличностную

и межличностную направленность.

1. Когнитивный компонент включает знания об эмоциях и способах их проявления, являющиеся основой процессов восприятия, распознавания, вербализации и понимания младшим школьником собственных и чужих эмоциональных состояний. Знание имен эмоций и их оттенков является ключевым в развитии эмоционального интеллекта обучающихся. Знания об эмоциях необходимы для вхождения в мир эмоций, служат инструментом их познания и способствуют расширению словарного запаса обучающихся в целом и увеличению словаря эмоций в частности. Знание интерпретируется как запоминание и воспроизведение информации, представляет собой результат процесса познавательной деятельности, выраженный в вербальной или невербальной форме. Знание эмоций способствует ориентации обучающихся в окружающем мире и мире эмоций, вложено в деятельность и общение.

Когнитивный компонент включает также обоснованные рациональными аргументами мнения, представления, убеждения младших школьников об эмоциях, характеризует тенденцию мыслить логически, последовательно и определенным образом в отношении эмоций и их значения в жизни человека. Когнитивный компонент определяет способность описывать и понимать (интерпретировать) эмоции и знать различные способы их выражения.

2. Эмоционально-ценностный компонент представлен ценностями эмоциональных переживаний младшего школьника, особенностями его эмоционального реагирования и эмоционального самовыражения в контексте различных эмоциональных ситуаций. Данный компонент представляет единство эмоционального и ценностного элементов, предполагающее развитие эмоционального интеллекта обучающегося через переживание и осознание им ценности и значимости собственных эмоциональных переживаний. Эмоционально-ценностный компонент характеризует опыт накопленных эмоциональных переживаний младшего школьника, его отношение к своим эмоциям, способности к эмоциональному самопознанию, степень выраженности эмоционального реагирования и способы эмоционального

проявления обучающегося. Эмоционально-ценностный компонент отражает ценностные ориентации обучающегося, его личностные мировоззренческие позиции и субъективные смыслы, характеризуется оценивающей функцией.

3. Рефлексивно-поведенческий компонент включает осознание и регуляцию младшим школьником собственных эмоциональных переживаний и поведенческих реакций, а также эмоциональных состояний других людей. Данный компонент отражает способность осознавать и использовать полученные знания об эмоциях и накопленный опыт эмоциональных переживаний в различных способах межличностной коммуникации. Рефлексивно-поведенческий компонент реализует практическую направленность эмоционального интеллекта: на основе осмысления преобразовывать усвоенную эмоциональную информацию в новую систему знаний, проявлять деятельностную позицию в контексте решения актуальной задачи или изменяющихся условиях, поддерживать эмоционально положительные, конструктивные отношения с окружающими.

Рефлексивно-поведенческий компонент характеризует способность обучающегося к анализу эмоциональной ситуации, определяет желание и умение вступать во взаимодействие, а также выполнять какие-либо действия и регулировать собственное поведение в соответствии с определенными правилами и нормами.

Выделенные нами структурные компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы: изменения в одном компоненте продуцирует соответствующие изменения в других компонентах. Изменение когнитивного компонента (освоение, конкретизация знаний об эмоциях и расширение представлений о них) влечет изменения в эмоционально-ценностном компоненте (предоставление стимулов к переживаниям, сам процесс эмоциональных переживаний, выражение эмоций), что приводит к изменениям в рефлексивно-поведенческом компоненте (осмысление, обобщение и регуляция эмоций).

Таким образом, раскрытие сущности эмоционального интеллекта на

основе анализа определений исследуемого понятия, выявления его функций и механизмов функционирования позволило сделать вывод, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта личности выражается в способности к пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей, выражению и регулированию эмоций, что способствует эффективности в деятельности и межличностном взаимодействии.

Изучение психолого-педагогической литературы с целью выявления возрастных особенностей и закономерностей протекания психофизиологических процессов младших школьников позволило утверждать, что младший школьный возраст обладает потенциальными возможностями для развития эмоционального интеллекта и, следовательно, является сензитивным в решении обозначенной проблемы.

Результаты научного поиска привели к определению базового понятия исследования «эмоциональный интеллект младшего школьника» и его структурных компонентов. Способы и средства развития эмоционального интеллекта младшего школьника в общеобразовательной организации обозначим на следующем этапе научного познания.

1.3 Потенциал урока музыки в развитии эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста

Возможность развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроке музыки определяется его спецификой (содержательной составляющей), а также совокупностью форм и методов, активизирующих данный процесс. Средством, обуславливающим успешность развития эмоционального интеллекта на уроках музыки в начальной школе, условием его осуществления и обеспечения результативности, является потенциал самого урока музыки как основной формы организации музыкального обучения и воспитания в общеобразовательной организации.

Характеризуя потенциал урока музыки, следует конкретизировать

сущность понятия «потенциал». В энциклопедическом значении потенциал (в переводе с лат. – способность, действенность, сила) – это «источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели» [30, с. 1048]. Этимологически потенциал представляет собой «совокупность сил, заключённых в той или иной материально-духовной системе, действие которых может быть актуализировано при определённых условиях; результатом действия являются разнокачественные изменения» [129, с. 16].

В философском понимании понятие потенциала трактуется в соотношении с понятием акт и раскрывается, соответственно, как соотнесение возможности и действительности. «Действительность, понимаемая как объективная реальность в единстве ее настоящего, прошлого и будущего, включает в себя, является причиной и определяет возможность» [136, с. 423]. Это значит, что в процессе развития всякого явления действительным может стать лишь то, что заключено в нем как возможность.

Согласно философскому подходу, возможность – понятие, констатирующее уровень знания о действительности или явлении, и чем больше информации известно о явлении, чем больше факторов это знание учитывает, тем скорее прогнозируемая возможность становится необходимой и должной [там же]. Из этого следует, что обоснование потенциала урока музыки как средства развития эмоционального интеллекта обучающихся обусловлено уровнем знания о данном учебном предмете, его месте в учебном процессе общеобразовательной организации, его сути, специфике и содержании.

Как педагогическая категория потенциал означает «присущее значимым предметам, явлениям, человеку свойство иметь определённые возможности, способности, ресурсы, направленные на формирование и развитие личности в процессе её образования, иначе говоря – образовывать, развивать и осуществлять педагогические функции, заключающиеся в прямом или опосредованном влиянии на процесс образования» [129, с. 18].

Аккумулируя необходимые ресурсы, содержащиеся в каком-либо

педагогическом явлении (уроке) потенциал обеспечивает эффективность профессиональной педагогической деятельности. Потенциал характеризуется динамичностью (наличие и проявление внутренней силы явления к развитию), поэтому обуславливает процесс перехода субъектов педагогического процесса из одного состояния в другое, более совершенное. Выявление потенциала урока музыки в контексте нашего исследования обозначает поиск средств, источников, ресурсов, которые могут быть приведены в действие и использованы в целях развития эмоционального интеллекта младших школьников.

Таким образом, потенциал урока музыки в развитии эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста определяем как совокупность возможностей урока музыки, направленных на активизацию способностей обучающихся к осознанию, эмоциональному реагированию и регулированию собственных эмоций в процессе взаимодействия с произведениями музыкального искусства.

Исследование проблемы потенциала урока музыки в развитии эмоционального интеллекта младших школьников заключается в осмыслении сущности и специфики урока музыки с учетом нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность в общеобразовательной организации.

Согласно Государственному образовательному стандарту начального общего образования Луганской Народной Республики, который в свою очередь опирается на Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования Российской Федерации, урок музыки относится к предметной области «Искусство» и определяется как учебный предмет «Музыка». Учебный предмет «Музыка» является частью обязательной основной образовательной программы, реализуемой в начальных классах общеобразовательной организации в течение четырех лет [62, 201].

Реализация развития эмоционального интеллекта младшего школьника на уроках музыки находит свое отражение в цели учебного предмета «Музыка» –

воспитание всесторонне развитой личности в процессе музыкальной деятельности [161]. Основным содержанием музыкального обучения и воспитания является «личный и коллективный опыт проживания и осознания специфического комплекса эмоций, чувств, образов, идей, порождаемых ситуациями эстетического восприятия (постижение мира через переживание, самовыражение через творчество, воспитание чуткости к внутреннему миру другого человека через опыт сотворчества и сопереживания) [162, с. 4].

Согласно Примерной рабочей программе начального общего образования «Музыка» (для 1–4 классов образовательных организаций), одной из задач, конкретизирующей обозначенные цель и содержание, является «развитие эмоционального интеллекта в единстве с другими познавательными и регулятивными универсальными учебными действиями [там же, с. 7]. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников осуществляется также в процессе выполнения таких задач, как: развитие способностей к эмоционально-ценностному восприятию и исполнению произведений музыкального искусства; формирование эмоционально-ценностной отзывчивости на прекрасное в жизни и искусстве; формирование культуры осознанного восприятия музыкальных образов; приобщение к общечеловеческим духовным ценностям через собственный внутренний опыт эмоционального переживания [161,162].

Реализация обозначенной цели и задач происходит в следующих видах музыкальной деятельности: слушание; исполнение (пение, игра на элементарных музыкальных инструментах; театрализация песен, музыкальных пьес; пластическое интонирование); освоение элементов музыкального языка как средства восприятия музыкальной речи и как основы собственного творчества [161]. Перечисленные виды музыкальной деятельности являются основой для развития эмоционального интеллекта младшего школьника.

Особое значение для обоснования потенциала урока музыки в развитии эмоционального интеллекта обучающихся имеют требования к результатам освоения программы учебного предмета «Музыка». Требования (потребность,

выраженная в категорической форме) отражаются предметными, метапредметными и личностными результатами, становление которых обусловлено высоким уровнем развития эмоционального интеллекта младших школьников.

Среди предметных результатов освоения учебной программы по предмету «Музыка» (характеризуют успешность в изучении предметов) основой в развитии эмоционального интеллекта младших школьников являются [161]:

- умение воспринимать музыку и выражать свое отношение к музыкальному произведению;

- умение воплощать музыкальные образы в различных видах исполнительской деятельности.

Метапредметные результаты (универсальные учебные действия: познавательные, регулятивные и коммуникативные) освоения учебной программы определяются умением переносить знания, полученные в одной предметной области, на другие области знаний и повседневную действительность. Высокий уровень эмоционального интеллекта младших школьников обуславливает формирование следующих метапредметных результатов в ходе освоения учебного предмета «Музыка» [там же]:

- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера в учебной и музыкально-творческой деятельности;

- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии в процессе освоения музыкальной культуры в различных видах музыкально-творческой деятельности;

- готовность к учебному сотрудничеству (общение, взаимодействие) со сверстниками при решении различных музыкально-творческих задач.

Личностные результаты (освоенные обучающимися личностные универсальные учебные действия) – это «личностные качества, знания, умения, навыки и способности, обеспечивающие возможность эффективного применения предметных и метапредметных результатов в различных

жизненных ситуациях» [112, с. 12]. К личностным результатам освоения учебной программы предмета «Музыка», формирование которых коррелирует с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обучающихся, относятся [161, с. 4]:

- формирование эстетических ценностей и чувств;
- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;
- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;
- формирование мотивации к осуществлению музыкально-творческой деятельности.

Важно подчеркнуть, что личностные результаты освоения учебной программы предмета «Музыка», как и личностные результаты освоения основной образовательной программы начального основного образования, невозможно оценить традиционными школьными отметками. «Главное назначение оценки личностных результатов – понять исходный уровень развития, оценить динамику и пути продвижения, на основе чего разработать меры и способы совершенствования учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего максимальное развитие каждого обучающегося и учебного класса в целом» [112, с. 40]. Выявление личностных результатов образования осуществляется на основе наблюдения за деятельностью и поведением обучающихся, в ходе бесед и методик психодиагностики. Это положение является важным для опытной части нашего исследования в контексте определения диагностических методик, используемых для обнаружения уровней развития эмоционального интеллекта обучающихся.

Итак, опираясь на нормативные документы, регламентирующие образовательную деятельность в общеобразовательной организации, отметим, что развитие эмоционального интеллекта младшего школьника как способности к идентификации эмоций, эмоциональной экспрессии и

эмоциональной регуляции обусловлено целями и задачами учебного предмета «Музыка» [62; 161; 162; 201]. Уровень развития эмоционального интеллекта обучающихся является показателем сформированности предметных, метапредметных и личностных результатов, а развитие исследуемой способности осуществляется в процессе обозначенных видов музыкальной деятельности на уроке музыки.

Вопросы организации и содержания урока музыки освещены в трудах Э. Б. Абдуллина [1], Ю. Б. Алиева [8], О. А. Апраксиной [14], Л. А. Безбородовой [21], Н. Л. Гродзенской [190], Д. Б. Кабалевского [84], Е. Д. Критской [190], М. С. Осеневой [148], Б. С. Рачиной [170], Л. В. Школяр [190] и др. Урок музыки – основная форма организации взаимодействия обучающихся с музыкальным искусством в общеобразовательной организации и «завершенный в смысловом, временном и организационном отношении определенный этап работы по музыкальному воспитанию и обучению школьников в целостном учебном процессе» [21, с. 106].

Акцентируем внимание на том, что в общеобразовательной организации возможна внеурочная музыкальная деятельность, кружковая работа, факультативные занятия. Но именно в урочной деятельности реализуется основная содержательно-смысловая нагрузка решаемых задач по обучению, развитию и воспитанию детей. Урочная деятельность носит обязательный характер для всех обучающихся, и урок занимает центральное место в школьной жизни. Следовательно, урок музыки никогда не потеряет своего значения.

Урок музыки характеризуется следующими сходными признаками с уроками по другим учебным предметам (по Н. А. Ветлугиной [44]):

1. Общая цель – формирование целостной личности обучающегося с помощью предметных средств. Урок музыки реализует образовательную цель средствами музыкального искусства в музыкальной деятельности, которые, в нашем случае, выступают фундаментом для развития всех компонентов эмоционального интеллекта младших школьников.

2. Психолого-педагогические закономерности – основа организации уроков, определения содержания и способов обучения и воспитания. В нашем исследовании урок музыки рассматривается в контексте психофизиологической специфики развития детей младшего школьного возраста.

3. Общедидактические принципы – основные требования к образовательному процессу, выступающие основой для обучения и воспитания (принципы природосообразности, систематичности и последовательности, преемственности и перспективности, связи теории с практикой, единства обучения, воспитания и развития, наглядности, доступности, сознательности).

4. Организация урока – одинаковый состав детей определенного возраста; обязательность урока для всех обучающихся; сочетание коллективного, группового и индивидуального взаимодействия; продолжительность урока (45 минут); сообщение нового, закрепление, повторение, проверка усвоения пройденного материала.

5. Основные методы обучения: по источнику знаний – словесный, наглядный и т. д.; по назначению знаний – приобретение знаний, формирование умений и навыков и т. д.; по характеру познавательной деятельности – репродуктивный, объяснительно-иллюстративный, метод проблемного изложения, частично-поисковый и др.

Урок музыки в общеобразовательной организации имеет отличительные, характерные особенности, т. е. специфику, раскрыв которую, мы подчеркнем уникальность данного урока и обоснуем его возможности в развитии эмоционального интеллекта обучающихся.

Первой и главной отличительной особенностью урока музыки является то, что урок музыки – это урок искусства. Его содержанием является музыкальное искусство, которое определяет виды музыкальной деятельности и выступает средством развития исследуемой способности.

Согласно «Музыкальной энциклопедии», «музыка – это вид искусства, который отражает действительность и воздействует на человека посредством осмысленных и особым образом организованных по высоте и во времени

звуковых последований» [131, 730 стб.]. Музыкальное искусство является частью общей мировой культуры, составным элементом общего процесса познания мира, формой эстетического познания и эстетической деятельности.

Исследованию музыки как вида искусства посвящены работы ученых Б. В. Асафьева [16], М. Ш. Бонфельда [32], М. С. Кагана [86], Ю. А. Кремлева [97], Л. В. Кулаковского [104], Л. А. Мазеля [118], В. В. Медушевского [124], С. Х. Раппопорта [169], Б. М. Теплова [191], В. Н. Холоповой [209], Б. Л. Яворского [229] и др. Характеризуя музыкальное искусство, ученые подчеркивали, прежде всего, его специфику как наиболее чувственного среди других видов искусств: «музыка – отражение реальной действительности в эмоциональных переживаниях и окрашенных чувством мыслях» [33, с. 544].

Эмоциональность музыки кроется в ее интонационно-выразительной природе (Б. В. Асафьев [16], Л. А. Мазель [118], В. В. Медушевский [124], В. А. Цуккерман [215] и др.): источником музыки выступают интонации человеческой речи, которые всегда выразительно и эмоционально насыщены, сотканы из человеческих чувств. В. Н. Холопова определяет, что «в музыкальном искусстве моделируются жизненные эмоции» [205, с. 6]. Согласно М. Ш. Бонфельду, «вне чувственного воздействия на слушателя музыка как художественная речь мертва» [32, с. 94].

По мнению В. Н. Холоповой, понимание эмоциональной природы музыкального искусства обусловило осознание содержания музыки как ее «выразительно-смысловой сущности» [211, с. 187]. По утверждению Б. М. Теплова, «содержанием музыки выступает эмоциональная сторона психических переживаний: чувства, эмоции, настроения» [191, с. 17]. Эмоциональное наполнение в музыке неотделимо от сути воплощаемого в произведении музыкального образа. Музыкальный процесс эквивалентен чувству как процессу, т. е. к смене разных эмоциональных состояний, а музыку признают «языком чувств», исходя из осознания качественного многообразия человеческих эмоциональных переживаний.

Через выражение эмоций музыка приходит к возможности отражать

содержание гораздо более богатое, чем «только» эмоции: «...через эмоции мы познаем мир. Музыка есть эмоциональное познание» [191, с. 23]. Эмоции, по мнению Б. М. Теплова, связывают музыкальный (т. е. эмоциональный) образ с интеллектуальным образом или образным немusикальным содержанием, и поэтому «музыка выражает мысли и образы» [там же, с. 17].

Осознание музыкального содержания как эмоционального дает основание утверждать, что процесс музыкального познания представляет собой оперирование эмоциями (восприятие, градация, переживание, осмысление, обобщение эмоций и т. д.). Следовательно, постижение музыкального искусства способствует обогащению и регуляции эмоционального мира младшего школьника, что актуализирует развитие когнитивного, эмоционально-ценностного и рефлексивно-поведенческого компонентов эмоционального интеллекта.

Раскрывая содержание музыкального искусства в аспекте развития исследуемой способности, следует выделить функции музыки. Функция (от лат. *functio* – осуществление, выполнение) – одна из наиболее существенных характеристик какого-либо явления или предмета, определяющая круг его деятельности, роль и назначение [203]. Вопросы функциональной значимости музыки освещены в работах Т. Адорно [4], Л. С. Выготского [53], В. В. Медушевского [124], А. Н. Сохора [183], В. Н. Холоповой [210] и др.

С позиции музыкальной педагогики наиболее близким подходом к классификации функций музыкального искусства является классификация В. Н. Холоповой, основываясь на которой, выделим и охарактеризуем те функции, которые являются ориентиром в развитии эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки [2].

Коммуникативная функция характеризует назначение музыки – человеческое общение и единение людей. В процессе музыкального общения «преимущественное значение имеют совместно переживаемые обобщенно-типизированные эмоции», которые являются средством управления музыкальной коммуникацией благодаря действию эмоционального

«заражения» [124, с. 114]. Слушатели, распознавая эмоции, выраженные в музыке, одновременно проникаются ими, воспринимают их как собственные индивидуальные переживания, познают личностный смысл и постигают объективно-социальное содержание музыки [210].

На уроке музыки в совместной музыкальной деятельности происходит: освоение музыкальных произведений и знаний о музыке; формирование исполнительских умений и навыков; совместное восприятие, осознание и регуляция эмоций. Музыкальное общение наполняет урок, выполняя роль своеобразной эмоциональной консолидации, и выступает потенциалом, который способствует развитию эмоционального интеллекта обучающихся.

Функция отражения действительности раскрывается в аспекте отражения идей, отражения эмоций и отражения предметного мира, которые в содержании и процессе общего музыкального образования выступают в неразрывном единстве. И, вместе с тем, в начальной школе, в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, на первый план выступает отражение в музыке «эмоционального состояния человека и мира, окружающего детей», что обуславливает развитие когнитивного компонента эмоционального интеллекта обучающихся [2, с. 18].

Этическая функция раскрывает назначение этического воздействия музыки, заключающегося в возникновении эмоционального сопереживания в процессе ее постижения. Как отмечает В. Н. Холопова, «эмоциональное сопереживание, т. е. идентификация эмоционального настроения воспринимающего со смысловым развертыванием произведения, сродни состраданию» [210, с. 11]. Основу эмоционального сопереживания музыки, согласно Б.М. Теплову, составляют ладовое и музыкально-ритмическое чувство, звуковысотные и темповые изменения [191]. Эмоциональное сопереживание выражается в форме эмоционального отклика, эмоционального заражения, эмоциональной отзывчивости на музыку. Способность познавать и разделять эмоциональные переживания благоприятствует развитию рефлексивно-поведенческого компонента эмоционального интеллекта.

Эстетическая функция связана с эмоциональным переживанием и осознанием красивого и прекрасного как критериев музыкального искусства. Постижение музыки в контексте категорий «красота» и «гармония» обуславливает формирование эстетического отношения обучающихся к музыке, в структуру которого входят переживание и оценка, музыкальный и жизненный опыт, мышление, эмоциональная сфера, воображение, память и т. д. На этой основе формируется осознание музыки как ценности, осмысление ценности самого музыкального (эмоционального) переживания, познание смысла и ценности музыкальных эмоций и эмоций в жизни человека, что способствует развитию эмоционально-ценностного компонента эмоционального интеллекта младших школьников.

Познавательно-просветительская функция проявляется в том, что музыкальные произведения могут быть познавательны «в различных ракурсах – историко-фактологическом, философско-мировоззренческом, этико-эмоциональном и т.д.» [210, с. 17]. Данная функция раскрывается в процессе восприятия и эмоционального постижения музыки, в процессе освоения теоретических и исторических знаний о музыке. Музыкальные знания открываются и усваиваются обучающимися в процессе живого общения с музыкой, в результате чего знания обогащаются чувствами детей. Познавательная ценность эмоций заключается в оценивании и фиксации значимости самой музыки, ситуации эмоционального самопознания, сложившейся на уроке, а также формировании эмоционально-ценностных ориентаций младших школьников, что обуславливает развитие когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов эмоционального интеллекта.

Личностно-преобразующая функция проявляется в преобразующем (изменяющем, превращающем в другое качество) воздействии музыки на личность, которое возникает на основе творческого характера всех видов музыкальной деятельности. Творческий характер музыкальной деятельности на уроке музыки активизирует «эмоциональную, интеллектуальную и волевою сферы личности школьника, которые и преобразуются в процессе общения с

музыкой как с искусством» [2, с. 22].

В контексте нашего исследования отметим влияние музыки, прежде всего, на эмоциональную сферу младшего школьника, что является важнейшей прерогативой музыкального искусства: «Никакое другое искусство не вторгается с такой властной силой в наш эмоциональный мир, подчиняя его себе» [183, с. 14]. На уроке музыки в процессе восприятия и переживания музыки активизируется и обогащается эмоциональная сфера обучающихся, что способствует развитию эмоционального интеллекта младших школьников.

Таким образом, охарактеризованные нами функции музыкального искусства подтверждают его способность эффективно влиять на развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки.

Второй специфической особенностью урока музыки выступает комплексное воздействие музыки на обучающегося в процессе ее восприятия. «Из всех видов искусств музыка – искусство наиболее активное, властное, агрессивное, ... воздействует на чувства, заставляя само тело слушающего отзываться произвольными движениями» [146, с. 55]. Музыка отражается на психическом и физиологическом состоянии человека: под ее влиянием обучающиеся испытывают разные эмоциональные состояния (печаль, радость, бодрость и т. д.), ощущают телесные изменения (пульс, артериальное давление), осознают и вербализируют переживаемые эмоции.

Описанные процессы возникают при осуществлении всех видов музыкальной деятельности на уроках музыки, основой которых является восприятие музыки. Д. Б. Кабалевский отмечал: «Восприятие музыки, вне которого музыка как искусство не существует, – одна из самых активных форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний мир учащихся, их чувства и мысли» [84, с. 12].

В основе музыкального восприятия лежит процесс восприятия, который в философском понимании трактуется как «чувственное познание предметов (физических вещей, живых существ) и объективных ситуаций (взаимоотношения предметов, движений, событий)» [136, с. 443]. Восприятие

является видом знания, которое обеспечивает прямой контакт с окружающим миром, в процессе которого происходит его непосредственное изучение и возникает специфическое переживание – чувство реальности воспринимаемого.

В психологии восприятие (англ. perception) выступает как «субъективный образ предмета, явления или процесса (в совокупности его свойств и целостности), непосредственно воздействующего на анализатор или систему анализаторов» и как «сложный психофизиологический процесс формирования перцептивного образа» [29, с. 74]. Педагогическая трактовка определяет восприятие как «познавательный процесс, позволяющий построить образ мира, т. е. единую связную предметную картину, обеспечивающую организму отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире» [151, с. 225].

Музыкальное восприятие или восприятие музыки (исследователи часто отождествляют эти понятия) – это один из видов восприятия сложных звуков, «в процессе которого происходит прием и переработка слуховым анализатором музыкальных звуков» [29, с. 77]. Проблема музыкального восприятия разрабатывалась в работах Ю. Б. Алиева [8], О. А. Апраксиной [14], Б. В. Асафьева [16], Л. А. Безбородовой [21], В. В. Медушевского [124], Г. С. Ригиной [130], А. Н. Сохора [183], Б. М. Теплова [191], В. Н. Шацкой [221] и др.

Восприятие музыки имеет биологическую природу и опосредовано специфической функциональной организацией головного мозга. Различные аспекты переработки музыкальной информации связаны с деятельностью многочисленных мозговых структур, одни из которых обеспечивают восприятие музыки (например, понимание мелодии), а другие опосредуют развитие эмоциональных реакций [200].

Музыка воспринимается преимущественно правым полушарием мозга, который является носителем целостных представлений, интеграции, моментального синтеза: «это база нерасчлененно-целостного, синкретического, образно-чувственного мышления» [211, с. 113]. «Отсюда и специфика ее

восприятия как эмоционального потока, идущего «от сердца к сердцу», и в котором музыка и слушатель, соответственно, объект-субъект, как бы неразделимы» [32, с. 94].

Согласно Б. М. Теплову, музыкальное восприятие – это «переживание выразительного значения музыкальных образов» и умение «слышать» музыку [191, с. 37]. По мнению В. Н. Шацкой, «полноценное музыкальное восприятие связано с эмоциональной отзывчивостью на музыку и одновременной способностью суждения о ней» [221, с. 91]. Согласно В.И. Петрушину, музыкальное восприятие представляет собой процесс «раскодирования слушателем чувств и мыслей, заложенных в музыкальном произведении композитором и воспроизведенных исполнителем» [154, с. 54]. То, что слушатели чувствуют и видят в музыкальных образах в процессе восприятия, представляет собой «проекцию их внутреннего мира на причудливое зеркало звучащей музыкальной ткани» [там же, с. 54].

Музыкальное восприятие на уроке музыки выступает как познавательная перцептивная деятельность обучающихся, т. е. наблюдение, выступающее активной деятельностью, связанной с мышлением, эмоциональной сферой, воображением, памятью, предшествующим музыкальным опытом, процессами узнавания и различения музыкальной информации. Восприятие музыкального материала носит преднамеренный характер, что выражается в постановке педагогом определенной перцептивной задачи, а также характеризуется целенаправленностью, плановостью и систематичностью.

Характеризуя особенности восприятия музыки, исследователи отмечают «субъективность и бессознательность протекания этого процесса», а также его комплексный (полиmodalный) характер [195, с. 30]. Субъективность, как важнейшая характеристика любого восприятия, зависит от опыта, знаний, содержания деятельности и индивидуально-психологических различий людей, что обуславливают различия при восприятии одних и тех же предметов разными людьми (например, у обучающихся в процессе восприятия музыки) [29, с. 74–75].

Комплексность музыкального восприятия складывается из ощущений

разных модальностей (чувственные «впечатления» разных органов чувств): аудиальная (слуховая), визуальная (зрительная), кинестетическая (телесная) и «эмоциональная» модальности. Эмоциональная природа музыкального восприятия выражена целостным переживанием синестезического ансамбля ощущений, «запрограммирована и закодирована в воспринимаемом произведении» [145, с. 157].

Механизм музыкального восприятия и самого творческого процесса включает в себя исследование обучающимся музыкального произведения и анализ собственного эмоционально-чувственного отношения к нему. Таким образом, специфической характеристикой сущности восприятия музыки «как познавательного акта является ее целостная, спаянная во времени аффективно-когнитивная познавательная стратегия», которая позволяет развивать эмоциональный интеллект субъекта восприятия [195, с. 32].

Третьей особенностью урока музыки, обусловленной спецификой музыкального искусства и особенностями его восприятия, является обязательное единство эмоционального и сознательного. Согласно Б. В. Асафьеву, в процессе слушания музыки «мы не только чувствуем или испытываем те или иные состояния, но и дифференцируем воспринимаемый материал, производим отбор, оцениваем, следовательно, мыслим» [2, с. 205]. Б. М. Теплов подчеркивал, что музыка должна стать «осмысленным объектом, объектом, имеющим смысловое содержание, которое он должен воспринять и понять» [191, с. 6]. Раскрытию художественного смыслового содержания музыкального произведения способствуют осознание вызываемых им эмоциональных впечатлений и средств музыкальной выразительности.

Четвертой отличительной чертой урока музыки выступает единство художественного и технического, также определенное спецификой музыкального искусства. Все компоненты урока музыки как урока искусства должны быть художественными: репертуар для слушания, пения и музицирования, вокально-хоровые упражнения и распевки. Для достижения «художественности» (работа над замыслом, содержанием и характером

музыкального произведения) в исполнительской деятельности обучающихся требуется выработка соответствующих навыков и умений, т. е. техническое владение музыкальным материалом.

Художественное (выразительное, эмоционально-образное) постижение и исполнение музыки является, таким образом, целью, а техническое освоение представляет собой путь к этой цели. Так как музыка – это «искусство интонируемого смысла» [17, с. 344], то в техническом аспекте интонационная природа музыкального искусства заключается в воспроизведении высотной (повышение и понижение интонации), динамической (усиление и уменьшение громкости) и темповой (скорость звучания) организации тонов. Интонационная природа выразительных средств музыки позволяет моделировать эмоции и явления окружающей действительности. «Поэтому освоение навыка узнавания и передачи той или иной эмоции звуками музыки, инструментом или голосом певца – эффективный приём развития не только голоса, но и эмоционального интеллекта» [155, с.74].

Пятой особенностью является форма взаимодействия субъектов процесса обучения, которая на уроке музыки преимущественно коллективная (фронтальная), реже групповая. Общение с музыкой – слушание, хоровое и инструментальное музицирование, музыкально-пластическое движение, музыкальная драматизация – осуществляется в процессе совместных действий обучающихся под руководством учителя. Субъектом учебно-воспитательного процесса на уроке музыки является классный коллектив как отдельно функционирующая общность людей, имеющая свои особенности.

Каждый классный коллектив на уроке музыки представляет собой своеобразный музыкальный коллектив (хор, оркестр). При создании художественного образа в коллективном исполнении каждый обучающийся должен соразмерять свои собственные действия с действиями одноклассников, чтобы весь класс стал единым инструментом. Это становится возможным на основе сформированности таких важных качеств личности, как самодисциплина и самоконтроль. Навыки к воспитанию обозначенных

личностных качеств касаются умений генерировать и регулировать в себе те эмоции, которые необходимо выразить через музыкальное произведение в процессе исполнения.

Коллективные формы и виды музыкальной деятельности на уроке музыки обуславливают диалог и полилог обучающегося с музыкой, педагогом и одноклассниками. «Музыка, учитель, школьники – вот основные действующие лица урока» [2, с. 74]. В процессе взаимодействия всего классного коллектива и учителя происходит столкновение субъективных восприятий и личностных смыслов, осознание собственных и чужих эмоций, формирование и принятие новых взаимоотношений. Эмоциональным стимулом для всех обозначенных процессов является музыка и виды музыкальной деятельности.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроке музыки реализуется в отношениях: «музыкальное произведение – обучающийся»; «учитель – обучающийся – музыкальное произведение»; учитель – обучающийся – музыкальное произведение – другие обучающиеся».

Выявление специфики урока музыки, раскрытие содержания и функциональных возможностей музыкального искусства позволяют утверждать, что развитие всех компонентов эмоционального интеллекта (когнитивного, эмоционально-ценностного и рефлексивно-поведенческого) младших школьников осуществляется в разных видах музыкальной деятельности. Особенности музыкальной деятельности заключаются в следующих важнейших характеристиках, которые и обуславливают потенциал урока музыки в контексте исследуемой проблемы:

- музыкальная деятельность обучающихся на уроке музыки всегда эмоционально окрашена в силу специфики самой музыки;
- основой музыкальной деятельности является восприятие музыки как эмоционально-интеллектуальный творческий процесс;
- основным содержанием урока музыки является непосредственное коллективное общение с музыкальным искусством;

– коллективный характер музыкальной деятельности предоставляет возможность пережить эмоциональное состояние единения и общности с другими.

Эффективность использования потенциала урока музыки в развитии эмоционального интеллекта младших школьников обусловлена применением общедидактических методов и методов музыкального образования. Как философская категория метод означает «сознательный способ достижения какого-либо результата, осуществления определенной деятельности, решения конкретной задачи и предполагает последовательность действий» [137, с. 551]. В общей педагогике метод обучения является «способом организации учебно-познавательной деятельности обучающихся» [81, с. 270].

Среди общедидактических методов, используемых на уроке музыки, особо значимым является метод сравнения, который выступает «метаметодом» музыкальной педагогики [2, с. 123]. Основой метода сравнения является философское понятие сравнения как «акта мышления («логическая рефлексия», по И. Канту), посредством которого на основе фиксированной установки оценивается, упорядочивается и классифицируется содержание познания» [138, с. 625]. В психологии сравнение – логическая операция, лежащая в основе суждений о сходстве или различии объектов [28].

Применение метода сравнения на уроках музыки соответствует слуховой природе музыкального искусства, предполагает «наблюдение» (Б. В. Асафьев) за музыкой в процессе ее восприятия и слуховое различение контрастных и тождественных элементов музыкальной ткани, применяется при освоении средств музыкальной выразительности (динамики, темпа, тембра, лада, регистра и др.) [2].

Метод сравнения позволяет обнаружить различия и сходства в эмоциональных состояниях музыкальных произведений, что приводит к пониманию и вербализации эмоций и развитию когнитивного компонента эмоционального интеллекта младших школьников.

На уроках музыки метод сравнения применяется в различных

модификациях:

– метод выявления сходства и различия, как один из важнейших в музыкальном образовании, реализуется на основе выделения существенных признаков явлений. В его основе «соединённый метод сходства и различия, являющийся логическим методом установления причинных связей» [46, с. 132]. Реализация данного метода в ходе анализа музыкальных произведений способствует установлению различий между простейшими элементами музыкального языка, сопоставлению жанровых отличий или различий внутри жанра. Метод выявления сходства и различия актуализирует осознание нюансов эмоциональных состояний, модальность и интенсивность эмоций, причину их возникновения;

– метод идентификации. В философском понимании понятие идентификации обозначает «процесс эмоционального слияния или самоотождествления индивида с другим человеком, образцом, объектом» [203, с. 199]. Идентификация, как важнейший механизм художественного восприятия, представляется «как перенесение» реципиентом образа художественного произведения на собственную жизнь (слияние с героем), так и противостояние герою и отношение к нему как к «другому» [33, с. 491].

Идентификация предполагает усвоение художественного образа, приспособление к нему и приспособление его к себе через операции сходства-различия, присвоение себе, если образ представляется субъекту восприятия близким, эмоционально желанным. С помощью метода идентификации на уроке музыки младшие школьники отождествляют себя с возникшим эмоциональным состоянием, находят сходство эмоций, воплощенных в музыке, с собственными и чужими жизненными ситуациями, характерами и поведением людей, осознают собственную индивидуальность;

– метод перекодирования: перевод информации из одной формы в другую при сохранении содержания и представление воспринятого и осознанного содержания в иной знаковой системе [2, с. 124]. На уроках музыки метод перекодирования применяется в процессе выражения обучающимся

музыкального (эмоционального) образа и своих субъективных эмоциональных впечатлений средствами музыкально-пластического интонирования, пантомимы, инсценировки, слова, цвета и др. Использование метода перекодирования порождает уникальное расширение смыслов, недостижимое никакими другими способами и понимание различных способов выражения эмоций, что способствует развитию рефлексивно-поведенческого компонента эмоционального интеллекта младших школьников.

Важность словесного метода, как общедидактического, на уроке музыки трудно переоценить. Словесный метод понимается не только как передача необходимой информации, но и как «образно-психологический эмоциональный настрой, направленный на духовное общение ребенка с музыкальным искусством» [148, с. 126]. Словесные пояснения должны быть не только образными, а, в первую очередь, эмоционально насыщенными.

Метод размышлений о музыке (Д. Б. Кабалевский [84]), в основе которого концепция проблемного обучения (Т. В. Кудрявцев [98], А. М. Матюшкин [121], М. И. Махмутов [122], В. Оконь [144] и др.) и общедидактический метод проблемных ситуаций, основанный на создании и преодолении внутреннего противоречия как источника напряжения эмоционально-интеллектуальных сил обучающихся в ходе специально созданного учителем учебного затруднения.

Метод размышлений о музыке предполагает организацию постановки проблемных вопросов, их решения в форме кратких собеседований и обязательного вывода [84]. Метод размышлений о музыке «учит не только наблюдать и чувственно воспринимать явление, но и размышлять о нем, не только слушать и слышать (!) музыку, но и размышлять о ней» [там же, с. 16]. Содержанием размышлений обучающихся о музыке являются субъективный эмоциональный отклик на музыку и сопоставление различных личностных позиций, поиск аксиологических ориентиров, совместное «открытие» основ музыки и приобщение к эмоциям других людей. Метод размышлений о музыке целесообразно использовать в процессе развития эмоционально-ценностного

компонента эмоционального интеллекта младших школьников.

