

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ А.И. ГЕРЦЕНА»

На правах рукописи

Ибрагимова Мария Эдуардовна

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-6 КЛАССАХ**

Специальность 5.8.2. – теория и методика обучения и воспитания (литература,
литературное чтение, языкознание и литературоведение (основное общее
образование)) (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Коновалова Л.И.

Санкт-Петербург – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Психолого-педагогические основания развития эмоционального интеллекта обучающихся младшего подросткового возраста.....	16
1.1. Эмоциональный интеллект в исследованиях зарубежных и отечественных психологов: инструментарий исследования, классификации.....	17
1.2. Современные подходы к развитию эмоционального интеллекта в педагогическом знании.....	33
1.3. Развитие эмоционального интеллекта как методическая проблема.....	46
Выводы по первой главе.....	62
Глава 2. Экспериментальная работа по выявлению уровня развития эмоционального интеллекта у школьников на уроках литературы в 5-6 классах.....	62
2.1. Диагностика развития эмоционального интеллекта школьников в 5-6 классах (констатирующий эксперимент).....	62
2.2. Творческое взаимодействие учителя и учащихся на уроках литературы в 5-6 классах.....	77
2.3. Развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах с использованием способов и творческих приёмов (на основе Федеральной рабочей программы).....	81
Выводы по второй главе.....	89
Глава 3. Способы развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах.....	90
3.1. Развитие эмоционального интеллекта на уроках литературы в 5 классе.....	90

3.2. Развитие эмоционального интеллекта на уроках литературы в 6 классе.....	109
3.3. Результативность формирующего эксперимента	131
Выводы по третьей главе.....	161
Заключение.....	163
Список литературы.....	167
Приложения	189

ВВЕДЕНИЕ

Современная педагогическая действительность, психологические, педагогические и методические исследования свидетельствуют о недостаточно развитой эмоционально-чувственной составляющей школьников. Это обусловлено преобладающей направленностью школы на развитие у учащихся логических действий, влиянием цифровизации с иными правилами взаимодействия и построения межличностной коммуникации, а также процессами прагматизации, технологизации образования и кризисом читательской культуры. У современных учащихся выражены проблемы в актуализации живого общения и своих эмоций. Вербализация чувств и эмоций необходима, так как определяет готовность школьников к эмоциональному восприятию художественного текста, которое влияет на богатство внутренней духовной жизни школьников.

В психологической науке термин «эмоциональный интеллект» не является новым: свидетельством тому – ряд зарубежных и отечественных исследований эмоционального интеллекта, в которых разработаны методы его измерения и способы коррекции. Научно доказанная важность эмоционального интеллекта для личности обуславливает особенную актуальность его развития.

В Федеральный государственный образовательный стандарт 2021 года (Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении ФГОС ООО», п. 43.3.) впервые введено понятие «эмоциональный интеллект». Однако в педагогике и методике преподавания литературы это понятие изучено недостаточно, поскольку методы работы по развитию эмоционального интеллекта и способы его диагностики разработаны на основе психологической науки и не адаптированы для педагогического знания. Отсутствие в методике преподавания литературы термина эмоциональный интеллект вызывает необходимость его изучения в процессе литературного образования школьников.

Предметное содержание дисциплины «Литература» позволяет активизировать процессы эмоционального восприятия, вербализовать эмоции от

прочитанного художественного произведения и вызвать эмоциональную рефлексию, в связи с этим необходимо усилить внимание развитию эмоционального интеллекта школьников на втором этапе литературного образования, поскольку у учащихся имеется определённый объём эмотивной лексики и опыт эмоционального переживания. Второй период литературного образования (5-6 классы) является сензитивным для развития эмоционального интеллекта школьников.

Таким образом, **актуальность** исследования эмоционального интеллекта школьников и его развития на уроках литературы в 5-6 классах обусловлена потребностью в решении проблем эмоционально-нравственного воспитания современных учащихся, возможностью внедрения в практику обучения выявленных и разработанных способов развития эмоционального интеллекта. На основании теоретического анализа и опыта педагогической деятельности нами определено проблемное поле исследования, обусловленное рядом противоречий:

- *на научно-теоретическом уровне*: между значимостью развития эмоционального интеллекта в учебной деятельности и недостаточной его изученностью в педагогике и методике преподавания литературы;

- *на социально-педагогическом уровне*: между необходимостью развития эмоционального интеллекта и недостаточной разработанностью в методике преподавания литературы его содержательной стороны.

Выявленные противоречия обусловили **цель исследования**: теоретически обосновать и экспериментально проверить способы и творческие приёмы развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах.

Объект исследования – процесс развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах.

Предмет – способы и творческие приёмы развития эмоционального интеллекта учащихся на уроках литературы в 5-6 классах.

Гипотеза исследования. Развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах будет результативно, если:

- соблюдены в преподавании литературы принципы: аксиоцентризма, личностно-смысловой направленности, коммуникативно-деятельностного контекста, диалогизма, ориентированные на развитие эмоционального интеллекта в процессе литературного образования;

- выделены направления в развитии эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах;

- разработаны способы и творческие приёмы, соответствующие направлениям развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы необходимо решение следующих **задач**:

1) выявить психолого-педагогические основания развития эмоционального интеллекта обучающихся 5-6 классов;

2) классифицировать структурные и содержательные компоненты эмоционального интеллекта в педагогической науке, их последовательность в нормативных результатах учебной деятельности, отмеченных в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования и Федеральной рабочей программе по литературе;

3) выявить способы и творческие приёмы развития эмоционального интеллекта учащихся на уроках литературы в 5-6 классах;

4) разработать и экспериментально апробировать способы, творческие приёмы развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах;

5) определить результативность способов и творческих приёмов развития эмоционального интеллекта учащихся на уроках литературы.

Методологической основой исследования явились

- *системно-деятельностный подход* (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков, Д.Б. Эльконин, А.В. Хуторской);

- *герменевтический подход* (В.Г. Маранцман, И.В. Сосновская, М.И. Шутан, Е.Р. Ядровская);

- *аксиологический подход* (Н.П. Терентьева).

Теоретической основой исследования явились труды по отечественной и зарубежной психологии, педагогике, методике преподавания литературы, связанные с исследуемой нами темой:

- *современные отечественные и зарубежные теоретические и эмпирические исследования эмоционального интеллекта* (модели эмоционального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии (Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Дж. Мейер, П. Сэловей; Д.В. Люсин); - взаимосвязь эмоционального интеллекта и вербализации эмоционального опыта (В.А. Аверин, И.Н. Андреева, А.В. Зайцева, Е.С. Иванова, Д.Г. Трунов);

- *работы по возрастной психологии* (особенности подросткового возраста (Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, И.В. Дубровина, Е.А. Сергиенко); - развитие эмоционального интеллекта в подростковом возрасте (И.Н. Андреева, Е.С. Иванова, Ю.А. Кочетова); - особенности читательской деятельности в подростковом возрасте (Л.И. Коновалова, И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева));

- *педагогические исследования эмоционального интеллекта* (в дошкольном образовании (Ю.А. Афонькина, Ю.В. Братчикова, Н.С. Волошина, А.О. Куракина); - в среднем общем образовании (Т.В. Гудкова, М.Ю. Гудова, О.В. Гукаленко, С.В. Иванова, К.С. Кузнецова, Е.К. Маранцман, И.Ш. Мухаметзянов, С.И. Семенака, Т.Н. Смирнова, О.Г. Тавстуха, Е.А. Юргайте); - в высшем профессиональном образовании (Т.В. Гудкова, Т.Н. Кондратьева, О.В. Гукаленко, И.Н. Мещерякова, Е.А. Чиркина); - в нормативно-правовых документах (А.А. Горovenko, А.В. Курганская, И.С. Почекаева, И.В. Ускова));

- *научные труды по методике преподавания литературы в 5-6 классах* (система литературного развития (Н.Б. Берхин, О.Ю. Богданова, М.П. Воюшина, Л.И. Коновалова, В.Г. Маранцман, И.В. Сосновская, Е.Р. Ядровская и др.); - система литературного образования (В.А. Доманский, В.Г. Маранцман, И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева, В.И. Тюпа, Е.Р. Ядровская и др.); - принципы методики преподавания литературы (Е.С. Романичева, Н.П. Терентьева); - исторический аспект вопросов развития эмоционального восприятия

(Р.Ф. Брандесов, В.В. Голубков, В.В. Данилов, Н.И. Кудряшев, Н.М. Соколов, В.Г. Маранцман, З.Я. Рез, М.А. Рыбникова); - современные методические проблемы эмоционально-эстетического развития (Л.И. Коновалова, Е.С. Романичева, В.Б. Сергеева, И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева, Е.И. Целикова, Е.Р. Ядровская));

- *методические исследования подходов к анализу и интерпретации литературного произведения в школе* (актуализация эмоционального восприятия (В.Г. Маранцман); - развитие читательского воображения (Л.И. Коновалова; В.Г. Маранцман); - активизация читательской рефлексии школьников (И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева); - анализ и интерпретация художественного произведения (Е.Р. Ядровская); - организация творческой деятельности (Е.С. Романичева, В.Б. Сергеева); - изучение концептов в методике преподавания литературы (Е.А. Измайлова, М.И. Шутан).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовался комплекс **методов исследования**:

- *теоретические*: анализ психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования; сравнительно-сопоставительный анализ нормативных документов основного общего образования: ФГОС ООО, ФОП ООО (ФРП по литературе, Программа формирования УУД), программно-методической документации; диалектический метод (анализ, сравнение, систематизация и синтез полученных результатов); методы познавательной активизации художественной рецепции;

- *эмпирические*: изучение и обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент; наблюдение; диагностические (опрос, анкетирование, самооценка); проектирование на уроках литературы; введение разнообразных методических форм деятельности учителя и учащихся; праксиметрические методы (анализ продуктов творческой деятельности школьников).