Вместе с общедидактическими методами на уроках музыки применяются специальные музыкально-педагогические методы, использование которых оптимизирует развитие эмоционального интеллекта младших школьников. Разработкой музыкально-педагогических методов, адекватных сущности музыкального искусства, занимались ученые Э. Б. Абдуллин [2], Ю. Б. Алиев [8], Б. В. Асафьев [17], Л. А. Безбородова [21], Н. А. Ветлугина [73], Л. Г. Дмитриева [164], Д. Б. Кабалевский [84], М. С. Красильникова [190], Л. В. Школяр [190] и др. В музыкальной педагогике метод рассматривается как «средство или прием, направленные на развитие опыта эмоционально-ценностного отношения к музыке, культуры чувств, освоение знаний, умений и навыков, опыта музыкальной учебно-творческой деятельности, формирование интереса, потребностей, общих и музыкальных способностей, мышления, памяти и необходимых личностных качеств» [2, с. 122].

Метод наблюдения за музыкой, а не обучения ей (Б. В. Асафьев [17]): Б. В. Асафьев утверждал музыку, как «некое явление в мире, ... наблюдаемое явление, в отличие от других предметов, которым учатся» и считал, что «наблюдать искусство – значит, прежде всего, уметь его воспринимать» [там же, с. 49]. Педагог обозначал, что в процессе наблюдения за музыкой следует «переводить статическое поглощение музыки в сознательное усвоение, указывая, что это единственно верный путь от «самоуслаждения к самодеятельности» [там же, с. 66]. Применение данного метода является основой развития всех компонентов эмоционального интеллекта младших школьников: в процессе наблюдения за музыкой дети концентрируют свое внимание на собственных эмоциональных переживаниях, что приводит к самопознанию и осознанию эмоций.

Метод эмоциональной драматургии (Д. Б. Кабалевский [164], Э. Б. Абдуллин [1]) – создание урока согласно определенному драматургическому решению (вступление, завязка, кульминация и завершение). Определенная последовательность урока музыки по этому методу обеспечивает

постепенное насыщение эмоционального тона урока и строится на основе музыкального и эмоционального контраста или развития урока в определенном эмоциональном направлении.

Метод сопереживания (Н. А. Ветлугина [44], А. А. Мелик-Пашаев [125]) основан на понимании восприятия музыки как процесса личностно обусловленного. Сущностью сопереживания выступает процесс познания школьником эмоционального содержания музыки с помощью механизма возникновения аналогичного эмоционального содержания внутри собственного опыта. Условиями возникновения сопереживания является организация учителем эмоционального контекста восприятия музыки и ситуации эмоциональной регуляции, результатом выступает само эмоциональное впечатление от музыки и проявление индивидуальной позиции обучающегося.

Метод создания художественного контекста (Л. В. Горюнова [61]) обусловлен пониманием контекста как обстановки, фрейма, процесса, окружающей среды или ситуации, в которой происходит событие или явление [29]. Контекст как совокупность факторов, необходимых для объяснения какого-либо явления, обеспечивает определенное или добавочное значение для осмысления его содержания или существенно меняет основное значение данного явления.

На уроке музыки в процессе восприятия и понимания музыкального произведения контекстом выступают произведения других видов искусств (живописи, литературы и др.), что способствует выходу за пределы музыкального искусства и расширению эмоционального опыта младшего школьника. Создание художественного контекста служит инструментом усиления эмоционального воздействия на обучающегося, инициирует его субъектность в установлении взаимосвязей между музыкой и другими видами искусства при сохранении доминирующей роли музыкального искусства. Данный метод предполагает выделение эмоционального контекста в произведениях всех видов искусств, используемых на уроке музыки, что порождает на уроке музыки особую эмоциональную среду, в которой сила

эмоционального контекста произведений искусства актуализирует значимость, осознание и многообразие эмоций в жизни человека и возможность их различного выражения.

Метод осознания личностного смысла музыкального произведения, в основе которого «идеально-комплексная» модель познания музыки А. Пиличяускаса [156]. Согласно разработанной автором «идеально-комплексной» модели познания музыки, объектом познания в процессе музыкальной перцепции выступают эмоциогенные интонации, сущность которых заключается в их экспрессивности (способности выражать чувства, настроения). Эмоциогенные интонации вызывают резонанс в психике слушателя, возбуждающий соответствующие художественные переживания, которые осознаются, а затем обретают словесную форму (грусть, нежность, радость и др.). Музыкальное сочинение рассматривается как система закодированных средствами музыки художественных переживаний и смыслов, которые слушатель воспринимает, осознает и тем самым познает личностный смысл музыкального произведения. Метод осознания личностного смысла музыкального произведения является фундаментом развития всех компонентов эмоционального интеллекта младших школьников.

Метод создания композиции (Л. В. Горюнова [61]) направлен на сочетание различных видов музыкальной деятельности – хоровое и инструментальное исполнение с движениями. С помощью данного метода класс превращается в музыкальный коллектив на основе активной деятельности, что требует от каждого участника способности к эмоциональному саморегулированию. Данный метод способствует развитию рефлексивно-поведенческого компонента эмоционального интеллекта младших школьников.

Метод пластического интонирования (Т. Е. Вендрова [49]) предполагает выявление эмоционального образа музыкального произведения и его воплощение в движениях, жестах, пантомиме, что способствует эмоциональному раскрепощению и самовыражению обучающихся и развитию

всех компонентов эмоционального интеллекта младших школьников.

В результате рассмотрения общедидактических методов и методов музыкальной педагогики, используемых на уроке музыки, мы пришли к выводу, что обозначенные методы являются эффективным способом развития выделенных компонентов эмоционального интеллекта младшего школьника. Использование данных методов способствует расширению знаний обучающихся об эмоциях, распознаванию эмоциональных состояний на основе восприятия музыкальных произведений и произведений других видов искусства, обогащению эмоциональной сферы детей, формированию способов выражения и регуляции эмоций.

Таким образом, анализ литературных источников в аспекте решения проблемы потенциала урока музыки в развитии эмоционального интеллекта младших школьников показал, что предметным содержанием урока музыки является музыкальное искусство, содержанием которого, в свою очередь, являются эмоциональные переживания (чувства, эмоции, настроения). Сама музыка, в силу своей специфики и своих функциональных особенностей, выступает основой эмоционального познания обучающихся, эмоционального выражения и регуляции эмоций.

Все виды музыкальной деятельности – слушание музыки, исполнительская деятельность (хоровое исполнительство, музицирование на элементарных музыкальных инструментах, пластическое интонирование, музыкальная театрализация), освоение элементов музыкального языка – и используемые общедидактические и музыкально-педагогические методы в процессе постижения музыкального искусства выступают фундаментом развития всех компонентов эмоционального интеллекта обучающихся. Анализ нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность в общеобразовательной организации, подтвердил, что развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста обусловлено целью и задачами учебного предмета «Музыка» в начальном основном образовании и коррелирует с показателями сформированности предметных, метапредметных

и личностных результатов освоения данного учебного предмета.

Выводы по главе 1

Исследование проблемы развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки обеспечило всесторонность и объективность научного поиска для обоснования сущности и структуры базового понятия исследования – «эмоциональный интеллект младшего школьника».

В результате анализа философской и психолого-педагогической литературы рассмотрен генезис понятия эмоционального интеллекта. Определено, что в философском аспекте содержание исследуемого явления отражает проблему единства разума и чувств в познании человеком самого себя и окружающего мира, а также в деятельности. Появление понятия эмоционального интеллекта в психологической науке обусловлено многочисленными исследованиями в области интеллекта и эмоций с целью объяснения их сущности и взаимозависимости. В психологии эмоциональный интеллект определяется как способность личности к восприятию и переработке эмоциональной информации, эмоциональному реагированию и регулированию эмоций.

Анализ трудов зарубежных и отечественных мыслителей и педагогов показал, что в педагогике на протяжении всей ее истории, с Античности до XXI столетия, обосновывались взгляды на значимость эмоционального взаимодействия педагога и обучающихся, утверждалась необходимость развития у них эмоциональной осознанности и эмоциональной регуляции в процессе обучения и воспитания. В педагогической науке понятие эмоционального интеллекта является инновационной дефиницией и обсуждается в аспекте развития мягких навыков.

С педагогической точки зрения эмоциональный интеллект определяется как способность обучающегося к осознанному выражению собственных эмоций

и мыслей, пониманию эмоций других людей и определению стратегии собственного поведения в образовательном процессе. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта всех участников образовательного процесса является фактором оптимизации культуры межличностных отношений, способствует созданию позитивной эмоциональной атмосферы в учебно-воспитательной деятельности.

Для эффективного решения изучаемой проблемы была определена методологическая основа исследования, которую составили положения системного, деятельностного, личностно ориентированного и аксиологического подходов, а также ряд методологических принципов (целенаправленности, объективности, системности, комплексности, сущностного анализа, единства логического и исторического, единства теории и практики, единства внешних воздействий и внутренних условий).

Теоретическое осмысление сущности исследуемого понятия (анализ различных трактовок эмоционального интеллекта, выявление его функций и механизмов функционирования) выявило, что развитие эмоционального интеллекта осуществляется в процессе накопления эмоциональных переживаний, увеличения знаний об эмоциях, приобретения опыта выражать, вербализировать, понимать и регулировать эмоции, а высокий уровень развития эмоционального интеллекта личности способствует эффективному межличностному взаимодействию.

В ходе анализа возрастных особенностей младших школьников выявлено, что младший школьный возраст является сензитивным в развитии эмоционального интеллекта обучающихся. Это обусловлено преобразованием и усложнением эмоциональной сферы обучающихся, спецификой их социальной ситуации развития, позитивной динамикой эмоциональной устойчивости младших школьников, а также интеллектуализацией познавательных и эмоциональных процессов в контексте учебной деятельности как ведущей деятельности в данный возрастной период.

На основе анализа и обобщения научных источников о сущности

эмоционального интеллекта и в опоре на возрастные особенности развития детей младшего школьного возраста, определены базовые понятия исследования и структурные компоненты эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект младшего школьника определяем как личностное динамичное структурное образование, заключающееся в способности обучающегося данной возрастной категории воспринимать, идентифицировать, понимать, выражать, регулировать различные эмоциональные состояния и выстраивать собственное поведение на этой основе. Развитие эмоционального интеллекта младшего школьника – это процесс, направленный на активизацию способностей обучающегося к распознаванию, пониманию, переживанию, выражению, регуляции эмоциональных проявлений, коррелируемый его возрастными особенностями и способствующий эффективному функционированию в разнообразных ситуациях.

В структуре эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста выделены когнитивный, эмоционально-ценностный, рефлексивно-поведенческий компоненты. Когнитивный компонент включает знания об эмоциях и способах их проявления, являющиеся основой процессов восприятия, распознавания, вербализации и понимания младшим школьником собственных и чужих эмоциональных состояний. Эмоционально-ценностный компонент представлен ценностями эмоциональных переживаний младшего школьника, особенностями его эмоционального реагирования в контексте различных эмоциональных ситуаций и эмоционального самовыражения. Рефлексивно-поведенческий компонент включает осознание, контроль и регуляцию младшим школьником собственных эмоциональных переживаний и поведенческих реакций и эмоциональных состояний других людей.

Условием осуществления и результативности развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки выступает потенциал самого урока музыки как основной формы организации общего музыкального образования. Потенциал урока музыки в развитии эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста определяем как совокупность

возможностей урока музыки, направленных на активизацию способностей обучающихся к осознанию, эмоциональному реагированию и регулированию собственных эмоций в процессе взаимодействия с произведениями музыкального искусства.

Для обоснования потенциала урока музыки в развитии эмоционального интеллекта обучающихся были проанализированы нормативные документы, регламентирующие образовательную деятельность в общеобразовательной организации. Установлено, что развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки реализуется в процессе музыкальной деятельности (слушание музыки, исполнительская деятельность, освоение элементов музыкального языка), обусловлено целями и задачами учебного предмета «Музыка» в начальном общем образовании, находит отражение в предметных, метапредметных и личностных результатах освоения учебной программы данного предмета.

В процессе изучения возможностей урока музыки как средства развития исследуемой способности было выявлено, что основой развития эмоционального интеллекта младших школьников выступает музыкальное искусство. Применение общепедагогических и музыкально-педагогических методов, а также специфика урока музыки (эмоциональное содержание музыкального искусства, комплексное воздействие музыки на обучающегося в процессе всех видов музыкальной деятельности, обязательное единство эмоционального и сознательного, единство художественного и технического) составляют потенциал урока музыки в развитии эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

ГЛАВА 2 ОБОСНОВАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

2.1 Критериально-диагностическая база исследования уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста

Изучение теоретических основ по проблеме исследования, позволили определить ход опытно-экспериментальной части работы и сформулировать необходимые положения, на основе которых будут конкретизироваться педагогические условия развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки.

Цель опытно-экспериментальной части исследования – выявить эффективность разработанных педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Изучить актуальный уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников с помощью подобранного диагностического инструментария.

2. Разработать педагогические условия, оптимизирующие развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки.

3. Оценить эффективность внедрения педагогических условий развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки.

Программа опытно-экспериментальной работы состояла из четырех этапов: подготовительного, констатирующего, формирующего и контрольного.

На подготовительном этапе экспериментальной работы были разработаны критерии и показатели, определены уровни развития

эмоционального интеллекта младших школьников, сформирован диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень развития исследуемой способности детей.

Констатирующий этап эксперимента был направлен на выявление исходного уровня эмоционального интеллекта участников педагогического эксперимента.

Для проведения опытно-экспериментальной части исследования были сформированы контрольная (КГ – 73 респондента) и экспериментальная (ЭГ – 79 респондентов) группы, общая численность которых составила 152 человека. Педагогический эксперимент осуществлялся в течение 2019 – 2022 гг. в естественных условиях образовательного процесса на базе: Государственного учреждения Луганской Народной Республики «Луганское общеобразовательное учреждение – гимназия № 30 имени Н.Т. Фесенко», Государственного учреждения Луганской Народной Республики «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа № 41», Государственного общеобразовательного учреждения Луганской Народной Республики «Алчевский колледж № 1 им. Христины Алчевской».

Важнейшим условием реализации экспериментальной части исследования является определение критериев, показателей и уровней развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

Критерий (от греч. *criterion* – средство для суждения) выступает «ключевым признаком наблюдаемого объекта, на основе которого осуществляется его оценка и является основанием для оценки данного объекта» [151, с. 42]. В данном исследовании критерий выступает в качестве признака, на основании которого проводится регистрация изменений, происходящих в процессе развития эмоционального интеллекта обучающихся, и их оценивание.

Проведенный в первой главе анализ сущности эмоционального интеллекта младших школьников и определение структурных компонентов исследуемой способности (когнитивного, эмоционально-ценностного и рефлексивно-поведенческого) позволили выделить знаниево-ориентированный,

аффективно-смысловой и аналитико-преобразующий критерии оценивания эмоционального интеллекта младших школьников.

Знаниево-ориентированный критерий позволяет выявить: наличие знаний и представлений об эмоциях (радость, печаль, страх, злость, обида, удивление и др.) и способах их проявления; способность распознать, вербализировать, понимать и интерпретировать собственные и чужие эмоциональные состояния на основе интеллектуального анализа, синтеза, сопоставления, обобщения; фактический (действительный) словарь эмоций.

Аффективно-смысловой критерий позволяет определить: способность к эмоциональному реагированию в форме переживаний на различного рода эмоциональные стимулы и эмоциональному самовыражению; сформированность ценностного отношения к эмоциям; способность к эмоциональному самопознанию с помощью собственных переживаний; степень эмоциональной активности и наличие опыта эмоциональных переживаний.

Аналитико-преобразующий критерий позволяет оценить: способность к осмыслению собственных и чужих эмоциональных состояний (на основе знаний об эмоциях и способах их проявления) и пониманию причин их возникновения; умение адаптироваться в различных эмоциональных ситуациях и организовывать взаимодействие с другими людьми; умение регулировать собственные эмоции и реагировать на чужие эмоциональные состояния.

Конкретизация критериев предполагает определение ряда признаков, по которым можно определять критериальные показатели. Показатель выступает «измеряемой характеристикой какой-то одной стороны «ключевого» признака (критерия) изучаемого объекта, дающей количественную или качественную информацию о его конкретном свойстве» [151, с. 49]. В данном исследовании показатель рассматривается как характеристика критерия по одному или нескольким аспектам. В таблице 2.1 представлены показатели по знаниево-ориентированному, аффективно-смысловому и аналитико-преобразующему критериям.

Таблица 2.1 – Критерии и показатели оценивания эмоционального интеллекта младших школьников

Критерии	Показатели
Знаниево-ориентированный	1) наличие знаний и представлений об эмоциях (радость, печаль, страх, злость, обида, удивление и др.) и способах их проявлений; 2) способность распознать эмоцию по экспрессивным признакам и вербализировать; 3) способность понимать собственные и чужие эмоциональные состояния;
Аффективно-смысловой	1) способность переживать различно окрашенные эмоциональные состояния и выражать собственные эмоции с помощью вербальных и невербальных средств (изображение); 2) способность наделять переживаемые эмоции лично значимым ценностным смыслом; 3) способность к эмоциональному самопознанию: постижению собственного внутреннего мира с помощью своих чувств и переживаний;
Аналитико-преобразующий	1) способность осознавать и размышлять об эмоциональных переживаниях, понимать причины их возникновения; 2) способность регулировать собственные и чужие эмоции и использовать их в общении; 3) способность проявлять эмоциональный отклик в человеческих отношениях, к окружающему миру, явлениям и событиям.

Критерии и показатели служат основой и средством определения уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников.

В научной литературе уровень определяется как степень, характеризующий качество, величину развития чего-либо [198]. Выявление уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников как личностной способности основывается на подходе к педагогическому процессу как к деятельности динамического, диалектического характера, связанного с категорией развития. Развитие понимается как процесс преобразования явления из одного состояния в другое, от низшего уровня к высшему [138].

В данном исследовании уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников понимаем как степень проявления выделенных показателей по трем критериям: знаниево-ориентированному, аффективно-смысловому, аналитико-преобразующему. На основании совокупности критериев, их показателей и в ориентации на трехуровневую шкалу (минимальный, средний и продвинутый уровни), общепринятую в современной

науке, нами были определены низкий, средний и высокий уровни развития эмоционального интеллекта младших школьников. Уровни развития эмоционального интеллекта обучающихся в соответствии с разработанными критериями и показателями фиксировались на констатирующем и формирующем этапах педагогического эксперимента.

Критерии и показатели развития эмоционального интеллекта младших школьников определили выбор и содержание диагностического инструментария. Для диагностики уровней развития эмоционального интеллекта участников эксперимента использовались следующие диагностические методики: «Эмоциональная пиктограмма» (Е. И. Изотова), экспериментальная методика И. В. Блинниковой и В. В. Подпругиной, трансформированная диагностическая проективная методика «Недописанное предложение» (Н. Е. Щуркова), модифицированная методика «Рисую музыку» (Е. И. Изотова), модифицированная методика «Музыкально-жизненные ассоциации» (Л. В. Школяр), модифицированная методика «Открой себя через музыку» (Л. В. Школяр), модифицированная проективная методика «Неоконченные рассказы» (Т. П. Гаврилова), модифицированная методика «Эмоциональные ситуации», модифицированная методика «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян).

В таблице 2.2 представлены критерии, показатели и методики диагностического исследования уровней развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

Таблица 2.2 – Критерии, показатели и диагностический инструментарий исследования уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников

Показатели	Уровни развития эмоционального интеллекта			Диагностический инструментарий
	высокий	средний	Низкий	
1	2	3	4	5
Знаниево-ориентированный критерий				
наличие знаний и представлений об эмоциях и способах их проявления	дифференцированное представление, моделирование и вербализация 10-12 эмоциональных состояний	дифференцированное представление, моделирование и вербализация 8-10 эмоциональных состояний	дифференцированное представление, моделирование и вербализация 4-6 эмоциональных состояний	«Эмоциональная пиктограмма» (Е. И. Изотова)
способность распознать эмоцию по экспрессивным признакам и вербализовать	адекватное распознавание эмоций, описание с помощью словосочетаний, предложений	частичное распознавание эмоций, описание эмоциональных состояний без особых детализаций	неверное распознавание эмоций, неумение их описать	экспериментальная методика И. В. Блинниковой и В. В. Подпругиной
способность понимать собственные и чужие эмоциональные состояния	адекватное понимание и описание собственных и чужих эмоциональных состояний	адекватное понимание и фрагментарное описание собственных и чужих эмоциональных состояний	неправильное или приблизительное понимание собственных и чужих эмоциональных состояний	трансформированная диагностическая проективная методика «Недописанное предложение» (Н. Е. Щуркова)
Аффективно-смысловой критерий				
способность переживать различно окрашенные эмоциональные состояния и выражать собственные эмоции с помощью вербальных и невербальных средств (изображение)	отчетливо выраженная интенсивность эмоционального реагирования на контрастные эмоциональные стимулы, яркое выражение эмоциональных переживаний в рисунках и с помощью вербализации	яркое эмоциональное реагирование на контрастные эмоциональные стимулы, менее выраженная демонстрация эмоциональных переживаний в рисунках и с помощью вербализации	слабо выраженное эмоциональное реагирование или безразличие на контрастные эмоциональные стимулы, слабо выраженная вербализация и изображение эмоциональных переживаний, их отсутствие	модифицированная методика «Рисую музыку»

Продолжение таблицы 2.2

1	2	3	4	5
способность наделять переживаемые эмоции личным значимым ценностным смыслом	оригинальная и выразительная вербализация субъектного опыта эмоциональных переживаний, определение связи переживаемых эмоций с жизненными явлениями и, в частности, с музыкой, и собственными жизненными событиями; восприятие явления как эмоционально значимого для себя	без особых детализаций описание опыта эмоциональных переживаний и определение их связи с жизненными явлениями, в том числе и музыкой	неспособность или способность в примитивной форме к простейшему выражению эмоциональных переживаний, неумение находить связь жизненных явлений с эмоциями	модифицированная методика «Музыкально-жизненные ассоциации» (Л. В. Школяр)
способность к эмоциональному самопознанию: постижению собственного внутреннего мира с помощью своих чувств и переживаний	понимание своих переживаний; оригинальность, полнота, выразительность, осмысленность эмоционального самовыражения переживаний в вербальной и невербальной формах; высвобождение своих переживаний	эмоциональное самовыражение переживаний в вербальной и/или невербальной формах без особых детализаций; сдержанность в самовыражении	неспособность или способность в примитивной форме к самовыражению собственных эмоциональных переживаний	модифицированная методика «Открой себя через музыку» (Л. В. Школяр)
Аналитико-преобразующий критерий				
умение размышлять об эмоциональных переживаниях и понимать причины их возникновения	понимание и объяснение эмоциональных переживаний другого человека, соотношение собственных чувствований с	неполное, ситуативное понимание и объяснение эмоциональных переживаний	неумение объяснить чужие эмоциональные переживания, непонимание поступков других людей	Модифицированная проективная методика «Неоконченные рассказы» (Т. П. Гаврилова)

Продолжение таблицы 2.2

1	2	3	4	5
	эмоциями другого			
способность регулировать собственные и чужие эмоции и использовать их в общении	осознание и вербализация своих и чужих эмоциональных состояний, характер регуляции и аргументация поведения, проявление деятельностного отношения к другому	неполное, ситуативное осознание, вербализация и регуляция своих и чужих эмоциональных состояний	неспособность или способность в примитивной форме вербализовать эмоции, нежелание/неумение регулировать свои и чужие эмоциональные состояния	модифицированная методика «Эмоциональные ситуации»
готовность проявлять эмоциональный отклик в человеческих отношениях, к окружающему миру, явлениям и событиям	эмоциональность, склонность к альтруизму, дружелюбным отношениям и оказанию деятельной помощи людям, ориентир на другого человека, уступчивость, готовность прощать других	понимание эмоциональных проявлений и поступков других людей, сдержанность в собственных эмоциональных проявлениях, затруднение в эмоциональном предвосхищении поступков людей	затруднения в установлении контактов с окружающими людьми, непонимание эмоциональных проявлений и поступков других, нет взаимопонимания в межличностных отношениях	модифицированная методика «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян)

Для представления результатов экспериментальной работы нами использовались следующие процедуры: определение динамики роста показателей на констатирующем и формирующем этапах для выявления тенденций в значениях показателей, вычисление средних показателей по каждому критерию, а также их процентное выражение, построение сравнительных диаграмм (для наглядности результатов исследования). Для оценки статистической значимости отличий полученных результатов между контрольной и экспериментальной группами применялся критерий Пирсона Хи-квадрат.

Для выявления уровня развития эмоционального интеллекта детей

младшего школьного возраста по показателям знаниево-ориентированного критерия нами были использованы следующие диагностические методики: «Эмоциональная пиктограмма» (Е. И. Изотова) [78], экспериментальная методика И. В. Блинниковой и В. В. Подпругиной [158], трансформированная диагностическая проективная методика «Недописанное предложение» (Н. Е. Щуркова) [226].

Диагностическая методика «Эмоциональная пиктограмма» (Приложение А) применялась для определения уровня знаний и представлений респондентов об эмоциях. Стимульным материалом данной методики выступили 12 слов-понятий, обозначающих различные эмоциональные состояния (эмоции и чувства). Слова-понятия были разделены на 2 группы: понятия, обозначающие различные эмоциональные реагирования (радость, страх, грусть, стыд, злость, обида, удивление) и понятия, обозначающие эмоциональное отношение (любовь, зависть, ревность, презрение, дружба). Данные понятия респонденты моделировали любыми способами (рисунок, схема, символ, пиктограмма, сюжет, графическое изображение и др.) и описывали их.

Результаты опроса, отраженные в протоколе (Протокол 1, Приложение А), позволяют сделать следующие выводы. Для большинства обучающихся характерно адекватное кодирование и вербализация 4–6 эмоциональных модальностей, что позволяет утверждать о низком уровне знаний и представлений об эмоциях: 32 (43,84%) респондента КГ и 36 (45,57%) респондентов ЭГ. Средний уровень, характеризующийся адекватным кодированием и вербализацией 8–10 эмоциональных состояний и незначительными затруднениями в описании некоторых эмоций, был выявлен у 26 (35,62%) респондентов КГ и 31 (39,24%) респондента ЭГ. Высокий уровень был обнаружен у 15 (20,54%) респондентов КГ и 12 (15,19%) респондентов ЭГ, определивших и вербализовавших 10–12 эмоциональных модальностей. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал отсутствие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 0,77$, при критическом значении $\chi_{0,05}^2 = 5,99$). Следует

отметить, что при выполнении заданий по методике «Эмоциональная пиктограмма» младшие школьники испытывали трудности в вербализации сложных эмоциональных состояний, таких как ревность, зависть, презрение.

Экспериментальная диагностическая методика И.В. Блинниковой и В.В. Подпругиной (Приложение А) была направлена на выявление способности идентифицировать эмоцию по экспрессивным признакам и описать ее в условиях распознавания эмоционального значения музыкальных фрагментов, а также на определение уровня активного словаря эмоций обучающихся. Стимульным материалом данной методики выступили четыре музыкальных произведения, связанные с разной эмоциональной нагрузкой: «Весна» (1 часть) из цикла «Времена года» А. Вивальди – радость; «Первая утрата» из первой части цикла «Альбом для юношества» Р. Шумана – печаль; «В пещере горного короля» из сюиты к драме Г. Ибсена «Пер Гюнт» Э. Грига – страх; симфония №2 «Богатырская» (1 часть) А.П. Бородина – гнев.

Проанализировав ответы респондентов, можно сделать следующий вывод: представления обучающихся об эмоциях радости и печали в КГ и ЭГ достаточно точно совпадают с эмоциональной модальностью предложенных музыкальных произведений. Это означает, что дети младшего школьного возраста с легкостью распознают радость и печаль. Затруднения у участников эксперимента КГ и ЭГ вызвали страх и гнев: большинство детей не смогли идентифицировать эти эмоции. В процессе вербализации эмоций респонденты использовали чаще одно слово, реже словосочетание или подробное описание и передавали предметный образ, а не возникающее эмоциональное состояние. Полученные данные свидетельствуют о небольшом объеме словаря эмоций обучающихся и необходимости развития способности вербализировать и выражать свои эмоциональные состояния.

Результаты данной методики, отраженные в протоколе (Протокол 2, Приложение А), показали высокий уровень распознавания эмоций в процессе восприятия музыкальных произведений у 24 (32,87%) респондентов КГ и 25 (31,65%) респондентов ЭГ. Средний уровень был обнаружен у 26 (35,62%)

испытуемых КГ и 30 (37,97%) респондентов ЭГ, а низкий уровень выявлен у 23 (31,51%) респондентов КГ и 24 (30,38%) респондентов ЭГ. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал отсутствие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 0,09$, при критическом значении $\chi_{0,05}^2 = 5,99$).

Трансформированная диагностическая проективная методика «Недописанное предложение» Н. Е. Щурковой (Приложение А) применялась для определения способности понимать собственные и чужие эмоциональные состояния. Содержанием данной методики является завершение какой-либо фразы до целого предложения. В окончаниях заданных предложений проецируются отражение и рациональное осмысление респондентом эмоциональных переживаний радости, печали, страха, гнева, зависти, обиды.

Анализ ответов младших школьников показал, что 10 (13,7%) респондентов КГ и 13 (16,45%) респондентов ЭГ имеют высокий уровень понимания собственных и чужих эмоциональных состояний. Респонденты продемонстрировали понимание эмоциональных проявлений, умение адекватно описать их словами, их характеризует включенность в мир эмоций человека. Средний уровень был обнаружен у 38 (52,05%) испытуемых КГ и 41 (51,9%) респондента ЭГ. Дети фрагментарно объяснили собственные переживания и эмоциональные состояния других людей, они не имеют достаточных знаний для осознания эмоций. Количество младших школьников с низким уровнем составило 25 (34,25%) и 25 (31,65%) респондентов КГ и ЭГ соответственно. Участники эксперимента показали отсутствие представлений и/или приблизительное представление о собственных и чужих эмоциональных состояниях. Результаты проективной методики «Недописанное предложение» отражены в протоколе (Протокол 3, Приложение А). Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал отсутствие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 0,27$, при критическом значении $\chi_{0,05}^2 = 5,99$).

Анализ результатов проведенных методик («Эмоциональная пиктограмма», методика И. В. Блинниковой и В. В. Подпругиной и «Недописанное предложение»), отраженный в таблице 2.3, позволил сделать следующие выводы на констатирующем этапе эксперимента. Средний уровень развития эмоционального интеллекта по знаниево-ориентированному критерию показали 41,1% респондентов КГ и 43,04% респондентов ЭГ. Эти участники эксперимента имеют неполное или нечеткое представление об эмоциях и их проявлениях, в недостаточной мере владеют навыками к распознаванию и вербализации эмоциональных состояний, характеризуются средней степенью осознания собственных и чужих эмоциональных состояний. Словарь эмоций респондентов со средним уровнем развития исследуемой способности характеризуются небольшим объемом: обучающиеся описывают свои чувства без особой детализации.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта по знаниево-ориентированному критерию был выявлен у 22,37% респондентов КГ и 21,1% респондентов ЭГ. Младшие школьники с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта продемонстрировали знания об эмоциях и эмоциональных проявлениях в поведении людей, высокую степень осознанности в понимании различных эмоциональных состояний, интерес к миру эмоций. Описание респондентами собственных эмоций происходило с использованием оригинальных и выразительных слов и словосочетаний, что свидетельствует об их вербальных возможностях (словарь эмоций).

Низкий уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников по знаниево-ориентированному критерию продемонстрировали 36,53% и 35,86% респондентов КГ и ЭГ соответственно. Респонденты с низким уровнем не испытывают интереса к миру эмоций, не обладают соответствующими знаниями, не стремятся понять и объяснить эмоциональные проявления людей.

Полученные данные об уровне развития эмоционального интеллекта по знаниево-ориентированному критерию на констатирующем этапе эксперимента

дают основания утверждать, что педагогическая работа на формирующем этапе должна быть ориентирована на конкретизацию и расширение знаний об эмоциях, применение этих знаний в общении и деятельности, обогащение словаря эмоций, формирование интереса к миру эмоций.

Таблица 2.3 – Показатели уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по знаниево-ориентированному критерию

Знаниево-ориентированный критерий	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Количество детей, %					
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	2	3	4	5	6	7
Результаты методики «Эмоциональная пиктограмма»	15 (20,5%)	12 (15,1%)	26 (35,7%)	31 (39,2%)	32 (43,8%)	36 (45,7%)
Результаты методики И.В. Блинниковой и В.В. Подпругиной	24 (32,9%)	25 (31,6%)	26 (36%)	30 (38%)	23 (31,1%)	24 (30,4%)
Результаты методики «Недописанное предложение»	10 (13,7%)	13 (16,5%)	38 (52%)	41 (51,8%)	25 (34,2 %)	25 (31,7%)
Уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников по знаниево-ориентированному критерию,%	22,37%	21,1%	41,1%	43,04%	36,53%	35,86%

Для выявления уровня развития эмоционального интеллекта обучающихся по показателям аффективно-смыслового критерия нами были использованы следующие диагностические методики: модифицированная методика «Рисую музыку» [78], модифицированная методика «Музыкально-жизненные ассоциации» [190], модифицированная методика «Открой себя через музыку» [там же].

Модифицированная диагностическая методика «Рисую музыку» (Приложение Б) применялась для определения способности младших школьников переживать различно окрашенные эмоциональные состояния и экспрессивно выражать собственные эмоции с помощью вербальных и

невербальных средств. Дети слушали контрастные по эмоциональным модальностям произведения П.И. Чайковского из цикла «Детский альбом»: «Сладкая греза» (радость) и «Болезнь куклы» (печаль), а затем выполняли рисунок к музыке, придумывали и объясняли название своей работы.

Анализ результатов по данной методике, отраженный в протоколе (Протокол 1, Приложение Б), показал средний уровень развития способности переживать и выражать свои эмоции у большей части респондентов обеих групп: 30 (41,1%) респондентов КГ и 34 (43,04%) респондентов ЭГ. Младшие школьники выполнили рисунки на основе распознавания контрастных эмоциональных модальностей по прослушанным музыкальным произведениям, но их работы характеризуются слабо выраженными различиями в сюжете, цвете и описании. Высокий уровень обнаружен у 16 (21,91%) респондентов КГ и 17 (21,52%) респондентов ЭГ: дети в своих рисунках четко выделили контрастные эмоциональные эталоны, использовали соответствующую цветовую гамму, аргументировали названия своих работ. Низкий уровень выявлен у 27 (36,99%) испытуемых КГ и 28 (35,44%) респондентов ЭГ: участники эксперимента не создали адекватный сюжет с использованием адекватного цветового решения, не придумали название своим работам, выполнили только один рисунок из двух. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал отсутствие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 0,06$, при критическом значении $\chi^2_{0,05} = 5,99$).

Использование модифицированной диагностической методики «Музыкально-жизненные ассоциации» (Приложение Б) позволило определить способность младших школьников наделять переживаемые ими эмоции лично значимым ценностным смыслом. Испытуемые прослушивали контрастные по эмоциональным модальностям произведения из цикла «Картинки с выставки» М. П. Мусоргского: «Балет невылупившихся птенцов» (радость), «Старый замок» (печаль), «Баба-Яга» (страх). После прослушивания респонденты

характеризовали эмоционально-образное содержание музыки, искали сходство музыкальных произведений и выраженных в них эмоций с собственными жизненными событиями и впечатлениями.

Проанализированные ответы обучающихся показали, что участники эксперимента способны декодировать эмоциональные образы в музыкальных произведениях, выражающие радость и печаль. Несколько хуже респонденты распознают эмоцию страха. Большие трудности у участников эксперимента вызвало нахождение и описание сходства эмоций, выраженных в музыке с жизненными эмоциями, пережитыми самими детьми в разных жизненных обстоятельствах.

Анализ результатов по данной методике, отраженный в протоколе (Протокол 2, Приложение Б), выявил высокий уровень развития способности наделять переживаемые эмоции лично значимым ценностным смыслом у 24 (32,87%) испытуемых КГ и 25 (31,64%) респондентов ЭГ. Младшие школьники оригинально характеризовали эмоционально-образное содержание музыки, смогли связать ее с собственными жизненными событиями. Средний уровень продемонстрировали 30 (41,1%) испытуемых КГ и 32 (40,51%) респондентов ЭГ, которые частично отобразили собственный опыт эмоциональных переживаний жизненных явлений. Низкий уровень обнаружен у 19 (26,03%) респондентов КГ и 22 (27,85%) респондентов ЭГ, которые в примитивной форме описали свой эмоциональный опыт или уклонились от выполнения задания. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал отсутствие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 0,07$, при критическом значении $\chi_{0,05}^2 = 5,99$).

Модифицированная диагностическая методика «Открой себя через музыку» (Приложение Б) применялась для выявления у респондентов способности к эмоциональному самопознанию: постижению собственного внутреннего мира с помощью своих чувств и переживаний. В ходе проведения данной методики (обучающимся предлагалось музыкальное произведение А. Рубинштейна «Мелодия» F-dur) были выявлены следующие особенности.

Большинство участников эксперимента адекватно распознало ведущую эмоцию музыки: «радостно», «весело», однако немногие описали, что именно «рассказала» музыка как «собеседник» (задание 1). В ходе выполнения задания 2 (пластическое интонирование музыки, дирижирование) респонденты проявили двигательную активность: качались в разные стороны, широко махали руками, вращались, наклонялись. При этом большинство респондентов двигалось под музыку, не прислушиваясь к темпу и характеру произведения. Задание 3, заключающееся в изображении (рисовании) самого себя в процессе слушания музыки, выполнило небольшое количество детей.

Результатами методики «Открой себя через музыку», отраженными в протоколе (Протокол 3, Приложение Б), стало обнаружение высокого уровня развития способности к постижению собственного внутреннего мира с помощью своих чувств и переживаний у 24 (32,87%) испытуемых КГ и 25 (31,65%) респондентов ЭГ. Участники эксперимента смогли выразить свои эмоциональные переживания согласно эмоционально-образному содержанию пьесы в вербальной и невербальной формах.

Средний уровень был выявлен у 26 (35,62%) респондентов КГ и 30 (37,97%) респондентов ЭГ, частично проявивших личностное эмоциональное отношение в процессе восприятия музыки: выразили свои чувства в рисунке или движении. Низкий уровень, характеризующийся неспособностью к выражению детьми своего эмоционального мира с помощью рисунка и движения, продемонстрировали 23 (31,51%) испытуемых КГ и 24 (30,38%) респондента ЭГ. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал отсутствие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 0,09$, при критическом значении $\chi^2_{0,05} = 5,99$).

Использование модифицированных методик «Рисую музыку», «Музыкально-жизненные ассоциации», «Открой себя через музыку» позволило выявить на констатирующем этапе эксперимента следующие результаты (таблица 2.4). Средний уровень развития эмоционального интеллекта участников эксперимента по аффективно-смысловому критерию обнаружен у

39,27% респондентов КГ и 40,51% респондентов ЭГ. Эти респонденты способны распознать и без особых детализаций вербализовать эмоциональное содержание, отраженное в музыке, выразить и интерпретировать свои эмоциональные переживания и реакции недостаточно ярко или фрагментарно.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта показали 29,22% и 28,27% респондентов КГ и ЭГ соответственно, продемонстрировавшие оригинальное эмоциональное самовыражение в вербальной и невербальной формах, понимание своих переживаний и эмоционально-образного содержания музыки. Низкий уровень развития эмоционального интеллекта участников эксперимента обнаружен у 31,51% респондентов КГ и 31,22% испытуемых ЭГ. Респонденты проявили неспособность к простейшему самовыражению в письменном виде или невербальной форме своих впечатлений в ситуации музыкального воздействия.

Таблица 2.4 – Показатели уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по аффективно-смысловому критерию

Аффективно-смысловой критерий	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Количество детей, %					
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	2	3	4	5	6	7
Результаты методики «Рисую музыку»	16 (21,91%)	17 (21,52%)	30 (41,1%)	34 (43,04%)	27 (36,99%)	28 (35,44%)
Результаты методики «Музыкально-жизненные ассоциации»	24 (32,87%)	25 (31,64%)	30 (41,1%)	32 (40,51%)	19 (26,03%)	22 (27,85%)
Результаты методики «Открой себя через музыку»	24 (32,87%)	25 (31,65%)	26 (35,62%)	30 (37,97%)	23 (31,51%)	24 (30,38%)
Уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников по аффективно-смысловому критерию, %	29,22%	28,27%	39,27%	40,51%	31,51%	31,22%

Полученные результаты об уровне развития эмоционального интеллекта

младших школьников по аффективно-смысловому критерию дают основания утверждать, что педагогическая работа на формирующем этапе эксперимента должна способствовать эмоциональному стимулированию обучающихся и накоплению их опыта чувствований, побуждать к выражению собственных эмоций в музыкальной деятельности и поощрять всевозможные эмоциональные проявления детей.

Для выявления уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по показателям аналитико-преобразующего критерия были использованы следующие диагностические методики: модифицированная диагностическая методика «Неоконченные рассказы» [188], модифицированная методика «Эмоциональные ситуации» [223], модифицированная диагностическая методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна (модификация Н. Эпштейна) [76].

Модифицированная диагностическая методика «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой (Приложение В) была направлена на выявление умения размышлять об эмоциональных переживаниях и понимать причины их возникновения. В процессе досочинения рассказов (в нашем исследовании стимульным материалом выступили художественные миниатюры В. А. Сухомлинского [188]) младшие школьники размышляли, интерпретировали и описывали эмоциональные состояния героев и их поступки.

Полученные результаты по методике «Неоконченные рассказы», отраженные в протоколе (Протокол 1, Приложение В), свидетельствуют о том, что большинство участников эксперимента – 32 (43,84%) респондента КГ и 34 (43,04%) респондента ЭГ – продемонстрировало средний уровень развития способности размышлять об эмоциях и причинах их возникновения. Эти респонденты смогли фрагментарно описать: какие эмоции и почему испытывают герои рассказов и спрогнозировать их поведение. Высокий уровень обнаружен у 17 (23,28%) респондентов КГ и 21 (26,58%) испытуемого ЭГ, которые определили и объяснили эмоциональные состояния другого

человека. Не поняли задание, показали отсутствие способностей к пониманию эмоциональных состояний 24 (32,88%) респондента КГ и 24 (30,38%) респондента ЭГ (низкий уровень). Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал отсутствие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 0,25$, при критическом значении $\chi_{0,05}^2 = 5,99$).

Модифицированная методика «Эмоциональные ситуации» (Приложение В) использовалась для определения способности младших школьников к осознанию и регуляции собственных и чужих эмоций и использованию их в общении и поведении. Содержанием данной методики выступают специально смоделированные эмоциональные примеры-ситуации, при разрешении которых обучающиеся мысленно экспериментировали, придумывали и описывали собственное поведение.

Разрешение эмоциональных ситуаций позволяет одновременно выполнить две задачи: диагностировать уровень развития эмоционального интеллекта детей и развивать его. Смоделированные нами эмоциональные примеры-ситуации, предложенные обучающимся для анализа, затрагивают повседневную жизнь школьника: обучающиеся младших классов гораздо легче идентифицируют и осознают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях.

К сожалению, смоделированные эмоциональные примеры-ситуации, в отличие от тех, которые естественно возникают в процессе деятельности и общения и находят выражение в реальных действиях, не могут показать, как в действительности поступит обучающийся в конкретной жизненной ситуации. Вместе с тем, в процессе решения эмоциональных ситуаций формируется позитивное отношение к цели предлагаемой нами деятельности по развитию эмоционального интеллекта обучающихся, происходит воздействие на эмоциональную сферу школьников с целью выделения, закрепления и формирования в опыте детей положительных способов эмоциональной

регуляции и форм поведения по отношению к окружающим.

Анализ результатов, полученных в ходе решения эмоциональных ситуаций (Протокол 2, Приложение Б), позволяет утверждать, что 19 (26,02%) респондентов КГ и 20 (25,32%) испытуемых ЭГ имеют высокий уровень эмоциональной осознанности и регуляции. Эти участники эксперимента способны регулировать собственные и чужие эмоции в общении и поведении на основе осознания эмоциональных проявлений. Респонденты со средним уровнем – 27 (36,99%) испытуемых КГ и 30 (37,97%) испытуемых ЭГ – понимают и интерпретируют эмоции других людей, но выражают свое отношение в действиях ситуативно или не выражают вообще. Низкий уровень по результатам модифицированной методики «Эмоциональные ситуации» обнаружен у 27 (36,99%) респондентов КГ и 29 (36,71%) опрашиваемых ЭГ. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал отсутствие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 0,02$, при критическом значении $\chi^2_{0,05} = 5,99$).

Диагностическая модифицированная методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна (Приложение В) применялась для определения способности испытуемых к эмоциональному отклику в поведении по отношению к другим людям, окружающему миру, явлениям и событиям.

Анализ результатов данной методики, отраженный в протоколе (Протокол 3, Приложение Б), показал следующее. Большинство участников эксперимента – 47 (64,38%) испытуемых КГ и 51 (64,56%) респондент ЭГ – продемонстрировали средний уровень способности к эмоциональному отклику. Эти респонденты показали понимание эмоциональных проявлений других людей, сдержанность в собственных эмоциональных проявлениях, затруднение в эмоциональном предвосхищении. Низкий уровень был выявлен у 16 (21,92%) испытуемых КГ и 16 (20,25%) респондентов ЭГ, характеризующихся отсутствием способности к эмоциональному отклику и затруднениями в установлении контактов с окружающими людьми. Только 10 (13,7%)

испытуемых КГ и 12 (15,19%) респондентов ЭГ показали высокий уровень, что выражается в их эмоциональности, способности к эмоциональному отклику на окружающий мир и склонности к оказанию деятельной помощи. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал отсутствие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 0,11$, при критическом значении $\chi_{0,05}^2 = 5,99$).

Использование модифицированных методик «Неоконченные рассказы», «Эмоциональные ситуации» и «Шкала эмоционального отклика» на констатирующем этапе эксперимента позволило определить следующие результаты, отраженные в таблице 2.5. Средний уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников по аналитико-преобразующему критерию был обнаружен у 48,4% испытуемых КГ и 48,52% респондентов ЭГ. Эти участники эксперимента проявили сдержанность в ситуациях эмоционального реагирования, фрагментарное понимание и объяснение эмоций других людей.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта был выявлен у 21,01% респондентов КГ и 22,37% испытуемых ЭГ, характеризующихся способностью осознавать и размышлять об эмоциональных переживаниях другого человека, регулировать собственные и чужие эмоции, проявлять эмоциональный отклик по отношению к окружающему миру. Низкий уровень эмоционального интеллекта продемонстрировали 30,59% респондентов КГ и 29,11% испытуемых ЭГ. Эти респонденты проявили неспособность к регуляции собственных и чужих эмоций, непонимание эмоциональных проявлений и поступков окружающих людей.

Таблица 2.5 – Показатели уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по аналитико-преобразующему критерию

Аналитико-преобразующий критерий	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Количество детей, %					
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	2	3	4	5	6	7
Результаты методики «Неоконченные рассказы»	17 (23,28%)	21 (26,58%)	32 (43,84%)	34 (43,04%)	24 (32,88%)	24 (30,38%)
Результаты методики «Эмоциональные ситуации»	19 (26,02%)	20 (25,32%)	27 (36,99%)	30 (37,97%)	27 (36,99%)	29 (36,71%)
Результаты методики «Шкала эмоционального отклика»	10 (13,7%)	12 (15,19%)	47 (64,38%)	51 (64,56%)	16 (21,92%)	16 (20,25%)
Уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников по аналитико-преобразующему критерию, %	21,01%	22,37%	48,4%	48,52%	30,59%	29,11%

Полученные результаты об уровне развития эмоционального интеллекта младших школьников по аналитико-преобразующему критерию дают основания утверждать следующее. Педагогическая работа на формирующем этапе экспериментальной части исследования должна быть направлена на развитие у обучающихся способности воспринимать эмоцию как информацию о себе, людях, окружающем мире и уметь размышлять о причинах возникновения разных эмоциональных проявлений. Расширение знаний об эмоциях и накопленный опыт собственных эмоциональных переживаний должны привести младшего школьника к осознанию своей субъектной рефлексивной позиции и выражении ее в поведении в специально созданных условиях учебной деятельности.

Итоговые показатели уровней по трем критериям, отраженные в таблице 2.6, дают основание сделать вывод, что на констатирующем этапе экспериментальной работы доминирующими являются низкий и средний уровни развития эмоционального интеллекта младших школьников.

Средний уровень составил 42,92% респондентов КГ и 44,02%

испытуемых ЭГ соответственно. Это свидетельствует о том, что большинство младших школьников имеют знания и представления об эмоциях, но характер этих представлений скорее интуитивный. Обучающиеся не всегда адекватно воспринимают, вербализируют собственные эмоции и трактуют чужие эмоциональные состояния, а в ситуациях эмоционального реагирования порой проявляют сдержанность или незаинтересованность, нередко проявляют неадекватность в интерпретации эмоциональных переживаний.

Низкий уровень развития исследуемой способности показали младшие школьники в количестве 32,88% респондентов КГ и 32,07% респондентов ЭГ. Обучающиеся не различают или редко дифференцируют представления об эмоциях и способах их проявления в жизни людей, характеризуются скудной вербализацией эмоций. Часто младшие школьники неправильно оценивают смысл эмоциональных ситуаций, не объясняют причины поведения и настроения окружающих, редко проявляют интерес к эмоциональному миру других людей и источнику эмоциональных переживаний.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта был выявлен у 24,2% респондентов КГ и 23,91% испытуемых ЭГ. Эти младшие школьники обладают знаниями об эмоциях, адекватно объясняют причины собственного или чужого эмоционального состояния, оригинально выражают свои эмоциональные переживания, проявляют эмоциональный отклик и эмоциональный интерес к окружающему миру, событиям и людям, склонны к эмоциональной саморегуляции и умеют использовать эмоции в общении.

Таблица 2.6 – Итоговые показатели уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по трем критериям на констатирующем этапе эксперимента, %

Критерии	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	2	3	4	5	6	7
Знаниево-ориентированный	22,37	21,1	41,1	43,04	36,53	35,86
Аффективно-смысловой	29,22	28,27	39,27	40,51	31,51	31,22

Продолжение таблицы 2.6

1	2	3	4	5	6	7
Аналитико-преобразующий	21,01	22,37	48,4	48,52	30,59	29,11
Уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников по трем критериям на констатирующем этапе, %	24,2	23,91	42,92	44,02	32,88	32,07

Итоговые показатели уровней по трем критериям, наглядно представлены на рисунке 2.1.

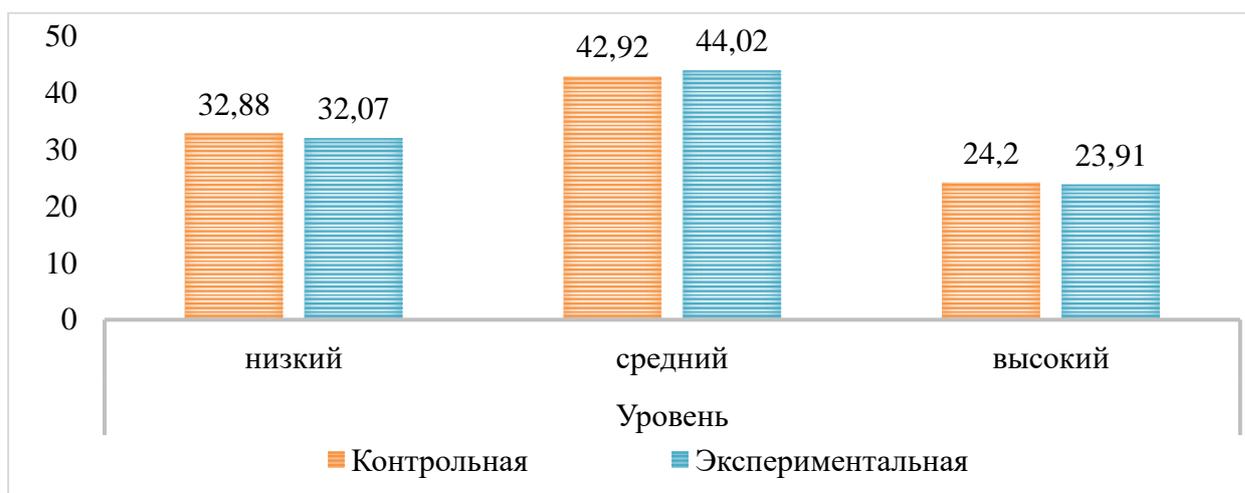


Рисунок 2.1 – Итоговая диаграмма распределения показателей уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по трем критериям на констатирующем этапе эксперимента, %

Таким образом, результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о необходимости обоснования, разработки и внедрения педагогических условий, оптимизирующих развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста, что является следующим этапом научного поиска.

2.2 Педагогические условия развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации

На основании обобщения теоретических результатов исследования по проблеме развития эмоционального интеллекта младших школьников можно утверждать о возможности эффективного влияния на процесс развития рассматриваемой нами способности на уроках музыки. Анализ результатов педагогической диагностики уровней развития исследуемой способности обучающихся на констатирующем этапе эксперимента актуализировал необходимость обоснования, разработки и экспериментальной проверки педагогических условий развития эмоционального интеллекта младших школьников, что и определяет содержательный контекст формирующего эксперимента.

Выявление педагогических условий в научно-педагогических работах определяет их научную новизну и практическую значимость, выступает одной из важнейших задач исследований [82]. Именно педагогические условия, представляя собой описательную гипотезу, «являются наиболее приемлемыми для педагогических экспериментальных исследований. Субъектом педагогических условий выступают обучающиеся, ради развития и совершенствования которых и осуществляется любой образовательный процесс» [101, с. 141]. Обоснование педагогических условий развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки требует раскрытия понятий «условия» и «педагогические условия».

В «Философском энциклопедическом словаре» условия определяются, как «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое), а также как существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [203, с. 707]. Условия рассматриваются как нечто внешнее для явления, а совокупность условий выступает средой для его протекания и изменения.

В психологической науке условия означают совокупность внутренних и внешних причин, определяющих «психологическое развитие личности, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и результаты» [133, с. 271]. В «Педагогическом словаре» условия представляются как «внешние и внутренние обстоятельства, благоприятствующие или препятствующие действию факторов развития» [151, с. 30].

Результаты анализа понятия «условия», осуществленного на основе работ В. И. Андреева [9], В. А. Беликова [22], Н. М. Борытко [34], М. В. Зверевой [74], Б. В. Куприянова [99], А. Я. Найна [132] и др., позволили выявить общенаучный характер данного понятия. В педагогической науке сущность понятия «условия» характеризуется как взаимосвязь причин и обстоятельств, оказывающих непосредственное влияние на развитие, воспитание и обучение субъекта образования, а также на конечные результаты этих процессов.

Содержание понятия «педагогические условия», по мнению исследователей, понимается как «совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие» [82, с. 11]. Создание педагогических условий – это поиск и выявление обстоятельств и факторов, способов и механизмов, обеспечивающих эффективность педагогических воздействий на желаемое развитие процессов и явлений. Педагогические условия как специфические условия тесно связаны с понятием «педагогический процесс», так как условия проявляются именно в педагогическом процессе, создаются с целью его оптимизации и направлены на формирования субъектных свойств личности обучающегося.

В контексте нашего исследования педагогические условия – это целенаправленно созданные и используемые в ходе учебно-воспитательного процесса с учетом особенностей содержания предмета «Музыка» обстоятельства, которые обеспечивают эффективность развития

эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки. Разработка педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки обусловила конкретизацию ряда принципов, способствующих достижению положительных результатов в исследуемом процессе.

Принцип эмоциональности обучения (И. М. Булатова [39], И. П. Подласый [157], В. А. Сухомлинский [186], О. В. Хлупина [207], Г. И. Щукина [150] и др.) как общедидактический принцип, вытекающий из природы развития и деятельности младшего школьника, мышление которого неотделимо от его чувств и переживаний. Принцип эмоциональности обучения проявляется в положительном настрое и привлекательности урока музыки и музыкальной деятельности, применении способов вызова и поддержки положительных эмоций обучающихся, использование в конфликтных ситуациях здорового юмора, переживание чувства успеха и радости, включение интеллектуальных эмоций удивления, успеха, уверенности, сомнения, любопытства и др. [157]. В контексте нашего исследования принцип эмоциональности обучения обуславливает необходимость усиления роли эмоционального познания по отношению к рациональному.

Принцип эмоционального единства, который основывается на «эмоциональной заразительности» (Л. Н. Толстой) как категории искусства и педагогики искусства. Принцип эмоционального единства обусловлен содержанием предмета «Музыка», проявляется в процессе музыкальной коллективной деятельности, обнаруживается в наличии соответствующих этой деятельности общих целей, эмоциональной окраске взаимоотношений между всеми субъектами образовательного процесса. Принцип эмоционального единства активизирует установление эмоционально-смыслового контакта между школьниками, способствует проявлению в единстве индивидуальности обучающихся, обуславливает эмоциональный тонус урока музыки.

Принцип активности младшего школьника как субъекта образовательного процесса. Активность младших школьников на уроках музыки выражается в

эмоциональных проявлениях обучающихся во всех видах музыкальной деятельности, в применении ими интеллектуальных усилий и своих знаний, расширении эмоционально-ценностного опыта, обосновании своего мнения.

В свою очередь активность обучающегося обусловлена применением деятельностного подхода в процессе обучения и воспитания как необходимого условия и средства развития личности. Деятельностный подход означает, что каждый педагогический метод, направленный на обучение, развитие и воспитание обучающихся, должен содержать способы и виды деятельности, стимулирующие самостоятельный творческий поиск школьников, актуализирующие потребность в рефлексивной самокоррекции. В основе реализации деятельностного подхода на уроках музыки лежит синтез основных видов музыкальной деятельности, природосообразная потребность младших школьников в смене разных видов деятельности, их взаимопроникновении и стремлении пробовать собственные силы и возможности.

Исходя из выявленных существенных характеристик эмоционального интеллекта и его структурных компонентов, учитывая психолого-педагогические особенности развития младших школьников, опираясь на обнаруженный потенциал урока музыки в решении обозначенной проблемы, нами были выделены следующие педагогические условия, способствующие повышению уровня эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста:

1. Освоение обучающимися знаний об эмоциях и способах их проявлений, оптимизирующих процессы распознавания и понимания своих и чужих эмоциональных состояний.

2. Активизация эмоциональных переживаний и эмоционального самовыражения обучающихся в основных видах музыкальной деятельности: слушании, исполнительской деятельности, освоении элементов музыкального языка.

3. Создание проблемных эмоционально-художественных ситуаций, актуализирующих рефлексивное познание обучающимися эмоционального

мира людей сквозь призму музыкального искусства.

Первым педагогическим условием является освоение обучающимися знаний об эмоциях и способах их проявлений, оптимизирующих процессы распознавания и понимания своих и чужих эмоциональных состояний. Реализация данного условия предусматривает освоение младшими школьниками знаний о различных эмоциональных состояниях и эмоциональных отношениях (радость, страх, грусть, стыд, злость, обида, удивление, любовь, дружба и др.), расширение представлений об эмоциях и способах их выражения.

Знания об эмоциях, понимание значения слов, обозначающих эмоции, составляют фундаментальную основу для описания и обсуждения младшими школьниками своих и чужих эмоциональных переживаний в различных жизненных и учебных ситуациях. Используемые детьми слова и фразы в данном контексте представляют достаточно точную информацию о специфике испытываемых ими эмоций. Знания и представления об эмоциях являются необходимым базисом в процессах восприятия, дифференциации, понимания и вербализации эмоциональных состояний и неотъемлемым компонентом эмоционального интеллекта.

Исследования процессов выражения и понимания младшими школьниками эмоций показывают, что дети данного возраста способны свободно выполнять мимические и пантомимические движения на основе описания и представления эмоций, моделировать их в сознании и объяснять содержательную сторону эмоционального состояния ситуативным способом, т. е. раскрыть ситуацию, в которой ребенок пережил или мог бы пережить какую-либо эмоцию [224]. Педагогическая работа на уроке музыки по освоению знаний об эмоциях, способностей к их распознаванию и пониманию младшими школьниками заключается в расстановке смысловых акцентов, раскрывающих обучающимся суть эмоций и их значимость в жизни человека.

Реализацию первого педагогического условия необходимо осуществлять по следующим направлениям:

– распознавание и вербализация собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей через актуализацию знаний об эмоциях;

– уточнение и расширение представлений детей об эмоциях и способах их выражения посредством мимики и пантомимики, интонации, вокализации, а также средствами музыки;

– актуализация знаний об эмоциях и обогащение представлений ребенка о важности и значимости эмоций;

– расширение и обогащение словаря эмоций детей;

– моделирование эмоций различными невербальными средствами: зарисовки, схемы, цветоизображения, контурные изображения и др.

Средством актуализации представлений детей о собственных эмоциях является перевод урока музыки в эмоциональное измерение: урок начинается и заканчивается просьбой учителя выразить свое эмоциональное состояние в устном или письменном виде, используя рисунок, цвет, пиктограмму и др., что приводит к наблюдению и осознанию обучающимися своих эмоций.

Эффективными средствами актуализации знаний об эмоциях и непосредственного обращения к эмоциям младших школьников являются педагогические приемы «Эмоциональная разминка», «Мастерская настроений», «Гимнастика эмоций».

«Эмоциональная разминка» – педагогический прием, активизирующий мышление и эмоциональную сферу младшего школьника, расширяющий знания об эмоциях, создающий атмосферу заинтересованности. Содержание «Эмоциональной разминки» заключается в анализе младшими школьниками смыслового эмоционального подтекста фразеологического словаря выражения чувств и эмоций, пословиц, афоризмов, житейских наблюдений (Приложение Г). Расширение знаний об эмоциях в ходе реализации данного педагогического приема происходит на основе использования художественного языка, метафор и сравнений.

Прием «Мастерская настроений» направлен на развитие у обучающихся различных способов выражения эмоций. Прием «Мастерская настроений»

выполняется в начале урока, и проводится «настройщиком». «Настройщик» (сначала это учитель, со временем на уроке роль настройщика играют дети) «настраивает» всех на какое-либо настроение. Например, настройщик говорит: «Я настраиваю вас на жизнерадостное и бодрое настроение» или «Я настраиваю вас на спокойное и серьезное настроение» и т. д. Настройщик – ребенок или учитель – транслирует определенные настроения и эмоциональные состояния вместе с остальными обучающимися.

Содержанием приема «Гимнастика эмоций» является: определение эмоции по пантомимическим признакам и показ эмоции детьми; изображение эмоции различными способами (графическое, цветное изображение и др.); предположение и называние причин, вызывающих ту или иную эмоцию; придумывание и прогнозирование действий и ситуаций, способных вызвать данную эмоцию у самих младших школьников и у других людей.

Авторской формой педагогической работы, направленной на актуализацию знаний об эмоциях и представлений о ситуациях, вызвавших то или иное переживание обучающихся, является «Эмоционально-музыкальная лаборатория». «Эмоционально-музыкальная лаборатория» (Приложение Д) – это создание экспериментальных ситуаций при помощи средств музыкального искусства, разрешение которых содействует развитию эмоциональной осведомленности младших школьников, навыков понимания эмоций, их различения. Данная форма работы базируется на основе анализа и сопоставления средств музыкальной выразительности, жанровых свойств музыкальных произведений и их возможностей в выражении, воссоздании и фиксации различно окрашенных эмоциональных состояний.

В основе организации «Эмоционально-музыкальной лаборатории» лежит игровая ситуация, в процессе осуществления которой можно отслеживать проявления эмоциональных и мыслительных творческих способностей младших школьников, преобразования их познавательных психических процессов во временном развитии (речь, воображение, фантазия, память). Вследствие того, что мыслительные операции младшего школьника

отражаются в его поведении, можно наблюдать процесс мышления, ориентировочные действия ребенка, поиск и выбор вариантов решения и представление конечного результата. Реализация данной педагогической формы способствует развитию умения вербализовать, прогнозировать, придумывать возможные эмоциональные состояния и экспериментировать с ситуациями, способными вызвать ту или иную эмоцию, а также развивает внутреннее «эмоциональное» слышание музыки.

Важнейшей формой работы, направленной на обогащение речевого запаса младшего школьника и понимание значений слов, необходимых для выражения чувств и переживаний по поводу образа музыкального произведения, является ведение в тетради по музыке эмоционального словаря (Г. П. Сергеева). Эмоциональный словарь фиксирует определения характера музыки, способствует развитию умений анализировать музыку средствами устной и письменной вербализации, оптимизирует коммуникацию с учителем и одноклассниками. Записи в эмоциональном словаре выполняются обучающимися под руководством учителя в ходе восприятия и анализа музыкальных произведений. Фиксация пережитых и осознанных эмоций и их адекватное вербальное обозначение способствуют запоминанию и усваиванию обучающимися различных эмоциональных состояний.

Эффективными средствами обогащения эмоционального опыта и расширения эмоционального словаря младших школьников являются такие педагогические приемы как: «Придумай название» и использование «Словаря признаков характера звучания» (В. Г. Ражников) [168, с. 136]. Содержание приема «Придумай название» заключается в сочинении как можно большего количества названий к музыкальному произведению, отражающих его эмоциональное состояние. Использование «Словаря признаков характера звучания» (Приложение Е) направлено на развитие навыков вербализации эмоционально-образного содержания музыкального произведения, собственных чувств и настроений.

Одной из форм педагогической работы, направленной на развитие

эмоциональной осведомленности и эмоциональное познание окружающих людей, являются задания-исследования семейных музыкальных предпочтений: «Музыка моей семьи», «Любимые песни моих бабушек и дедушек», «Музыкальное семейное дерево» и т. д. Младшие школьники узнают и записывают названия и тексты любимых песен и музыкальных сочинений своих родственников, имена исполнителей, выполняют различные зарисовки. Исследования музыкальных предпочтений открывают обучающимся эмоциональный мир близких им людей, что способствует эмоциональному сближению детей, родителей, бабушек и дедушек, позволяет почувствовать эмоциональную атмосферу, существовавшую в их семье 30-40 лет назад.

Способом развития навыков дифференциации и вербализации эмоциональных состояний выступает использование на уроке музыки таких форм, методов и приемов работы как сочинение-миниатюра, ведение музыкального дневника эмоций, «Дерево предсказаний», синквейн, «Копилка эмоций».

Сочинение-миниатюра – это творческая работа, проводимая на уроке в течение 10-15 минут, предполагающая свободное изложение мыслей, чувств, переживаний в устной или письменной форме [60]. Сочинение-миниатюра содержит элементы описания и рассуждения на темы, раскрывая которые младший школьник выражает свой внутренний мир и личные впечатления, осмысливает свои ощущения и переживания. Темы мини-сочинений должны мотивировать обучающихся вербализировать собственное эмоциональное отношение к явлениям или описываемому предмету, например: «Зачем нужна музыка?», «Почему я люблю музыку?», «Когда мне хочется петь», «Когда душа поет?», «Моя любимая музыка», «Если бы музыка исчезла...», «Мой любимый музыкальный инструмент», «Если бы я был учителем музыки» и т. д.

Ведение музыкального дневника эмоций – это возможность осмысления и вербализации младшими школьниками собственных эмоций, чувств и мыслей, возникающих в процессе восприятия музыкальных произведений и фиксируемых в тетради по музыке. Данный прием способствует

самовыражению и обобщению музыкальных и эмоциональных впечатлений и размышлений, в процессе чего происходит обогащение речи обучающихся.

«Дерево предсказаний» является приемом развития проблемного мышления в процессе постижения музыкального искусства и умения вербализовать эмоции. Данный прием используется в процессе знакомства с музыкальным произведением при условии знания и различения средств музыкальной выразительности, музыкальных инструментов, музыкальных жанров, их вербализации, а также понимания их возможностей в выражении различных эмоциональных состояний.

Работа с базовыми музыкальными понятиями является содержанием приема «Дерево предсказаний». Обучающимся перед слушанием музыки объявляется название произведения, затем ставится проблема: предположить жанр, характер, настроение, чувства, средства музыкальной выразительности, которые мог бы использовать композитор. В процессе обсуждения все прогнозируемые характеристики вписываются в виде ветвей нарисованного дерева. После прослушивания музыки дети заполняют другое дерево, соответствующее данному произведению, сравнивают и анализируют оба варианта.

Метод синквейн (Приложение Ж) – основан на операциях анализа, синтеза и обобщения эмоций и чувств, возникших в процессе восприятия музыкального произведения, направлен на самопознание в процессе вербализации [170, с. 76]. Синквейн (пятистрочная стихотворная форма) развивает способность обобщать музыкальную информацию, определять эмоциональный образ, который выражен в произведении или музыкальном жанре, составляет идейно-эмоциональное ядро его содержания, способствует определению композиторского замысла, позволяет сформировать у обучающихся осознание специфических свойств музыкального языка.

Прием «Копилка эмоций» побуждает обучающихся к анализу эмоций, чувств и настроений в процессе их вербализации, способствует осознанию личностной значимости учебного материала. На протяжении учебного года в

процессе восприятия и постижения музыкальных произведений младшие школьники в тетради делают записи в таблице «Копилка эмоций» (Приложение И) согласно различным настроениям и чувствам. Со временем в процессе заполнения в таблице окажутся фамилии композиторов различных эпох, названия музыкальных сочинений и, соответствующие им, эмоции. Самым существенным в ходе реализации педагогического приема «Копилка эмоций» является осмысление и вербализация младшими школьниками следующих выводов:

- 1) музыкальные произведения разных времен (прошлых веков и современные) выражают чувства и настроения;
- 2) музыка по-прежнему продолжает волновать людей;
- 3) во все времена человек испытывает одинаковую гамму чувств (грустит, радуется, злится и др.).

Таким образом, все предложенные педагогические формы, методы и приемы работы с младшими школьниками связаны с поиском и конструированием разнообразных педагогических способов, направленных на освоение знаний об эмоциях и способах их проявлений, оптимизирующих процессы распознавания и понимания обучающимися своих и чужих эмоциональных состояний.

Вторым педагогическим условием является активизация эмоциональных переживаний и эмоционального самовыражения обучающихся в основных видах музыкальной деятельности: слушании, исполнительской деятельности, освоении элементов музыкального языка. Реализация данного педагогического условия основывается на стимулировании эмоциональных переживаний младших школьников, дифференциации и распознавании объектов, вызывающих переживания, а также эмоциональном самовыражении обучающихся вербальным и невербальными способами. Поскольку музыкальное искусство является системообразующим стержнем урока музыки и всех видов музыкальной деятельности, то именно музыка выступает главным средством взаимодействия младших школьников со своими эмоциями и чувствами.

В основе музыкального образа и музыкального восприятия лежит эмоциональное переживание, т. е. «движение психических энергий» (Э. Курт). Активизация эмоциональных переживаний младших школьников заключается в организации разнообразных музыкальных переживаний обучающихся в процессе различных видов музыкальной деятельности и усмотрении «личностного смысла» музыкального образа. Личностный смысл музыки – это, прежде всего, эмоциональный отклик на музыку и возникающие у обучающегося субъективные жизненные ассоциации,

Наиважнейшим средством активизации эмоциональных переживаний младших школьников и их самовыражения является слушание музыки, которое выступает одним из основных и обязательных видов музыкальной деятельности [161]. В процессе слушания музыки происходит накопление музыкальных впечатлений, расширение и обогащение эмоциональной сферы детей, развитие их восприятия, формирование представлений об эмоционально-образном содержании произведения, его жанре, строении (форме), средствах музыкальной выразительности.

Эмоциональные переживания в процессе слушания и их активизация происходят в случае формирования у обучающихся направленного восприятия музыки. Направленное восприятие создается самими младшими школьниками на основе их предшествующего опыта и понимания музыкальных жанров (например: «Вальс», «Марш», «Песня» и т. п.), что выступает соответствующей «системой ожидания» и основой эмоционального предвосхищения.

Направленному включению детей в восприятие инструментальных и вокально-инструментальных произведений способствует слово учителя: педагогическое опосредование речью, теоретическим понятием, вступительной беседой, неожиданным фактом, рассказом педагога об особенностях музыкального произведения или биографии композитора и т. д. Слово учителя, как педагогический прием, является своеобразной внешней установкой, которая, воздействуя на сознание младшего школьника, вызывает непосредственный чувственный образ услышанного, представленного или

исполненного. Слово учителя, удачно найденное, способно создать нужную эмоциональную ориентацию, вызвать озарение, пробудить чувства и настроить личностную мотивацию к восприятию-познанию или исполнению музыки.

Средствами активизации эмоциональных переживаний обучающихся в процессе слушания музыки являются максимальное использование эмоционально насыщенного материала, вызывающего разнообразные эмоции детей (интерес, удивление, радость открытия, восхищение и т.п.), широкое использование средств наглядности в сочетании с проблемными вопросами, активизирующими восприятие, повторное прослушивание. Особое значение имеет постижение сущности воспринимаемого музыкального материала, приводящее от поверхностного слушания музыкального произведения к детальному слышанию, распознаванию эмоций и настроений, пониманию средств их выражения и осмысления.

Незаменимым методом активизации эмоциональных переживаний обучающихся в процессе слушания музыки является анализ музыкального произведения, целью которого выступает осознание эмоциональных переживаний в процессе постижения музыкального искусства. Анализ музыкального произведения осуществляется после непосредственного восприятия музыки, его содержание зависит от конкретных тем и задач урока и носит эмоционально-смысловую направленность. Приобретение и накопление обучающимися навыков анализа музыкальных произведений происходит в процессе обсуждения характера и настроения, обобщения эмоций и чувств, выраженных в музыке, описания зрительно-событийных и слуховых впечатлений и воспоминаний, дифференциации средств музыкальной выразительности в ходе наблюдения за музыкой.

При ознакомлении младших школьников со сложными образцами «взрослой» музыки, целесообразно применять прием «парного восприятия» (Ю. Б. Алиев [8]), облегчающий восприятие более сложного материала. Сущность данного приема заключается в том, что к каждому более трудно воспринимаемому музыкальному произведению подбирается аналогичная по

настроению несложная детская пьеса. Эмоционально-образное содержание данной пьесы (характер, жанр, средства выразительности и др.) разбирается с детьми и когда обучающиеся осознают и почувствуют настроение пьесы, им предлагается послушать более серьезное музыкальное произведение.

Важнейшими формами эмоционального переживания и самовыражения младших школьников на уроке музыки является исполнительская деятельность, которая согласно Примерной программе по музыке включает хоровое и ансамблевое пение, игру на элементарных музыкальных инструментах, театрализацию музыкальных произведений, пластическое интонирование [161]. В процессе исполнительской деятельности обучающиеся постигают смысл музыкального исполнительства, заключающийся в осознании, переживании и выражении выразительных средств языка музыки (мелодии, темпа, динамики, лада и т. д.). В ходе освоения исполнительской деятельности младшие школьники ощущают себя настоящими исполнителями, способными к восприятию, пониманию музыки и ее эмоциональному воплощению в собственной практической деятельности.

Согласно В. Л. Живову, исполнительский процесс трактуется как взаимосвязанные между собой два этапа: постижение (восприятие) эмоционально-образного содержания музыкального произведения и передача его эмоционально-образного содержания – воспроизведение или творческая интерпретация [70]. Творческая интерпретация детей-исполнителей выражается в выразительном произнесении, интонировании и эмоциональном переживании музыкального и литературного текста с помощью специальных исполнительских музыкально-выразительных средств: агогики, динамических, тембровых и темповых нюансов, разнообразных приемов звукоизвлечения и артикуляции. Во всех видах исполнительской деятельности обучающимися приобретает непосредственный практический опыт генерирования и регуляции эмоций младшими школьниками.

В исполнительской деятельности обучающиеся постигают интонационную сферу разучиваемого и исполняемого ими музыкального

материала, тем самым познавая свою эмоциональную сферу. В ходе работы над вокально-хоровым и инструментальным репертуаром происходит поиск выразительных исполнительских возможностей и экспериментирование с наиболее характерными интонациями и эмоциональными состояниями, что способствует обогащению эмоционального опыта детей.

Вступительной формой вокально-хоровой работы является музицирование-распевание, которое представляет собой не только вокальную разминку, разогревающую слух и вокальный аппарат перед последующей работой над песней. Распевание различного звукового материала, простейших попевок является активизацией, своеобразной настройкой, установкой, эмоциональным предвосхищением на последующее переживание и исполнение песенного репертуара с элементами импровизации, ощущение партнера-одноклассника и классного коллектива.

Вокально-хоровое исполнение, или пение, по мнению М. С. Кагана, имеет свои сущностные особенности, выступающие, на наш взгляд, основанием для развития эмоционального интеллекта при осуществлении обучающимися этого вида исполнительства. «Пение представляет собой естественный язык наших чувств и тесно связано, с одной стороны, с речью (естественным для человека языком его мыслей), а с другой стороны, с порожденной физиологией человека (как и некоторых животных) способностью выражать эмоциональные движения звуком [85, с. 351]. Взаимосвязь между способом голосового звукоизвлечения и эмоциональным содержанием, которое выражается при пении, является первой особенностью.

Вторая особенность пения – это его мелодичность или распевность, выражающаяся в способности голоса обеспечивать непрерывность и цельность звука, регулируя его динамику, темп, высоту и ритм. Мелодичность, согласно М. С. Кагану, «позволила пению с предельной точностью моделировать эмоциональную жизнь человека, которая сама является текучей непрерывностью, переливом одних душевных состояний в другие» [там же, с. 352].