Экспериментальная база исследования. В констатирующем, формирующем и контрольном экспериментах принимали участие ученики 5-6 классов в количестве 123 человек.

Этапы исследования.

Первый этап – диагностико-прогностический (2017-2022 гг.): определено направление исследования, конкретизирован методологический аппарат, изучена психологическая, педагогическая, методическая литература по проблеме исследования;

Второй этап – поисково-практический (2021-2024 гг.): проведено исследование развития эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов; разработаны и апробированы способы и творческие приёмы развития эмоционального интеллекта на уроках литературы в 5-6 классах;

Третий этап – обобщающий (2023-2024 гг.): уточнены отдельные положения исследования, обработаны и интерпретированы фактические материалы опытно-экспериментального обучения, обобщены результаты исследования, завершена работа над текстом диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- дан теоретический анализ трудов зарубежных психологов по исследованию эмоционального интеллекта, способствующий развитию отечественных психолого-педагогических концепций в исследованиях конца XX – начала XXI века;

- впервые обосновано включение эмоционального интеллекта в коммуникативные, регулятивные и личностные универсальные учебные действия (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования);

- впервые определена иерархия универсальных учебных действий, способствующих развитию эмоционального интеллекта школьников (коммуникативные-регулятивные-личностные);

- разработана структура эмоционального интеллекта школьников в соответствии с читательской деятельностью, которая содержит читательские умения, направленные на понимание эмоций и управление ими;

- дано определение понятия «эмоциональный интеллект» в методике преподавания литературы как совокупности умений различать, называть, анализировать и выражать собственные эстетические эмоции, эмоции автора и литературного героя в процессе познавательно-творческой деятельности читателя-школьника по восприятию, анализу и интерпретации художественного текста;

- теоретически обоснована и экспериментально доказана эффективность способов (порядок действий) и творческих приёмов развития эмоционального интеллекта.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- в методический глоссарий введено определение понятия «эмоциональный интеллект» как совокупность умений различать, называть, анализировать и выражать собственные эстетические эмоции, эмоции автора и литературного героя в процессе познавательно-творческой деятельности читателя-школьника по восприятию, анализу и интерпретации художественного текста;

- представлено новое методическое содержание понятия «эмоциональный интеллект»: умения различать, называть, анализировать и выражать собственные эстетические эмоции, эмоции автора и литературного героя в процессе познавательно-творческой деятельности читателя-школьника по восприятию, анализу и интерпретации художественного текста;

- разработаны способы и творческие приёмы развития эмоционального интеллекта учащихся в 5-6 классах на основе изменений эмоциональной сферы и читательского воображения современных школьников, характеризующихся преобладанием прагматического способа восприятия литературы;

- определены роль и значение развития эмоционального интеллекта как результата литературного образования учащихся младшего подросткового возраста.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- способы и творческие приёмы развития эмоционального интеллекта могут быть введены в рабочую программу по литературе 5-6 классов;

- разработанные нами способы и творческие приёмы развития эмоционального интеллекта школьников для 5-6 классов могут быть использованы в практической деятельности учителя литературы;

- выявленные способы, творческие приёмы и задания по развитию эмоционального интеллекта (работа над эмотивным словарным запасом, составление ассоциативного ряда через творческие аналогии, созерцание, метафоризацию, идентификацию, творческие догадки, припоминания и др., сравнительно-сопоставительный эмоциональный анализ состояний литературных героев, самостоятельное выполнение творческих заданий, написание творческих работ в лиро-эпическом жанре и т.д.) могут быть использованы в преподавании литературы в средних классах;

- представлены уроки и последовательность способов, творческих приёмов, заданий по развитию эмоционального интеллекта, которые отражены в программе элективного курса для школьников «Чувствую - творю - осмысляю» и в сборнике статей и методических материалов «Умные эмоции»;

- разработана программа дополнительного профессионального образования «Методика развития эмоционального интеллекта как метапредметного результата ФГОС ООО-2021 (на уроках русского языка и литературы)» для курсов повышения квалификации педагогов-филологов и включает в себя опыт работы диссертанта по использованию практических результатов исследования эмоционального интеллекта школьников.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Теоретически, с позиции психолого-педагогического знания, обосновано утверждение, что впервые «эмоциональный интеллект», являясь категорией психологии, был определен в конце XX века. Эмоциональный интеллект, следуя концепции Д.В. Люсина, мы рассматриваем через его двукомпонентный состав: внутриличностный и межличностный виды, в зависимости от направленности

эмоций; компоненты «понимание эмоций», «управление эмоциями» и входящие в их состав умения.

2. Основополагающим в процессе развития эмоционального интеллекта школьников является процесс словесного описания эмоциональных переживаний и расширение словаря эмоций, осознание и присвоение собственных переживаний через вербализацию эмоционального опыта.

3. Установлена соотнесённость содержания понятия «эмоциональный интеллект» с образовательными результатами и входящими в их состав умениями и определена иерархия универсальных учебных действий (коммуникативные - регулятивные - личностные), последовательное развитие которых способствует личностному опыту эмоциональной культуры общения учащихся, их эмоциональной рефлексии, ценностному освоению эмотивных понятий.

4. Сформулировано методическое определение понятия «эмоциональный интеллект» – это совокупность умений различать, называть, анализировать и выражать собственные эстетические эмоции, эмоции автора и литературного героя в процессе познавательно-творческой деятельности читателя-школьника по восприятию, анализу и интерпретации художественного текста.

5. Выявлены направления развития эмоционального интеллекта и соответствующие им творческие приёмы: 1) активизация читательских эмоций (приёмы «вербализация эстетических эмоций», «выразительное чтение», «устное словесное рисование» и т.д.) 2) развитие воображения (приёмы «вербализация эстетических эмоций», «созерцание», «ассоциирование», «творческая догадка» и т.д.), 3) читательская рефлексия (приёмы «идентификация», «карта эмпатии», «кардиограмма чувств», «выход на оценку» и т.д.), 4) творческое осмысление эмоционально-эстетического опыта (приёмы «клоуз-тест», «дописывание», «метафоризация», «жанровая интерпретация» и т.д.).

Апробация и внедрение результатов исследования.

Теоретические и методические выводы, представленные в диссертационном исследовании, были подтверждены экспериментально. Разработанные способы и творческие приёмы развития эмоционального интеллекта апробированы на

семинарах, на курсах повышения квалификации в Институте развития образования Удмуртской Республики (г. Ижевск). Внедрение результатов исследования осуществлено в Республиканском сетевом проекте «Методическое обеспечение развития эмоционального интеллекта на уроках литературы в соответствии с ФГОС ООО - 2021» в 22 образовательных организациях Удмуртской Республики: школах № 10, 13, 26, 32, 52,62, лицеях № 14, 25 г. Ижевска; школе № 22 г. Воткинска; гимназии № 6 г. Глазова; 12 школах и гимназиях в районах Удмуртской Республики: Балезинском, Завьяловском, Каракулинском, Красногорском, Малопургинском, Можгинском, Сюмсинском, Увинском, Ярском. Общее количество учителей литературы, принявших участие в апробации и внедрении результатов исследования, составило 98 человек.

Основные положения результатов диссертационного исследования обсуждались на научно-практических конференциях различного уровня с 2017 по 2024 гг.:

- на Международных конференциях (XXIV Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы изучения и преподавания литературы в вузе и в школе – Лейдермановские чтения», г. Екатеринбург, 2022; «Русская классическая и неклассическая литература: текст, контекст, рецепция», г. Ярославль, 2023),

- Всероссийских («Кормановские чтения», г. Ижевск, 2022; «Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии», г. Екатеринбург, 2022; «Филологическое образование XXI века: методики, технологии, практики», г. Санкт-Петербург, 2023, 2024),

- Межрегиональных («Функциональная грамотность - образование для будущего», «Современные подходы к изучению и преподаванию литературы», г. Ижевск, 2023, 2024),

- Республиканских и городских конференциях, форумах и семинарах (2017 – 2024 гг.).

Основные теоретические положения опубликованы в рецензируемых журналах, утвержденных ВАК Министерства образования и науки РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований:

- Ибрагимова М. Э. От воображения к воплощению: модель организации творческой деятельности в свете идей Л. С. Выготского / М. Э. Ибрагимова // Филологический класс. – 2017. – №1 (47). – С. 29-33.