Характеризуя сущность пения, М. С. Каган связывает музыкальную

образность, выделяя в ней мелодические и ритмические компоненты, с эмоциональной жизнью человека, выраженной в духовном и физиологическом плане [85]. Духовный план эмоциональной жизни, т. е. мелодический компонент, предопределен деятельностью сознания, выражает душевные состояния и включает в себе духовное содержание эмоций и их осознанность. Физиологический план эмоциональной жизни, т. е. ритмический компонент, «обусловлен биологической жизнедеятельностью организма, выражает свойства материальной, физиологической стороны душевных движений (ритм ходьбы, биения сердца, дыхания и т. д.)» [там же, с. 353].

Пластическое интонирование или музыкально-пластическая деятельность (Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева) – «перевод пространственно-временных соотношений в музыку в зрительно-наглядные, двигательные формы, получающие свое воплощение в ритмопластической интонации» [2, с. 79]. Пластическое интонирование – это один из способов переживания и проживания музыкальных образов, при котором жест, движение, мимика становятся формой эмоционального выражения младшего школьника и его обобщенного эмоционального состояния. Пластическое интонирование обучающихся может возникнуть спонтанно (от переизбытка чувств) в процессе слушания музыки или исполнения музыкального репертуара. Специально организованное пластическое интонирование (использование музыкально-ритмических движений, передача пульсации, темпа, характера и др.) способствует активизации эмоционального самовыражения обучающихся.

Театрализация музыкальных произведений (песен, сюжетов сказок, музыкальных пьес программного характера) на уроках музыки – это коллективная творческая деятельность, в которой обучающиеся импровизируют и проявляют свои чувства и мысли, фантазию и внимание, учатся взаимодействовать со сверстниками, уступать и сдерживать свои побуждения, выполняют определенные заданные действия. Театрализация музыкальных произведений способствует реализации эмоционального потенциала младших школьников и активизации их эмоционального

самовыражения. Типами урока музыки, которые наиболее ярко реализуют такой вид деятельности, являются урок-концерт и урок-театрализация, способствующие коллективному эмоциональному самовыражению младших школьников, повышению их самооценки и ощущению собственной ценности, уверенности в себе.

Исполнительская деятельность является непосредственным способом проживания эмоций обучающимися, овладения навыками эмоционального самовыражения разной степени интенсивности и модальности, «выплескивания» своего эмоционального состояния. Через исполнительскую деятельность младший школьник не только самовыражается, но и вырабатывает потребность в самовыражении и самоутверждении. Посредством исполнительской деятельности обучающийся заявляет о себе, богатстве своей чувственности, творческой энергии.

Следует отметить значимость выбора песенного и инструментального репертуара в описанных видах исполнительской деятельности. Вокальные и инструментальные произведения должны быть максимально разнообразные по эмоциональному содержанию (веселые и бодрые, печальные и спокойные, маршевые, танцевальные и др.). Тематика изучаемого репертуара должна соответствовать возрастным особенностям младших школьников, воспитательным задачам и выражать различные эмоциональные состояния. В данном контексте особое значение имеют песни о Родине, дружбе и взаимопомощи, семье, детстве и школе, природе и природных явлениях.

Эмоциональное переживание опирается на психический чувственно наполненный опыт, обращается к различным чувственным (зрительным, аудиальным, кинестетическим) граням субъективно возникающего образа обучающегося. Прямым способом активизации эмоциональных переживаний младших школьников и их разностороннего эмоционального самовыражения является активная полихудожественная деятельность (Б. П. Юсов). Реализация полихудожественности, как одного из основных свойств, характерных для младшего школьника, выступает на уроке музыки в форме взаимодействия

нескольких видов искусства [1].

Взаимодействие нескольких видов искусства направлено на раскрытие эмоционально-образной сферы одного из них, выступающего в качестве доминантного вида искусства. Полихудожественный подход на уроке музыки строится на основе общности эмоциональных образов и интонационной близости произведений искусства (литературы, живописи) при сохранении музыки как стержневого вида искусства. Музыка является предметом изучения и восприятия, а изобразительное искусство и литература выступает как иллюстративный материал и способ самовыражения.

Взаимодействие на уроках музыки произведений разных видов искусства, музыкальной и художественной деятельности способствует целостному развитию обучающихся, синтезу интеллектуальных, нравственных и эстетических чувств. Постигание взаимосвязи музыки с различными видами искусств формирует целостную и одновременно разностороннюю картину мира. Полихудожественная деятельность способствует созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе восприятия произведений различных видов искусства и их интерпретации, глубокому погружению в эмоционально-образный смысл. Сущность полихудожественной деятельности заключается в организации выхода за границы музыкального искусства и корректное изменение контекста его восприятия [там же].

Методы, реализующие полихудожественную деятельность, направлены на выявление эмоционально-образного единства различных произведений искусства, объединенных по общим жанровым и сюжетным признакам, способствуют раскрытию эмоционального образа в многообразии его художественных решений. Методы, реализующие полихудожественную деятельность, ориентированы на выявление взаимосвязи между конкретным художественным образом и средствами его воплощения. К таким методам относятся:

1. Метод сравнения и анализа художественного образа в различных видах

искусства: музыка, литература, живопись. Данный метод выступает основой понимания средств художественной выразительности как способов передачи определенных эмоциональных состояний. Метод сравнения и анализа художественного образа способствует выявлению особенностей жанров разных видов искусства, постижения смысла музыкального, литературного, живописного образов. Нахождение различного в сходном через сравнение и сопоставление музыкальных, литературных и живописных произведений служит способом нахождения внутренних эмоциональных связей (не только сюжетных) в различных творениях искусства, близких по замыслу, но отличающихся образным решением.

2. Метод творческих заданий направлен на активизацию эмоционального самовыражения обучающихся в процессе постижения эмоционально-образного содержанием произведений различных видов искусства. Главным требованием к методу творческих заданий является оригинальность и убедительность результата [73]. Творческие задания (Приложение К) содержат следующие направления:

- синтез различных образных решений в пределах одного и того же сюжета: выражение определенного сюжета в разных видах искусства;
- подбор соответствующих литературных, поэтических эпиграфов и музыки к репродукциям картин;
- изобразительное воплощение музыкальных пьес или словесных текстов, т. е. передача средствами рисунка эмоционального настроения произведения, тех или иных черт характера персонажа;
- трансформация музыкального образа в пластический (движение, мимика);
- цветовое выражение и изображение с помощью рисунка эмоциональных состояний музыки;
- графическое моделирование – рисование музыки во время ее звучания (штрихи, линии, фигуры, цвет и др.);
- словесное рисование музыкального образа, музыкального портрета

(облик персонажа), музыкального пейзажа (описание природы). Важным представляется описание обучающимися не только зрительных образов, но и обонятельных, вкусовых, осязательных представлений, т. е. вербализация всей чувственной сферы;

– музыкальное рисование: выбор обучающимися музыкальных произведений, сходных с предлагаемыми произведениями живописного или литературного искусства по эмоциональному впечатлению, выражение с помощью музыкальной интонации облика персонажа, его эмоционального состояния;

– выражение и изображение явлений окружающей действительности в процессе музицирования на простейших музыкальных инструментах (колокольчик, треугольник и др.): движение поезда (начало движения, ускорение, замедление), топот коня, падение тяжелого предмета, полет и жужжание пчелы, чириканье птиц, звуки дождя и т. п.

Результатом реализации методов полихудожественной деятельности являются оригинальные видения и слышания обучающимися художественных произведений, эмоциональный «диалог» с эмоциональным содержанием художественного текста, способность к обобщениям, сравнениям, к ассоциативному, художественному синтезу впечатлений, установление жизненных связей, проекция своего «я» в содержательную и эмоциональную сферу явлений искусства.

Активизация эмоциональных переживаний младшего школьника осуществляется в ходе специальных воздействий на его эмоциональную сферу – педагогического стимулирования эмоциональных переживаний, т. е. эмоционального стимулирования. Эмоциональное стимулирование на уроке музыки представляет собой набор педагогических приемов, способствующих актуализации эмоциональных состояний и чувств младших школьников, побуждению их к активному самовыражению в творческой деятельности, возникновению положительных эмоциональных состояний, связанных с предметом «Музыка» и образовательным процессом в целом.

Педагогическими приемами эмоционального стимулирования выступают: составление музыкально-художественных коллекций, «Эмоциональный калейдоскоп».

Прием составления музыкально-художественных коллекций: отбор и собрание музыкальных, литературных, живописных произведений по принципу ведущей эмоции. В основе данного приема лежит коллекционирование – деятельность, направленная на систематизированное собирание и изучение каких-либо однородных или объединенных общностью темы объектов. Коллекционирование, как собирательство, является одним из компонентов детской субкультуры. Коллекционирование как педагогический прием выступает средством развития у обучающихся способности наблюдать, сравнивать, анализировать, обобщать, выделять главное. Психологической основой коллекционирования выступает эмоция радости, переживаемая младшими школьниками в процессе нахождения и понимания сочетания однородности с разнообразием, развивающая представление о богатстве окружающего мира. Прием составления музыкально-художественных коллекций способствует развитию умения осознавать эмоциональную общность художественных произведений в процессе их эмоционального переживания.

Прием «Эмоциональный калейдоскоп» направлен на активизацию эмоционального самовыражения младших школьников. Содержание приема «Эмоциональный калейдоскоп» заключается в изображении и выражении обучающимися одной эмоции или эмоционального отношения (например, радость, или злость, или дружба и т. д.) всеми известными и возможными способами: рисование, пропевание, речевое выражение, графическое моделирование, пантомима, движение и т. д. Определенная эмоция должна быть ведущей на данном уроке музыки: эмоциональное состояние дети обнаруживают в песенном репертуаре, при слушании музыки. Выбор способа демонстрации ведущей эмоции осуществляется обучающимся самостоятельно: задача состоит в том, чтобы как можно оригинальнее выразить эмоцию.

Способом активизации эмоциональных переживаний младшего школьника выступает оценочное стимулирование, положительно влияющее на эмоциональное самовыражение обучающегося и атмосферу на уроке в целом. Оценочное стимулирование – это педагогически организованное (или стихийно возникающее) воздействие значимых внешних оценок на обучающегося. Внешняя оценка, высказываемая учителем или одноклассниками, вызывает у обучающегося различного рода эмоциональные переживания и внутреннюю самооценку. Положительная внешняя оценка (похвала, признание) вызывает удовольствие, радость и удовлетворенность, а также служит стимулом к дальнейшим учебным действиям младшего школьника; негативная (осуждение, неодобрение, критика) – способствует возникновению деструктивных эмоциональных проявлений (тревожность, страх, гнев, отчаяние). Внешние оценки учителя музыки выполняют функцию эмоциональной поддержки: одобрительные реплики («Ух, ты!», «Здорово!» и др.), позитивный отзыв («Молодец!», «Умница!» и др.) и фиксация на неожиданных ракурсах эмоционально-образных решений и эмоционального видения младшими школьниками содержания музыкальных и художественных произведений («Прекрасно!», «Интересно!», «Оригинально!», «Замечательно!» и др.).

Особое значение для организации эмоциональных переживаний обучающихся в процессе всех видов музыкальной деятельности имеет применение информационно-коммуникативных технологий. Педагогическое наблюдение за обучающимися на уроках музыки показало, что современные школьники вследствие глобальной цифровизации с некоторым затруднением воспринимают музыкальный аудиоматериал и, в частности, образцы классической, «подлинно художественной» (Д. Б. Кабалевский) музыки. В связи с этим в процессе освоения музыкальных произведений следует применять информационно-коммуникативные технологии и предоставлять информацию не только в аудиоформате (фонограммы изучаемых музыкальных произведений, минус- и плюс-фонограммы песенного репертуара), но и в видеоформате (презентации, анимация, телевизионное изображение

фрагментов опер, балетов, мюзиклов, художественных и документальных кинофильмов, концертов классической музыки и др.).

Применение информационно-коммуникативных технологий на уроке музыки позволяет транслировать художественный и музыкальный учебный материал в хорошем качестве и интересной форме, оказывает глубокое эмоциональное воздействие на младшего школьника (одновременно выступающего читателем, слушателем и зрителем), способствует накоплению их эмоционального опыта [170, с. 77]. Информационно-коммуникативные технологии являются: способом повышения эмоциональной вовлеченности младших школьников в урочную деятельность, средством усиления эмоциональной привлекательности учебного материала и активизации интеллектуальной и эмоциональной деятельности обучающихся. Практической реализацией данных теоретических утверждений является разработанное нами учебное пособие «Музыкальная палитра Луганщины: экранно-звуковая хрестоматия», нацеленная на активизацию у обучающихся патриотических чувств к малой Родине и эмоционально-ценностных переживаний и дополняющая содержание предмета «Музыка».

Важнейшим способом эмоционального самовыражения младших школьников на уроке музыки является проектная деятельность, которая выступает необходимым условием осуществления образовательного процесса в рамках дистанционной формы обучения [162]. В силу содержания предмета «Музыка» и возрастных особенностей младших школьников проектная деятельность в начальной школе носит не столько исследовательский, сколько творческий характер и способствует развитию коммуникативных, артистических, творческих и музыкальных способностей.

Тематика проектов – музыкальное искусство (сказки, стихи, рисунки о музыке и др.), музыкальные инструменты (поделки, рисунки, история происхождения музыки и музыкальных инструментов и др.), творчество композиторов (факты из биографии, история создания музыкальных произведений и др.), исполнение вокальных и инструментальных

произведений, сочинение – предполагает активное эмоциональное включение и выражение чувств и мыслей обучающихся. Выполненный проект, или творческий продукт, младшие школьники представляют на контрольном уроке, посвященном защите проекта, в ходе которого дети презентуют свои работы, аргументируют выбор темы и форму выполнения, отвечают на вопросы. В целях активизации проектной деятельности нами разработаны рекомендации по выполнению проекта по музыке для младших школьников (Приложение И).

Таким образом, предложенные формы, методы и средства педагогической работы в музыкальной деятельности активизируют эмоциональное переживание младших школьников и способствуют развитию субъективности и вариативности их эмоционального самовыражения.

Третьим педагогическим условием является создание проблемных эмоционально-художественных ситуаций, актуализирующих рефлексивное познание обучающимися эмоционального мира людей сквозь призму музыкального искусства. Осуществление третьего педагогического условия способствует развитию способностей к рефлексии и эмоциональной регуляции, усвоению способов и навыков эмоционального поведения, становлению субъектной позиции младшего школьника в ходе постижения эмоционально-смыслового пространства музыкального искусства. Создание проблемной эмоционально-художественной ситуации обуславливает познание и анализ обучающимися собственных эмоциональных переживаний и эмоций других людей, что побуждает к осознанию личностной значимости учебного материала.

Создание проблемных эмоционально-художественных ситуаций базируется на использовании проблемной ситуации, метода размышлений о музыке (Д. Б. Кабалевский), метода моделирования художественно-творческого процесса (Л. В. Школяр) и метода организации ценностно-смысловой деятельности (О. Ф. Турянская).

Проблемная ситуация выступает средством активизации процесса обучения, усвоения новых знаний и способов деятельности, начальным

моментом мышления и субъективного затруднения [122]. Суть проблемной ситуации заключается в том, что обучающийся должен анализировать фактический учебный материал и оперировать им так, чтобы самостоятельно получить новое знание посредством поиска путей решения проблем. Проблемная ситуация задается с помощью вопросов, требующих интеллектуальной работы: как, почему, какова причина и др.

Согласно М.И. Махмутову, «проблемная ситуация создает определенный эмоциональный настрой обучающихся (сопереживание, удивление, поисковый интерес), а также усиливает мотивацию учения и познавательный интерес» [там же, с. 203]. Эффективными способами в данном направлении выступают «воздействие на эмоции школьника (особенно путем применения средств искусства) и раскрытие жизненной (практической) значимости проблемы» [там же, с. 203].

Метод размышления о музыке – это осмысление воспринятого и пережитого на основе понимания музыкального искусства (характер, настроение, жанры, средства музыкальной выразительности) и природы искусства вообще. Результатом размышления о музыке выступает понимание того, что музыка опосредованно выражает и изображает жизнь во всех ее проявлениях: самого человека (его чувства и мысли, характер и настроение) и окружающий мир. Размышление о музыке помогает разобраться в проблемных вопросах, осознать особенности предмета размышления, т. е. музыки, и выразить собственные чувства и мысли [84].

Размышление о музыке основывается на «слышании» музыки (Д. Б. Кабалевский). «Слышание» музыки – это чувственное восприятие и распознавание звуков и звучащих смыслов и, на этой основе, проникновение в интонационные связи и отношения. Понимание интонаций, как выражения определенных эмоциональных состояний, это понимание того, что они взаимодействуют и выполняют роли героев некоего драматического действия, вступающих в противоречие или стремящихся к разрешению конфликта.

Использование метода моделирования художественно-творческого

процесса в процессе создания проблемных эмоционально-художественных ситуаций способствует формированию личностной интерпретации музыкального произведения обучающимися на основе переживания, анализа и сопоставления эмоций, выраженных в музыке с собственными эмоциями, возникающими в разных жизненных ситуациях. Данный метод позволяет поставить обучающегося в позицию автора и подвести к пониманию того, что музыка – это отражение эмоционального состояния человека, жизненных событий, природных явлений. Накопленный опыт осознанных эмоциональных переживаний обучающихся благоприятствует формированию опыта эмоционально-оценочного отношения к другим людям и окружающему миру. В единстве эмоциональной и интеллектуальной оценок развивается способность целостного восприятия музыкального произведения как жизненного явления и способность к выражению собственного отношения к нему [190].

Метод организации ценностно-смысловой деятельности (О. Ф. Турянская) направлен на обеспечение эмоционального переживания обучающимися явлений действительности (предмета, события, человека и его поступков и др.), их осознания и выражения оценочного отношения к изучаемым явлениям, чему способствуют приемы конструирования ситуации выбора и ролевой ситуации. Ситуация выбора в процессе создания проблемных эмоционально-художественных ситуаций актуализирует субъективные эмоционально-ценностные отношения младшего школьника, позволяет осознать характер собственного отношения к музыкальному произведению и его эмоционально-образному содержанию. Сущность ролевой ситуации состоит в мысленном перенесении обучающегося в мир композитора и способствует осознанию эмоционально-образного содержания музыкального произведения с точки зрения его автора [197].

Таким образом, сущность проблемных эмоционально-художественных ситуаций заключается в организации и научении обучающихся проследить развитие эмоционально-образного содержания в музыке и находить обоснование его логики в самих себе, в логике развития собственных чувств,

выявляя закономерности протекания жизненных эмоций. Постигание музыкального произведения происходит на основе размышлений о настроении и характере музыки, замысле композитора, в ходе сравнения и объяснения возникающих эмоциональных образов с подобными, имеющимися в жизненном и эмоциональном опыте школьника, что приводит к осознанному принятию и выражению субъектной позиции младшим школьником.

Создание проблемных эмоционально-художественных ситуаций опирается на специфику и трактовку многих понятий музыкальной теории, неразрывно связанных с индивидуальным жизненным опытом человека и с его эмоциональными переживаниями. Темп и ритм являются фундаментальным основанием не только музыкальных произведений, но прежде всего закономерностями и формами выражения жизни природы и человека.

Темп выступает общенаучным понятием, выражающим одну из форм изменения и движения различных объектов и явлений, обозначает характеристику их отношений в виде особого процесса [139]. Причина темпа заключается в сущности описываемых явлений, а характер темпа – в условиях протекания процессов. Понятие темпа связано с понятием ритма. Ритм является «формой восприятия протекающих во времени процессов, возможность распознавания которых обусловлена чередованием напряжений (восходящая стадия ритма) и разрешений (нисходящая фаза ритма)» [138, с. 458]. Восприятие различий между ними данными фазами приводит к возникновению предвосхищения и определенных эмоциональных переживаний.

Музыкальные лады (мажор, минор) характеризуют эмоциональные полярные состояния (радость, печаль) человека и окружающего мира. Ладовое чувство, или ощущение чувства лада, связано, согласно Б.М. Теплову, с эмоциональным переживанием и является, по своей сути, «эмоциональной способностью» [191, с. 176]. Музыкальные понятия «настрой» и «настроение» используются в повседневной жизни младшего школьника, обозначая душевное состояние или переживание в определенный момент времени, образующее соответствующий эмоциональный фон. Смысловая

многозначность музыкальных понятий в процессе их изучения и переживания способствует их осмыслению в качестве сравнений с собственной эмоциональной внутренней жизнью и жизнью окружающего мира

В ходе создания проблемных эмоционально-художественных ситуаций происходит вовлечение в восприятие музыки жизненно-художественного опыта младшего школьника, ассоциаций со смежными, родственными явлениями. Создание проблемных эмоционально-художественных ситуаций осуществляется на основе размышлений, предположений, анализа эмоций и жизненных явлений, т. е. на основе единства эмоционального и логического, интуитивного и сознательного. Результатом создания проблемных эмоционально-художественных ситуаций является эмоциональное осознание и эмоциональное оценивание младшим школьником самого себя и окружающего мира с помощью музыкальных выразительных средств.

Создание проблемных эмоционально-художественных ситуаций способствует развитию у младших школьников следующих способностей:

а) проецировать эмоциональное состояние музыкального (художественного) произведения на личный жизненный опыт;

б) устанавливать аналогии между собственными жизненными ситуациями и интерпретируемым произведением с позиции понимания причин возникновения различных эмоциональных состояний;

в) использовать накопленный эмоциональный опыт в процессе постижения музыкального (художественного) произведения и в мысленном взаимодействии с его автором, другими людьми, объектами и явлениями;

г) обобщать эмоциональный опыт на основе эмоциональных переживаний с целью осознания их ценности в собственной жизни и в жизни человека.

Центром создания проблемной эмоционально-художественной ситуации является восприятие музыкального произведения. Проблемная эмоционально-художественная ситуация реализуется при помощи вопросов (Что? Когда? Куда? Почему? Какой? Как?) и заданий, в ходе выполнения которых дети переживают, выражают, наблюдают, распознают, предполагают, анализируют,

сравнивают, обобщают, размышляют, рефлексиируют.

В целях реализации третьего педагогического условия нами разработан авторский алгоритм создания проблемной эмоционально-художественной ситуации, состоящий из нескольких этапов (таблица 2.7). Содержание каждого этапа конкретизировано рядом вопросов и заданий проблемного или творческого характера, выполнять которые следует в письменном виде, аргументируя ответы, выполняя рисунки и др.

Младшие школьники не сразу могут соотнести прослушанную музыку с собственным эмоциональным состоянием и найти аналогию эмоций, выраженных в определенном музыкальном произведении с пережитыми когда-либо в жизни в какой-либо ситуации. Поэтому педагогической задачей является актуализация эмоционально-ценностных, образно-эмоциональных представлений младших школьников и на основе их соотнесения с вновь воспринятыми эмоциональными представлениями и ценностями определить личное отношение, оформив его в вербальном оценочном суждении.

Таблица 2.7 – Алгоритм создания проблемной эмоционально-художественной ситуации

Этапы создания проблемной эмоционально-художественной ситуации	Вопросы и задания
1	2
Восприятие музыкального произведения	– Слушание
Определение характера, настроения и эмоционального содержания музыки, выявление средств музыкальной выразительности	<ul style="list-style-type: none"> – Какие чувства выражает музыкальное произведение? – Какое настроение и характер музыкального произведения? – Определить эмоциональное содержание музыкального произведения по картинкам, изображениям (фотографиям), пиктограммам и др. – Определить музыкальные средства выразительности, используемые композитором? Характеристика мелодии, лада, темпа, динамики, ритма, тембров музыкальных инструментов, жанра музыкального произведения. – Придумайте название музыкальному произведению.

Продолжение таблицы 2.7

1	2
Моделирование эмоций различными способами	<ul style="list-style-type: none"> – Выразите эмоции различными способами (графическое изображение, рисунок, цвет, мимика, пластическое движение и др.). – Сравните пейзаж за окном (или предложенную репродукцию, или стихотворный отрывок) с эмоциями, выраженными в музыке, опишите. – Можно ли такой музыкой изобразить какие-либо природные явления? Нарисуйте.
Определение причин возникновения эмоций, выраженных в музыке, и их проецирование на личный жизненный опыт обучающегося	<ul style="list-style-type: none"> – Почему композитор воплотил данное эмоциональное состояние в музыке? Какое событие (предмет, явление) стоит за композиторской эмоцией? – Что хотел сказать композитор данной музыкой? Опиши его мысли в одном-двух предложениях. – Что могло случиться в жизни композитора, что он сочинил такую музыку? В какой жизненной ситуации оказался композитор? – Почему и когда у человека возникает эмоциональное состояние, выраженное в данном музыкальном произведении? – Переживал ли ты когда-нибудь данное эмоциональное состояние? Опиши. – Нарисуй себя, слушающего эту музыку.
Нахождение способов эмоциональной регуляции и эмоционального поведения	<ul style="list-style-type: none"> – Поддержи композитора: придумай подходящие слова сочувствия, сорадования и др.). – Если бы в данной жизненной ситуации оказались твои близкие, что бы ты сделал, сказал, как действовал? – В ситуации, когда ты испытываешь подобные чувства, что бы тебе хотелось ожидать от окружающих людей (слова, действия и др.)?
Обобщение эмоционального опыта и осознание его ценности	<ul style="list-style-type: none"> – Нужна ли музыка, выражающая данное эмоциональное состояние? – Испытывают ли такое эмоциональное состояние животные, птицы, деревья, растения, природные явления и др.? – Почему люди испытывают такие эмоции? Зачем нужны такие чувства?

В ходе развертывания и решения проблемных эмоционально-художественных ситуаций происходит понимание «ядра» конкретного урока, т. е. определенного существенного эмоционально-ценностного знания и его

смысла. Для его присвоения и усвоения детьми применяются концентрирующие моменты – педагогические приемы закрепления: подчеркивание, немедленное повторение, обобщение, остановка на определенных местах, контрольные вопросы и т. п.

Таким образом, создание проблемных эмоционально-художественных ситуаций в процессе постижения музыкального искусства способствует развитию у младших школьников процессов анализа и оценки собственных эмоциональных состояний и эмоциональных проявлений других людей, формированию эмоциональной регуляции и навыков эмоционального взаимодействия с другими людьми.

Разработанные педагогические условия обеспечат целенаправленное, всестороннее и систематическое влияние на развитие структурных компонентов (когнитивного, эмоционально-ценностного и рефлексивно-поведенческого) эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки. Внедрение разработанных нами педагогических условий позволит решить поставленную научную проблему диссертации и реализовать цель формирующего эксперимента.

2.3 Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментального исследования

На формирующем этапе опытно-экспериментальной части исследования была проведена диагностика младших школьников контрольной и экспериментальной групп с целью выявления изменений, произошедших в уровнях развития эмоционального интеллекта. Целью контрольного этапа явился сравнительный анализ результатов исследования на констатирующем и формирующем этапах. Определение эффективности внедренных педагогических условий развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки осуществлялось с помощью диагностического инструментария, применявшегося на констатирующем этапе эксперимента.

Для выявления уровня развития эмоционального интеллекта респондентов по показателям знаниево-ориентированного критерия на контрольном этапе педагогического эксперимента использовались модифицированные диагностические методики: «Эмоциональная пиктограмма», экспериментальная методика И. В. Блинниковой и В. В. Подпругиной, «Недописанное предложение».

Анализ эмпирического материала по диагностической методике «Эмоциональная пиктограмма», отраженный в протоколе (Протокол 1, Приложение М), показал высокий уровень знаний и представлений об эмоциях у 16 (21,92%) респондентов КГ и 31 (39,24%) испытуемых ЭГ, определивших и вербализовавших 10–12 эмоциональных модальностей. Средний уровень, характеризующийся адекватным кодированием и вербализацией 8–10 эмоциональных состояний и незначительными затруднениями в описании некоторых эмоций, был выявлен у 27 (36,99%) испытуемых КГ и 38 (48,1%) респондентов ЭГ. Низкий уровень продемонстрировали 30 (41,1%) респондентов КГ и 10 (12,66%) испытуемых ЭГ. Следует отметить, что младшие школьники ЭГ характеризовали, адекватно кодировали и вербализовали 9–12 эмоциональных модальностей: радость, страх, грусть, стыд, злость, обида, удивление, любовь и дружба. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал наличие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 16,44$, при критическом значении $\chi^2_{0,05} = 5,99$).

Исследование способностей обучающихся к распознаванию эмоций в условиях постижения эмоционального значения музыкальных фрагментов с помощью экспериментальной методики И. В. Блинниковой и В. В. Подпругиной показало следующие результаты (Протокол 2, Приложение М). Высокий уровень способностей к распознаванию и вербализации эмоций был обнаружен у 24 (32,88%) респондентов КГ и 34 (43,04%) респондентов ЭГ, средний уровень – у 27 (36,99%) испытуемых КГ и

36 (45,57%) респондентов ЭГ, низкий уровень показали 22 (30,14%) респондентов КГ и 9 (11,39%) респондентов ЭГ. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал наличие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 8,24$, при критическом значении $\chi^2_{0,05} = 5,99$).

На формирующем этапе стимульным материалом данной методики выступили следующие музыкальные произведения, связанные с разной эмоциональной нагрузкой: «Декабрь. Святки» из цикла «Времена года» П. И. Чайковского – радость, «Одинокий странник» Э. Грига – печаль, «Кикимора» А. К. Лядова – страх, «Танец рыцарей» из балета «Ромео и Джульетта» С. С. Прокофьева – гнев.

В ходе выполнения заданий по музыкальным произведениям респонденты ЭГ продемонстрировали значительное обогащение их эмоционального словаря: пополнение словами, обозначающими эмоциональные состояния, чувства и их оттенки. В процессе вербализации эмоциональных значений музыкальных фрагментов испытуемые ЭГ не испытывали особых затруднений, отображая собственные эмоциональные представления о музыке, и проявили способность к их выразительному описанию.

Результаты анализа диагностической проективной методики «Недописанное предложение» (Протокол 3, Приложение М) показали высокий уровень развития способностей к пониманию собственных и чужих эмоциональных состояний у 13 (17,81%) респондентов КГ и 25 (31,65 %) испытуемых ЭГ.

Средний уровень был обнаружен у 38 (52,05%) респондентов КГ и 42 (53,16 %) респондентов ЭГ; количество младших школьников с низким уровнем составило 22 (30,14%) респондента КГ и 12 (15,19%) респондентов ЭГ. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал наличие статистически значимых различий между

результатами ($\chi^2 = 6,70$, при критическом значении $\chi_{0,05}^2 = 5,99$).

В придуманных окончаниях заданных предложений респонденты ЭГ продемонстрировали способности к осознанию и вербализации собственных и чужих эмоциональных состояний. Их ответы отличались вариативностью и содержательностью:

- «я радуюсь, когда счастлив, добрый, исполняются заветные желания, интересно, смеюсь, хорошее настроение, легко»;
- «когда люди дружат, то они не одиноки, родные, любят, неразлучные, счастливы, дорожат, верные, близкие, заботятся»;
- «люди плачут, когда обида, растерян, ошибся, тоска, горе, беда, одиночество, оскорбление, предательство, тебя прогнали»;
- «когда люди ссорятся, то злость, обида, не доверяют друг другу, не умеет прощать, сердятся, ненависть, плохие слова, сердце стучит быстро»;
- «когда при мне кричат на человека, то страшно, сопереживаю, огорчаюсь, беспокоюсь, угроза, неприятно» и др.

Показатели диагностики по трем методикам, отраженные в таблице 2.8, позволили выявить следующие результаты развития эмоционального интеллекта младших школьников по знаниево-ориентированному критерию на формирующем этапе эксперимента.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта показали 24,2% респондента КГ и 37,97% респондента ЭГ; средний уровень продемонстрировали 42,01% испытуемых КГ и 48,95% респондентов ЭГ; низкий уровень исследуемой способности был выявлен у 33,79% респондентов КГ и 13,08% респондентов ЭГ.

Таблица 2.8 – Показатели уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по знаниево-ориентированному критерию на формирующем этапе эксперимента

Знаниево-ориентированный критерий	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	Количество детей, %					
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	2	3	4	5	6	7
Результаты методики «Эмоциональная пиктограмма»	16 (21,92%)	31 (39,24%)	27 (36,99%)	38 (48,1%)	30 (41,1%)	10 (12,66%)
Результаты методики И.В. Блинниковой, В.В. Подпругиной	24 (32,88%)	34 (43,04%)	27 (36,99%)	36 (45,57%)	22 (31,14%)	9 (11,39%)
Результаты методики «Недописанное предложение»	13 (17,81%)	25 (31,65%)	38 (52,05%)	42 (53,16%)	22 (30,14%)	12 (15,19%)
Уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников по знаниево-ориентированному критерию, %	24,2%	37,97%	42,01%	48,95%	33,79%	13,08%

Сравнение показателей уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников по знаниево-ориентированному критерию на констатирующем и формирующем этапах эксперимента с целью анализа эффективности разработанных и внедренных педагогических условий позволило установить следующее. В КГ сравнение результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента показало незначительные изменения, в ЭГ сравнение результатов выявило значительное повышение показателей формирующего этапа эксперимента по сравнению с констатирующим, что отражено в таблице 2.9.

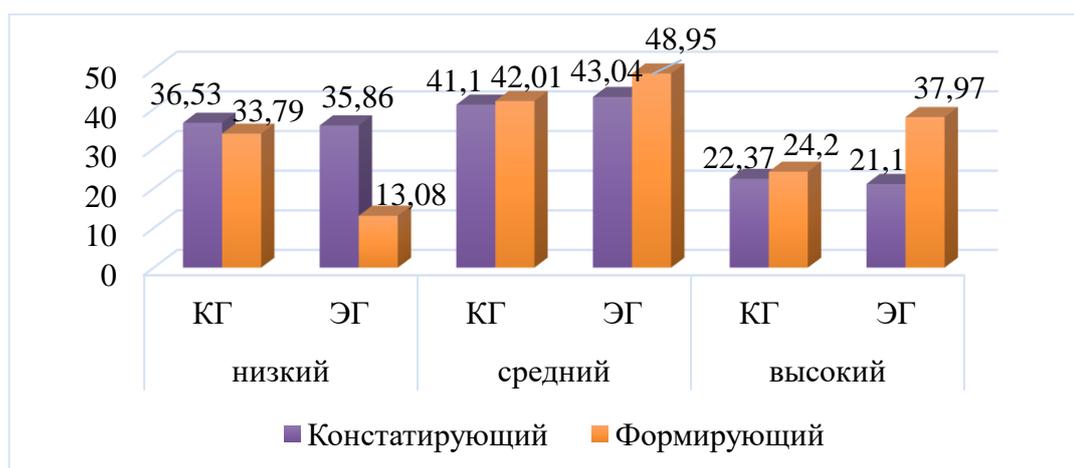
Процент младших школьников КГ, показавших высокий уровень развития эмоционального интеллекта по знаниево-ориентированному критерию, увеличился с 22,37% до 24,2%, т. е. на 1,83%; процент респондентов, продемонстрировавших средний уровень, незначительно возрос с 41,1% до 42,01%, т. е. на 0,91%; процент обучающихся, у которых выявлен низкий уровень, уменьшился с 36,53% до 33,79%, т. е. на 2,74%.

Процент младших школьников ЭГ, показавших высокий уровень развития эмоционального интеллекта по знаниево-ориентированному критерию, значительно увеличился с 21,1% до 37,97%, т. е. на 16,87%; процент респондентов, продемонстрировавших средний уровень незначительно увеличился с 43,04% до 48,95%, т. е. на 5,91%; процент респондентов, у которых выявлен низкий уровень, значительно уменьшился с 35,86% до 13,08%, т. е. на 22,78%.

Таблица 2.9 – Динамика показателей уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников КГ и ЭГ по знаниево-ориентированному критерию на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

Уровни	Группы младших школьников					
	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Констатирующий этап, %	Формирующий этап, %	Δ, %	Констатирующий этап, %	Формирующий этап, %	Δ, %
1	2	3	4	5	6	7
Низкий	36,53	33,79	-2,74	35,86	13,08	-22,78
Средний	41,1	42,01	0,91	43,04	48,95	5,91
Высокий	22,37	24,2	1,83	21,1	37,97	16,87

На рисунке 2.2 наглядно представлено повышение показателей формирующего этапа эксперимента по сравнению с констатирующим.



КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа

Рисунок 2.2 – Диаграмма распределения показателей уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников по знаниево-ориентированному критерию на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

Таким образом, знания об эмоциях, полученные посредством применения педагогических форм, методов и средств на уроках музыки в ЭГ, способствовали информированию, обогащению, структурированию и обобщению эмоциональных представлений обучающихся. Знание имен и оттенков эмоций, расширение словаря эмоций младших школьников ЭГ способствовали прояснению и увеличению диапазона их эмоциональных переживаний и активизации эмоционального самовыражения, что и показали результаты исследования развития эмоционального интеллекта обучающихся по показателям аффективно-смыслового критерия на формирующем этапе эксперимента.

Для выявления уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по показателям аффективно-смыслового критерия на формирующем этапе педагогического эксперимента нами были использованы модифицированные диагностические методики: «Рисую музыку», «Музыкально-жизненные ассоциации», «Открой себя через музыку».

Анализ эмпирического материала по методике «Рисую музыку», отраженный в протоколе (Протокол 1, Приложение Н), показал высокий уровень развития способности переживать и выражать различные эмоции у 16 (21,92%) испытуемых КГ и 32 (40,51%) обучающихся ЭГ. Средний уровень обнаружен у 33 (45,21%) респондентов КГ и 36 (45,57%) респондентов ЭГ; низкий уровень развития исследуемой способности продемонстрировали 24 (32,88%) респондентов КГ и 11 (13,92%) испытуемых ЭГ. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал наличие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 10,07$, при критическом значении $\chi_{0,05}^2 = 5,99$).

На формирующем этапе экспериментальной работы использовались два эмоционально контрастных музыкальные сочинения Э. Грига «Утро» и «Смерть Озе» из сюиты к драме Г. Ибсена «Пер Гюнт». Респонденты ЭГ в большей степени, чем респонденты КГ, показали способности отражать

эмоциональные эталоны противоположных модальностей и выразить свое эмоциональное состояние в рисунках. В детских работах респондентов ЭГ при переходе от одного рисунка (радостного) к другому (печальному) наблюдались изменения цветовой гаммы, содержания, названий и их описания.