- Ибрагимова М. Э. От ощущения – к метафорическому портрету эмотивного концепта (к проблеме развития эмоционального интеллекта при работе со словом) / М.Э. Ибрагимова // Филологический класс. – 2022. – Том 27 · №2. – С. 217 - 224.

- Ибрагимова М.Э. Развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – Т. 19, № 4. – С. 45-52.

Научные публикации в других изданиях:

- Ибрагимова, М.Э. Чувствую – творю – осмысляю (развитие эмоционального интеллекта на основе организации эстетической деятельности) / М.Э. Ибрагимова // «Делая, понимаю!»: сборник программ элективных курсов по «Инновационной технологии литературного образования» для 5-8 классов. – Ижевск, АОУ ДПО УР ИРО, 2019. – С. 75 - 86.

- Ибрагимова, М. Э. Эмотивный концепт радость как инструмент формирования эмоциональной картины мира / М.Э. Ибрагимова // Вордскем кыл. - Август, 2022. – С. 44 - 48.

- Ибрагимова М.Э. Развитие эмоционального интеллекта на основе методической лингвоконцептологии в условиях обновления ФГОС ООО / Ибрагимова М.Э. // Развитие филологического образования в условиях глобализации и цифровизации: материалы Всероссийской научно-практической конференции 28 октября 2022 года. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2022. – С. 160 - 166.

- Ибрагимова М.Э. Развитие эмоционального интеллекта на основе «Инновационной технологии литературного образования» / М.Э. Ибрагимова // Филологическое образование XXI века: методики, технологии, практики:

материалы I Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 18-19 мая 2023 года [Электронное издание] / ответственные редакторы: Л.И. Коновалова, Е.А. Измайлова. – Санкт-Петербург: Инноватика, 2023. – С. 31 - 40.

- Ибрагимова М.Э. К вопросу методики развития эмоционального интеллекта на уроках литературы // Русская классическая и неклассическая литература: Текст, контекст, рецепция: сборник статей международной научно-практической конференции (Ярославль, 23-25 ноября 2023 г.): в 2 частях. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2024. – Часть 2. – С. 41- 47.

- Сергеева В.Б., Ибрагимова М.Э. «Сквозь жар души, сквозь хлад ума»: развитие эмоционального интеллекта в современном образовании школьников / Сергеева В.Б., Ибрагимова М.Э. // Вордском кыл. – Ноябрь, 2023. – С. 41 - 46.

- Учебно-методическое пособие: Ибрагимова М. Э., Сергеева В. Б. «А сердце умным будет»: развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках русского языка и литературы: учебно-методическое пособие / М.Э. Ибрагимова, В.Б. Сергеева. – Ижевск: АОУ ДПО УР ИРО, 2023. – 124 с.

Разработанные в диссертационном исследовании способы, методы, приёмы развития эмоционального интеллекта проходили апробацию на курсах повышения квалификации, на семинарах, лекциях и практических занятиях в АОУ ДПО УР ИРО и школах Удмуртской Республики.

Структура диссертационного исследования. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 192 наименования. Основное содержание научной работы составляет 167 страниц, содержит 19 таблиц, 5 схем, 15 диаграмм, 7 рисунков, 15 приложений.

Глава 1. Психолого - педагогические основания развития эмоционального интеллекта обучающихся младшего подросткового возраста

Сегодня понятие «эмоциональный интеллект» присутствует в разных направлениях научных исследований: психологии, педагогике и методике обучения и воспитания (литература). Если освоение данной категории психологической наукой обосновано, то в педагогике и методике преподавания литературы актуальные вопросы развития эмоционального интеллекта требуют осмысления. Представленный в главе анализ понятия «эмоциональный интеллект» и его содержательное наполнение имеет целью определение его методического содержания, способов введения в урок литературы и роли при достижении образовательных результатов школьников на втором этапе литературного образования в 5-6 классах.

Нами будут проанализированы и выделены наиболее значимые концепции зарубежных и отечественных психологических исследований, виды эмоционального интеллекта, его компоненты и входящие в них умения; выявлены трудности, которые препятствуют развитию эмоционального интеллекта школьников; представлены классификации базовых эмоций как необходимый психолого-педагогический инструментарий исследования.

Недостаточная изученность понятия в педагогике обусловила необходимость проведения детального анализа нормативных документов, декларирующих деятельность учителя в области основного общего образования, для выявления структурных элементов эмоционального интеллекта в разных видах образовательных результатов; рассмотрения содержания эмоционального интеллекта через призму универсальных учебных действий; определения учебных умений, способствующих его развитию.

В главе обоснована необходимость введения в методику преподавания литературы понятия «эмоциональный интеллект», предложено его определение в предметной области методики преподавания литературы, описана взаимосвязь

литературного образования с задачами развития эмоционального интеллекта, а также разработана структура эмоционального интеллекта в соответствии с читательской деятельностью на уроках литературы.

1.1. Эмоциональный интеллект в исследованиях зарубежных и отечественных психологов: инструментарий исследования, классификации

Основные исследования эмоционального интеллекта принадлежат зарубежным учёным, поскольку данный термин возник как научная категория в конце XX века в зарубежной психологии.

В 1983 году **Г. Гарднер**, психолог Гарвардского университета, в книге «Структура разума: теория множественного интеллекта» [Гарднер 2007] высказал идею множественности интеллекта, указав, что успешность человека в жизни зависит от набора различных умственных способностей, а не только от коэффициента умственного развития (IQ). Проблему в изучении эмоциональной сферы учёный видел в следующем: «Исследователи в области когнитивных наук, либо игнорируют, либо сводят к минимуму роль этих видов мышления» [Гарднер 2007]. Опущение области личностных интеллектов при изучении мышления человека привело к тому, что исследование человеческих способностей оказалось частичным, «однобоким», это повлияло на способ оценки компетенций человека, при котором измерялись исключительно когнитивные способности индивида. Г. Гарднер не использовал термин «эмоциональный интеллект», однако выделил два вида интеллекта: внутриличностный и межличностный, которые впоследствии явились его компонентами. По мысли Г. Гарднера:

- внутриличностный интеллект – «доступ к осознанию человеком своих чувств – весь диапазон чувств и эмоций человека, его умение сразу понимать различия между этими ощущениями, давать им названия, выражать их в символической

форме и пользоваться ими как средством понимать и управлять собственным поведением» [Гарднер 2007: 452];

- межличностный интеллект – «основной способностью выступает умение замечать и понимать различия между окружающими, особенно видеть разницу между их настроениями, темпераментом, мотивами и намерениями» [Гарднер 2007: 452].

Однако значение внутриличностного и межличностного интеллектов объёмно и их рассмотрение должно осуществляться во взаимосвязи, так как каждая из этих форм интеллекта не может развиваться в независимости от другой.

Анализ внутриличностного и межличностного интеллектов Г. Гарднером привлёк внимание исследователей к обозначенной проблеме. В докторской диссертации в 1985 г. У. Пейн впервые использует понятие «эмоциональный интеллект», а в 1990 году американскими психологами, профессорами **Дж. Мейером** и **П. Сэловеем** термин «эмоциональный интеллект» вводится в научный оборот. Поскольку Г. Гарднер выделил внутриличностный и межличностный интеллект, то Дж. Мейер и П. Сэловей впервые представили и осмыслили понятие «эмоциональный интеллект». Они доказали, что эмоциональный интеллект – стандартный вид интеллекта личности, который обладает рядом признаков:

- операционализация эмоционального интеллекта посредством перцепции, понимания эмоций и управления ими,
- корреляция с другими видами интеллекта (например, вербальным),
- наличие методик измерения эмоционального интеллекта (исследователи предложили свой способ измерения),
- зависимость от возраста.

Дж. Мейер и П. Сэловей установили связь эмоционального интеллекта с когнитивными процессами, с переработкой «эмоциональной» информации и рассматривали эмоциональный интеллект как «точку пересечения» эмоций и познания. Это позволило им определить модель эмоционального интеллекта как когнитивную (таблица 1).

**Когнитивная модель эмоционального интеллекта
(на основе исследования Дж. Мейера и П. Сэловея)**

Тип способностей	Компонент	Субкомпонент
- <i>Идентификация и выражение эмоций</i>	Свои эмоции	Вербальный и невербальный
	Чужие эмоции	Субкомпоненты невербального восприятия, эмпатия
- <i>Регуляция эмоций</i>	Регуляция своих эмоций	
	Регуляция чужих эмоций	
- <i>Использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности</i>	Гибкое планирование	
	Творческое мышление	
	Перенаправленное внимание	
	Мотивация	

Анализ теоретических позиций Г. Гарднера, Дж. Мейера и П. Сэловея показал, что их позиции совпадают в классификации эмоционального интеллекта на внутриличностный («свои эмоции») и межличностный («чужие эмоции»).