Результаты анализа методики «Музыкально-жизненные ассоциации» (Протокол 2, Приложение Н) показали высокий уровень развития способности наделять переживаемые эмоции лично значимым ценностным смыслом у 24 (32,88%) респондентов КГ и 38 (48,1%) испытуемых ЭГ. Средний уровень исследуемой способности продемонстрировали 32 (43,84%) респондента КГ и 33 (41,77%) испытуемых ЭГ; низкий уровень обнаружен у 17 (23,29%) респондентов КГ и 8 (10,13%) испытуемых ЭГ. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал наличие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 6,19$, при критическом значении $\chi^2_{0,05} = 5,99$).

На формирующем этапе эксперимента в ходе проведения данной методики обучающимся предлагались повторно музыкальные произведения, используемые на констатирующем этапе (сочинения М.П. Мусоргского «Балет невылупившихся птенцов» – радость, «Старый замок» – печаль, «Баба-Яга» – страх), с целью проследить динамику эмоционального и музыкального развития. Испытуемые ЭГ адекватно характеризовали эмоционально-образное содержание музыки, развернуто описывали его связь с жизненными явлениями, что подтверждает сформированные способности обучающихся к осмыслению эмоционального содержания музыки и пониманию отношения к произведению.

Выявление способности младших школьников к эмоциональному самопознанию в процессе восприятия музыки, а также выражения респондентами своего эмоционального мира (рисунок, движение) с помощью методики «Открой себя через музыку» показало следующие результаты (Протокол 3, Приложение М). Высокий уровень исследуемой способности был обнаружен у 23 (31,51%) респондентов КГ и 37 (46,84%) респондентов ЭГ,

средний уровень показали 28 (38,36%) испытуемых КГ и 31 (39,24%) респондента ЭГ, низкий уровень продемонстрировали 22 (30,14%) респондентов КГ и 11 (13,92%) испытуемых ЭГ. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал наличие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 6,86$, при критическом значении $\chi^2_{0,05} = 5,99$).

В процессе выполнения заданий по музыкальному произведению «Галоп комедиантов» из сюиты «Комедианты» Д. Б. Кабалевского респонденты ЭГ продемонстрировали оригинальность эмоционального самовыражения в вербальной форме, пластическом интонировании, рисунке, что свидетельствует о сформированной способности к пониманию собственных эмоций и эмоционально-образного содержания музыки.

Показатели диагностики по трем методикам, отраженные в таблице 2.10, позволили выявить следующие результаты развития эмоционального интеллекта младших школьников по аффективно-смысловому критерию на формирующем этапе эксперимента. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта показали 28,77% испытуемых КГ и 45,15% респондентов ЭГ; средний уровень продемонстрировали 42,47% испытуемых КГ и 42,19% респондентов; низкий уровень исследуемой способности был выявлен у 28,77% респондентов КГ и 12,66% респондентов ЭГ.

Таблица 2.10 – Показатели уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по аффективно-смысловому критерию

Аффективно-смысловой критерий	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Количество детей, %					
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	2	3	4	5	6	7
Результаты методики «Рисую музыку»	16 (21,92%)	32 (40,51%)	33 (45,21%)	36 (45,57%)	24 (32,88%)	11 (13,92%)
Результаты методики «Музыкально-жизненные ассоциации»	24 (32,88%)	38 (48,1%)	32 (43,84%)	33 (41,77%)	17 (23,29%)	8 (10,13%)

Продолжение таблицы 2.10

1	2	3	4	5	6	7
Результаты методики «Открой себя через музыку»	23 (31,51%)	37 (46,84%)	28 (38,36%)	31 (39,24%)	22 (30,14%)	11 (13,92%)
Уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников по аффективно-смысловому критерию, %	28,77%	45,15%	42,47%	42,19%	28,77%	12,66%

Сравнение показателей уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников КГ и ЭГ по аффективно-смысловому критерию на констатирующем и формирующем этапах эксперимента с целью анализа эффективности разработанных и внедренных нами педагогических условий позволило установить следующее. В КГ сравнение результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента показало незначительные изменения, в ЭГ сравнение результатов выявило значительное повышение показателей формирующего этапа эксперимента по сравнению с констатирующим, что отражено в таблице 2.11 и наглядно представлено на рисунке 2.3.

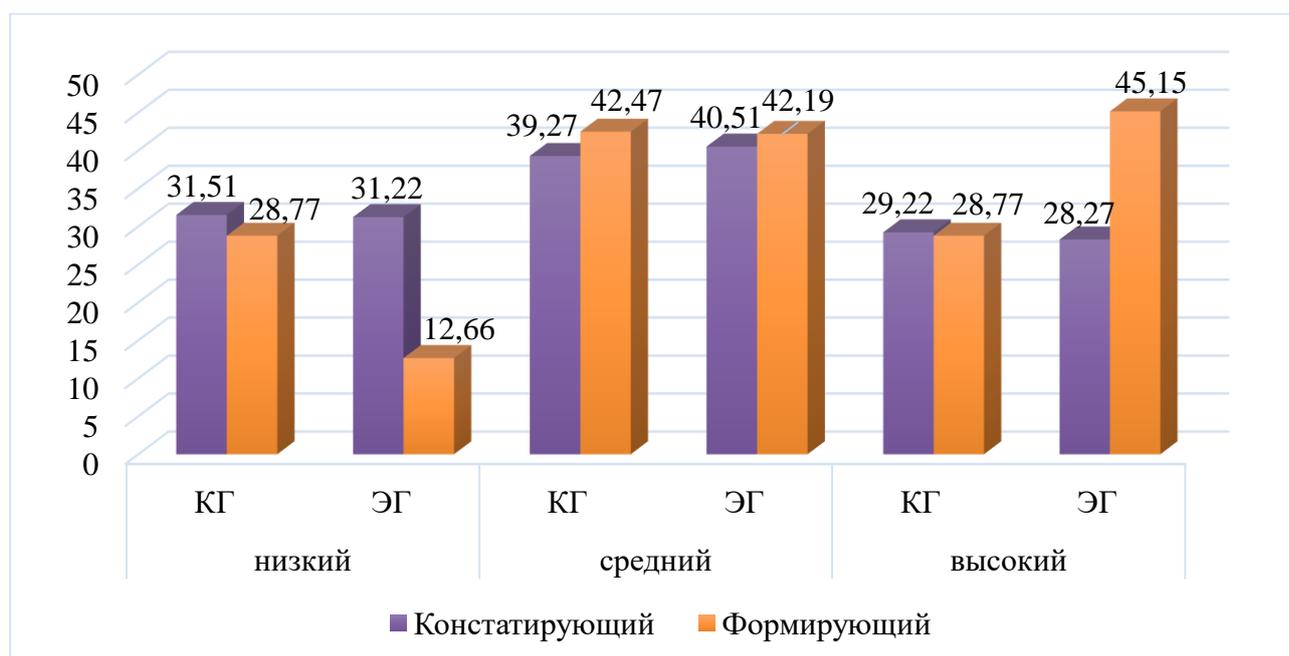
Процент респондентов КГ, показавших высокий уровень развития эмоционального интеллекта по аффективно-смысловому критерию, уменьшился с 29,22% до 28,77%, т. е. на 0,45%; процент респондентов, продемонстрировавших средний уровень, незначительно возрос с 39,27% до 42,47%, т. е. на 3,2%; процент респондентов, у которых выявлен низкий уровень, уменьшился с 31,51% до 28,77%, т. е. на 2,74%.

Процент респондентов ЭГ, которые показали высокий уровень развития эмоционального интеллекта по аффективно-смысловому критерию, значительно возрос с 28,27% до 45,15%, т. е. на 16,88%; процент испытуемых, продемонстрировавших средний уровень возрос с 40,51% до 42,19%, т. е. на 1,68%; процент респондентов, показавших низкий уровень, значительно уменьшился с 31,22% до 12,66%, т. е. на 18,56%.

Таблица 2.11 – Динамика показателей уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников КГ и ЭГ по аффективно-смысловому критерию на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

Уровни	Группы младших школьников					
	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Констатирующий этап, %	Формирующий этап, %	Δ , %	Констатирующий этап, %	Формирующий этап, %	Δ , %
1	2	3	4	5	6	7
Низкий	31,51	28,77	-2,74	31,22	12,66	-18,56
Средний	39,27	42,47	3,2	40,51	42,19	1,68
Высокий	29,22	28,77	-0,45	28,27	45,15	16,88

На рисунке 2.1 наглядно представлено повышение показателей уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников КГ и ЭГ по аффективно-смысловому критерию на формирующем этапе эксперимента по сравнению с констатирующим.



КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа

Рисунок 2.3 – Диаграмма распределения показателей уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по аффективно-смысловому критерию на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

Наблюдение за младшими школьниками КГ и ЭГ в ходе выполнения заданий по методикам, направленным на выявление уровня развития эмоционального интеллекта по показателям аффективно-смыслового критерия показало следующее. Респонденты ЭГ, по сравнению с респондентами КГ, проявили способность внимательно и осознанно «вслушиваться» в музыку и собственное эмоциональное состояние, продемонстрировали способность распознавать, интерпретировать и оригинально выражать эмоциональные переживания.

Таким образом, педагогическая работа на формирующем этапе эксперимента способствовала накоплению эмоционального опыта младших школьников ЭГ, благоприятствовала расширению диапазона их эмоциональных переживаний и активизировала эмоциональное самовыражение обучающихся. Это обусловило развитие у респондентов ЭГ способности воспринимать эмоции как информацию о себе, людях и окружающем мире, понимать эмоции и использовать в общении, что и определило результаты развития эмоционального интеллекта по показателям аналитико-преобразующего критерия на формирующем этапе эксперимента.

Для выявления уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по показателям аналитико-преобразующего критерия на формирующем этапе экспериментальной работы нами были использованы модифицированные диагностические методики: «Неоконченные рассказы», «Эмоциональные ситуации», «Шкала эмоционального отклика».

Анализ эмпирического материала по проективной методике «Неоконченные рассказы», отраженный в протоколе (Протокол 1, Приложение П), показал высокий уровень развития способности размышлять об эмоциональных состояниях у 20 (27,4%) испытуемых КГ и 31 (39,24%) респондента ЭГ. Средний уровень был выявлен у 31 (42,47%) респондента КГ и 37 (46,84%) респондентов ЭГ, низкий уровень продемонстрировали 22 (30,14%) испытуемых КГ и 11 (13,92%) испытуемых ЭГ. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал наличие

статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 6,34$, при критическом значении $\chi^2_{0,05} = 5,99$). В процессе досочинения предлагаемых рассказов младшие школьники ЭГ проявили сформированные способности к осознанию эмоциональных переживаний другого человека, показали умение размышлять о причинах их возникновения и готовность проявить эмоциональное отношение во взаимодействии с окружающими людьми и миром.

Результаты анализа методики «Эмоциональные ситуации» (Протокол 2, Приложение П) выявили высокий уровень развития способности к эмоциональной регуляции у 19 (26,03%) испытуемых КГ и 34 (43,04%) испытуемых ЭГ. Средний уровень исследуемой способности продемонстрировали 30 (41,1%) респондентов КГ и 31 (39,24%) респондентов ЭГ, низкий уровень обнаружен у 24 (32,88%) респондентов КГ и 14 (17,72%) испытуемых ЭГ. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал наличие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 6,67$, при критическом значении $\chi^2_{0,05} = 5,99$).

На формирующем этапе эксперимента респонденты ЭГ показали сформированные способности к пониманию и регулированию собственных эмоциональных переживаний и эмоций других людей при восприятии предложенных ситуаций. В ходе выполнения заданий по данной методике респонденты проявили деятельностную позицию по отношению к другим людям, вербализировали их эмоциональные состояния и аргументировали характер своего поведения, выражали сопереживание и сорадование по отношению к другим, обнаружили навыки использования эмоций в общении.

Исследование способности испытуемых к эмоциональному отклику в поведении с помощью методики «Шкала эмоционального отклика», отраженного в протоколе (Протокол 3, Приложение П), показало следующее. Высокий уровень развития способности к проявлению эмоционального отклика показали 13 (17,81%) испытуемых КГ и 22 (27,85%) респондента ЭГ, средний

уровень продемонстрировали 46 (63,01%) респондентов КГ и 52 (65,82%) респондента ЭГ, низкий уровень показали 14 (19,18%) испытуемых и 5 (6,33%) испытуемых ЭГ. Оценка статистической значимости результатов по критерию Пирсона хи-квадрат показал наличие статистически значимых различий между результатами ($\chi^2 = 6,72$, при критическом значении $\chi_{0,05}^2 = 5,99$). Степень выраженности способности респондентов ЭГ к эмоциональному отклику на переживания других людей оказалась более высокой по сравнению с респондентами КГ, что свидетельствует о способности младших школьников ЭГ оказывать людям деятельную помощь на основе эмоциональных переживаний, умении устанавливать эмоциональные контакты с окружающими.

Показатели диагностики по трем методикам, отраженные в таблице 2.12, позволили выявить следующие результаты развития эмоционального интеллекта младших школьников по аналитико-преобразующему критерию на формирующем этапе эксперимента. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта показали 23,74% испытуемых КГ и 36,71% респондента ЭГ; средний уровень продемонстрировали 48,86% испытуемых КГ и 50,63% респондентов ЭГ; низкий уровень исследуемой способности был выявлен у 27,4% респондентов КГ и 12,66% респондентов ЭГ.

Таблица 2.12 – Показатели уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по аналитико-преобразующему критерию

Аналитико-преобразующий критерий	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Количество детей, %					
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	2	3	4	5	6	7
Результаты методики «Неоконченные рассказы»	20 (27,4%)	31 (39,24%)	31 (42,47%)	37 (46,84%)	22 (30,14%)	11 (13,92%)
Результаты методики «Эмоциональные ситуации»	19 (26,02%)	34 (43,04%)	30 (41,1%)	31 (39,24%)	24 (32,88%)	14 (17,71%)

Продолжение таблицы 2.12

1	2	3	4	5	6	7
Результаты методики «Шкала эмоционального отклика»	13 (17,81%)	22 (27,85%)	46 (63,01%)	52 (65,82%)	14 (19,18%)	5 (14%)
Уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников по аналитико-преобразующему критерию, %	23,74%	36,71%	48,86%	50,63%	27,4%	12,66%

Сравнение показателей уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников КГ и ЭГ по аналитико-преобразующему критерию на констатирующем и формирующем этапах эксперимента с целью анализа эффективности разработанных и внедренных нами педагогических условий позволило установить следующее. В КГ сравнение результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента показало незначительные изменения, в ЭГ сравнение результатов выявило значительное повышение показателей формирующего этапа эксперимента по сравнению с констатирующим, что отражено в таблице 2.13 и наглядно представлено на рисунке 2.4.

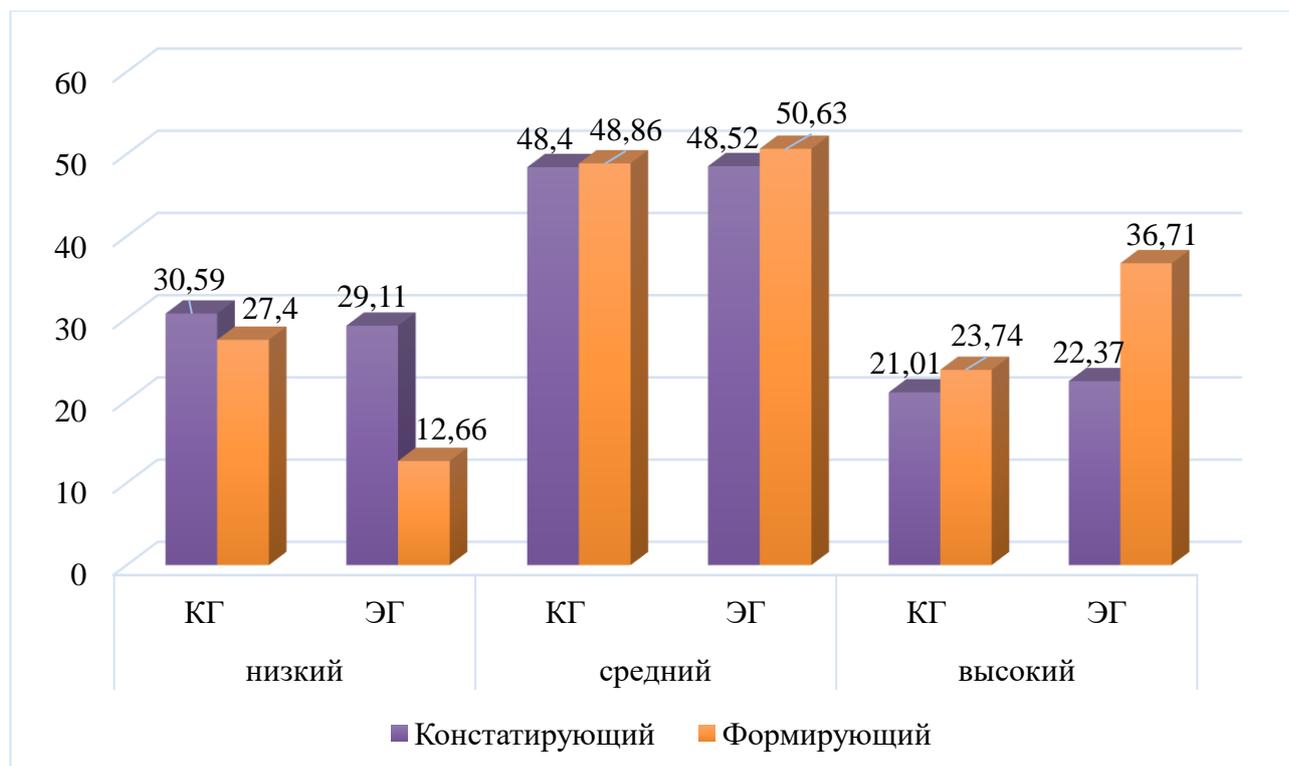
Процент младших школьников КГ, показавших высокий уровень развития эмоционального интеллекта по аналитико-преобразующему критерию, возрос с 21,01% до 23,74%, т. е. на 2,73%; процент респондентов, продемонстрировавших средний уровень, незначительно возрос с 48,4% до 48,86%, т. е. на 0,46%; процент испытуемых, у которых выявлен низкий уровень, уменьшился с 30,59% до 27,4%, т. е. на 3,19%.

Процент респондентов ЭГ, которые показали высокий уровень развития эмоционального интеллекта по аналитико-преобразующему критерию, значительно возрос с 22,37% до 36,71%, т. е. на 14,34%; процент испытуемых, продемонстрировавших средний уровень, увеличился с 48,52% до 50,63%, т. е. на 2,11%; процент респондентов, показавших низкий уровень, значительно уменьшился с 29,11% до 12,66%, т. е. на 16,45%.

Таблица 2.13 – Динамика показателей уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по аналитико-преобразующему критерию

Уровни	Группы младших школьников					
	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Констатирующий этап, %	Формирующий этап, %	Δ , %	Констатирующий этап, %	Формирующий этап, %	Δ , %
1	2	3	4	5	6	7
Низкий	30,59	27,4	-3,19	29,11	12,66	-16,45
Средний	48,4	48,86	0,46	48,52	50,63	2,11
Высокий	21,01	23,74	2,73	22,37	36,71	14,34

На рисунке 2.4 наглядно отображена динамика показателей уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по аналитико-преобразующему критерию в КГ и ЭГ.



КГ – контрольная группа

ЭГ – экспериментальная группа

Рисунок 2.4 – Диаграмма распределения показателей уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по аналитико-преобразующему критерию

Таким образом, педагогическая работа на формирующем этапе эксперимента, а именно использование проблемной эмоционально-художественной ситуации на уроках музыки, способствовала развитию у обучающихся ЭГ способностей к рефлексии и эмоциональной регуляции, формированию способов и навыков эмоционального поведения через исследование и анализ собственных эмоций и эмоциональных переживаний других людей. Создание проблемной эмоционально-художественной ситуации на уроках музыки содействовало осознанию субъектной рефлексивной позиции младших школьников и ее выражению в эмоциональном поведении в условиях учебной деятельности.

Итоговые показатели уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников по трем критериям, отраженные в таблице 2.14 и на рисунке 2.5, дают основание сделать следующий вывод. На формирующем этапе экспериментальной работы в КГ доминирующими являются средний (44,44%) и низкий (29,98%) уровни развития эмоционального интеллекта респондентов, высокий уровень выявлен у 25,57% человек. В ЭГ преобладающими являются средний (47,26%) и высокий (39,94%) уровни развития эмоционального интеллекта младших школьников, низкий уровень развития исследуемой способности составил 12,8%.

Таблица 2.14 – Итоговые показатели уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников на формирующем этапе эксперимента, %

Критерии	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	2	3	4	5	6	7
Знаниево-ориентированный	24,2	37,97	42,01	48,95	33,79	13,08
Аффективно-смысловой	28,77	45,15	42,47	42,19	28,77	12,66
Аналитико-преобразующий	23,74	36,71	48,86	50,63	27,4	12,66
Итоговые показатели уровней развития эмоционального интеллекта на формирующем этапе эксперимента, %	25,57	39,94	44,44	47,26	29,98	12,8

Рисунок 2.5 наглядно демонстрирует итоговые показатели уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников на формирующем этапе эксперимента, %

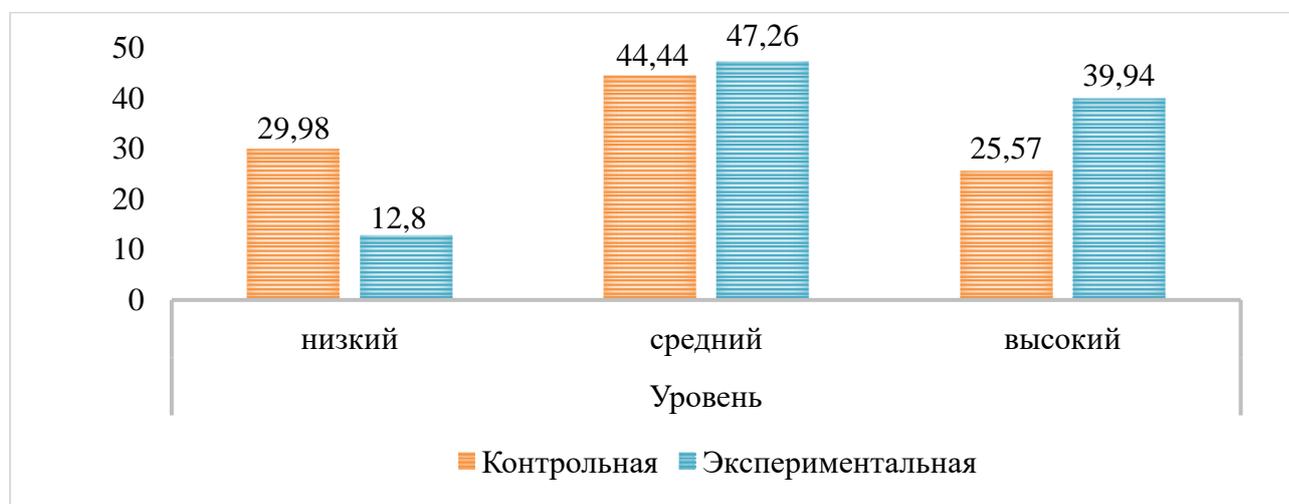


Рисунок 2.5 – Итоговая диаграмма распределения показателей уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников на формирующем этапе эксперимента, %

Сравнение итоговых показателей уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников КГ и ЭГ (контрольный этап педагогического эксперимента) с целью анализа эффективности разработанных и внедренных нами педагогических условий, отраженное в таблице 2.15 и наглядно представленное на рисунке 2.6, позволило установить следующее.

Показатели высокого уровня развития эмоционального интеллекта респондентов КГ увеличились с 24,2% до 25,57%, т. е. на 1,37%; показатели среднего уровня незначительно возросли с 42,92% до 44,44%, т. е. на 1,52%; показатели низкого уровня уменьшились с 32,88% до 29,98%, т. е. на 2,9%. Сравнение итоговых результатов констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента респондентов КГ показало незначительные изменения.

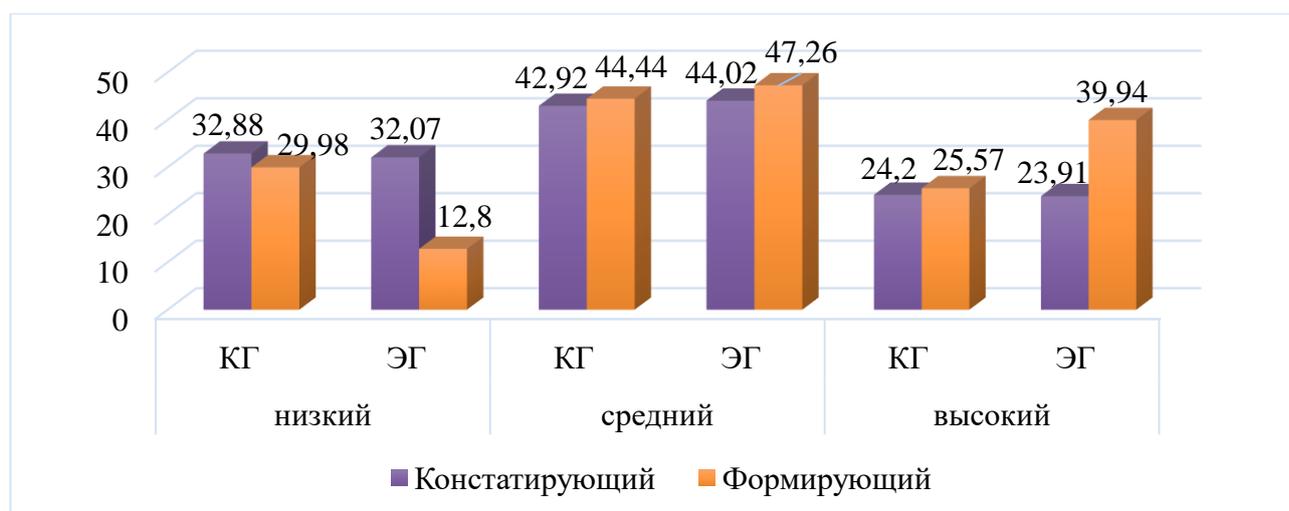
Показатели высокого уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников ЭГ значительно увеличились с 23,91% до 39,94%, т. е. на

16,03%; показатели среднего уровня увеличились с 44,02% до 47,26%, т. е. на 3,24%; показатели низкого уровня значительно уменьшились с 32,07% до 12,8%, т. е. на 19,27%. Сравнение итоговых результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента ЭГ выявило значительное повышение показателей формирующего этапа эксперимента по сравнению с констатирующим.

Таблица 2.15 – Сравнительный анализ итоговых показателей уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

Уровни	Группы младших школьников					
	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Констатирующий этап, %	Формирующий этап, %	Δ , %	Констатирующий этап, %	Формирующий этап, %	Δ , %
1	2	3	4	5	6	7
Низкий	32,88	29,98	-2,9	32,07	12,8	-19,27
Средний	42,92	44,44	1,52	44,02	47,26	3,24
Высокий	24,2	25,57	1,37	23,91	39,94	16,03

На рисунке 2.6 наглядно отображено сравнение итоговых показателей уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников КГ и ЭГ.



КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа

Рисунок 2.6 – Итоговая сравнительная диаграмма показателей уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

Проверка статистической значимости итоговых показателей уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников (контрольный этап эксперимента) была осуществлена с помощью оценки критерия Пирсона Хи-квадрат (таблица 1, Приложение Р). Результаты проверки позволяют утверждать: на констатирующем этапе эксперимента статистически значимых различий между показателями уровней развития эмоционального интеллекта респондентов КГ и ЭГ не имеется; на формирующем этапе определено существенное отличие полученных результатов между КГ и ЭГ.

Таким образом, позитивные изменения в развитии эмоционального интеллекта респондентов ЭГ свидетельствуют о продуктивности разработанных и внедренных педагогических условий, что подтверждает гипотезу данного исследования об эффективности предложенных педагогических условий по развитию эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации.

Выводы по 2 главе

Результаты работы над второй главой исследования позволяют сделать следующие выводы.

В соответствии с выделенными компонентами эмоционального интеллекта младшего школьника обозначены и охарактеризованы критерии развития исследуемой способности – знаниево-ориентированный, аффективно-смысловой, аналитико-преобразующий. Определены и описаны уровни развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста (низкий, средний, высокий), к каждому уровню разработаны показатели. Критерии и показатели развития эмоционального интеллекта младших школьников конкретизировали выбор и содержание диагностического инструментария для определения уровней развития эмоционального интеллекта участников эксперимента.

Знаниево-ориентированный критерий позволяет выявить: наличие знаний

и представлений об эмоциях (радость, печаль, страх, злость, обида, удивление и др.) и способах их проявления; способность распознать, вербализировать, осознавать и интерпретировать собственные и чужие эмоциональные состояния на основе интеллектуального анализа, синтеза, сопоставления, обобщения; фактический (действительный) словарь эмоций.

Аффективно-смысловой критерий позволяет определить: способность к эмоциональному реагированию в форме переживаний на различного рода эмоциональные стимулы и эмоциональное самовыражение; сформированность ценностного отношения к эмоциям; способность к эмоциональному самопознанию с помощью собственных переживаний; степень эмоциональной активности и наличие опыта эмоциональных переживаний.

Аналитико-преобразующий критерий позволяет оценить: способность к осмыслению собственных и чужих эмоциональных состояний на основе знаний об эмоциях и способах их проявления; умение адаптироваться в различных эмоциональных ситуациях и организовывать взаимодействие с другими людьми; умение регулировать собственные эмоции и реагировать на чужие эмоциональные состояния.

Обработка диагностических методик, проведенных на этапе констатирующего эксперимента, показала, что респонденты КГ и ЭГ имеют приблизительно одинаковые результаты развития эмоционального интеллекта по каждому из трех критериев:

1. Знаниево-ориентированный критерий: высокий уровень выявлен у 22,37% респондентов КГ и 21,1% респондентов ЭГ, средний уровень определен у 41,1% респондентов КГ и 43,04% испытуемых, низкий уровень продемонстрировали 36,53% респондентов КГ и 35,86% испытуемых ЭГ.

2. Аффективно-смысловой критерий: высокий уровень выявлен у 29,22% обучающихся КГ и 28,27% респондентов ЭГ, средний уровень определен у 39,27% респондентов КГ и 40,51% испытуемых, низкий уровень продемонстрировали 31,51% респондентов КГ и 31,22% респондентов ЭГ.

3. Аналитико-преобразующий критерий: высокий уровень выявлен у 21,01% респондентов КГ и 22,37% респондентов ЭГ, средний уровень

определен у 48,4% респондентов КГ и 48,52% испытуемых, низкий уровень продемонстрировали 30,59% респондентов КГ и 29,11% испытуемых ЭГ.

Итоговые показатели результатов констатирующего этапа эксперимента показали преобладание среднего (42,92% респондентов КГ и 44,02% респондентов ЭГ) и низкого (32,88% респондентов КГ и 32,07% респондентов ЭГ) уровней развития эмоционального интеллекта, незначительная часть участников эксперимента показала высокий уровень (24,2% респондентов КГ и 23,91% испытуемых ЭГ).

Преобладание среднего и низкого уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников КГ и ЭГ на констатирующем этапе экспериментальной работы обусловили необходимость обоснования, разработки и внедрения на формирующем этапе эксперимента следующих педагогических условий:

1. Освоение знаний об эмоциях и способах их проявлений, оптимизирующих процессы распознавания и понимания обучающимися собственных и чужих эмоциональных состояний.

2. Активизация эмоциональных переживаний и эмоционального самовыражения обучающихся в основных видах музыкальной деятельности: слушании, исполнительской деятельности, освоении элементов музыкального языка.

3. Создание проблемных эмоционально-художественных ситуаций, актуализирующих рефлексивное познание обучающимися эмоционального мира людей сквозь призму музыкального искусства.

Для развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки были внедрены следующие педагогические формы, методы и средства: ведение музыкального дневника эмоций и словаря эмоций, задания-исследования семейных музыкальных предпочтений, сочинение-миниатюра; авторская форма работы «Эмоционально-музыкальная лаборатория» и создание проблемных эмоционально-художественных ситуаций согласно разработанного алгоритма; метод сравнения и анализа художественного образа в различных видах искусства, метод творческих заданий; синквейн, «Эмоциональная

разминка», «Мастерская настроений», «Гимнастика эмоций», «Придумай название», «Словарь признаков характера звучания», «Дерево предсказаний», «Копилка эмоций», прием «парного восприятия», «Эмоциональный калейдоскоп», составление музыкально-художественных коллекций, применение информационно-коммуникативных технологий и проектная деятельность.

На формирующем этапе экспериментальной работы была проведена диагностика респондентов КГ и ЭГ с целью выявления изменений, произошедших в уровне развития эмоционального интеллекта. Обработка результатов диагностических методик выявила следующие показатели по каждому из трех критериев:

1. Знаниево-ориентированный критерий: высокий уровень выявлен у 24,2% респондентов КГ и 37,97% испытуемых ЭГ, средний уровень определен у 42,01% респондентов КГ и 48,95% испытуемых, низкий уровень продемонстрировали 33,79% испытуемых КГ и 13,08% респондентов ЭГ.

2. Аффективно-смысловой критерий: высокий уровень выявлен у 28,77% респондентов КГ и 45,15% респондентов ЭГ, средний уровень определен у 42,47% респондентов КГ и 42,19% испытуемых, низкий уровень продемонстрировали 28,77% респондентов КГ и 12,66% респондентов ЭГ.

3. Аналитико-преобразующий критерий: высокий уровень выявлен у 23,74% респондентов КГ и 36,71% респондентов ЭГ, средний уровень определен у 48,86% респондентов КГ и 50,63% испытуемых, низкий уровень продемонстрировали 27,4% респондентов КГ и 12,66% респондентов ЭГ.

В процессе исследования результатов диагностических методик были обнаружены качественные изменения, произошедшие в развитии эмоционального интеллекта младших школьников ЭГ. В процессе определения уровня развития эмоционального интеллекта по знаниево-ориентированному критерию респонденты ЭГ адекватно характеризовали и вербализировали 9–12 эмоциональных модальностей, продемонстрировали значительное обогащение их эмоционального словаря в процессе вербализации эмоциональных значений музыкальных фрагментов, выявили высокий уровень способности к пониманию

и вербализации собственных и чужих эмоциональных состояний.

В процессе определения уровня развития эмоционального интеллекта по аффективно-смысловому критерию испытуемые ЭГ показали способности к эмоциональным переживаниям в процессе восприятия музыкальных произведений разных модальностей, продемонстрировали оригинальность эмоционального самовыражения с помощью рисунков, движений и описания своих эмоциональных состояний. Участники эксперимента ЭГ проявили способность внимательно и осознанно вслушиваться в музыку и собственное эмоциональное состояние, адекватно характеризовали эмоционально-образное содержание музыки, что обозначает сформированные способности к его осмыслению и сопереживанию.

В процессе определения уровня развития эмоционального интеллекта по аналитико-преобразующему критерию участники эксперимента ЭГ проявили сформированные способности к осознанию эмоциональных переживаний другого человека, размышлению о причинах их возникновения, регулированию собственных эмоциональных переживаний и эмоций других людей, проявлению эмоционального отклика во взаимодействии с окружающими людьми и миром.

Сравнительный анализ итоговых показателей уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников на констатирующем и формирующем этапах эксперимента показал незначительные изменения у испытуемых КГ. У респондентов ЭГ выявлено значительное повышение показателей формирующего этапа эксперимента по сравнению с констатирующим: высокий уровень развития эмоционального интеллекта был обнаружен у 39,94% респондентов, средний уровень продемонстрировали 47,26% испытуемых, низкий уровень – 12,8% участников эксперимента.

Таким образом, позитивные количественные и качественные изменения в уровне развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста ЭГ подтверждают эффективность разработанных и внедренных педагогических условий и соответствующих им форм, методов и средств развития исследуемой способности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертации осуществлено авторское решение проблемы развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки, что нашло отражение в обосновании основных положений, уточнении методологии исследования, разработке педагогических условий и соответствующих им педагогических форм, методов и средств.

Актуальность поставленной научной проблемы исследования подтверждена требованиями современного общества к воспитанию подрастающего поколения, обладающего высоким уровнем развития эмоционального интеллекта, нормативными образовательными документами Российской Федерации, особенностями младшего школьного возраста в контексте его сензитивности к развитию эмоционального интеллекта, потенциальными возможностями урока музыки в развитии исследуемой способности у обучающихся.

Результаты выполненного исследования показали эффективность решения поставленных задач и дали основания для формулирования следующих выводов.

1. Философский и психолого-педагогический анализ позволил проследить логику возникновения, становления и введения в науку понятия эмоционального интеллекта. Постигание философского аспекта исследуемого понятия позволило утверждать, что эмоциональный интеллект отражает проблему единства разума и чувств в познании человеком самого себя и окружающего мира. В психологическую науку изучаемое понятие было введено на основе многочисленных исследований в области интеллекта и эмоций. Эмоциональный интеллект определяется как способность личности к восприятию и переработке эмоциональной информации, эмоциональному реагированию и регулированию эмоций.

Педагогическое осмысление эмоционального интеллекта позволило обнаружить различные аспекты исследуемого понятия в работах зарубежных и

отечественных ученых прошлого и современности, утверждавших о необходимости развития эмоциональной осознанности и эмоциональной регуляции обучающихся в процессе обучения и воспитания.

С педагогической точки зрения эмоциональный интеллект определяется как способность обучающегося к осознанному выражению собственных эмоций и мыслей, осознанию эмоций других людей и определению стратегии собственного поведения в образовательном процессе. Интеграция исследуемого понятия в педагогику обусловлена тем, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта всех участников образовательного процесса способствует организации эффективной коммуникации между ними и созданию позитивной эмоциональной атмосферы в учебно-воспитательной деятельности общеобразовательной организации.

Для достижения исследовательской цели была определена методологическая основа исследования: положения системного, деятельностного, личностно ориентированного и аксиологического подходов и методологические принципы целенаправленности, объективности, системности, комплексности, сущностного анализа, единства логического и исторического, единства теории и практики, единства внешних воздействий и внутренних условий.

2. Теоретическое осмысление сущности исследуемого понятия на основе анализа различных определений эмоционального интеллекта, выявления его функций и механизмов функционирования позволило установить, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта личности выражается в способности к пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей, выражению и регулированию эмоций, что способствует эффективности в деятельности и межличностном взаимодействии.

В ходе анализа и обобщения основных характеристик младшего школьного возраста (преобразования в эмоциональной и интеллектуальной сферах обучающихся, учебная деятельность как ведущая деятельность младших школьников, специфика социальной ситуации развития) была

подтверждена его сензитивность к развитию эмоционального интеллекта.