Позже, к 1997 году, Дж. Мейера и П. Сэловея доработали свою модель, и её окончательный вариант включал четыре «ветви»-способности:

- идентификация эмоций или «способность точно воспринимать, оценивать и выражать эмоции» [Mayer, Salovey 1997: 435];

- использование эмоций для повышения эффективности мышления, то есть «способность получать доступ и/или генерировать чувства, когда они помогают мышлению» [Mayer, Salovey 1997: 435];

- понимание эмоций – «способность к пониманию эмоций и эмоциональному знанию» [Mayer, Salovey 1997: 435];

- «способность генерировать эмоции ради эмоционального и интеллектуального роста, управление эмоциями» [Mayer, Salovey 1997: 435].

«Ветви»-способности модели (термин Мейера и Сэловея) выстраиваются в последовательную иерархию осваиваемых умений, направленных на работу с собственным эмоциональным состоянием и состоянием другого человека.

Дальнейший анализ понятия «эмоциональный интеллект» предпринял американский психолог и журналист **Д. Гоулман**. В книге «Эмоциональный интеллект» им доказана связь эмоционального интеллекта с социальным успехом личности и выявлены способности, демонстрирующие высокие показатели развития эмоциональной сферы:

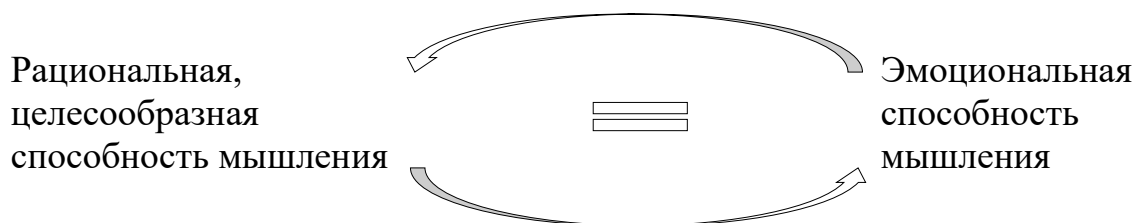
- личностные (способности, определяющие, как управлять собой) и
- социальные (способности, определяющие, как управлять отношениями с другими) [Гоулман, Бояцис, Макки 2008].

Анализ созданной Д. Гоулманом модели эмоционального интеллекта показал, что автор рассматривает две разные способности мышления – *рациональную (целесообразную)* и *эмоциональную*, – качество взаимодействия которых определяется эмоциональным интеллектом. Взаимосвязь рациональной и эмоциональной способностей мышления мы представили в схеме 1.

Схема 1

Способности мышления в модели Д. Гоулмана

эмоциональная способность управляет нашими моментальными решениями



думающий мозг выступает в роли управляющего нашими эмоциями

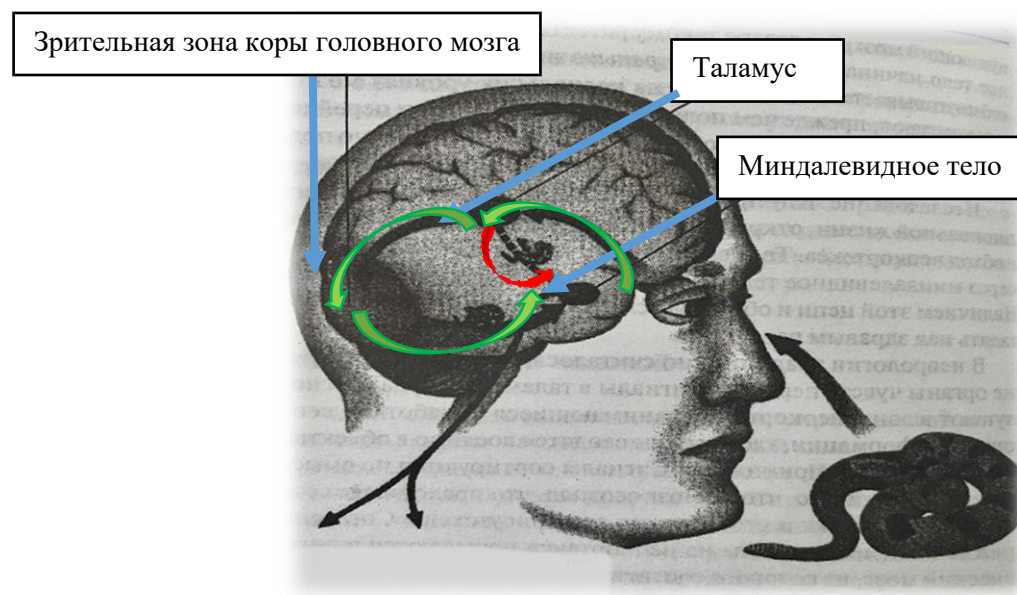
Значимость рациональной способности мышления и её влияния на сферу эмоций не вызывает сомнений, рациональный мозг управляет эмоциями человека. Однако возникает вопрос: как эмоциональная способность мышления влияет на рациональную?

Эмоции воздействуют на разум в управлении моментальными решениями. Подтверждением данного тезиса является в том числе и этимология слова «эмоция»: «Собственно корнем слова «эмоция» является латинский глагол «*motere*», означающий «двигать, приводить в движение», с приставкой «э-», придающей дополнительное значение направленности вовне: «отодвигать,

удалять» и говорящей о том, что каждая из эмоций подразумевает стремление действовать» [Гоулман 2010: 22]. «Средством выражения эмоции является порыв, который можно выразить в такой последовательности: эмоция => порыв => действие» [Ибрагимова 2023].

Так проявляет себя эмоциональная способность мышления: управляя моментальными решениями, «включает» или «отключает» разум, порождая в последнем случае неконтролируемую эмоцию, которая проявляет себя в неконтролируемом действии.

Процессы появления сознательной и бессознательной эмоции, описанные Д. Гоулманом, мы условно назвали как «длинный» и «короткий» пути формирования эмоции, которые наглядно демонстрируют различия в процессе их формирования (рисунок 1 «Процессы появления эмоций (по Д. Гоулману)») [Гоулман 2010:40].



- ➔ - «длинный путь» формирования осмысленной эмоции;
- ➔ - «короткий путь» формирования неосмысленной эмоции

Рисунок 1. Процессы появления эмоций (по Д. Гоулману)

Полученная через внешние сигнальные системы (зрение, слух и т.д.) информация о призыве к действию может пройти по одному из двух «путей», породив осмысленную или неосмысленную эмоцию.

«Длинный путь» формирования осмысленной эмоции. Традиционное понимание передачи сигнала от органов чувств предполагает его поступление в зрительную зону коры головного мозга – зону «думающего» мозга, где полученная информация анализируется, оценивается и определяется способ ответной реакции человека.

Но существует иной, *«короткий путь» формирования неосмысленной эмоции*, когда эмоциональная система может работать независимо от «думающего» мозга, что объясняет, почему человек часто совершает «эмоциональные ошибки» – выдаёт спонтанные ответные реакции. «Короткий» путь формирования эмоции необходим для обеспечения наиболее быстрого ответа организма в экстремальной ситуации, при котором используется типичный, усвоенный набор ответных реакций.

Существование двух путей формирования сознательной и бессознательной эмоции подтверждает необходимость развития эмоционального интеллекта личности – в осмыслении усвоенного набора ответных эмоциональных реакций и выработке возможных алгоритмов действия. «При таком осознании на основании анализа собственного психического состояния ум наблюдает за переживанием, включая эмоции, и изучает его» [Гоулман 2010: 83].

Таким образом, рациональная и эмоциональная способности мышления имеют большое значение в жизни человека. Основным умением, объединяющим данные способности, является «самоосознание» как «постоянное внимание к своим внутренним состояниям» [Гоулман 2010: 83].

В сравнении с рассмотренными выше исследованиями психолог **Р. Бар-Он** очень широко трактует понятие «эмоциональный интеллект», включая в него все некогнитивные способности. Он выделяет пять компонентов эмоционального интеллекта, каждый из которых включает несколько субкомпонентов, к которым относятся:

- познание себя (осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость),

- навыки межличностного общения (эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность),
- способность к адаптации (решение проблем, связь с реальностью, гибкость),
- управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью),
- преобладающее настроение (счастье, оптимизм) [Bar-On1997].

Описанное Р. Бар-Оном содержание понятия «эмоциональный интеллект», по мнению отечественных психологов [Люсин 2004: 32; Холодная 2019: 100], не предполагает наличие когнитивной составляющей, связанной с переработкой информации. Однако, на наш взгляд, обозначенные Р. Бар-Оном субкомпоненты, а именно осознание своих эмоций и самоактуализация, требуют использования когнитивных способностей.

Проведённый анализ зарубежных исследований Г. Гарднера, Дж. Мейера и П. Сэловея, Д. Гоулмана, Р. Бар-Она позволил определить наиболее значимые концепции эмоционального интеллекта. Отметим совпадение содержания данных концепций в составе компонентов (свои и чужие эмоции) и субкомпонентов («осознание своих эмоций», «межличностные отношения», «контроль за импульсивностью»).

Они отличаются содержательным наполнением: модель Дж. Мейера и П. Сэловея связана с когнитивными функциями, эмоциональный интеллект в представлении Д. Гоулмана является слиянием умственных способностей и личностных характеристик, Р. Бар-Он трактует эмоциональный интеллект исключительно как набор личностных способностей.

Опираясь на традиционные психологические способности мышления (рациональную и эмоциональную), Д. Гоулман определил пути формирования осмысленной и неосмысленной эмоций, которые мы условно обозначили как «длинный» и «короткий». Выделение им двух путей формирования осмысленной и неосмысленной эмоций позволяет выделить способы повышения уровня развития эмоционального интеллекта личности через самоосознание.

Рассмотрим проблему взаимосвязи мышления и эмоциональной сферы личности в *отечественной психологии* (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомиров и др.).

Задолго до зарубежных ученых **Л.С. Выготский** указал на соотнесенность работы когнитивных и эмоциональных сфер: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или иную сторону» [Выготский 2023: 29]. Им было определено понятие «смысловое переживание», содержательно близкое к термину «эмоциональный интеллект» и означающее «интеллектуальный момент, который вклинивается между эмоцией и непосредственным поступком: эмоция => смысловое переживание => поступок» [Ибрагимова 2023].

На тесную связь интеллекта и эмоций указывал и **С.Л. Рубинштейн**: «Ни одна реальная действительная эмоция несводима к изолированно взятой «чистой» то есть абстрактной эмоциональности или аффективности. Всякая эмоция обычно включает в себя единство аффективного и интеллектуального, переживания и анализа» [Рубинштейн: 395].

Эмоции были предметом изучения **А.Н. Леонтьева, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомирова**, которые настаивали на комплексном изучении эмоциональной и интеллектуальной сфер человека, но рассматривали данный процесс с позиций эмоциональной регуляции мышления и мотивационной сферы.

Однако, несмотря на исследования взаимосвязи когнитивной и эмоциональной сфер, термин «эмоциональный интеллект» в отечественной психологической науке стал активно использоваться лишь в 1999 году.

Г.Г. Гарскова ввела понятие «эмоциональный интеллект» в отечественную психологию, обосновала и определила его как «способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [Гарскова 1999: 25]. По её мнению, взаимосвязь эмоций и интеллекта проявляется в интеллектуальном осмыслении

личностного отношения к себе и окружающей действительности. Эмоции – показатель восприятия событий с точки зрения личностных смыслов, в связи с чем умения понимать эмоции и, осознав их, принимать необходимые решения становятся важнейшим признаком эмоционального интеллекта.

Введение в научную терминосистему понятия «эмоциональный интеллект» в 1999 году позволило российским учёным-психологам исследовать его далее.

Для нас наиболее значимой среди отечественных разработок эмоционального интеллекта является двухкомпонентная модель **Д.В. Люсина**, основой которой явилась трансформированная зарубежная модель эмоционального интеллекта Дж. Мейера и П. Сэловея, рассмотренная выше. В отличие от зарубежной модели эмоциональный интеллект трактуется Д.В. Люсиным как конструкт, связанный с когнитивными способностями и личностными характеристиками. Он рассматривает эмоциональный интеллект как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [Люсин 2004: 33], что отражает наличие видов интеллекта – внутриличностного и межличностного. Д.В. Люсин показал соотнесенность компонентов в предложенной им «Априорной структуре эмоционального интеллекта» [Люсин 2004] (таблица 2).

Таблица 2

Априорная структура эмоционального интеллекта (по Д.В. Люсину)

Компоненты эмоционального интеллекта	Виды эмоционального интеллекта	
	Межличностный эмоциональный интеллект	Внутриличностный эмоциональный интеллект
<i>Понимание эмоций</i>	Понимание чужих эмоций	Понимание своих эмоций
<i>Управление эмоциями</i>	Управление чужими эмоциями	Управление своими эмоциями

Виды эмоционального интеллекта, выделенные Д.В. Люсиным, подразумевают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, но оба вида взаимосвязаны. Он классифицирует составляющие каждого компонента.

1. К пониманию эмоций относятся:

- умение распознать эмоцию («установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека» [Люсин 2004: 33]);

- умение идентифицировать эмоцию и назвать её («установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение» [Люсин 2004: 33]);

- умение понимать причины возникновения эмоции и возможные последствия.

2. К управлению эмоциями относятся:

- умение контролировать интенсивность эмоций (умение приглушать чрезмерно сильные эмоции);

- умение контролировать внешнее выражение эмоций;

- умение при необходимости вызвать эмоцию.

Таким образом, среди выявленных Д.В. Люсиным способностей понимания эмоций мы считаем приоритетными умения «установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение». Приоритетность обусловлена тем, что действия «запускают» дальнейшую цепочку раскрытия составляющих эмоционального интеллекта, что подтверждается исследованием И.Н. Андреевой [Андреева 2015: 18].

Как было определено ранее, возможность распознавания и вербализации эмоционального состояния является важной составляющей эмоционально-интеллектуального процесса. Называние эмоции – способ осознания, рефлексии и присвоения в качестве эмоционального опыта [Зайцева 2008: 129; Аверин 2011: 60].

На наш взгляд, категория эмоционального опыта недостаточно изучена в психологии, однако из имеющихся источников можно сделать вывод о том, что эмоциональный опыт коррелирует с понятием эмоциональный интеллект: «В понятии [«эмоциональный интеллект»] зафиксирована идея, что эмоциональный опыт можно рассматривать как определённую сферу интеллекта» [Бергфельд 2010: 44], что «изучение природы [эмоционального опыта] возможно путём рефлексивных возможностей, которые человек использует в проработке эмоциональных явлений в себе и Другом» [Бергфельд 2011: 60-61],

Вышеизложенное даёт основания предположить, что эмоциональный опыт – это одновременно *основа* и *результат* осмысленной эмоциональной деятельности. Мы графически отразили процесс повышения уровня эмоционального опыта: рефлексивный анализ переживаний строится на основе имеющегося эмоционального опыта и является основой данной деятельности; каждое последующее «углубление» анализа эмоционального опыта позволяет достигать нового уровня понимания пережитых чувств (см. рисунок 2).

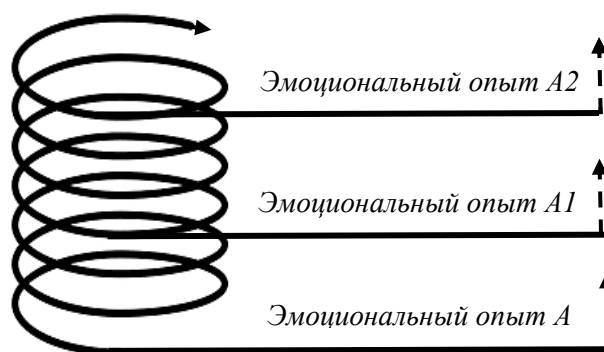


Рисунок 2. Процесс повышения уровня эмоционального опыта

Полагаем, что эмоциональный опыт в условиях необходимости принятия решения поможет выбрать не автоматически закреплённую в эмоциональной памяти реакцию, а ту, которая отразит адекватную оценку проживаемой эмоции. Именно сформированный диапазон «алгоритмов» проживания человеком эмоционально окрашенных ситуаций, основанных на эмоциональном опыте, позволяет выбрать вариант ответного действия, характерного для «длинного» пути осмысления эмоций.

Однако потребность в эмоциональном осмыслении собственного опыта в жизни человека проявляется нечасто. Эмоциональный интеллект как способность присутствует у каждого человека, но не развивается в условиях современного общества, поскольку люди охвачены «идеей *полного контроля над эмоциями*» [Иванова 2010: 85].

Таким образом, анализ концепций эмоционального интеллекта в работах учёных выявил значимое место исследования Д.В. Люсина «Априорная структура эмоционального интеллекта», в которой определён компонентный состав

эмоционального интеллекта, в большей степени ориентированный на когнитивные процессы.

Нами установлено, что категории «эмоциональный интеллект» и «эмоциональный опыт» являются взаимозависимыми по отношению друг к другу:

1) эмоциональный опыт является результатом рефлексивной деятельности человека, то есть – способности к пониманию эмоции (первый компонент эмоционального интеллекта),

2) эмоциональный опыт является опорой в управлении эмоциональным состоянием, так как именно эмоциональный опыт «концентрирует» в себе возможные алгоритмы проживания эмоционального состояния,

3) эмоциональный опыт «требует» вербализации, знаний закономерностей, причинно-следственных связей и понимания, уровня развития рефлексивных способностей.

Следовательно, основополагающим при понимании и осмыслении внутреннего состояния является процесс словесного описания эмоциональных ощущений.

Современному человеку зачастую сложно осмыслить и проговорить свой эмоциональный опыт. Трудности идентификации эмоций, чувств и их дифференциации у школьников подросткового возраста могут означать наличие *алекситимии* [Умные эмоции 2024: 20]. Термин «алекситимия» рассматривается учёными как невозможность словесного описания испытываемых эмоций, крайнюю степень эмоциональной неразвитости. Алекситимия рассматривается как препятствие для развития эмоционального интеллекта. Данная проблема выступает одной из основных в школьном образовании.

Д.Г. Трунов выделяет два вида алекситимии: *первичную* – связанную с патологическими расстройствами функций головного мозга; и *приобретённую* – формируемую в процессе жизни рядом социокультурных факторов [Трунов 2010: 95].