Выявление сущности эмоционального интеллекта и возрастных особенностей детей младшего школьного возраста позволило определить эмоциональный интеллект младшего школьника как личностное динамичное структурное образование, заключающееся в способности обучающегося данной возрастной категории воспринимать, идентифицировать, понимать, выражать, регулировать различные эмоциональные состояния и выстраивать собственное поведение на этой основе. Развитие эмоционального интеллекта младшего школьника – это процесс, направленный на активизацию способностей обучающегося к распознаванию, пониманию, переживанию, выражению, регуляции эмоциональных проявлений, коррелируемый его возрастными особенностями и способствующий эффективному функционированию в разнообразных ситуациях.

Структура эмоционального интеллекта младшего школьника представлена когнитивным, эмоционально-ценностным, рефлексивно-поведенческим компонентами. Когнитивный компонент включает знания об эмоциях и способах их проявления, являющиеся основой процессов восприятия, распознавания, вербализации и понимания младшим школьником собственных и чужих эмоциональных состояний. Эмоционально-ценностный компонент представлен ценностями эмоциональных переживаний младшего школьника, особенностями его эмоционального реагирования в контексте различных эмоциональных ситуаций и эмоционального самовыражения. Рефлексивно-поведенческий компонент включает осознание и регуляцию младшим школьником собственных эмоциональных переживаний и поведенческих реакций и эмоциональных состояний других людей.

3. Средством, определяющим успешность развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста, условием его осуществления и обеспечения результативности является потенциал самого урока музыки как основной формы организации общего музыкального образования. Потенциал урока музыки в развитии эмоционального интеллекта детей младшего

школьного возраста определяем как совокупность возможностей урока музыки, направленных на активизацию способностей обучающихся к осознанию, эмоциональному реагированию и регулированию собственных эмоций в процессе взаимодействия с произведениями музыкального искусства.

Анализ нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность в общеобразовательной организации, показал, что развитие эмоционального интеллекта младшего школьника обусловлено целями, задачами учебного предмета «Музыка», уровень развития эмоционального интеллекта обучающихся является показателем сформированности предметных, метапредметных и личностных результатов, а развитие исследуемой способности осуществляется в процессе музыкальной деятельности (слушание музыки, исполнительская деятельность, освоение элементов музыкального языка).

В процессе раскрытия специфики урока музыки (определения сущности и функций музыкального искусства) установлено, что потенциал урока музыки в развитии эмоционального интеллекта младших школьников составляют: комплексное воздействие музыки на обучающегося в процессе всех видов музыкальной деятельности, единство эмоционального и сознательного, единство художественного и технического, коллективная форма взаимодействия обучающихся с музыкой, а также общедидактические методы и методы музыкальной педагогики.

4. С целью диагностирования уровня развития эмоционального интеллекта обучающихся и в соответствии с выделенными структурными компонентами эмоционального интеллекта младшего школьника определены критерии его развития: знаниево-ориентированный, аффективно-смысловой, аналитико-преобразующий, которые, с одной стороны, выступают в качестве векторов развития эмоционального интеллекта, а с другой – позволяют оценить эффективность исследуемого процесса. В соответствии с выделенными критериями и показателями были определены диагностические методики (традиционные и модифицированные), применение которых позволило

объективно измерить уровень развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста: низкий, средний, высокий.

5. Для эффективного решения проблемы развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки был обоснован, разработан и реализован комплекс педагогических условий: 1) освоение обучающимися знаний об эмоциях и способах их проявлений, оптимизирующих процессы распознавания и понимания собственных и чужих эмоциональных состояний; 2) активизация эмоциональных переживаний и эмоциональное самовыражение обучающихся в основных видах учебно-музыкальной деятельности: слушании музыки, исполнительской деятельности, освоении элементов музыкального языка; 3) создание проблемных эмоционально-художественных ситуаций, актуализирующих рефлексивное познание обучающимися эмоционального мира людей сквозь призму музыкального искусства.

Реализация педагогических условий осуществлялась на основе традиционных, обогащённых и специально разработанных педагогических форм, методов и средств (авторская форма «Эмоционально-музыкальная лаборатория», авторский алгоритм создания проблемных эмоционально-художественных ситуаций, ведение музыкального дневника эмоций и эмоционального словаря; задания-исследования семейных музыкальных предпочтений; «Мастерская настроений», «Гимнастика эмоций», «Эмоциональная разминка»; метод сравнения и анализа художественного образа в различных видах искусства, метод творческих заданий в процессе полихудожественной деятельности; составление музыкально-художественных коллекций, «Копилка эмоций», «Эмоциональный калейдоскоп» и др.), ориентированные на достижение высоких результатов по каждому из компонентов эмоционального интеллекта младших школьников.

Обобщение и анализ результатов эксперимента на его контрольном этапе с использованием методов математической статистики подтвердили объективность и достоверность полученных данных, наличие устойчивой

положительной динамики в развитии эмоционального интеллекта респондентов ЭГ. Сравнительная характеристика итоговых показателей констатирующего и формирующего этапов подтверждает эффективность разработанных педагогических условий, а также их методического обеспечения. Результаты экспериментальной работы доказывают целесообразность применения и возможность широкого использования разработанных педагогических форм, методов и средств на уроках музыки в общеобразовательной организации.

Достоверность полученных результатов и выводов обеспечивается методологической обоснованностью исходных теоретических положений, критическим анализом состояния исследуемой проблемы; соответствием методов научного поиска его цели и задачам; сочетанием методов качественного и количественного анализа экспериментального материала; применением методов статистического анализа; положительными результатами внедрения педагогических условий развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки.

Рекомендации и перспективы дальнейшей разработки темы. Приоритетными направлениями по данной проблеме являются: исследование возможности форм внеурочной деятельности общеобразовательной организации как средства развития эмоционального интеллекта младших школьников; разработка консорциума «начальное общее образование – основное общее образование» в развитии эмоционального интеллекта обучающихся в процессе освоения программы учебного предмета «Музыка».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин, Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
4. Адорно, Т. В. Избранное: социология музыки / Теодор Адорно ; [сост.: С. Я. Левит, С. Ю. Хурумов ; пер.: М. И. Левина, А. В. Михайлов]. – [2-е изд.]. – М. : РОССПЭН, 2008 (Ульяновск: Ульяновский Дом печати). – 444 с.
5. Адушкина, К. В. Развитие эмоционального интеллекта подростков в условиях учреждения дополнительного образования средствами музыкальной терапии / К. В. Адушкина // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 47–51.
6. Айзенк, Г. Интеллект: новый взгляд / Г. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–129.
7. Алексеев, П. В. Философия : учебник / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – М. : ПБОЮЛ Грачев СМ., 2000. – 608 с.
8. Алиев, Ю. Б. Дидактика и методика музыкального образования / Ю. Б. Алиев. – М. : Изд-во Современного гуманитар. ун-та, 2010. – 304 с.
9. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
10. Андреева, Г. М. Эмоциональные компоненты социального познания / Г. М. Андреева // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 11–21.
11. Андреева, И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.

12. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.

13. Антология педагогической мысли христианского Средневековья : пособие для учащихся пед. колледжей и студентов вузов : в 2 т. Т. 1 / сост., ст. к разделам и коммент. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. – М. : АО «Аспект Пресс», 1994. – 400 с.

14. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2119 «Музыка и пение» / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.

15. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 1 / Аристотель [пер. с др. П. С. Попова, испр. и доп. М. И. Иткиным с примеч. А. В. Сагадеева]. – М. : Мысль, 1975. – 549 с.

16. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б. В. Асафьев ; ред. и вступ. статья Е. М. Орловой. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 142 с.

17. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.

18. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл: Academia, 2007. – 526 с.

19. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.

20. Байбородова, Л. В. Методология и методы научного исследования : учебное пособие / Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская. – Ярославль : РИОЯГПУ, 2014. – 283с.

21. Безбородова, Л. А. Методика преподавания в общеобразовательных заведениях : учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. /Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – СПб. : Изд-во «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2014. – 512 с.

22. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность : монография : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050700.62 «Педагогика» / В. А. Беликов. – М. : Академия Естествознания, 2010. – 339 с.
23. Белинский, В. Г. Собрание сочинений: в 9 т. Т. 3 / В. Г. Белинский ; ред. Ю. В. Манн ; статья А. Л. Осповата ; примеч. А. Л. Осповата и Н. Ф. Филипповой. – М. : Художественная литература, 1978. – 614 с.
24. Бергсон, Анри. Избранное: Сознание и жизнь [Текст] / Анри Бергсон ; Российская акад. наук, Ин-т философии, Ин-т науч. информ. по общественным наукам. – М. : РОССПЭН, 2010. – 398 с.
25. Беспалько, В. П. О возможностях системного подхода в педагогике [Текст] / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59–60.
26. Блауберг, И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, кандидаты философ. наук. – М. : Знание, 1969. – 48 с.
27. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
28. Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: более 5000 психологических терминов и понятий / [А. Б. Альмуханова и др.]. – М. : Эксмо, 2007. – 54 с.
29. Большой психологический словарь [Авдеева Н. Н. и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – М. : АСТ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
30. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия; СПб. : Фонд «Ленингр. галерея», 2002. – 1628 с.
31. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с.
32. Бонфельд, М. Ш. Музыка: язык, речь, мышление (опыт системного исследования музыкального искусства) / М. Ш. Бонфельд. – М. : Московский государственный педагогический институт, 1991. – 125 с.

33. Борев, Ю. Б. Эстетика : в 2 т. Т. 1 / Ю. Б. Борев. – 5-е изд., допол. – Смоленск : Русич, 1997. – 576 с.
34. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко ; м-во образования Рос. Федерации. Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград : Перемена, 2001. – 180 с.
35. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Модожавенко, И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. – М. : Издат. центр «Академия», 2008 – 320 с.
36. Бреслав, Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. – М. : Смысл; Издат. центр «Академия», 2004. – 544 с.
37. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.
38. Буюева, Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буюева. – М.: «Мысль», 1978. – 216 с.
39. Булатова, И. М. Эмоциональность обучения как условие повышения учебно-познавательной активности студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Булатова Ирина Михайловна. – Казань, 1985. – 327 с.
40. Бэкон, Ф. Сочинения в двух томах. Т. 2 / Ф. Бэкон ; 2-е, испр. и доп. изд ; сост., общ. ред. и вступит. статья А. Л. Субботина. – М. : «Мысль», 1978. – 575 с.
41. Васильев, И. А. Эмоции и мышление / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 192 с.
42. Величковский, Б. М. Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 т. Т.1 / Б. М. Величковский. – М. : Смысл: Издат. центр «Академия», 2006. – 448 с.
43. Вершинина, Л. В. Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя: монография / Л. В. Вершинина. – М-во образования и науки Рос. Федерации, Сам. гос. пед. ун-т. – Самара : Изд-во СГПУ, 2003. – 148 с.

44. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1968. – 415 с.

45. Ветошкина, Т. А. Роль жестких («hard skills») и мягких («soft skills») компетенций в профессиональной деятельности / Т. А. Ветошкина, О. В. Полянок // Агропродовольственная политика России. – 2017. – №12 (72). – С. 58–62.

46. Виноградов, С. Н. Логика : учебник для средней школы / С. Н. Виноградов, А. Ф. Кузьмин. – изд. 8. – М. : Учпедгиз, 1954. – 176 с.

47. Виноградов, Ю. Е. Эмоциональная активация в структуре мыслительной деятельности человека: автореф. дис. ... канд. псих. наук (1960) / Виноградов Юрий Евгеньевич ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1972. – 14 с.

48. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. ; под ред. А. В. Петровского. – 2-изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.

49. Воспитание музыкой: из опыта работы: [Сб. ст.] / Составители Т. Е. Вендрова, И. В. Пигарева. – М. : Просвещение, 1991. – 203 с.

50. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский ; изд. 5, испр. – М. : Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.

51. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

52. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Апрель пресс: ЭКСМО-пресс, 2000. – 1006 с.

53. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; общ. ред. В. Иванова ; [предисл. А. Н. Леонтьева] ; коммент. Л. С. Выготского, В. В. Иванова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.

54. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.2 / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.

55. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.4 / Л. С. Выготский ;

под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.

56. Гаврилова, Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1974. – №5. – С.107–114.

57. Гарднер, Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта / Г. Гарднер; [пер. с англ. А. Н. Свирид]. – М. : ООО И. Д. Вильямс, 2007. – 501 с.

58. Гарскова, Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова // Тез. науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения». – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1999. – С. 25–26.

59. Гербарт, И. Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1 [Текст] / И. Ф. Гербарт ; ред., пер. и прим. проф. Г. П. Вейсберга ; ввод. статья Н. К. Баумана и проф. Г. П. Вейсберга. – М. : Учпедгиз, 1940. – 292 с.

60. Григорьева-Голубева, В. А. Использование мини-сочинения как средства развития речи младших школьников при обучении русскому языку / В. А. Григорьева-Голубева, Т. П. Щукина // Царскосельские чтения. – 2014. – №18. – С.19–23.

61. Горюнова, Л. В. Урок музыки – урок искусства : кн. для учителя / Л. В. Горюнова, Л. П. Маслова ; НИИ шк. – М. : Прометей, 1989. – 101 с.

62. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики [утв. Приказом Минобрнауки ЛНР от 21 мая 2018 года № 495-ОД]. – [Электронный ресурс]. URL: <https://disk.yandex.ua/i/7hTgWVvP3YCNKU> (дата обращения: 22.12.2019).

63. Готтман Дж. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей / Джон Готтман, Джоан Деклер ; пер. с англ. Г. Федотовой. – М. : Ман, Иванов и Фербер, 2015. – 288 с.

64. Грот, Н. Я. Сочинения: в 4 т. Т.1 / Н. Я. Грот ; ред. Мозговая Н. Г., Волков А. Г., авт. вступ. ст. Матюшко Б. К., указат. Туренко В. Э. – Мелитополь : Издат. дом Мелитопольской городской типографии, 2013. – 246 с.

65. Демин М. В. Природа деятельности / М. В. Демин. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 168 с.

66. Дильтей, В. Собрание сочинений: в 6 т. Т.1 / В. Дильтей; под общ. ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова. Пер. с нем. под ред. В. С. Малахова. – М. : Дом интеллектуальной книги, 2000. – 762 с.

67. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег; сост. и вступ. статья В. А. Ротенберга. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.

68. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

69. Ермаков, Д. С. Изучение и развитие «гибких» навыков как психолого-педагогическая проблема / Д. С. Ермаков, Ж. А. Амантай // Матер. межд. науч.-практ. конф. «Образование и психолого-педагогическая наука: системность, преемственность, инновационность», посвященной 110-летию со дня рождения академика Т. Т. Тажибаева. – Алматы : Казахский университет, 2020. – С.17–19.

70. Живов, В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Л. Живов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.

71. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1 / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.

72. Зарубежная эстетика и теория литературы XIX – XX вв. Трактаты, статьи, эссе / Сост., общ. ред. Г. К. Косикова. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 512 с.

73. Затымина, Т. А. Современный урок музыки: методика конструирования, сценарии проведения, тестовый контроль : учебно-метод. пособие / Т. А. Затымина. – М. : Глобус, 2007. – 170 с.

74. Зверева, М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29–32.

75. Зиммель, Г. Избранное: в 2 т. Т.1 / Георг Зиммель [сост. : С. Я. Левит, Л. В. Скворцов ; отв. ред. Л. Т. Мильская]. – М. : Юрист, 1996. – 671 с.

76. Зими́на, Н. А. Психологическая диагностика коммуникативного

потенциала личности / Н. А. Зимина. – Нижний Новгород : ННГАС, 2015. – 42 с.

77. Изард, Кэррол Э. Психология эмоций / Кэррол Э. Изард ; [пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева]. – М. [и др.] : Питер, 2006. – 460 с.

78. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 288 с.

79. Ильенков, Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении / Э. В. Ильенков. – М. : Издательство «РОССПЭН», 1997. – 468 с.

80. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] : учебное пособие / Е. П. Ильин. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб : Питер, 2001. – 752 с.

81. Ильина, Т. А. Педагогика: курс лекций [для пед. институтов] / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 495 с.

82. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – Р. 8–14.

83. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.

84. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.

85. Каган, М. С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган. – Л. : Искусство, 1972. – 440 с.

86. Каган, М. С. Музыка в мире искусств : учебное пособие для вузов / М. С. Каган. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 217 с.

87. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа

обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.

88. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

89. Каптерев, П. Ф. Педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. : тип. «Виктория», 1914. – 489 с. [Электронный ресурс]. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev_pedagogicheskayapsihologiya_1914/go,260;fs,0// (дата обращения: 11.12.2020).

90. Карпов, А. В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика : монография / А. В. Карпов, А. С. Петровская ; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль : Яр.ГУ, 2008. – 344 с.

91. Кирьякова, А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.

92. Клочко, В. Е. Целеобразование и формирование оценок в ходе постановки и решения мыслительных задач: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Клочко Виталий Евгеньевич. – Караганда, 1977. – 18 с.

93. Когнитивная психология : учеб. для студентов вузов / [И. В. Блинникова, А. Н. Воронин, В. Н. Дружинин и др.] ; / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.

94. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / Я. А. Коменский ; под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.

95. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2 / Я. А. Коменский ; под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – М. : Педагогика, 1982. – 576 с.

96. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 335 с.

97. Кремлёв, Ю. А. О месте музыки среди искусств / Ю. А. Кремлев. – М. : Музыка, 1966. – 63 с.

98. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность,

перспективы / В. Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 79 с.

99. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.

100. Крючкова, А. А. Педагогический потенциал уроков музыки в развитии интеллекта младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Крючкова Анжела Александровна. – М., 2017. – 28 с.

101. Кружилина, Т. В. К вопросу о формулировании противоречий и гипотезы в научных педагогических исследованиях / Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58 (2). – С. 138–143.

102. Кузнецова, К. С. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кузнецова Карина Сергеевна. – Саратов, 2012. – 24 с.

103. Кузьмин, В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1980. – 312 с.

104. Кулаковский, Л. В. Музыка как искусство / Л. В. Кулаковский. – М. : Сов. композитор, 1960. – 107 с.

105. Кучинский, Г. М. Социальное мышление как форма познавательной активности / Г. М. Кучинский // Психол. журнал. – 2006. – № 1. – С. 10–17.

106. Ланге, Н. Н. Психический мир: избранные психологические труды / Н. Н. Ланге ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 366 с.

107. Лафренье, П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье ; пер. с англ. М. Васильева и др. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2004. – 256 с.

108. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

109. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции : конспект лекций / Кафедра общ. психологии / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.

110. Леонтьев, А. Н. Проблема развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4 е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

111. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. [и др.] : Питер, 2009. – 318 с.

112. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование [Текст]: издание для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС общего образования второго поколения / авт.-сост. Н. П. Ансимова, О. В. Большакова, О. Н. Кащеева, И. В. Кузнецова, Н. Г. Рукавишникова, И. В. Серафимович, М. Н. Хахунова; под общ. ред. Н. П. Ансимовой, И. В. Кузнецовой. – Ярославль : Центр «Ресурс», 2014. – 103 с.

113. Лобанов, А. П. Интеллект и когнитивные стили / А. П. Лобанов. – Орша : Диаль, 2006. – 304 с.

114. Локк, Дж. Сочинения: в 3 т. Т. 3 / Дж. Локк ; ред. и сост., авт. примеч. А. Л. Субботин ; пер. с англ. А. Н. Савина. – М. : Мысль, 1988. – 668 с.

115. Локтаева, Н. Н. Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание / Н. Н. Локтаева // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – № 4 (64). – С. 28–35.

116. Лосев, А. Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон / А. Ф. Лосев ; худож.-оформитель Б. Ф. Бублик. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; Харьков : Фолио, 2000. – 846 с.

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

118. Мазель, Л. А. Анализ музыкальных произведений : учебник специального курса для музыкальных вузов / Л. А. Мазель, В. А. Цуккерман. – М. : Музыка, 1980. – 295 с.

119. Маркарян, Э. С. Вопросы системного исследования общества [Текст] / Э. С. Маркарян, д-р филос. наук. – М. : Знание, 1972. – 62 с.
120. Маслоу, А. Г. По направлению к психологии бытия: религии, ценности и пик-переживания / А. Маслоу ; [пер. с англ. Е. Рачковой]. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
121. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 206 с.
122. Махмутов, М. И. Избранные труды: в 7 т. Т.1 / М. И. Махмутов. – Казань : Магариф – Вақыт, 2016. – 423 с.
123. Махмутов, М. И. Избранные труды: в 7 т. Т. 4 / М. И. Махмутов. – Казань : Магариф – Вақыт, 2016. – 375 с.
124. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
125. Мелик-Пашаев, А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
126. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка : избр. психол. тр. / Н. А. Менчинская ; Рос. акад. образования. Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : [МОДЭК], 2004. – 511 с.
127. Методы и средства научных исследований : учеб. пособие / Ю. Н. Колмогоров [и др.]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 152 с.
128. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / [Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др. ; под ред. Н. В. Кузьминой]. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
129. Митрахович, В. А. Потенциал как педагогическая категория / В. А. Митрахович // Известия ВГПУ. – 2008. – № 9. – С. 16–20.
130. Музыка в начальных классах : методическое пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин, Т. А. Бейдер, Т. Е. Вендрова и др. ; науч. рук.

Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1985. – 140 с.

131. Музыкальная энциклопедия [Текст] : в 6 т. Т. 3: Корто-октоль / Гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М. : Сов. энциклопедия, 1976. – 1104 стб.

132. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.

133. Немов, Р. С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. Ч. 1 / Р. С. Немов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.

134. Никешина, Н. И. Развитие креативности младших школьников на уроках музыки посредством педагогики искусства: авторет. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Никешина Наталия Ивановна. – Воронеж, 2015. – 24 с.

135. Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла: [сочинения] / Ф. Ницше ; [пер. с нем. С. Л. Франка и др.]. – М. : Эксмо, 2006. – 846 с.

136. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 1 / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд ; Науч.-ред. совет. : В. С. Степин [и др.]. – М. : Мысль, 2010. – 744 с.

137. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 2 / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ. науч. фонд ; Науч.-ред. совет. : В. С. Степин [и др.]. – М. : Мысль, 2010. – 634 с.

138. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 3 / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд ; Науч.-ред. совет. : В. С. Степин [и др.]. – М. : Мысль, 2010. – 692 с.

139. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 4 / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд ; Науч.-ред. совет. : В. С. Степин [и др.]. – М. : Мысль, 2010. – 736 с.

140. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

141. Новиков, Н. И. Избранные сочинения / Н. И. Новиков ; вступ. ст. Г. П. Макогоненко. – М.-Л. : Художественная литература, 1954. – 744 с.

142. Носенко, Е. Л. «Емоційна розумність» як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації / Е. Л. Носенко // Вісник

Дніпропетровського ун-ту. Педагогіка і психологія. – 2000. – Вип. 6. – С. 3–7.

143. Образцов, П. И. Методология, методы и методика педагогического исследования : учебное пособие / П. И. Образцов. – Орел : ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева», 2016. – 134 с.

144. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь [пер. с пол.]. – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.

145. Органова, О. Н. Специфика эстетического восприятия : [Учеб. пособие для филос. фак. ун-тов и худож. вузов] / О. Н. Органова. – М. : Высш. школа, 1975. – 224 с.

146. Орлов, Г. А. Дерево музыки / Г. А. Орлов ; [Предисл. М. Друскина]. – СПб. : Сов. композитор ; Вашингтон : Санкт-Петербург. отд-ние, 1992. – 408 с.

147. Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Гиту Орме ; [пер. с англ.: Рябкина Д. А.]. – М. : «КСП+», 2003. – 272 с.

148. Осеннева, М. С. Теория и методика музыкального воспитания : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / М. С. Осеннева. – М. : Издат. центр «Академия», 2012. – 272 с.

149. Паскаль, Б. Мысли / Б. Паскаль ; [Пер. с фр. Ю. Гинзбург]. – М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2003. – 332 с.

150. Педагогика : курс лекций / Под общ. ред. Г. И. Щукиной (отв. ред.) [и др.]. – М. : Просвещение, 1966. – 648 с.

151. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издат. центр «Академия», 2008. – 352 с.

152. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / И. Г. Песталоцци : под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с.

153. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2 / И. Г. Песталоцци : под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – 346 с.

154. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

155. Петрушин, В. И. О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий / В. И. Петрушин // Музыкальное искусство и образование. – 2016. – № 2 (14). – С. 68–82.

156. Пиличяускас, А. А. Познание музыки как воспитательная проблема : [научно-методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации институтов усовершенствования учителей по предмету «Музыка»] / А. А. Пиличяускас. – М. : Мирос, 1992. – 37 с.

157. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы : учебник для студентов педагогических училищ и колледжей, обучающихся по группе специальностей «Образование» / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 463 с.

158. Подпругина, В. В. Ментальные репрезентации эмоций у учащихся / В. В. Подпругина, И. В. Блинникова // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 31–44.

159. Попрыгина, А. А. Интеграция искусств как средство развития эмоционального интеллекта у младших школьников [Электронный ресурс] / А. А. Попрыгина // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2020. – № 3 (7). – С. 83–88. Режим доступа: <https://koirojournal.ru/realizes/g2020/28spt2020/kvo310/>.

160. Практический интеллект / Роберт Дж. Стернберг, Джордж Б. Форсайт, Дженнифер Хедланд [и др.] ; [Под общ. ред. Роберта Стернберга]. – СПб. : Питер, 2002. – 265 с.

161. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по музыке (I-IV классы, базовый уровень) [утв. Приказом Минобрнауки ЛНР № 483 от 27.12.2016]. – Луганск. – 2016. – 41 с.

162. Примерная рабочая программа начального общего образования

«Музыка» (для 1–4 классов общеобразовательных организаций) [одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г.]. – М., 2021. – 68 с.

163. Проблемы эмоционального интеллекта в современном психолого-педагогическом пространстве. В 2-х ч. Ч. 2 : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 26-27 апреля 2012 г. / Шадр. гос. пед. ин-т ; сост. И. С. Коростина, С. В. Истомина. – Шадринск : «Шадр. Дом Печати», Каргапольский филиал, 2012. – 216 с.

164. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка 1 – 8 классы / Под руководством Д. Б. Кабалевского ; 3-е изд.– М. : Просвещение, 2006. – 225 с.

165. Просветова, Т. С. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие / Т. С. Просветова. – Воронеж : ВГПУ, 2006. – 210 с.

166. Профессионально-педагогические понятия : Слов. / Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк ; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005 – 456 с.

167. Равкин, З. И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З. И. Равкина. – М. : ИТОиП РАО, 1995. – С. 27–29.

168. Ражников, В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. – М. : Музыка, 1989. – 141 с.

169. Раппопорт, С. Х. Искусство и эмоции / С. Х. Раппопорт. – 2-е изд., доп. – М. : Музыка, 1972. – 168 с.

170. Рачина, Б. С. Педагогическая практика: подготовка педагога-музыканта : учебно-методическое пособие / Б. С. Рачина. – 2-е изд., стер. – СПб. : Лань : ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2022. – 512 с.

171. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
172. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 713 с.
173. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / Ж.-Ж. Руссо : под ред. Г. Н. Джибладзе ; сост. А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1981. – 656 с.
174. Рыжов, Д. М. Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста / Д. М. Рыжов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3 (18). – С. 166–171.
175. Ряписова, А. Г. Единство рационального и эмоционального как принцип обучения младших школьников хоровому пению: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ряписова Алевтина Геннадьевна. – Новосибирск, 1995. – 21 с.
176. Сагатовский, В. Н. Философские основания педагогической деятельности / В. Н. Сагатовский // Вестник высшей школы. – 1987. – № 1. – С. 22–32.
177. Савенков, А. И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей / А. И. Савенков. – М. : Национальный книжный центр, 2015. – 128 с.
178. Сериков, В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции технологии : монография / В. В. Сериков ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152с.
179. Сидоров, П. И. Введение в клиническую психологию : учеб. для студентов мед. вузов / П. И. Сидоров, А. В. Парняков. – М. : Академический Проект, Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 779 с.
180. Симонов, П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1983. – 378 с.
181. Системные исследования : ежегодник / Российская акад. наук, Ин-т

системного анализа, Московский ин-т экономики, политики и права. – М. : Едиториал УРСС, 1969. – 330 с.

182. Сластенин, В. А. и др. Педагогика [Текст] : учебник по дисциплине «Педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 566 с.

183. Сохор, А. Н. Воспитательная роль музыки [Текст] / А. Н. Сохор. – Л. : Музгиз, 1962. – 64 с.

184. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.

185. Сурмин, Ю. П. Теория систем и системный анализ : учеб. пособие / Ю. П. Сурмин. – К. : МАУП, 2003. – 368 с.

186. Сухомлинский, В. А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста / В. А. Сухомлинский. – М. : Учпедгиз, 1961. – 223 с.

187. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения : в 5 т. Т. 3 Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. школа, 1979. – 719 с.

188. Сухомлинский, В. А. Хрестоматия по этике / В. А. Сухомлинский ; сост. О. В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1990. – 304 с.

189. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский и др.] ; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

190. Теория и методика музыкального образования детей. [Текст] : науч.-метод. пособие для учителя музыки и студентов сред. и высш. учеб. заведений / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. ; Рос. акад. образования, Ин-т худож. образования, Лаб. муз. искусства. – М. : Флинта: Наука, 1998. – 329 с.

191. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947 – 335 с.

192. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учебное пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
193. Травина, Е. А. Целостность урока музыки как предпосылка развития креативности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Травина Елена Александровна. – М., 2008. – 23 с.
194. Толстой, Л. Н. Не могу молчать!: избранные произведения Л. Н. Толстого [Электронный ресурс] / Л. Н. Толстой. – СПб: Ясная Поляна, 1911. – 736 с. Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003785757_23677/ (дата обращения: 03.11.2020).
195. Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования : учебное пособие / А. В. Торопова. – М. : Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2008. – 200 с.
196. Тугаринов, В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 156 с.
197. Турянская, О. Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению : монография / О. Ф. Турянская. – Орел : Издательство ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. – 278 с.
198. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка : современная редакция / Д. Н. Ушаков. – М. : Дом Славянской кн., 2008. – 959 с.
199. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 10 / К. Д. Ушинский. – М.-Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 665 с.
200. Уэйнбергер, Н. Музыка и мозг / Н. Уэйнбергер // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – Т. 8. – № 2 (29). – С. 1–8.
201. Федеральный государственный образовательный стандарт [утв. приказом Минпросвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286]. – Москва, 2021. – 57 с.
202. Философия. В вопросах и ответах : учеб. пособие для вузов / В. Н. Лавриненко, В. П. Ратников, В. В. Юдин ; под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 463 с.
203. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : «Сов.

энциклопедия», 1983. – 840 с.

204. Фишер, К. Теория когнитивного развития: контроль и построение иерархий навыков / К. Фишер // Психологический обзор. – 1980. – № 87 (6). – С. 477–531.

205. Хант, Эрл. Искусственный интеллект / Эрл Хант ; перевод с англ. Д. А. Белова и Ю. И. Крюкова ; под ред. В. Л. Стефанюка. – М. : Мир, 1978. – 558 с.

206. Хлевная, Е. А. От науки к практике: по итогам II международной научно-практической конференции «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании» [Электронный ресурс] / Е. А. Хлевная, В. А. Штроо // Организационная психология: электрон. науч. журн. – 2019. – Т. 9. – №1. – С. 148–165. – Режим доступа: [http:// www.orgpsyjournal.hse.ru](http://www.orgpsyjournal.hse.ru) (дата обращения: 06.12.2020).

207. Хлупина, О. В. Эмоциональный фактор процесса обучения школьников (на материале современных зарубежных исследований): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хлупина Ольга Владимировна. – Киров, 2005. – 20 с.

208. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 380 с.

209. Холопова, В. Н. Методика анализа музыкальных эмоций : учебное пособие для музыкальных вузов / В. Н. Холопова. – М. : Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2018. – 36 с.

210. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства : учебное пособие. – 4-е изд., испр. / В. Н. Холопова. – СПб. : Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2014. – 320 с.

211. Холопова, В. Н. Феномен музыки / В. Н. Холопова. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 384 с.

212. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. [и с предисл.] Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 400 с.

213. Хэссон, Дж. Развитие эмоционального интеллекта: подсказки, советы, техники : перевод с английского / Джилл Хэссон; [переводчик В. Краснянская]. – М. : Альпина Паблишер, 2018. – 123 с.

214. Циулина, М. В. Методология психолого-педагогических исследований : учебное пособие / М. В. Циулина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с.

215. Цуккерман, В. А. Музыкальные жанры и основы музыкальных форм / В. А. Цуккерман. – М. : Музыка, 1964. – 159 с.

216. Цымбалюк, А. Э. Психологическое содержание soft skills / А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 120–127.

217. Чеботарева, И. В. Особенности развития у дошкольников эмоционального интеллекта / И. В. Чеботарева // Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста: материалы Открытого круглого стола (г. Луганск, 15 апреля 2021 года). Гл. ред. И. В. Чеботарева ; ред. кол. : Е. В. Сапрыкина, Е. В. Чепурченко, Н. А. Грищенко, С. В. Короткова ; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2021. – С. 233–247.

218. Чиркина, Е. А. Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами: дис ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Чиркина Елена Александровна. – Ижевск, 2012. – 166 с.

219. Шабанов, С. Эмоциональный интеллект. Российская практика / С. Шабанов, А. Алешина. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 427 с.

220. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека : [Учеб. пособие для вузов] / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1996. – 318 с.

221. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое юношества / В. Н. Шацкая; [вступ. ст. д-ра пед. наук, проф. Н. А. Ветлугиной]. – М. : Педагогика, 1975. – 200 с.

222. Шиянов, Е. Н. Педагогика: общая теория образования : [учебное пособие] / Е. Н. Шиянов. – Ставрополь : СКСИ, 2007. – 634 с.

223. Шумакова, Н. Б. Психологические особенности развития интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Н. Б. Шумакова // «Психологическая наука и образование». – 2012. – Том 4. – № 4. – С. 250–260. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57551.shtml (дата обращения: 02.02.2022).

224. Щетинина, А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учебное пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.

225. Шопенгауэр, А. Собрание сочинений в 6 т. Т. 2 / А. Шопенгауэр ; пер. с нем. ; под ред. А. Чанышева. – М. : ТЕРРА–Книжный клуб; Республика, 2001. – 560 с.

226. Щуркова, Н. Е. Классное руководство: Рабочие диагностики / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 94с.

227. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин, чл.-кор. АПН СССР. – М. : Знание, 1974. – 63 с.

228. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

229. Яворский, Б. Л. Воспоминания, статьи и письма / Б. Л. Яворский [Сост., ред. и предисл. И. С. Рабиновича] ; под общ. ред. Д. Шостаковича. – М. : Музыка, 1964. – 670 с.

230. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

231. Яковлева, Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20–27.

232. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации : избр. психол. тр. / П. М. Якобсон ; под ред. [и с предисл.] Е. М. Борисовой ; Акад. пед. и соц.

наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 304 с.

233. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / Якунин В. А. ; фонд «Международно-правовой экспертизы», Европ. ин-т экспертов. – СПб: Изд-во Михайлова: Полиус, 1998. – 638 с.

234. Якунина, В. А. Педагогические условия эмоционального развития младших школьников в певческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Якунина Валентина Александровна. – Оренбургский гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2001. – 20 с.

235. Buck, R. Motivation, emotion and cognition: A developmental interactionist view [Электронный ресурс] / R. Buck. Strongman K. T. (Ed.). International review of studies on emotion. – Chichester: John Wiley&Sons, Inc., 1991. – Vol. 1. – P. 101–142. Режим доступа: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Developmental-Interactionist-theory-of-emotion>

236. Cinque, M. «Lost in translation». Soft skills development in European countries. Tuning Journal for Higher Education [Электронный ресурс] / M. Cinque. – 2016. – n. 3(2). – P. 389–427. Режим доступа: <http://www.tuningjournal.org/article/view/1063/1273> (accessed 02 July 2021).

237. Cimatti, B. Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. International Journal for Quality Research / B. Cimatti. – 2016. – n. 10 (1). – P. 97–130.

238. Cooper, R. K. Executive IQ: Emotional intelligence in leadership and organizations / R. K. Cooper, A. Sawaf. – New York : Grosset / Putnum, 1997. – 368 p.

239. Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – New York : Basic Books, 1993. – 501 p.

240. Leeper, R. V. A motivational theory of emotion to replace «emotion as disorganised response» [Электронный ресурс] / R. V. Leeper // Psychol. Rev. – 1948. – V. 55. – n. 5. – P. 14–21. Режим доступа:

https://archive.org/stream/sim_psychological-review_1948-01_55_

241. Lippman, L. H. Workforce connections: key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields / L. H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, K. A. Moore. – Child Trends Publication, 2015. – 56 p.

242. Mayer, J. D. Emotional intelligence as a standard intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey & D. R. Caruso // *Emotion*. – 2001. – V. 1. – P. 232–242.

243. Mayer, J. D. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence [Электронный ресурс] / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // *Intelligence*. – 1999. – V. 27. – n. 4. – P. 267–298. Режим доступа: [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

244. Mayer, J. D. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? [Электронный ресурс] / J. D. Mayer, P. Salovey, & D.R. Caruso // *American Psychologist*. – 2008. – n. 63(6). – P. 503–517. Режим доступа: https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1353&context=psych_facpub

245. Mayer, J. D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications [Электронный ресурс] / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // *Psychological Inquiry*. – 2004. – Vol. 15. – n. 3. – P. 197–215. Режим доступа: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327965pli1503_02

246. Mayer, J. D. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence / J. D. Mayer, M. Di Paolo, P. Salovey // *Journal of Personality Assessment*. – 1990. – Vol. 54. – n. 3. – P. 772–781.

247. Mayer, J. D. The intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // *Intelligence*. N.Y. – 1993. – P. 433–442.

248. Robles, M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace // *Business Communication Quarterly*. – 2012. – n. 75 (4). – P. 453–465.

Приложение А

Материал по проведению диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста по показателям знаниево-ориентированного критерия на констатирующем этапе эксперимента

Диагностическая методика «Эмоциональная пиктограмма»

Диагностическая методика «Эмоциональная пиктограмма» является модификацией методики диагностики опосредованного запоминания «Пиктограмма» (А. Р. Лурия).

Модифицированная диагностическая методика «Эмоциональная пиктограмма» была разработана Е. И. Изотовой в 1994 г. в рамках экспериментального исследования «Эмоциональные представления как фактор психического развития» для выявления особенностей эмоционального развития (когнитивно-аффективных компонентов) у детей дошкольного, младшего школьного возраста и стандартизирована М. А. Кузьмищевой в рамках экспериментального исследования «Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста» в 2001 – 2002 гг. [78, с. 222].