Обратимся к приобретенной форме алекситимии, которая формируется у школьников путём воздействия внешних условий. По исследованиям учёных,

функциональной алекситимией страдают от 5 до 25% условно здоровых людей (процент расхождения зависит от диагностических методов). Это свидетельствует о наличии имеющейся эмоциональной несостоятельности. В условиях цифровизации, «обездушивания» общества процент населения, страдающего алекситимией, будет расти.

Отсутствие опыта называния чувств, небольшой запас эмоциональной лексики у родителей, педагогов и их невнимание к чувствам школьников демонстрируют общественные стереотипы воспитания, «безэмоциональные» методы обучения, которые указывают на педагогическую алекситимию.

Недостаток или отсутствие использования в учебно-воспитательном процессе эмотивной лексики влияет на ограниченность эмоционального словарного запаса школьников. Возможность обозначить собственное эмоциональное состояние определяется содержанием «эмоционального тезауруса» личности (термин И.Н. Андреевой). Как было отмечено ранее, вербализация эмоций – важный показатель эмоционального интеллекта, включающий объёмный эмоциональный тезаурус, который формируется и пополняется в течение всей жизни.

Способом формирования эмоционального опыта и эмоционального интеллекта является определение и называние эмоции. Д.Г. Трунов выделил четыре уровня вербализации эмоционального опыта в зависимости от степени его дифференциации: «нулевой», первый, второй, третий. Сравнение уровней вербализации эмоционального опыта представлено в сокращённом варианте в таблице 3 [Трунов 2013: 106]. «Нулевой» уровень в сравнительной таблице не представлен, так как является показателем наличия алекситимии.

Таблица 3

Сравнение уровней вербализации эмоционального опыта

Д.Г. Трунова

Критерии	Первый уровень	Второй уровень	Третий уровень
<i>Рабочее название</i>	Уровень обобщённых оценок	Уровень эмотивной лексики	Уровень анализа состояний
<i>Эмоциональный интеллект</i>	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
<i>Эмотивная лексика</i>	Минимальный словарный запас	Средний словарный запас	Высокий словарный запас

Данные таблицы демонстрируют корреляцию объёма эмоционального тезауруса и возможностей вербализации эмоционального опыта, а также показывают взаимозависимость умения использовать имеющийся запас эмотивной лексики и уровня эмоционального интеллекта.

Общественный «запрет» на эмоции, формирование модели человека «удобного» для общества, не загружающего окружающих своими переживаниями, формируют личность, не способную осознавать полноту собственного внутреннего мира, не умеющую анализировать, рефлексировать. Вышеизложенное обуславливает потребность расширения активного словарного запаса эмотивной лексики и развития эмоционального интеллекта и подтверждает выдвинутое ранее положение о взаимосвязанности категорий эмоционального опыта и эмоционального интеллекта, что свидетельствует о необходимости названия/вербализации переживаемой эмоции не только для её понимания, но и для присвоения в качестве эмоционального опыта.

Рассмотренные позиции отечественных и зарубежных психологов показали, что повышению внутриличностного эмоционального интеллекта способствует расширение словаря эмоций, осознание и присвоение собственных переживаний через вербализацию эмоционального опыта.

Наличие различных комбинаций проживания эмоций расширяет спектр возможных ответных реакций личности, что позволяет воздействовать на способ формирования эмоции через «длинный» или «короткий» путь.

Таким образом, причиной недостаточного развития эмоционального интеллекта является малый запас эмотивной лексики, влияющий на возможности вербализации эмоционального опыта личности.

Исследуя вопрос развития эмоционального интеллекта, обязательным становится определение вербального инструментария исследования – наименования базовых эмоций школьников. Базовыми являются те эмоции, которые неразложимы на составляющие.

В связи с трудностями школьников в вербализации собственных состояний, учителем должен быть определён перечень базовых эмотивных слов как инструментария развития компонента эмоционального интеллекта «понимать эмоции», то есть различать и называть их.

Анализ классификаций эмоций позволил нам выделить подходы к формированию перечней базовых эмоций.

Первый подход – **психологический**. В психологии отсутствует единый перечень базовых эмоций: учеными-психологами выделяется от двух до десяти «неразложимых» эмоций.

К. Изард выявил и классифицировал базовые эмоции при помощи выразительных мимических движений лица, которые влекут за собой переживание, осознаваемое человеком. Исследователь определяет десять базовых эмоций: *интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина* [Изард 2008].

П. Экман выделяет шесть базовых межкультурных эмоций: *радость, злость, отвращение, страх, грусть и удивление*. К «универсальным сигналам» проявления базовых эмоций, как и К. Изард, П. Экман относит характерное выражение лица человека [Экман 2021].

Рассмотрим классификацию базовых эмоций Р. Плутчика. Он выделяет четыре пары базовых эмоций, сопряженных с каким-либо действием: 1) *гнев – страх*; 2) *одобрение – отвращение*; 3) *радость – уныние*; 4) *ожидание – удивление* [Emotion 1980].

Неоднозначность классификации базовых эмоций Р. Плутчика отмечает Е.П. Ильин (из-за наличия эмоции «одобрение»).

Несмотря на различие классификаций базовых эмоций, их содержательный состав практически совпадает: радость, гнев (злость), страх, отвращение, удивление.

Однако тема данного исследования – развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы – не ограничивает нас исключительно психологическим подходом и позволяет рассмотреть другие.

Лингвopsихологический подход определен через исследование «разработанности» той или иной эмоции в языке: выделение базового перечня эмоций является результатом языкового лингвистического анализа, позволяющего в зависимости от частотности употребления эмотивных единиц определить базовый набор эмоций: словарь-тезаурус эмотивной лексики Л.Г. Бабенко «Алфавит эмоций» [Бабенко 2021], в котором лексика распределена по тридцати девяти тематическим группам, отражающим основные эмоции, характерные для русской ментальности.

Между рассмотренными психологическим и лингвopsихологическим подходами можно проследить взаимосвязь [Бабенко 1989: 27]. Данный вид категоризации эмоций отражает не только психологическую природу порождения эмоций, но и её совокупность с языковым воплощением и национальной спецификой.

Эстетический подход к определению базовых эмоций предполагает работу не с любой бытовой эмоцией личности, а с возникающей *эстетической* эмоцией при воссоздании эмоционально-эстетических ситуаций, что отвечает процессу литературного образования школьников.

Данный подход основывается на теории эстетического восприятия П.А. Гринцера, в которой определены девять базовых эстетических эмоций: умиротворение (покой), любовь, печаль, гнев, отвращение, страх, радость, удивление, гордость (героическое воодушевление). Эстетический подход не противоречит исследованиям психологов и лингвopsихологов: он сопоставим с

выделяемыми в психологической науке базовыми эмоциями и не перегружен эмоциями, близкими к бытовым (к примеру, базовая эмоция вины в классификации К. Изарда, которую невозможно испытать при восприятии произведения искусства).

Таким образом, мы классифицировали базовые эмоции в соответствии с разными выявленными нами подходами к их формированию: психологическим; лингвопсихологическим; эстетическим. Особое внимание мы обратим на эстетический подход, включающий в свой состав девять эстетических эмоций, включающих в себя ядро эмотивной лексики (умиротворение (покой), любовь, печаль, гнев, отвращение, страх, радость, удивление, гордость (героическое воодушевление)), которые мы будем использовать при развитии эмоционального интеллекта на уроках литературы в 5-6 классах.

1.2. Современные подходы к развитию эмоционального интеллекта в педагогическом знании

Вопросы развития эмоционального интеллекта в педагогическом знании рассматриваются на разных ступенях образования. Анализ педагогических исследований показал, что наиболее актуальна данная тема для дошкольного и высшего профессионального образования [Афонькина 2014; Братчикова 2019; Волошина 2019; Гудкова 2015; Карпов 2008; Куракина 2013; Мещерякова 2010; Пономарёва 2019; Ростовцева 2021; Семенака 2014; Степанов 2012; Тавстуха 2018; Чиркина 2012; Шавшаева 2018]. В период обучения в основной и средней школе работа над эмоциональным интеллектом учеников зачастую проводится в условиях внеурочной деятельности [Адушкина 2015; Почекаева 2018], однако целостно в учебном процессе данное направление не представлено.

Большое количество исследований рассматривают вопросы развития эмоционального интеллекта дошкольников и студентов, а школьный возраст, в

частности – подростковый, являющийся одним из сензитивных периодов его развития, упускается [Иванова 2010: 84-85]. Психологические особенности данной возрастной группы подтверждают наибольшую эффективность организации деятельности по развитию эмоционального интеллекта, когда школьник вступает в младший подростковый возраст. Этот период характеризуется не только эмоциональной активностью и силой переживания, но и изменением вербальных возможностей ученика, связанных с формированием формально-логического мышления и становлением рефлексивных навыков. Учёные обращают внимание на увеличение потребности расширения эмоционального тезауруса у подростков, в частности вербальных фиксаций базовых эмоций через создание синонимического ряда [Ильин 2001: 403], однако это блокируется изменившимися условиями цифрового общения. В вербальной сфере школьников в возрасте десяти-двенадцати лет происходят наиболее значительные изменения [Сергиенко 2019: 165], которые требуют педагогической поддержки.

Несмотря на значимость развития эмоционального интеллекта младших подростков, сензитивность периода, обусловленную возрастными особенностями школьников, и проявленный интерес педагогов к данной теме, мы видим отсутствие преемственности в работе над эмоциональной сферой учащихся.

Возможность устранения «разрыва» между разными уровнями образования возникла с появлением категории эмоционального интеллекта в нормативных документах, регламентирующих образовательную деятельность на уровне основного общего образования, что обусловило необходимость внедрения психологического понятия в педагогику и поиска соответствующего «инструментария» в работе с ним.

Впервые понятие «эмоциональный интеллект» официально появляется в обновлённом Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС ООО) – Приказе Министерства просвещения РФ № 287 от 31.05.2021. Внедрение психологического термина в понятийный аппарат педагогики явилось стимулом к его осмыслению в педагогической науке. Откликом на документы Министерства просвещения РФ

явились публикации ряда исследований, посвященных развитию эмоционального интеллекта школьников в учебной деятельности:

- пособие коллектива авторов под руководством д.псих.н. Сергиенко Е.А. «Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы» [Сергиенко 2019], изданное при поддержке Благотворительного фонда «Вклад в будущее», реализующего программы социального и эмоционального развития детей в образовательном процессе (Благотворительный фонд «Вклад в будущее», Москва, 2019);

- монография к.псих.н. Ю.А. Кочетовой «Эмоциональный интеллект старших подростков» [Кочетова 2021] (ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, 2021), в котором заявлена и педагогическая направленность взаимосвязи эмоционального интеллекта с личностными компетенциями и метапредметными результатами обучения;

- сборник под редакцией профессора, д.филос.н., к.пед.н. С.В. Ивановой «Эмоциональный интеллект школьника: становление и развитие» [Эмоциональный интеллект 2022] (ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, 2022);

- научно-методические рекомендации под редакцией С.В. Ивановой «Научно-методические рекомендации по формированию эмоционального интеллекта обучающихся в образовательной среде (основная школа)» [Научно-методические рекомендации 2022] («Институт стратегии развития образования», Москва, 2022);

- методические рекомендации Д.Д. Гильмутдиновой, В.Г. Каримовой, А.И. Матвеевой «Эмоциональный интеллект в цифровой среде: инструменты развития» [Эмоциональный интеллект 2022] (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, 2022).

Эмоциональный интеллект исследован в диссертации Е.А. Юргайте «Развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на уроках музыки в общеобразовательных организациях» (2023), а также в ряде статей: О.В. Гукаленко, С.В. Ивановой, И.Ш. Мухаметзяновым (Москва, 2022),

Т.Н. Смирновой и М.Ю. Гудовой (Екатеринбург, 2022), Е.В. Самохваловой и О.Г. Холодковой (Барнаул, 2024), и др. – посвященных педагогическому осмыслению понятия «эмоциональный интеллект».

Анализ трудов показал, что эмоциональный интеллект рассматривается с теоретических позиций: методологию и условия его развития [Гукаленко 2022; Юргайте 2023; Самохвалова 2024], становление понятия эмоционального интеллекта в педагогической науке [Юргайте 2021; Иванова 2022], роль эмоционального интеллекта в развитии обучающихся [Эмоциональный интеллект 2022: 6-30].

Кроме того, научные исследования, имеющие практическую направленность в области развития эмоционального интеллекта, опираются на психологическую природу понятия в условиях выбора модели развития эмоционального интеллекта в педагогическом сопровождении [Смирнова 2022]. В практических способах его развития О.В. Гукаленко выделяет следующие методы: «Стимулирование положительных эмоций; проведение социально-психологических тренингов; интерактивные методики и практико-ориентированные методы обучения; психогимнастика, коллективные проекты; методы арт-терапии или применение средств живописи, музыки, пантомимы, танца, визуальных образов, кино, театра для понимания и управления своими и чужими эмоциями, выражения ощущений и чувств и т.д.» [Гукаленко 2022: 38]. Выявленные методы и приёмы могут быть адаптированы для учителя, но не должны заменять собственно педагогическую деятельность, основанную на предметном содержании.

Выделим следующие проблемы развития эмоционального интеллекта в педагогическом знании: целенаправленное развитие эмоционального интеллекта является необходимым и нуждается в обосновании, поскольку эмоциональный интеллект взаимосвязан со становлением ключевых компетенций и качеств личности обучаемого [Жиенбаева 2021; Чежина 2021]. В педагогической науке отмечается, что процесс развития эмоционального интеллекта школьников имеет целью воспитание гармоничной, целостной и всесторонне развитой личности обучающегося [Юргайте 2021: 263]. Формирование его компонентов у

обучающихся должно происходить комплексно, так как «формирование отдельных компонентов не приводит к росту других» [Эмоциональный интеллект 2022: 13].

Несмотря на возрастающий научный интерес к проблеме развития эмоционального интеллекта, мы выявили круг актуальных проблем практического осмысления процесса формирования эмоционального интеллекта, к которым относятся следующие:

- «формирование эмоционального интеллекта в условиях образовательной организации как средство педагогической поддержки обучающихся;
- способы и методы развития эмоционального интеллекта школьников;
- развитие эмоционального интеллекта средствами учебных предметов, формирование эмоционального интеллекта в процессе преподавания предметов гуманитарного цикла» [Эмоциональный интеллект 2022: 25-26].

Отсутствие преемственности в работе по развитию эмоциональной сферы учащихся на разных ступенях образования, в частности – на уровне основного общего образования, демонстрирует недостаточное осмысление проблемы. Имеющиеся методы и приёмы развития эмоционального интеллекта школьников в педагогических исследованиях преимущественно отражают практики психологической работы.

Рассмотрим роль и место развития эмоционального интеллекта в нормативных документах основного общего образования.

А.В. Курганская проанализировала федеральную общеобразовательную программу начального общего образования, отметила отсутствие понятия «эмоциональный интеллект». Кроме того, «в ФОП НОО отсутствуют УУД, связанные с эмоциональным откликом» [Курганская 2024: 95]. Ею разработаны и сформулированы универсальные учебные действия, способствующие эмоционально-эстетическому развитию как необходимой составляющей становления личности школьника.

И.В. Ускова также обращается к содержанию умений эмоционального интеллекта в нормативных документах для уровней основного общего образования и среднего общего образования и отмечает важность формирования «нового

результата обучения» для образовательной системы и необходимость его развития [Ускова 2024].

Включенность понятия «эмоциональный интеллект» в ряд нормативных документов основного общего образования определяет необходимость рассмотрения данного вопроса.

Рассмотрим **ФГОС ООО**, в котором впервые была установлена необходимость работы над эмоциональным интеллектом, данное понятие входит в состав *метапредметных* умений в разделе *регулятивных* универсальных учебных действий (далее – УУД). В п. 43.3. раскрывается содержание эмоционального интеллекта, а именно – состав умений, относящихся к данной категории:

- 1) умения различать, называть собственные эмоции и эмоции других и управлять ими;
- 2) умения выявлять и анализировать причины эмоций;
- 3) умения ставить себя на место другого, понимать мотивы и намерения;
- 4) умения регулировать способ выражения эмоций.

Обозначенные в федеральном стандарте умения по аналогии с психологической структурой эмоционального интеллекта возможно разделить на виды – *внутриличностный* и *межличностный* – в зависимости от направленности на собственные или чужие эмоции. Нами разработана структура эмоционального интеллекта, отражающая компоненты, представленные во **ФГОС ООО** (таблица 4).

Таблица 4

**Структура эмоционального интеллекта
в соответствии с ФГОС ООО**

Компоненты эмоционального интеллекта	Умения, входящие в состав эмоционального интеллекта в зависимости от его вида	
	Внутриличностный эмоциональный интеллект	Межличностный эмоциональный интеллект
<i>Понимать эмоции</i>	Различать собственные эмоции, называть их	Различать эмоции других, называть их

	Выявлять и анализировать причины возникновения своих эмоций	Выявлять и анализировать причины возникновения эмоций других людей
		Ставить себя на место другого, понимать мотивы и намерения
<i>Управлять эмоциями</i>	Управлять собственными эмоциями	Управлять эмоциями других

Адаптация компонентов эмоционального интеллекта из нормативной документации к теоретическим основам отечественной психологической науки и их соотнесённость доказывают, что термин, введённый в педагогику, не только номинативно, но и содержательно заимствован из психологии. При этом нормативная база является опорой официального введения термина «эмоциональный интеллект» в педагогический глоссарий. Однако требование развития эмоционального интеллекта во ФГОС ООО не проясняет способы решения данной проблемы непосредственно в учебном процессе, в связи с чем необходимо определить педагогическую основу для создания инструментария развития эмоционального интеллекта.

Рассмотрим, к каким образовательным умениям относится формирование эмоционального интеллекта в педагогической деятельности.