Диагностическая направленность: особенности эмоционального развития (когнитивно-аффективных компонентов) детей младшего школьного возраста.

Показатели.

1. Представления об эмоциях (объем, структура).
2. Вербализация эмоциональных явлений (словарь эмоций).
3. Форма мыслительной деятельности (ФМД).
4. Эмоциональный опыт (знак, объем).

Инструкция: учитель диктует слова (название эмоций), обучающиеся каждое слово рисуют и описывают словами.

Стимульный материал: 12 слов-понятий, обозначающих различные эмоциональные состояния (эмоции и чувства), дифференцированных на две понятийные группы.

Технический материал: лист бумаги (А-4), цветные карандаши, простой карандаш.

Форма проведения у автора методики Е. И. Изотовой индивидуальная. Следует отметить сложность и трудоемкость процедуры проведения методики в индивидуальной форме в условиях общеобразовательных учреждений, что обусловлено длительностью проведения. В связи с этим форма проведения в контексте нашего исследования – коллективная.

Понятийные группы для младшего школьного возраста	
Понятия – значения эмоционального реагирования	
1.	радость
2.	страх
3.	грусть
4.	стыд
5.	злость
6.	обида
7.	удивление
Понятия – значения эмоционального отношения	
8.	любовь
9.	зависть
10.	ревность
11.	презрение (отвержение)
12.	дружба

Процедура проведения.

После каждого изображения школьник в письменном виде описывает, что он

нарисовал или как он понимает произнесенное слово-понятие. Все изображения и описания ребенок обозначает порядковым номером.

Интерпретация.

Представления об эмоциях интерпретируются на основе изображений и вербальных описаний определенных эмоциональных реакций и отношений в письменном виде, выражающих когнитивное понимание эмоционального процесса и степень его дифференцированности.

Объем и структура эмоциональных представлений, форма мыслительной деятельности, вербализация эмоциональных явлений (словарь эмоций) как основные (специфические) показатели данной методики характеризуются способами адекватного кодирования и вербализации эмоций (выделение существенных признаков данного понятия).

Образная форма мыслительной деятельности характеризуется кодированием понятий через эмоциональную ситуацию (сюжет, персонажи).

Схематическая форма мыслительной деятельности характеризуется кодированием понятий через экспрессивный эталон – пиктограмму мимических и/или пантомимических признаков.

Знаковая форма мыслительной деятельности характеризуется кодированием понятий через буквенное, цифровое обозначение эмоций, а также через различные системы знаков (геометрические фигуры, знаки движения и пр.).

Образно-символическая форма мыслительной деятельности характеризуется кодированием понятий через символ эмоции: элемент экспрессии (улыбка, глаза со слезами, открытый рот), предмет-атрибут эмоциогенной ситуации (носовой платок), объект-стимул эмоциогенной ситуации (змея, конфета).

Поуровневая дифференциация адекватности кодирования для школьного возраста:

- высокий уровень: адекватное кодирование и вербализация 10–12 эмоциональных модальностей;
- средний уровень: адекватное кодирование и вербализация 8–10 эмоциональных модальностей, незначительные затруднения в некоторых эмоциях (презрение);
- низкий уровень: адекватное кодирование и вербализация 4–6 эмоциональных модальностей.

Воспроизведение определенного количества понятий каждой группы в младшем школьном возрасте свидетельствует об обобщенности и структурированности знаний об эмоциональных проявлениях человека. Возрастная норма младшего школьного возраста (средний уровень): адекватное воспроизведение от 6 до 12 понятий с доминированием значений эмоционального отношения.

Индивидуальный эмоциональный опыт ребенка (когнитивный и аффективный) определяет содержание и специфику представлений об эмоциональной сфере человека. Знания, полученные посредством обучения и информирования, расширяют, обобщают и структурируют эмоциональные представления. Отрефлексированные знания, полученные посредством собственных переживаний, дифференцируют эмоциональные представления по модальностям.

Протокол 1 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по диагностической методике «Эмоциональная пиктограмма»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	адекватное кодирование и вербализация 10–2 эмоциональных модальностей	15 (20,54%)	12 (15,19%)
Средний	адекватное кодирование и вербализация 8–10 эмоциональных модальностей с незначительными затруднениями в определении некоторых эмоций	26 (35,62%)	31 (39,24%)
Низкий	адекватное кодирование и вербализация 4–6 эмоциональных модальностей	32 (43,84%)	36 (45,57%)

Экспериментальная диагностическая методика И. В. Блинниковой и В. В. Подпругиной

Диагностическая направленность методики: исследование ментальных представлений об эмоциях у младших школьников с помощью разного рода их экстерииоризации, изучение объема активного словаря детей в условиях распознавания эмоционального значения музыкальных фрагментов (печаль, радость, страх, злость) [158, с. 31–44]. Данный метод изучения представлений об эмоциях заключается в распознавании эмоций через произведения искусства, в частности, музыкального искусства и их описание.

Показатели. Основным критерием анализа ответов детей является способ вербализации эмоциональных значений: описание внутреннего состояния или предметных образов. Также осуществлялся подсчет количества определений (слов и словосочетаний), неверных суждений, пропусков. Для анализа были выбраны представления о четырех базовых эмоциях: радость, страх, гнев, печаль.

Форма проведения – коллективная.

Инструкция: прослушать фрагмент музыкального произведения; по окончании его звучания назвать и описать эмоциональное состояние, чувства, настроения, которые вызывает определенный музыкальный фрагмент.

Технический материал: лист бумаги (А-4), ручка.

Стимульный материал. Испытуемые в ходе эксперимента слушали следующие отрывки из музыкальных произведений, связанные с разной эмоциональной нагрузкой (радость, печаль, страх, гнев):

1) на констатирующем этапе эксперимента: «Весна» (1 часть) из цикла «Времена года» А. Вивальди – радость, «Первая утрата» из первой части цикла «Альбом для юности» Р. Шумана – печаль, «В пещере горного короля» из сюиты к драме Г. Ибсена «Пер Гюнт» Э. Грига – страх, симфония №2 «Богатырская» (1 часть) А. П. Бородина – гнев;

2) на формирующем этапе эксперимента: «Декабрь. Святки» из цикла «Времена года» П. И. Чайковского – радость, «Одинокий странник» Э. Грига – печаль, «Кикимора» А. К. Лядова – страх, «Танец рыцарей» из балета «Ромео и Джульетта» С. С. Прокофьева – гнев.

Испытуемых распределяют по трем уровням.

Низкий уровень характеризуется уклонением от вербализации эмоциональных состояний и значений, неумением или слабо выраженной способностью их описывать, используя, например, одно слово.

Средний уровень характеризуется способностью в вербальной форме (без особых детализаций) описать образы и состояния, порождаемые музыкой. Вербальная характеристика ребенком своих переживаний, мыслеобразов и эмоционального содержания музыки соответствует характеру музыкальных произведений и отражает чаще предметные образы, возникшие в ситуации восприятия музыки.

Высокий уровень характеризуется умением детей дифференцированно и выразительно описать эмоциональные состояния с помощью отдельных слов,

словосочетаний и законченных предложений. Вербализация эмоциональных значений включает самовыражение обучающихся через описание своих чувств и действий.

Протокол 2 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по экспериментальной диагностической методике И. В. Блинниковой и В. В. Подпругиной

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	адекватное распознавание эмоций, описание с помощью словосочетаний, предложений	24 (32,87%)	25 (31,65%)
Средний	частичное распознавание эмоций, описание эмоциональных состояний без особых детализаций	26 (35,62%)	30 (37,97%)
Низкий	неверное распознавание эмоций, неумение их описать	23 (31,51%)	24 (30,38%)

Трансформированная диагностическая проективная методика «Недописанное предложение» Н. Е. Щурковой

Метод незаконченных предложений – проективный метод диагностики, представляющий собой дополнение, завершение испытуемым какой-либо фразы до целого предложения. Метод основан на отражении испытуемым в придуманном им окончании своих мотивов, представлений, переживаний, связанных содержанием фразы. В окончаниях заданных предложений проецируются эмоциональные переживания ребенка. Важно понимать и не забывать, что «момент диагностирования оказывает на испытуемого влияние, потому что он эмоционально проживает, рационально осмысливает и поведенческую картинку создает своим воображением» [226, с. 60].

Цель: определить способности младших школьников к осознанию собственных и чужих эмоциональных состояний.

Требования к проведению: небольшое количество фраз; отсутствие установок, демонстрируемых ожиданий со стороны педагога.

Форма проведения: групповая.

Виды метода: письменный.

Технический материал: лист бумаги, ручка.

Инструкция. Перед вами список незаконченных предложений. Вам предлагается завершить каждое предложение одним или несколькими словами, вложив в него содержание характерное для вас. Выполняйте работу по возможности быстро. Завершайте начало предложения, не раздумывая, первым, что приходит в голову.

1. Чувствительный человек – это человек, который...
2. Я радуюсь, когда
3. Когда люди дружат, то они...
4. Когда при мне кричат на человека, то я чувствую...
5. Люди плачут тогда, когда...
6. Если кто-то сделал мне что-то приятное, то я...
7. Если в игре или состязании я проиграл, то...
8. Когда люди ссорятся, то они ...

Обработка данных: качественный и количественный анализ ответов обучающихся позволяет определить уровень осознанности младших школьников процессов восприятия, идентификации и вербализации собственных и чужих эмоциональных состояний. Уровни осознанности по методике «Недописанное предложение»:

- 1) низкий – это неправильное или приблизительное представление о собственных и чужих эмоциональных состояниях;
- 2) средний – правильное, но недостаточно полное или неточное представление;
- 3) высокий – полное и четкое представление о своих и чужих эмоциональных

состояний в вербализированной форме.

Протокол 3 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по диагностической методике «Недописанное предложение»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	адекватное понимание и описание собственных и чужих эмоциональных состояний	10 (13,7%)	13 (16,45%)
Средний	адекватное понимание и фрагментарное описание собственных и чужих эмоциональных состояний	38 (52,05%)	41 (51,9%)
Низкий	неправильное или приблизительное понимание собственных и чужих эмоциональных состояний	25 (34,25%)	25 (31,65%)

Приложение Б

Материал по проведению диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста по показателям аффективно-смыслового критерия на констатирующем этапе эксперимента

Модифицированная диагностическая методика «Рисую музыку»

В основе модифицированной диагностической методики «Рисую музыку» лежит методика «Рисунок самого красивого – самого некрасивого» [78, с. 230].

Диагностическая методика «Рисунок самого красивого – самого некрасивого» построена на подходах к обработке неструктурированных рисуночных методов, предложенных В. С. Мухиной. Методика была разработана под руководством Т. Д. Марцинковской в ряде экспериментальных исследований, в которых изучались различные аспекты социальных переживаний детей дошкольного и младшего школьного возраста (работы М. Митру, О. Б. Коневой, Е. В. Никифоровой, 1995 – 2002).

Разработка и стандартизация методики позволили выявить диагностические показатели, на основании которых был построен аппарат обработки полученных результатов, предполагающий выделение нескольких групп детей с разным уровнем социальных и эмоциональных переживаний.

Диагностическая направленность: социальные и эмоциональные переживания ребенка младшего школьного возраста, оцениваемые на основании умения отражать в рисунке эмоциональные эталоны противоположных модальностей (при этом способности ребенка к рисованию значения не имеют).

Технические материалы: листы формата А-4, набор цветных карандашей, простой карандаш, ластик.

Форма проведения: коллективная.

Содержание данной методики заключается в выполнении детьми двух рисунков – «нарисуй что-то самое красивое», а затем «что-то самое некрасивое». После рисования младшие школьники должны дать рисункам названия и объяснить, почему они так считают. Ученые Е. И. Изотова и Е. В. Никифорова отмечают, что «в качестве вариантов могут рассматриваться задания на выполнение рисунка по прослушанным музыкальным отрывкам разного характера, например, веселого и грустного», что и составило содержание данной методики в нашем исследовании [там же, с. 231].

В нашем исследовании данная методика применяется в формате выполнения рисунков на основе прослушанной музыки. Выбор музыкальных произведений осуществлялся по принципу контрастности эмоциональных состояний и принципу доступности. Как утверждает В. Г. Ражников, «именно с полярных категорий «радостно-печально» начинает осваиваться эмоциональная культура в онтогенезе, когда ребенок включается в более или менее последовательное художественное воспитание или творческую игру» [168, с. 54–63]. Выбор музыкального материала по принципу доступности обуславливает использование такого репертуара для слушания, который соответствует возрастному уровню эмоционального опыта младших школьников и является возможным для восприятия и понимания.

На констатирующем этапе исследования младшим школьникам предлагалось для музыкального восприятия два эмоционально контрастных произведения П. И. Чайковского из цикла «Детский альбом»: «Сладкая греза» – радость и «Болезнь куклы» – печаль. На формирующем этапе звучали два эмоционально контрастных музыкальных сочинения Э. Грига «Утро» и «Смерть Озе» из сюиты к драме Г. Ибсена «Пер Гюнт». Названия произведений школьникам не сообщались.

Инструкция 1. Послушайте первое музыкальное произведение, на первом листке бумаги нарисуйте то, что вы представили, слушая музыку; придумайте и напишите название рисунку, объясните в письменном виде, почему вы так нарисовали и почему такое название.

Затем ребенку предлагается инструкция 2. Послушайте второе музыкальное произведение, на другом листе выполните такие же действия.

Диагностические показатели.

1. Цветовая гамма рисунков.
2. Содержание рисунков.

Обработка результатов. Обработка и интерпретация полученных неструктурированных продуктов изобразительной деятельности проводятся на сопоставлении перечисленных выше диагностических показателей в паре рисунков.

Анализ позволяет выделить три уровня развития эмоциональных переживаний младшего школьника, оцениваемые на основании умения отражать в рисунке эмоциональные эталоны противоположных модальностей.

Низкий уровень: дети с низким уровнем развития эмоциональных переживаний; низкий уровень социализации сочетается с низким уровнем эмоциональности. Эти дети практически не видят отличий между группами рисунков; они не умеют создавать адекватный сюжет, использовать адекватное цветовое решение. Почти полное тождество как содержания, так и цветовой гаммы разных рисунков затрудняет не только для взрослого, но и для самого ребенка узнавание рисунка через некоторое время, прошедшее со дня рисования. Эти дети не умеют регулировать свое поведение, плохо общаются, редко стремятся к ответственности. Они достаточно инфантильны и зависимы. Такая напряженность и неуверенность в себе сохраняются у детей этой группы не только в неблагоприятных условиях, но и при принятии и поощрении их со стороны взрослого.

Средний уровень: дети со средним уровнем развития эмоциональных переживаний. Для этих детей характерно менее выраженное различие между двумя группами рисунков, причем это преимущественно отличия либо в цвете, либо в содержании. Они эмоциональны, открыты, доверчивы, однако не стремятся к ответственности и предпочитают действовать самостоятельно, а не в большой и шумной компании сверстников.

Высокий уровень: дети с высоким уровнем развития эмоциональных переживаний. В их рисунках четко выделяются положительные и отрицательные эмоциональные эталоны, причем при переходе от одного рисунка (например, самого радостного) к другому (самому грустному) меняется и цветовая гамма, и содержание рисунка. Дети достаточно комфортно и уверенно чувствуют себя и в контактах со сверстниками, и в общении со взрослыми.

Протокол 1 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по модифицированной диагностической методике «Рисую музыку»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	адекватное кодирование контрастных эмоциональных модальностей по прослушанным музыкальным отрывкам, их яркое выражение в рисунках и с помощью вербализации ярких сюжетов	16 (21,91%)	17 (21,52%)
Средний	нечеткое кодирование контрастных эмоциональных модальностей по прослушанным музыкальным отрывкам, менее выраженное различие между двумя группами рисунков и их неполная вербализация	30 (41,1%)	34 (43,04%)
Низкий	неумение кодировать контрастные эмоциональные модальности по прослушанным музыкальным отрывкам, отсутствие отличий между группами рисунков, тождество содержания или невыполнение рисунка, слабо выраженная вербализация эмоциональных модальностей или несоответствующая рисункам	27 (36,99%)	28 (35,44%)

Модифицированная диагностическая методика «Музыкально-жизненные ассоциации»

Диагностическая направленность: исследование эмоциональных переживаний детей младшего школьного возраста в условиях восприятия музыкальных произведений и выявление способности наделять переживаемые ими эмоции лично значимым ценностным смыслом. Данная методика проявляет степень сопричастности ребенка к эмоциональному содержанию музыки, к стоящим за этим содержанием жизненным явлениям, породившим, на его взгляд, именно такое эмоциональное музыкально-смысловое содержание и определенный ценностный смысл.

Выбранные для методики музыкальные произведения содержат разную эмоциональную нагрузку, на констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования выбранные музыкальные пьесы дети слышат впервые, на формирующем этапе музыка звучит повторно с целью проследить динамику эмоционального и музыкального развития.

Виды метода: письменный.

Форма проведения: коллективная.

Технический материал: лист бумаги, ручка.

Инструкция: прослушать музыкальные произведения; по окончании звучания ответить письменно на вопросы. Звучание музыки предваряется вступительным словом учителя с целью настроить их восприятие.

Вступительное слово учителя: музыка сопровождает всю жизнь человека, она может напомнить события, которые происходили раньше, вызвать чувства, которые мы уже испытывали, помочь человеку в жизненной ситуации: успокоить, поддержать, ободрить и т. д. Далее следует слушание музыки. Вопросы после прослушивания музыки:

1. Какие чувства и эмоции вызвала прослушанная музыка?
2. Какие воспоминания вызвала музыка, с какими событиями в твоей жизни она могла быть связана?
3. При каких жизненных обстоятельствах могла бы звучать музыка?
4. Как она могла бы повлиять на людей?
5. Как рассказывает музыка о чувствах и событиях, каковы ее выразительные средства в каждом отдельном произведении?
6. Как ты относишься к такой музыке?
7. Какая музыка тебе понравилась больше всего и почему?

Стимульный материал. Испытуемые в ходе эксперимента слушали следующие музыкальные произведения из цикла «Картинки с выставки» М. П. Мусоргского: «Балет невылупившихся птенцов» (радость), «Старый замок» (печаль), «Баба-Яга» (страх).

При обработке результатов учитывается точность музыкальной характеристики, развернутость и художественность ассоциаций, эмоциональная окрашенность ответов детей.

Низкий уровень эмоционально-ценностного осмысления содержания музыки характеризуется уклонением от описания своих эмоциональных состояний и эмоционально-образного опыта, неспособностью ребенка или способностью в примитивной форме в ситуации музыкального воздействия к простейшему самовыражению в письменном виде своих впечатлений, мыслеобразов, настроений.

Средний уровень эмоционально-ценностного осмысления содержания музыки характеризуется способностью в вербальной форме отобразить уже имеющийся опыт эмоциональных переживаний, состояний, мыслеобразов, жизненных явлений, вызванных воздействием музыкальной пьесы. Вербальная характеристика (без особых детализаций) ребенком своих переживаний, мыслеобразов и эмоционального содержания музыки соответствует характеру музыкальных произведений.

Высокий уровень эмоционально-ценностного осмысления содержания музыки характеризуется конгруэнтной характеристикой осмысления эмоционально-образного содержания музыки, его связи с жизненными явлениями. Креативность эмоционального

самовыражения ребенка в вербальной форме будет проявляться в оригинальности (необычность, новизна) отображаемого мыслеобраза, ценности, детализации своей идеи или эмоционального образа, возможном многообразии идей и мыслеобразов на один стимульный музыкальный материал.

Протокол 2 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по модифицированной диагностической методике «Музыкально-жизненные ассоциации»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	способность к конгруэнтной характеристике осмысления эмоционально-образного содержания музыки, его связи с жизненными явлениями; способность к оригинальному эмоциональному самовыражению в вербальной форме отображаемого мыслеобраза, ценности эмоционального образа, возможное многообразие идей и мыслеобразов на один стимульный музыкальный материал	24 (32,87%)	25 (31,64%)
Средний	способность в вербальной форме отобразить опыт эмоциональных переживаний, состояний, мыслеобразов, жизненных явлений, вызванных воздействием музыкальной пьесы; способность описать без особых детализаций свои переживания, мыслеобразы и эмоциональное содержание музыки соответственно характеру музыкальных произведений	30 (41,1%)	32 (40,51%)
Низкий	уклонение от описания своих эмоциональных состояний и эмоционально-образного опыта, неспособность ребенка или способность в примитивной форме в ситуации музыкального воздействия к простейшему самовыражению в письменном виде своих впечатлений, мыслеобразов, настроений	19 (26,03%)	22 (27,85%)

Модифицированная диагностическая методика «Открой себя через музыку»

Диагностическая направленность: исследование способности младших школьников к эмоциональным переживаниям и их оценке, источником которых выступает музыка, и выражения детьми своего эмоционального мира с помощью рисунка, движения. Данная методика помогает «проникнуть в глубину личностного отношения и восприятия детьми музыки, позволяет выявить способность детей «открывать себя» самим себе через музыку, осознать свои чувства и переживания, ощутить свою сопричастность к содержанию музыки, ее образам, событиям» [190].

Форма проведения: коллективная.

Виды метода: письменный.

Технический материал: лист бумаги (А-4), цветные карандаши, простой карандаш.

Стимульный материал. Испытуемые на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы слушают музыкальное произведение А. Рубинштейна «Мелодия» F-dur, на формирующем этапе – «Галоп комедиантов» из сюиты «Комедианты» Д. Б. Кабалевского.

Задание 1. Дети ставятся в позицию «собеседника музыки». Музыка им о чем-то «повествует», а дети должны затем рассказать о своих чувствах.

О чем рассказала музыка? Напиши, какие чувства ты сейчас пережил?

Задание 2. Дети должны раскрыть музыкальное содержание в пластике, в движении (это может быть пластическая миниатюрная пантомима-импровизация или, в крайнем случае, можно просто «подышать» руками).

Передай музыку в движении, в танце, продирижируй музыку и т.д.

Задание 3. Детям предлагается воплотить «саших себя» в рисунке. Особо подчеркнем: школьник рисует не музыку, которую слышит, а именно себя во время звучания данной музыки.

Нарисуйте «саших себя» в рисунке во время звучания данной музыки.

Низкий уровень характеризуется уклонением от описания своих эмоциональных состояний, неспособностью к простейшему самовыражению в письменном виде своих впечатлений в ситуации музыкального воздействия, уклонение от самовыражения с помощью движения или рисунка.

Средний уровень характеризуется способностью выразить в вербальной форме (без особых детализаций), движении и рисунке и в соответствии характеру музыкальных произведений собственный опыт эмоциональных переживаний, вызванных воздействием музыкальной пьесы.

Высокий уровень характеризуется оригинальностью эмоционального самовыражения ребенка в вербальной форме, в пластическом интонировании, рисунке и способностью к осмыслению эмоционально-образного содержания музыки.

Протокол 3 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по модифицированной диагностической методике «Открой себя через музыку»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	оригинальность и полнота эмоционального самовыражения ребенка в вербальной форме, в пластическом интонировании, рисунке, способность к осмыслению эмоционально-образного содержания музыки	24 (32,87%)	25 (31,65%)
Средний	способность выразить в вербальной форме (без особых детализаций), движении и рисунке и в соответствии характеру музыкальных произведений собственный опыт эмоциональных переживаний, вызванных воздействием музыкальной пьесы	26 (35,62%)	30 (37,97%)
Низкий	неспособность к простейшему самовыражению в письменном виде своих впечатлений в ситуации музыкального воздействия, уклонение от вербального самовыражения, с помощью движения или рисунка	23 (31,51%)	24 (30,38%)

Приложение В

Материал по проведению диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста по показателям аналитико-преобразующего критерия на констатирующем этапе эксперимента

Модифицированная диагностическая проективная методика «Неоконченные рассказы»

Диагностическая направленность: выявление способности младших школьников осознавать эмоциональные переживания другого человека и размышлять о причинах их возникновения. В процессе досочинения рассказов младшие школьники осознают и интерпретируют эмоции других и мысленно предлагают разнообразные способы поведения.

Форма проведения: коллективная.

Виды метода: письменный.

Технический материал: лист бумаги, ручка.

Стимульный материал: художественные миниатюры В.А. Сухомлинского, отражающие эмоциональное отношение к природе, сверстникам, старым, больным и близким людям [188].

Проведение исследования: испытуемым предлагается закончить несколько рассказов, ответив на вопросы.

Обработка данных: анализируется уровень проявления эмоционального отношения (сопереживания, сорадования и других значимых социальных и гуманных чувств) в человеческих отношениях и к окружающей действительности. Испытуемых распределяют по трем уровням.

Высокий уровень – испытуемый оценивает, описывает поведение героев рассказов и объясняет их позицию, мотивирует проявление эмоционального отношения.

Средний уровень – испытуемый частично или ситуативно оценивает поведение героев рассказов, объясняет их позицию и эмоциональные проявления.

Низкий уровень – испытуемый не объясняет позицию героев и их эмоциональные переживания, не может оценить поведение.

1. Мальчик и Колокольчик Ландыша [там же, с.45].

Пришла весна. Из земли показалась зеленая стрелочка. Она быстро росла, разделилась на два листочка. Листочки стали широкими. А между ними появился маленький, тонкий росток. Он поднялся, наклонился к одному листочку и вдруг утром расцвел серебристым Колокольчиком. Это был Колокольчик Ландыша.

Рано утром Колокольчик Ландыша увидел маленький Мальчик. Его поразила красота цветов. Он не мог оторвать глаз от Ландыша. Он протянул руку, чтобы сорвать цветочек.

Цветочек шепчет Мальчику:

– Мальчик, зачем ты хочешь меня сорвать?

– Ты мне очень нравишься. Ты очень красивый, – ответил Мальчик.

– Хорошо, – сказал Колокольчик Ландыша и тихонько вздохнул. – Срывай, но только перед тем, как сорвать, скажи, какие мы красивые.

Мальчик посмотрел на Колокольчик Ландыша. Цветок был прекрасен. Он был похож и на утреннее небо, и на лазурную воду пруда, и еще на что-то удивительно красивое. Мальчик все это чувствовал, но сказать не мог.

Он стоял возле Колокольчика Ландыша, очарованный красотой цветка. Стоял и молчал.

Что почувствовал мальчик? Что сделал мальчик? Почему?

Окончание рассказа по В.А. Сухомлинскому:

– Расти, Колокольчик, – тихо прошептал Мальчик.

2. Радость в детских глазах [188, с. 123]

Теплым солнечным днем все вокруг радовалось весне. Цвели сады, щебетали птицы. В лазурном небе летел журавлиный клин. Где-то весело журчал весенний ручеек.

А под высоким тополем стоял маленький мальчик и плакал. Он не видел, как цветут сады. Он не слышал, как щебечут птицы. Небо казалось ему не голубым, а черным. Журавлиный клин казался мальчику ниточкой слез.

Люди шли мимо маленького мальчика и не замечали, что он плачет.

Только дедушка увидел плачущего мальчика, подошел к нему, положил руку на голову.

Почему плакал мальчик? Что почувствовал и сделал дедушка по отношению к мальчику? Почему?

Окончание рассказа по В.А. Сухомлинскому:

Дедушка что-то долго говорил мальчику, о чем-то его расспрашивал. Мальчик сквозь слезы рассказывал о чем-то дедушке.

Так они говорили около часа. Разговор их закончился тем, что мальчик улыбнулся. Он увидел, что вокруг цветут сады. Он услышал, как весело щебечут птицы. В голубом небе перед ним задрожал журавлиный клин, и мальчик подумал: «А сейчас весна!»

Самое прекрасное – когда человек осушит слезы на глазах другого человека и пробудит на лице улыбку.

3. Бабушка отдыхает [там же, с.125].

Пришла из школы маленькая Галинка. Открыла дверь, что-то хотела весело сказать маме. Но мама пригрозила Галинке пальцем и прошептала:

– Тихо, Галинка, бабушка отдыхает. Целую ночь не спала, болело сердце.

Галинка тихонько подошла к столу, положила портфель. Пообедала и села учить уроки. Читает книжку тихо, про себя, чтобы не разбудить бабушку.

Открылась дверь, пришла Оля, подружка Галинки. Она громко сказала:

– Галинка, слушай...

Что сказала Галинка Оле? Что почувствовала Оля? Почему?

Окончание рассказа по В.А. Сухомлинскому:

Галинка пригрозила пальцем, как мама, и прошептала:

– Тихо, Оля, бабушка отдыхает. Целую ночь не спала, болело сердце.

Сели девочки к столу и рассматривают рисунки.

А из закрытых бабушкиных глаз выкатились слезинки.

Когда бабушка встала, Галинка спросила:

– Бабушка, почему вы во сне плакали?

Бабушка улыбнулась, приголубила Галинку. В ее глазах светилась радость.

4. Простите, дети, я опоздал [там же, с. 160]

Было морозное утро. С севера веял пронизывающий ветер. В холодном воздухе кружились снежинки.

Мы пришли к школе спозаранку. В классе было тепло. Мы разулись и грели ноги у печки.

Прозвенел звонок. Все сели за парты. Прошла минута, другая. Учителя не было. Мы послали Нину – она у нас староста: пойдешь в учительскую, узнай, почему нет учителя.

Через минуту Нина возвратилась и сказала, что Иван Петрович заболел. Директор сказал, чтобы мы шли домой.

– Ура! – закричали мы радостно. – Ура! Уроков не будет! Учитель заболел!

Вдруг открылась дверь, и в класс вошел Иван Петрович. Запорошенный снегом, усталый. Мы замерли от неожиданности. Сели, опустили головы.

Иван Петрович подошел к столу.

– Простите, дети, – тихо сказал он. – Заболел я немного, а все-таки решил прийти в

школу. Да вот опоздал.

Он разделся тут же, в классе. Сел за стол, смотрит на нас.

Как чувствовали себя дети? Почему? Что сказали Ивану Петровичу?

Окончание рассказа по В.А. Сухомлинскому:

Он разделся тут же, в классе. Сел за стол, смотрит на нас. А нам стыдно поднять глаза.

5. Пришли навестить больную [188, с. 275]

Марийка очень долго болеет. Лежит в кровати, не может подняться. Иногда приходят к ней подруги.

Вот и сегодня пришли к Марийке Оксана и Валя. Принесли две книжки. Рассказали о том, что происходит в классе и школе, а потом замолкли и сидят возле кровати. Марийка тоже молчит, и ей очень неловко.

В минуту напряженного молчания из-за тучи выглянуло солнце. В комнате стало светло. Оксана и Валя обрадовались.

– Наконец-то солнышко пригреет, – защебетала Оксана. – Как только потеплеет – в лес пойдем, на речку.

– Может быть, и искупаемся, – радуется Валя.

– И цветов нарвем, и на лодке покатаемся, – продолжала свой веселый щебет Оксана.

Марийка смотрела на них, молчала, и из глаз ее на подушку капали слезы. Оксана и Валя увидели, что Марийка плачет.

Что почувствовали, сказали или сделали девочки? Почему?

Окончание рассказа по В.А. Сухомлинскому:

– Почему же ты плачешь, Марийка? Что у тебя болит? Может тебе еще одну книгу принести? Вот мы пойдем в магазин и купим конфет...

– Не нужно мне ни книжек, ни конфет, – прошептала Марийка.

6. Красивые слова и красивые дела [там же, с.100]

Среди поля стоит маленькая хатка. Её построили для того, чтобы в ненастье люди могли спрятаться и пересидеть в тепле.

Однажды среди летнего дня небо обложили тучи, пошел дождь. В лесу в это время были трое мальчиков. Они вовремя спрятались от дождя и смотрели, как с неба льют потоки воды.

Вдруг они увидели: к хатке бежит мальчик лет десяти. Они не знали его, мальчик был из соседнего села. Он промок до нитки и дрожал от холода.

И вот самый старший из тех, кто убежал от дождя и сидел в сухой одежде, сказал:

– Как это плохо, что ты, мальчик, попал под дождь. Мне жаль тебя...

Второй мальчик тоже произнес красивые и жалостливые слова.

– Наверно, страшно очутиться в такую погоду среди поля. Я сочувствую тебе, мальчик...

А третий не сказал ни слова.

Что сделал третий мальчик? Что почувствовал мальчик? Почему?

Окончание рассказа по В.А. Сухомлинскому:

А третий не сказал ни слова. Он молча снял свою рубашку и отдал дрожащему от холода мальчику.

Красивы не красивые слова. Красивы красивые дела.

Протокол 1 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по диагностической методике «Неоконченные рассказы»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	понимание и объяснение эмоциональных переживаний другого человека, соотношение собственных чувствований с эмоциями другого	17 (23,28%)	21 (26,58%)
Средний	неполное, ситуативное понимание и объяснение эмоциональных переживаний	32 (43,84%)	34 (43,04%)
Низкий	неспособность объяснить чужие эмоциональные переживания, непонимание поступков других людей	24 (32,88%)	24 (30,38%)

Модифицированная диагностическая методика «Эмоциональные ситуации»

Модифицированная диагностическая методика «Эмоциональные ситуации» разработана на основе оригинальной методики «Эмоциональные ситуации», которая применялась в исследовании К. А. Мустафиной, выполненном под руководством доктора психологических наук, профессора Московского городского психолого-педагогического университета Н. Б. Шумаковой. Задачей оригинальной методики «Эмоциональные ситуации» было изучение особенностей понимания эмоциональных переживаний детьми младшего школьного возраста других людей при визуальном и словесном восприятии ситуации.

Модифицированная диагностическая методика «Эмоциональные ситуации» в нашем исследовании представляет собой специально смоделированные проблемные эмоциональные примеры-ситуации, при разрешении которых младшие школьники своими придуманными действиями, выраженными в письменном виде, выявляют уровень развития их эмоционального интеллекта, который проявляется в выборе стратегии поведения.

Диагностическая направленность: выявление уровня способности осознавать и регулировать собственные и чужие эмоции и использовать их в общении.

Форма проведения: коллективная.

Виды метода: письменный.

Технический материал: лист бумаги с описанием эмоциональных ситуаций, ручка.

Проведение исследования: испытуемому предлагается прочитать эмоциональные примеры-ситуации и описать свою личностную позицию и способ своего поведения.

Стимульный материал: шесть проблемных эмоциональных примеров-ситуаций.

Ситуация 1. Во время уроков в школе ты замечаешь, что твой одноклассник чем-то сильно удручен и расстроен, время от времени всхлипывает и плачет. От других одноклассников ты узнаешь, что у него умерло домашнее животное.

Что чувствует твой одноклассник? _____

Что ты чувствуешь по отношению к нему? _____

Твои действия: _____

Ситуация 2. Ты участвовал в школьном конкурсе рисунков. Твоя работа не заняла никакого места, а твой одноклассник получил первое место в этом конкурсе.

Что ты чувствуешь? _____

Твои действия: _____

Ситуация 3. Твоего одноклассника или одноклассницу не приняли в игру. Он отошел в сторону и вот-вот заплачет.

Что чувствует твой одноклассник(ца)? _____

Что ты чувствуешь по отношению к нему? _____

Твои действия: _____

Ситуация 4. Ты спешишь со школы домой, потому что идешь к другу на День рождения. Приходишь и узнаешь, что мама заболела и лежит в кровати.

Что чувствует мама? _____

Что ты чувствуешь? _____

Твои действия: _____

Ситуация 5. Учитель объявляет оценки за диктант. Ты получил(а) отметку «пять», а твой сосед (соседка) по парте – двойку.

Что ты чувствуешь? _____

Что чувствует твой одноклассник(ца)? _____

Твои действия: _____

Ситуация 6. Во время обеда в столовой одноклассник нечаянно роняет тарелку и разливает суп. Он чувствует себя очень неловко и испуганно. Некоторые дети вскакивают и смеются, другие молча наблюдают.

Что ты чувствуешь? _____

Что чувствует твой одноклассник(ца)? _____

Твои действия: _____

Обработка данных: в процессе качественного анализа ответов младших школьников учитывается вербализация своих и чужих эмоциональных состояний, характер поступка и его аргументации. По особенностям придуманного ребенком поступка в той или иной эмоциональной ситуации можно судить об уровне эмоционального самосознания и саморегуляции, а по характеру аргументации поступка – о способности распознать чужие эмоции и использовать их в общении, регулируя эмоциональное состояние других людей в различных ситуациях. Испытуемых распределяют по трем уровням.

Высокий уровень: младший школьник осознает и умеет регулировать собственные и чужие эмоции, используя их в поведении, умеет объяснить и проявить деятельностное отношение к другому.

Средний уровень: младший школьник частично осознает и умеет регулировать собственные и чужие эмоции, ситуативно проявляет свое эмоциональное отношение в поведении, не всегда может аргументировать его.

Низкий уровень: младший школьник не придумывает и не объясняет окончание ситуации, не размышляет о своем поведении.

Протокол 2 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по диагностической методике «Эмоциональные ситуации»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	Осознанность и способность регулировать собственные и чужие эмоции, используя их в поведении, объяснение причины ситуации и проявление деятельностного отношения к другому	19 (26,02%)	20 (25,32%)
Средний	Частично осознание и способность регулировать собственные и чужие эмоции, ситуативное проявление эмоционального отношения в поведении, нечеткая аргументация и объяснение поступков	27 (36,99%)	30 (37,97%)
Низкий	Неспособность объяснить окончание ситуации и размышлять о своем поведении	27 (36,99%)	29 (36,71%)

Модифицированная диагностическая методика «Шкала эмоционального отклика»

А. Меграбяна (модификация Н. Эпштейна).

Диагностическая направленность: проанализировать уровень выраженности способности младших школьников к эмоциональному отклику на переживания другого. Объектами эмоциональных переживаний выступают социальные ситуации и люди, к

которым испытуемый может проявить свое эмоциональное отношение в повседневной жизни.

Форма проведения: коллективная.

Виды метода: письменный.

Проведение исследования: опросник состоит из 25 суждений закрытого типа: как прямых, так и обратных. Обучающийся должен оценить степень своего согласия/несогласия с каждым из них. Шкала ответов (от «полностью согласен» до «полностью не согласен») дает возможность выразить оттенки отношения к каждой ситуации общения.

Обработка данных: анализируется степень выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей.

Анализ и интерпретация результатов: испытуемых распределяют по трем уровням выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей:

Высокий уровень. Высокие показатели по способности к эмоциональному отклику находятся в обратной связи с агрессивностью и склонностью к насилию; высоко коррелируют с покладистостью, уступчивостью, готовностью прощать других (но не себя). Испытуемые более эмоциональны, чаще плачут; проявляют альтруизм в реальных поступках, склонны оказывать людям деятельную помощь; демонстрируют affiliативное поведение (способствующее поддержанию и укреплению дружеских отношений); оценивают позитивные социальные черты как важные; более ориентированы на моральные оценки;

Средний уровень. Испытуемые со средним (нормальным) уровнем развития эмоционального отклика в межличностных отношениях более склонны судить о других по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми;

Низкий уровень. Испытуемые с низким уровнем эмоционального отклика в межличностных отношениях испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, некомфортно чувствуют себя в большой компании, не понимают эмоциональных проявлений и поступков, часто не находят взаимопонимания с окружающими.

1. Меня огорчает, когда вижу, что мой одноклассник чувствует себя одиноко.
2. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства.
3. Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать.
4. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
5. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей.
6. Иногда музыка, стихи, фильмы вызывают у меня много чувств.
7. Я бы сильно волновался (волновалась), если бы должен был (должна была) сообщить своему однокласснику или другу неприятное для него известие.
8. На мое настроение очень влияют окружающие люди.
9. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми.
10. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки.
11. Когда я вижу плачущего человека, то и сам (сама) расстраиваюсь.
12. Слушая музыку, читая книги, я порой чувствую себя счастливым (счастливой).
13. Когда я читаю книгу (роман, повесть и т. п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле.
14. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь.
15. Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуются.
16. Мне неприятно, когда люди при просмотре кинофильма вздыхают и плачут.
17. Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет

18. Я теряю душевное спокойствие, когда окружающие чем-то угнетены.
19. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков.
20. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных.
21. Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге.
22. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.
23. Я очень переживаю, когда смотрю фильм.
24. Я могу остаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг.
25. Маленькие дети плачут без причины.

Протокол 3 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по диагностической методике «Шкала эмоционального отклика»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	высокая эмоциональность, склонность к альтруизму, дружеским отношениям и оказанию деятельной помощи людям, ориентир на другого человека, уступчивость, готовность прощать других	10 (13,7%)	12 (15,9%)
Средний	Понимание эмоциональных проявлений и поступков других людей, сдержанность в собственных эмоциональных проявлениях, затруднение в эмоциональном предвосхищении поступков	47 (64,38%)	51 (64,56%)
Низкий	Затруднения в установлении контактов с окружающими людьми, непонимание эмоциональных проявлений и поступков других, нет взаимопонимания в межличностных отношениях	16 (21,92%)	16 (21,25%)

Приложение Г

«Эмоциональная разминка»

Фразеологический словарь выражения чувств и эмоций, пословиц, афоризмов, житейских наблюдений	Анализ и трактовка смыслового эмоционального подтекста
1	2
Бить через край	об эмоциях, чувствах
Болеть душой	сильно переживать, волноваться за кого-, что-либо
Большое сердце	тот, кто способен на сильное и искреннее чувство
Брать за душу	глубоко трогать, волновать
Брать себя в руки	успокаиваться, овладевать собой
Вешать голову (нос)	расстраиваться, приходить в уныние, отчаяние, испытывать душевное волнение
Вогнать в краску	смутить, заставить покраснеть
Воспрянуть духом	прийти в бодрое настроение
Вот тебе и раз!	выражение изумления, разочарования
Всею душой	искренне, горячо, сердечно любить
Встать с левой (не той) ноги	с утра находиться в плохом настроении
Выводить из себя	злить, лишать душевного равновесия
Выжимать слезу	стараться вызвать в ком либо сочувствие, жалость, сострадание
Выходить из себя	приходить в состояние озлобления, досады, терять самообладание
Готов провалиться сквозь землю	чувства смущения, неловкости, стыда
Делать большие глаза	крайне удивляться чему-либо, недоумевать
Держать камень за пазухой	таить злобу против кого-либо
До белого каления	довести, разозлить
До глубины души (волновать, трогать, потрясать, задевать)	очень сильно, глубоко волновать
Душа (сердце) болит	кто-либо сильно переживает, волнуется, беспокоится за кого-нибудь
Душа в душу	очень дружно
Душа (сердце) не на месте	беспокойство, крайняя взволнованность
Душа ушла в пятки	охватил сильный страх
Душа радуется	охватывает радостное волнение по поводу чего-либо
Заглядывать в душу	стараться понять чьи-то чувства
Залиться краской	покрыться румянцем при смущении, чувстве стыда
Иметь зуб на кого-то	тайно испытывать недовольство
Как в воду опущенный	чем-либо расстроенный, крайне подавленный
Как гора с плеч свалилась	почувствовать облегчение, избавиться от тягостных переживаний

1	2
Как на иголках сидеть	в крайнем волнении, беспокойно
Как осиновый лист дрожать	дрожать от страха
Как будто с цепи сорвался	потеряв выдержку, дошел до крайности в своих действиях
Как угорелый	в состоянии крайнего возбуждения
Ком в горле	сильное волнение
Кошки скребут на душе	стало тревожно, беспокойно
На седьмом небе от счастья	чувствовать себя безмерно счастливым
Надувать губы	обижаться, сердиться
Ни жив, ни мертв	сильно испуган, замер от страха, ужаса
Ни холодно, ни жарко	совершенно безразлично, нисколько не волнует
Опускать руки	впадать в отчаяние
Перевернуть всю душу	сильно волновать
Под горячую руку попадаться	гнев, раздражение на кого-то
Привести в себя	заставить успокоиться
Рвать и метать	крайне сердиться, раздражаться, доходить до ожесточения
С замиранием сердца	испытывать сильное волнение
С тяжелым сердцем	с подавленным настроением
Сам не свой	сильно взволнован, расстроен
Сердце кровью обливается	испытывать чувство глубокого сострадания, жалости
Сердце обросло мохом	бездушный, черствый
Сердце упало (оборвалось)	испуг, страх, тревога
Сквозь зубы	сердито, гневно, со злостью
Слава Богу	выражение радости, удовлетворения
Тоска зеленая	скука
Хватающая за душу (песня)	эмоциональный отклик, эмоциональные переживания
Хоть волком вой	отчаяние
Хоть караул кричи	отчаяние, бессилие
Не в своей тарелке	смущение, неловкость

Приложение Д

Эмоционально-музыкальная лаборатория

Задание 1. Придумайте музыкальные интонации, выражающие эмоциональные состояния человека, нарисуйте их в виде линий, штрихов и др.

Задание 2. Определите эмоциональные состояния явлений окружающего мира (шум ветра – нежный, злой и др.; шум моря – ласковый, страшный и др.; дождь, капель и т. д.). Выразите их голосом и движением.

Задание 3. Прислушайся сейчас к своему сердцу. Что сейчас у тебя на душе? Вырази это словом, рисунком, пением, движением.

Задание 4. Спойте песню/попевку так, чтобы стало ясно, что вы заскучили, взбодрились, растерялись, повеселели, разозлились и т. д.

Задание 5. Придумывание рассказа, соответствующее эмоциональному состоянию персонажа песни или попевки.

Задание 6. Придумывание или подбор названия к музыкальной пьесе и его аргументация.

Задание 7. Нарисуй свой портрет так, чтобы из рисунка можно было понять, какая музыка тебе нравится.

Задание 8. Представьте свою любимую игрушку. Какую песню нужно ей спеть, чтобы рассмешить/убаюкать/успокоить/обрадовать? Сочини и спой.

Задание 9. Представь, что ты бабочка/заяц/мишка и др. Какую бы ты пел песню? Опишите, нарисуйте, покажите.

Задание 10. Как вы думаете, что может поведать о своей жизни мажор/минор? Придумайте, расскажите, нарисуйте.

Задание 11. Придумайте мажорные или минорные слова, нарисуйте мажорное или минорное настроение.

Задание 12. Нарисуйте и расскажите, что может произойти, если внезапно исчезнет музыка.

Задание 13. Вспомните и придумайте как можно больше ситуаций, когда человеку нужен марш/танец/песня? Как будет звучать марш/танец/песня в этих ситуациях? Какой характер будет у марша/танца/песни? Какие инструменты будут исполнять марш/танец/песня в этих ситуациях?

Задание 12. Что может случиться, если все песни/марши/танцы будут грустными/радостными? Опишите и нарисуйте.

Задание 13. Что может случиться, если все люди не смогут разговаривать? Как в этом случае они будут общаться? Покажите. При выполнении этого задания нужно привести детей к пониманию того, что можно общаться средствами танца, песни.

Задание 14. Звучит музыкальная пьеса (это может быть любое музыкальное произведение, например: «Полька» С. В. Рахманинова, «Вальс-шутка» Д. Б. Шостаковича и т. д.), дети показывают движения веселого клоуна, человека-паука, старого дедушку, хитрую лису и т. д.

Задание 15. Представь, что ты композитор и тебе нужно сочинить пьесу. В этот момент ты испытываешь радость/грусть/злость/тревогу и т. д. Какие музыкальные средства ты будешь использовать при создании своей пьесы: какой выберешь музыкальный темп, лад, динамику? Какой выберешь музыкальный жанр: марш, песню, танец? Как будет звучать

мелодия? Аргументируй.

Задание 16. Звучит любая музыкальная пьеса из цикла К. Сен-Санса «Карнавал животных» («Слон», «Куры и петухи», «Аквариум» и др.). Во время звучания, например, пьесы «Аквариум» дети показывают и импровизируют движения рыбок, которые радуются/грустят/тревожатся/обижаются и т. д.

Задание 17. Звучат пьесы различных музыкальных жанров (песня/марш/танец), в которых меняется музыкальный темп: музыка ускоряется, замедляется. Дети двигаются и импровизируют под музыку, согласно смене темпа. После этого обучающиеся анализируют, как меняется их эмоциональное состояние при смене темпа песни/марша/танца.

Задание 18. При разучивании песни меняется лад/темп/динамика на противоположные. Дети анализируют, что происходит с песней, как меняется настроение и характер музыки при этом.

Задание 19. При разучивании песни меняется жанр: трансформация песни в песню-марш, песню-польку или песню-вальс. Дети анализируют, что происходит с песней, как меняется эмоциональное настроение и характер музыки при этом.

Приложение Е

Словарь признаков характера звучания

<p>РАДОСТНО празднично приподнято звонко звучно блестяще бодро игриво бойко легко проворно живо полетно ослепительно ловко ярко лучисто</p>	<p>ТОРЖЕСТВЕННО величественно триумфально победно призывно величаво ликующе восторженно шумно грандиозно значительно открыто жизнеутверждающе озаренно жизнерадостно</p>	<p>ЭНЕРГИЧНО мужественно решительно смело сильно крепко гордо уверенно с достоинством настойчиво неодолимо неколебимо неумолимо отважно маршеобразно независимо непокорно</p>	<p>ВЛАСТНО авторитарно воинственно сурово твердо круто повелительно волево угрожая давяще магически могущественно непререкаемо неопровержимо царственно</p>
<p>СОСРЕДОТОЧЕННО сдержанно степенно размеренно обстоятельно солидно серьезно строго чинно устойчиво</p>	<p>ШИРОКО масштабно размашисто наполненно объемно весомо космично огромно громадно бесконечно безгранично беспредельно набатно</p>	<p>МОНУМЕНТАЛЬНО тяжело увесисто грузно громоздко массивно мощно неуклюже напряженно тягуче насыщено могуче натужно неловко</p>	<p>ПОЭТИЧНО возвышенно мечтательно одухотворенно сердечно задушевно трепетно душевно напевно чутко чарующе лирично вдохновенно замороженно</p>
<p>НЕЖНО ласково с любовью радушно мягко благородно трогательно приветливо деликатно любезно почтительно приятно безропотно беззлобно доверчиво мило</p>	<p>СПОКОЙНО мирно безмятежно добродушно просто наивно непринужденно светло простодушно прозрачно раскованно созерцательно беззаботно доброжелательно невозмутимо покорно</p>	<p>МУДРО благоговейно благостно милосердно молитвенно надмирно покаянно смиренно</p>	<p>СОСЛИВО дремотно изнемогая вяло лениво расслабленно размягченно безвольно безжизненно онемело</p>

<p>СУМРАЧНО хмуρο пасмурно угрюмо мрачно тоскливо приглушенно блекло</p>	<p>РОБКО застенчиво смущенно кротко осторожно стеснительно боязливо пугливо растерянно болезненно по-детски</p>	<p>СТРАННО таинственно вкрадчиво причудливо фантастически загадочно призрачно скрытно замысловато затаенно уединенно мистически колдовски</p>	<p>ЭЛЕГИЧНО задумчиво безрадостно уныло грустно печально жалобно жалея жалостливо тоскливо горестно скорбно плача рыдающе тягостно мученически страдальчески сокрушенно безутешно безысходно</p>
<p>ВЗВОЛНОВАННО обеспокоенно смятенно тревожно щемяще трепеща лихорадочно с отчаяньем раскаившись надломленно изматывающе</p>	<p>РАЗДРАЖЕННО рассерженно негодующе резко грубо гневно яростно бешено жестоко сердито неистово свирепо безжалостно жестко злостно страшно ужасно беспощадно злобно</p>	<p>ЭЛЕГАНТНО тонко изящно утонченно грациозно танцевально деликатно изысканно искусно искушенно капризно своенравно прихотливо хрупко изнеженно</p>	<p>ШУТЛИВО хорохорясь затейливо ребячась насмешливо иронически шутовски пародируя надменно хитро забавно издевательски суетливо шаловливо юмористически взбалмошно легкомысленно задиристо</p>

Приложение Ж

Алгоритм создания синквейна

Первая строка (кто? что?) – три слова	тема синквейна: включает в себе одно слово (обычно существительное), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь. Это могут быть музыкальные понятия (музыка, марш, мелодия) или, например, название музыкального произведения («Слон», «Новая кукла» и т.д.).
Вторая строка (какой?) – два слова	два слова (прилагательные), они дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта
Третья строка (что делает?) – три слова	образована тремя глаголами, описывающими характерные свойства объекта
Четвертая строка – четыре слова	фраза из четырех слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту
Пятая строка – три слова	одно слово – резюме, характеризующее суть предмета или объекта

Младшим школьникам можно предложить образ елочки для понимания формы синквейна.

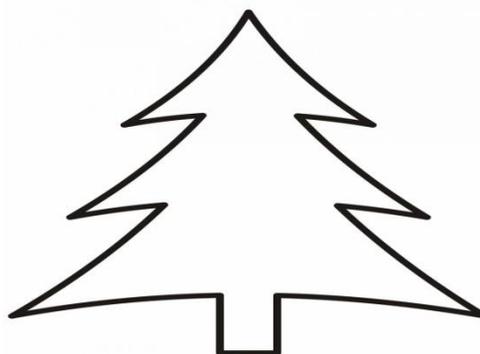
Одно слово

Два слова

Три слова

Четыре слова

Одно слово



Приложение И

«Копилка эмоций»

(примерный список музыкальных произведений)

Эмоции, настроения, чувства	Название произведения	Композитор
Грусть, печаль	Андантино Грустная песня Осенняя песенка Печальная история	А. Хачатурян Г. Свиридов П. Чайковский Д. Кабалевский
Радость, веселье	Веселый крестьянин Игра в лошадки Попрыгунья Марш	Р. Шуман П. Чайковский Г. Свиридов С. Прокофьев
Страдание, тоска	Первая утрата Болезнь куклы Смерть Озе	Р. Шуман П. Чайковский Э. Григ
Тревога, взволнованность	Тревожная минута Порыв	С. Майкапар Р. Шуман
Шутливое, игривое настроение	Вальс-шутка Слон Воробей Итальянская полька	Д. Шостакович К. Сен-Санс М. Раухвергер С. Рахманинов
Сказочность, волшебство	Волшебное озеро Лунный свет Аквариум Музыкальная табакерка	А. Лядов К. Дебюсси К. Сен-Санс А. Лядов
Злость, гнев, враждебность	Баба-Яга Баба-Яга Колдун	П. Чайковский М. Мусоргский Г. Свиридов
Страх	Гном В пещере горного короля Полет валькирий Заколдованные часы	М. Мусоргский Э. Григ Р. Вагнер Ю. Корнаков
Мечтательность, спокойствие, мягкость	Сладкая греза Мама Волшебный сад	П. Чайковский П. Чайковский М. Равель
Задумчивость	Одинокий странник Серенада Утреннее размышление Баркаролла	Э. Григ Ф. Шуберт П. Чайковский П. Чайковский
Торжественность, уверенность	Прогулка Полонез Королевский марш льва	М. Мусоргский М. Глинка К. Сен-Санс
Другое		

Приложение К

Творческие задания на уроке музыки

1. Создать рисунок, выражающий впечатление о прослушанной музыке (Э. Григ «Утро», П.И. Чайковский «Баркарола», Н.А. Римский-Корсаков «Тема Шехеразады» и др.).

2. Подобрать подходящую к характеру, настроению музыки (А. Хачатурян «Вечерняя сказка», К. Глюк «Мелодия» из оперы «Орфей и Эвридика») картину/ряд картин, объяснить свой выбор.

3. Придумать ряд несложных движений, выражающих особенности музыки (П. Чайковский «Старинная французская песенка», «Немецкая песенка»; «Марш деревянных солдатиков»; А. Шнитке «Наигрыш» и др.).

4. Выразить словесно впечатления о прослушанной музыке («Баба-Яга», «Кикимора», «Волшебное озеро» А.К. Лядова) в мини-сочинениях.

5. После прослушивания двух разнохарактерных пьес (например, «Баба-Яга» и «Мама» из «Детского альбома» П. И. Чайковского) обучающимся необходимо подобрать к ним эмоциональные и музыкальные характеристики из предложенных вариантов ответов и записать их в таблицу. После этого обучающиеся должны определить: кто является героем каждого музыкального произведения (кого изобразил композитор в музыке)? Так как перед прослушиванием названия произведений не сообщаются, учащимся необходимо придумать их самим.

6. Прослушав музыкальное произведение (например, «Дед Мороз», «Веселый крестьянин» из «Альбома для юношества» Р. Шумана, «Баба-Яга», «Марш деревянных солдатиков», «Шарманщик поет» П.И. Чайковского, «Птичка» П. Сокальского, «Гном» М.П. Мусоргского, и т. п.), обучающимся предлагается придумать небольшой рассказ о событии, произошедшем в его жизни.

7. После прослушивания двух-трех разнохарактерных произведений (например, К. Сен-Санс «Лебедь» из сюиты «Карнавал животных», Д.Д. Шостакович «Шарманка», В.С. Калинников «Грустная песенка») ученикам необходимо соотнести характер музыки с собственным эмоциональным состоянием и выбрать то произведение, которое соответствует настроению в данный момент. Учащиеся должны объяснить, чем им близка данная музыка, какое общее настроение их объединяет? После этого школьники должны выразить это эмоциональное состояние в цвете.

8. Сопоставление эмоционального состояния до и после прослушивания музыкального произведения (например, И. Штраус «Полька-пиццикато») и выражение в цвете своих эмоций.

9. Прослушивание разнохарактерных музыкальных произведений (например, М.П. Мусоргский «Гном» из цикла «Картинки с выставки», Ф. Шуберт «Аве Мария», В.А. Моцарт «Турецкое рондо») и выражение с помощью рисунка движение мелодии.

10. Показ характера музыкального произведения с помощью движений рук (например, С.С. Прокофьев «Джульетта – девочка» из балета «Ромео и Джульетта») и подбор эмоциональных характеристик к нему.

11. Обучающимся необходимо прослушать и сравнить между собой три музыкальных произведения (например, Д.Д. Шостакович «Вальс-шутка», П.И. Чайковский «Вальс цветов» из балета «Щелкунчик», Е. Дога «Вальс» из кинофильма «Мой ласковый и нежный зверь»); перед прослушиванием фамилии авторов и названия произведений не сообщаются. Далее нужно выявить признаки сходства и различия произведений. После этого обучающимся необходимо ответить на вопрос: какое произведение понравилось больше и почему? (Свой ответ нужно аргументировать).

12. Составление портрета главного действующего лица музыкального произведения (например, Н.А. Римский-Корсаков «Ария Снегурочки» из оперы «Снегурочка»; Н.А. Римский-Корсаков Ария царя Додона из оперы «Золотой петушок»; Д.Б. Кабалевский

«Три подружки» и др.): внешность, возраст, его движения, действия, поведение, манеру говорить и т.д..

13. Придумывание названия музыкального произведения (например, А.К. Лядов «Волшебное озеро», М. Равель. «Волшебный сад», М.П. Мусоргский. «Старый замок», Р. Шуман «Первая утрата», П.И. Чайковский «Октябрь», А. Лядов «Музыкальная табакерка»), исходя из характера и основных средств музыкальной выразительности и выражение с помощью рисунка.

14. Сопоставление стихотворений, репродукций картин, музыкальных сочинений по эмоциональному состоянию, образу, содержанию (названия обучающимся сообщаются в процессе анализа и обобщения). Например, музыкальные произведения: П. И. Чайковский «Апрель» из цикла «Времена года» и А. Вивальди «Осень» из цикла «Времена года», репродукции картин: А. Грицай «Подснежники» и И. Левитан «Золотая осень», стихотворения: «Подснежник» А. Майкова и «Листопад» И. Бунина; музыкальные произведения: Э. Григ «Утро» из сюиты «Пер Гюнт» и К. Дебюсси «Лунный свет», репродукции: Ф. Васильев «Рассвет» и В. Ван Гог «Звездная ночь», стихотворения: А. Фет «На рассвете» и И. Никитин «Ночь на берегу моря»; музыкальные произведения: «Снег танцует» и «Сады под дождем» К. Дебюсси, репродукции: А. Васнецов «Вьюжит. Метель», К. Моне «Утро на сене под дождем», стихотворения: С. Маршак «Вьюга» и А. Фет «Весенний дождь»; Н.К. Метнер «Леший», М. Врубель «Пан», К. Бальмонт «Леший» и др.

Приложение Л

Рекомендации для младших школьников по выполнению проекта по предмету «Музыка»

Дорогой друг! Ты впервые приступаешь к работе над проектом по предмету «Музыка». Проект – это такая самостоятельная творческая деятельность, в которой ты можешь проявить свои интересы и увлечения: петь, играть, рисовать, сочинять, рассказывать. С помощью проекта ты можешь высказать свое мнение, показать, что ты умеешь и любишь делать.

Для выполнения проекта по предмету «Музыка» следует выбрать по своему желанию одну тему из нижеперечисленных, создать проект в любой из указанных форм и защитить его, то есть представить одноклассникам и учителям. Защита проекта – это яркий и увлекательный праздник, который проходит в виде публичного выступления.

Темы проектов:

- «Музыка»;
- «Музыка в жизни человека»;
- «Если бы не было музыки»;
- «Музыка и природа»;
- «Музыкальный инструмент»;
- «Известный композитор»;
- «Моя любимая музыка или песня»;
- «Мой любимый исполнитель»;
- «Любимая музыка моих родителей, бабушек и дедушек»;
- «Я – артист!»;
- «Я – сочинитель!».

Формы проектов:

1. Сообщение (можно с презентацией) на выбранную тему.
2. Чтение литературного произведения (стих, сказка, рассказ, легенда), где главный герой музыка, музыкальный инструмент, композитор.
3. Создание художественных композиций (рисунок, аппликация, поделка, конструкция).
4. Исполнение песни (под фонограмму или без сопровождения), игра на музыкальном инструменте. Перед исполнением сказать вступительное слово (о произведении, его авторах).
5. Сочинение сказки, рассказа, стихотворения, песни и др. на любую из тем проектов.

Когда будешь выполнять проект по предмету «Музыка», то информацию по выбранной теме ты можешь искать в книгах, Интернете, а также можешь обратиться за помощью к родителям и учителям. Свой проект ты можешь выполнять и представлять самостоятельно, а также с кем-то из одноклассников или родителей.

Надеемся, что работа над проектом по предмету «Музыка» и его защита принесет тебе удовольствие, восторг, радость и успех!

Приложение М

Материал по проведению диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста по показателям знаниево-ориентированного критерия на формирующем этапе эксперимента

Протокол 1 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по диагностической методике «Эмоциональная пиктограмма»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	адекватное кодирование и вербализация 10–12 эмоциональных модальностей	16 (21,92%)	31 (39,24%)
Средний	адекватное кодирование и вербализация 8–10 эмоциональных модальностей с незначительными затруднениями в определении некоторых эмоций	27 (36,99%)	38 (48,1%)
Низкий	адекватное кодирование и вербализация 4–6 эмоциональных модальностей	30 (21,9%)	10 (12,66%)

Протокол 2 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по экспериментальной диагностической методике И.В. Блинниковой и В.В. Подпругиной

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	адекватное распознавание эмоций, описание с помощью словосочетаний, предложений	24 (32,88%)	34 (43,04%)
Средний	частичное распознавание эмоций, описание эмоциональных состояний без особых детализаций	27 (36,99%)	36 (45,57%)
Низкий	неверное распознавание эмоций, неумение их описать	22 (30,14%)	9 (11,39%)

Протокол 3 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по диагностической методике «Недописанное предложение»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	адекватное понимание и описание собственных и чужих эмоциональных состояний	13 (17,81%)	25 (31,65%)
Средний	адекватное понимание и фрагментарное описание собственных и чужих эмоциональных состояний	38 (52,05%)	42 (53,16%)
Низкий	неправильное или приблизительное понимание собственных и чужих эмоциональных состояний	22 (30,14%)	12 (15,19%)

Приложение Н

Материал по проведению диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста по показателям аффективно-смыслового критерия на формирующем этапе эксперимента

Протокол 1 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по диагностической методике «Рисую музыку»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	адекватное кодирование контрастных эмоциональных модальностей по прослушанным музыкальным отрывкам, их яркое выражение в рисунках и с помощью вербализации ярких сюжетов	16 (21,92%)	32 (40,51%)
Средний	нечеткое кодирование контрастных эмоциональных модальностей по прослушанным музыкальным отрывкам, менее выраженное различие между двумя группами рисунков и их неполная вербализация	33 (45,21%)	36 (45,57%)
Низкий	неумение кодировать контрастные эмоциональные модальности по прослушанным музыкальным отрывкам, отсутствие отличий между группами рисунков, тождество содержания или невыполнение рисунка, слабо выраженная вербализация эмоциональных модальностей или несоответствующая рисункам	24 (32,88%)	11 (13,92%)

Протокол 2– Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по диагностической методике «Музыкально-жизненные ассоциации»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	способность к конгруэнтной характеристике осмысления эмоционально-образного содержания музыки, его связи с жизненными явлениями; способность к оригинальному эмоциональному самовыражению в вербальной форме отображаемого мислеобраза, ценности эмоционального образа, возможное многообразие идей и мислеобразов на один стимульный музыкальный материал	24 (32,88%)	38 (48,1%)
Средний	способность в вербальной форме отобразить опыт эмоциональных переживаний, состояний, мислеобразов, жизненных явлений, вызванных воздействием музыкальной пьесы; способность описать без особых детализаций свои переживания, мислеобразы и эмоциональное содержание музыки соответственно характеру музыкальных произведений	32 (43,84%)	33 (41,77%)
Низкий	уклонение от описания своих эмоциональных состояний и эмоционально-образного опыта, неспособность ребенка или способность в примитивной форме в ситуации музыкального воздействия к простейшему самовыражению в письменном виде своих впечатлений, мислеобразов, настроений	17 (23,29%)	8 (10,13%)

Протокол 3 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по диагностической методике «Открой себя через музыку»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	оригинальность и полнота эмоционального самовыражения ребенка в вербальной форме, в пластическом интонировании, рисунке, способность к осмыслению эмоционально-образного содержания музыки	23 (31,51%)	37 (46,84%)
Средний	способность выразить в вербальной форме (без особых детализаций), движении и рисунке и в соответствии характеру музыкальных произведений собственный опыт эмоциональных переживаний, вызванных воздействием музыкальной пьесы	28 (38,36%)	31 (39,24%)
Низкий	неспособность к простейшему самовыражению в письменном виде своих впечатлений в ситуации музыкального воздействия, уклонение от вербального самовыражения, с помощью движения или рисунка	22 (30,14%)	11 (13,92%)

Приложение П

Материал по проведению диагностики уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста по показателям аналитико-преобразующего критерия на формирующем этапе эксперимента

Протокол 1 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по диагностической методике «Неоконченные рассказы»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	понимание и объяснение эмоциональных переживаний другого человека, соотношение собственных чувствований с эмоциями другого	20 (27,4%)	31 (39,24%)
Средний	неполное, ситуативное понимание и объяснение эмоциональных переживаний	31 (42,47%)	37 (46,84%)
Низкий	неспособность объяснить чужие эмоциональные переживания, непонимание поступков других людей	22 (30,14%)	11 (13,92%)

Протокол 2 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по диагностической методике «Эмоциональные ситуации»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	Осознанность и способность регулировать собственные и чужие эмоции, используя их в поведении, объяснение причин ситуации и проявление деятельностного отношения к другому	19 (26,03%)	34 (43,04%)
Средний	Частичное осознание и способность регулировать собственные и чужие эмоции, ситуативное проявление эмоционального отношения в поведении, нечеткая аргументация и объяснение поступков	30 (41,1%)	31 (39,24%)
Низкий	Неспособность объяснить окончание ситуации и размышлять о своем поведении	24 (32,88%)	14 (17,72%)

Протокол 3 – Результаты уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников по диагностической методике «Шкала эмоционального отклика»

Уровни	Оценка деятельности	Количество детей, %	
		КГ	ЭГ
Высокий	высокая эмоциональность, склонность к альтруизму, дружеским отношениям и оказанию деятельной помощи людям, ориентир на другого человека, уступчивость, готовность прощать других	13 (17,81%)	22 (27,85%)
Средний	Понимание эмоциональных проявлений и поступков других людей, сдержанность в собственных эмоциональных проявлениях, затруднение в эмоциональном предвосхищении поступков	46 (63,01%)	52 (65,82%)
Низкий	Затруднения в установлении контактов с окружающими людьми, непонимание эмоциональных проявлений и поступков других, нет взаимопонимания в межличностных отношениях	14 (19,18%)	5 (6,33%)

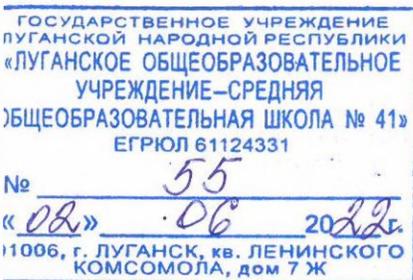
Приложение Р

Таблица 1 – Результаты Хи-квадрат сравнения экспериментальных данных между контрольной и экспериментальной группами*

Этап эксперимента	Расчетное значение коэффициента	Вывод
Уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников по знаниево-ориентированному критерию		
Диагностическая методика «Эмоциональная пиктограмма»		
Констатирующий этап эксперимента	0,77	различия несущественны
Формирующий этап эксперимента	16,44	различия статистически значимы
Экспериментальная диагностическая методика И.В. Блинниковой и В.В. Подпругиной		
Констатирующий этап эксперимента	0,09	различия несущественны
Формирующий этап эксперимента	8,24	различия статистически значимы
Диагностическая методика «Недописанное предложение»		
Констатирующий этап эксперимента	0,27	различия несущественны
Формирующий этап эксперимента	6,70	различия статистически значимы
Уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников по аффективно-смысловому критерию		
Диагностическая методика «Рисую музыку»		
Констатирующий этап эксперимента	0,06	различия несущественны
Формирующий этап эксперимента	10,07	различия статистически значимы
Диагностическая методика «Музыкально-жизненные ассоциации»		
Констатирующий этап эксперимента	0,07	различия несущественны
Формирующий этап эксперимента	6,19	различия статистически значимы
Диагностическая методика «Открой себя через музыку»		
Констатирующий этап эксперимента	0,09	различия несущественны
Формирующий этап эксперимента	6,86	различия статистически значимы
Уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников по аналитико-преобразующему критерию		
Диагностическая методика «Неоконченные рассказы»		
Констатирующий этап эксперимента	0,25	различия несущественны
Формирующий этап эксперимента	6,34	различия статистически значимы
Диагностическая методика «Эмоциональные ситуации»		
Констатирующий этап эксперимента	0,02	различия несущественны
Формирующий этап эксперимента	6,67	различия статистически значимы
Диагностическая методика «Шкала эмоционального отклика»		
Констатирующий этап эксперимента	0,11	различия несущественны
Формирующий этап эксперимента	6,72	различия статистически значимы

* - критическое значение Хи квадрат равно 5,99 на уровне значимости 0,05

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ –
СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА № 41»**
кв. Ленинского комсомола, 7-ж, Луганск, 91006,
тел.: (0642) 31–40–63 (приёмная), (0642) 31–40–65 (директор)
e-mail lenkom41@mail.ru
Код ЕГРЮЛ: 61124331



Диссертационный совет Д 001.006.01
на базе Государственного
образовательного учреждения
высшего образования
Луганской Народной Республики
«Луганский государственный
педагогический университет»

СПРАВКА

о внедрении результатов исследований
диссертационной работы Юргайте Евгении Александровны
на тему «Развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного
возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации»,
представленную на соискание ученой степени кандидата педагогических
наук по специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и
образования (педагогические науки)»

Результаты диссертационной работы Юргайте Е.А., посвященной проблеме развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки, были внедрены в практику учебно-воспитательной деятельности Государственного учреждения Луганской Народной Республики «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя школа № 41» с 2019 по 2022 учебные годы.

Реализация предложенных Юргайте Е.А. педагогических условий развития эмоционального интеллекта младших школьников осуществлялась в процессе освоения программы учебного предмета «Музыка», реализуемой в начальной школе общеобразовательного учреждения. Развитию эмоционального интеллекта младших школьников способствовали разработанные автором педагогические формы и методы: «Эмоционально-музыкальная лаборатория», метод создания проблемной эмоционально-художественной ситуации, метод творческих заданий и др., которые использовались при составлении план-конспектов и методических разработок уроков музыки в начальной школе. В процессе применения данных методов на уроках музыки обучающиеся осваивали знания об

эмоциях, обучались навыкам эмоциональной регуляции, накапливали багаж эмоциональных переживаний, что способствовало развитию их эмоционального интеллекта.

Результаты диссертационного исследования Юргайте Е.А «Развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации» свидетельствуют о высоком уровне практического значения данной научной работы и эффективности разработанных автором педагогических условий, что является основанием для рекомендации их использования в других общеобразовательных учреждениях.

Директор ГУ ЛНР «ЛОУСОШ № 41»
МП



О.В.Башкова

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«АЛЧЕВСКИЙ КОЛЛЕГИУМ № 1 ИМЕНИ ХРИСТИНЫ АЛЧЕВСКОЙ»
(ГОУ ЛНР «АК№1 ИМ. Х. АЛЧЕВСКОЙ»)**

ул. Набережная, 2, г. Алчевск, Луганская Народная Республика, 94201
тел.(06442) 9-73-01, факс (06442) 9-73-01, e-mail: school1_1907@mail.ru

«02» июня 2022 г. № 01-40/43

На № _____ от _____

Диссертационный совет Д 001.006.01
на базе Государственного
образовательного учреждения
высшего образования
Луганской Народной Республики
«Луганский государственный
педагогический университет»

СПРАВКА

о внедрении результатов исследований
диссертационной работы Юргайте Евгении Александровны
на тему «Развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного
возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации»,
представленную на соискание ученой степени кандидата педагогических наук
по специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и
образования (педагогические науки)»

Результаты диссертационного исследования Юргайте Е.А. были внедрены
в учебно-воспитательный процесс Государственного общеобразовательного
учреждения Луганской Народной Республики «Алчевский колледж № 1
имени Христины Алчевской» в период с 2019 по 2022 учебные годы.
Разработанные автором педагогические формы и методы применялись на уроках
музыки в начальной школе с целью развития эмоционального интеллекта
младших школьников в рамках учебного процесса общеобразовательного
учреждения.

Активизация развития эмоционального интеллекта младших школьников
осуществлялась с помощью разработанных автором методов: «Эмоционально-
музыкальная лаборатория», метод создания проблемной эмоционально-

художественной ситуации, метод творческих заданий и др. Педагогическая работа способствовала формированию интереса младших школьников к миру эмоций и миру музыки, содействовала повышению степени усвоения учебного материала по предмету «Музыка», что актуализировало повышение уровня развития эмоционального интеллекта обучающихся.

На основании полученных результатов исследовательско-экспериментальной работы можно утверждать о том, что предложенные Юргайте Е.А. педагогические условия развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки представляют практический интерес и могут быть использованы в работе учителя музыки с младшими, а также средними классами. Актуальность исследовательско-экспериментальной работы по проблеме развития эмоционального интеллекта обучающихся подтверждается ее направленностью на формирование личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, а также создание условий для целостного всестороннего личностного развития младшего школьника.

Директор ГОУ ЛНР
«АК №1 им. Х. Алчевской»



Т.В. Марченко

Т.В. Марченко

ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ - ГИМНАЗИЯ № 30
ИМЕНИ Н.Т. ФЕСЕНКО»

91055, г. Луганск, ул. Сент-Этьеновская, 31

телефон: 58-26-61

e-mail: sch30lg@mail.ru

Исх. № 02-16/ 113
от 27.05.2022 г.

Диссертационный совет Д 001.006.01
на базе Государственного
образовательного учреждения
высшего образования
Луганской Народной Республики
«Луганский государственный
педагогический университет»

СПРАВКА

о внедрении результатов исследований
диссертационной работы **Юргайте Евгении Александровны**
на тему «Развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного
возраста на уроках музыки в общеобразовательной организации»,
представленную на соискание ученой степени кандидата педагогических
наук по специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и
образования (педагогические науки)»

В ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение – гимназия
№30 имени Н.Т. Фесенко» Юргайте Е.А. были внедрены результаты
исследования проблемы развития эмоционального интеллекта младших
школьников на уроках музыки. Длительность исследовательско-
экспериментальной работы составила три учебных года.

Обоснованные и внедренные Юргайте Е.А. педагогические формы и
методы развития эмоционального интеллекта обучающихся на уроках
музыки в начальной школе, в частности авторские методы – «Эмоционально-
музыкальная лаборатория», метод создания проблемной эмоционально-
художественной ситуации и метод творческих заданий – способствовали
активизации процесса развития эмоционального интеллекта младших
школьников. Отдельные положения диссертационной работы нашли
отражение в «Рекомендациях по выполнению проекта по предмету «Музыка»
для младших классов», что способствовало повышению качества
дистанционного обучения младших школьников в период с 2019 по 2022
учебные годы.

Результаты исследовательско-экспериментальной работы обусловили
утверждение о том, что разработанные автором педагогические условия
развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках

музыки являются достаточно эффективными в повышении уровня развития эмоционального интеллекта обучающихся.

Внедрение разработанных автором педагогических условий развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки осуществлялось без изменений структуры учебного процесса общеобразовательного учреждения, что обуславливает универсальный характер экспериментальной работы Юргайте Е.А., а также возможность ее использования с такой же целью в условиях предмета «Музыка» в начальной школе других образовательных учреждений.

Директор



Л.А. Вокалова