Во **ФГОС ООО** эмоциональный интеллект относится к *регулятивным* универсальным учебным действиям. Эмоциональный интеллект рассматривается многими авторами как регулятор продуктивной учебно-познавательной деятельности [Научно-методические рекомендации 2022: 6-7], элемент мотивационной сферы личности. По нашему мнению, предложенный подход к работе с эмоциональной составляющей соотносится с одним из направлений психологических исследований (например, с работами С.Л. Рубинштейна [Рубинштейн 2002], О.К. Тихомирова [Тихомиров 1984]), что порождает риск подмены способов деятельности в научных областях – педагогике и психологии.

Для определения возможностей учителя в развитии эмоционального интеллекта его необходимо рассматривать шире, чем часть мотивационно-регулятивной системы.

Эмоциональный интеллект – многокомпонентный конструкт, который соединяет в себе целый спектр способностей, необходимых школьнику (таблица 4). Выявленная многокомпонентность наглядно проявляется в Федеральной образовательной программе основного общего образования (далее – **ФОП ООО**), утверждённой приказом Министерства просвещения РФ № 370 от 18.05.2023, определяющей наряду с ФГОС ООО содержание основного общего образования.

Проанализируем разделы данной программы, в которых содержится понятие «эмоциональный интеллект» и составляющие его структуру компоненты.

Целевой раздел ФОП ООО относит развитие эмоционального интеллекта так же, как и федеральный стандарт, к разновидности *метапредметных* умений (п. 17.4.3). Работа над метапредметными результатами должна производиться не только во внеурочной деятельности, но и в рамках освоения учебных предметов (п. 18.16), то есть – на *предметном* содержании. Данные нормативные требования имеют универсальный характер и относятся ко всему предметному содержанию основного общего образования. Свидетельством тому являются педагогические исследования эмоционального интеллекта, в которых определена важность развития социально-эмоциональных навыков школьников на всех учебных предметах: «Социально-эмоциональное образование <...> может проводиться не в виде отдельного предмета, а реализовываться учителями на всех занятиях, на каждом уроке. Роль учителя состоит не только в том, чтобы преподавать содержание частного предмета, но и в том, чтобы обучать социально-эмоциональным навыкам и создавать поддерживающую среду» [Зорина 2021: 301].

Однако использовать способы, направленные на развитие эмоционального интеллекта, возможно не на каждом уроке. Наиболее адаптивными выступают предметы эстетического цикла, содержание которых позволяет погрузить обучающихся в так называемую «виртуальную реальность» (термин Н.Л. Лейдермана) – мир проживания *эстетических* эмоций [Лейдерман 2010: 18].

«Эстетическое переживание – это «умное» чувство, и оно является ярким проявлением эмоционального интеллекта» [Рождественская 2012: 37]. Ещё Л.С. Выготский, рассматривая процесс постижения художественной реальности, описывал чувства, испытываемые читателем или зрителем, как «совершенно реальные» и «переживаемые по-настоящему серьёзно и глубоко» [Выготский 1991: 15]. Зачастую школьнику сложно говорить о своих чувствах, а воссоздание и проживание эстетических эмоций, порождаемых, например, литературным произведением, позволяет не переходить границы личностных чувствований (прерогатива психологов), а «встроиться» в рамки педагогического процесса, организовав рефлексивную деятельность в условиях освоения предметного содержания. Эмоциональная рефлексия рассматривается нами двuasпектно:

- как способ познания – осознание причин возникновения эмоциональных состояний и действий, связанных с ними;
- как способ развития – «присвоение» эмоционального опыта через коммуникацию с другими участниками образовательного процесса.

В содержательном разделе ФОП ООО, в **Программе формирования УУД** предметной области «Русский язык и литература» возможности развития эмоционального интеллекта на *предметном* уровне позволяют рассмотреть, как реализуются требования к его развитию.

Анализ Программы формирования УУД показал, что в состав регулятивных УУД (по подобию целевых разделов ФГОС ООО и ФОП ООО) эмоциональный интеллект не входит, но его содержательные компоненты включены в состав *коммуникативных* УУД: «Управлять собственными эмоциями, корректно выражать их в процессе речевого общения» (п. 165.2.3.1.4.ФОП ООО).

Наличие взаимосвязи между коммуникативными и эмоциональными умениями подтверждается в исследованиях А.Г. Асмолова. В состав коммуникативных действий входят умения, соотносимые с содержанием эмоционального интеллекта: например, ключевое умение организации и планирования учебного сотрудничества с учителем и сверстниками включает в свой состав умение управлять поведением партнёра, а принцип следования

морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества – умение оказывать эмоциональную поддержку [Асмолов 2010: 71-75]. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативных способностей объяснима: возникшие при коммуникации эмоциональные состояния, собственные и собеседника, являются стимулом для их осознания, рефлексии и корректировки способов управления.

Отметим взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности с точки зрения педагогического знания [Дрожбина 2022]. Актуализация эмоционального опыта в процессе коммуникативной деятельности может стать основой для выработки педагогического инструментария. Вербализация эмоциональных состояний в формировании коммуникативных способностей позволит преодолеть алекситимию.

В Программе формирования УУД компоненты эмоционального интеллекта представлены как элемент коммуникативных УУД. Для достижения учебного результата возможно использование ситуативных педагогических вопросов, касающихся предметного содержания, однако использования только этого ресурса недостаточно, поскольку организованная деятельность развития эмоционального интеллекта должна быть многокомпонентной, последовательной и системной.

Анализ Федеральной рабочей программы (далее – **ФРП**) по литературе на уровне ООО выявил включенность эмоционального интеллекта в состав *регулятивных* УУД (п. 20.8.3.6), представленные компоненты эмоционального интеллекта даны с учётом *предметного* содержания литературы: «Ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого человека, анализируя примеры из художественной литературы» или «Осознанно относиться к другому человеку, его мнению, размышляя над взаимоотношениями литературных героев».

Компоненты эмоционального интеллекта присутствуют и в *коммуникативных* УУД (п.20.8.3.4): «Выражать эмоции в соответствии с условиями и целями общения».

Однако, помимо наличия компонентов эмоционального интеллекта в регулятивных и коммуникативных УУД, они «завуалированно» присутствуют в *личностных* результатах (п.20.8.2, пп. 5): «Осознавать эмоциональное состояние себя и других людей, опираясь на примеры из литературных произведений, управлять собственным эмоциональным состоянием» и т.д.

Проведённый анализ ФРП по литературе позволил соотнести эмоциональный интеллект с понятием «духовные способности» (термин В.Д. Шадрикова). Возможность постижения действительности в исследованиях учёных показана не только через рациональное мышление, но и через переживание – эмоциональную сферу личности. Духовные способности развиваются в стремлении познать себя и других и определяются через «способности к самопознанию, самосознанию, самопостижению, соотнесенности себя и мира, соотнесенности себя с другими людьми, познанием других» [Шадриков 2007]. Такой подход к рассмотрению эмоционального интеллекта актуализирует ценность эмоции как средства самопознания и постижения себя и окружающих.

«Ценностный» аспект формирования эмоционального интеллекта рассматривается в педагогических исследованиях через углубление понимания морально-нравственных категорий. Рассматривая природу гуманитарного знания, в частности – особенностей преподавания литературы, сквозь призму личностного подхода, В.В. Сериков отмечает, что специфика данной деятельности состоит в получении «опыта эмоционально-ценностного отношения», а «результатом познания выступает новая целостная собственная теория мира, включающая и модели собственного поведения» [Сериков 1999: 183, 185]. Однако, на наш взгляд, «получение эмоционально-ценностного опыта» (В.В. Сериков) является высшей ступенью работы над эмоциональным интеллектом обучающихся, так как подразумевает смыслообразование, выработку собственного отношения через ценностное осмысление эмоций, позволяет выстроить систему собственно педагогической работы, не подменяя и не отождествляя её с психологическими подходами.

Таким образом, содержательный анализ основных нормативных документов, регламентирующих деятельность учителя (табличный вариант – Приложение 1), показал, что

- в целевых разделах документов (ФГОС ООО и ФОП ООО) имеются требования развития эмоционального интеллекта как компонента регулятивных УУД (метапредметный результат),

- в Программе формирования УУД (ФОП ООО) присутствуют формулировки, близкие к содержанию компонентов эмоционального интеллекта, относящиеся к коммуникативным УУД (метапредметный результат),

- ФРП по литературе регламентирует проведение работы по развитию эмоционального интеллекта на предметном содержании через регулятивные и коммуникативные УУД (метапредметный результат), а также посредством достижения личностных результатов.

Содержательный анализ понятия «эмоциональный интеллект» и составляющих его компонентов показал отсутствие единого понимания введенного термина «эмоциональный интеллект», что утвердило нас в обоснованности включения компонентов эмоционального интеллекта в формируемые в педагогической деятельности умения. Многокомпонентность эмоционального интеллекта выявляет его универсальность и свидетельствует о важности его развития как неотъемлемой составляющей метапредметных и личностных результатов, достижение которых необходимо в условиях учебного процесса.

Полученные в ходе анализа данные позволяют определить содержательное наполнение умений, формируемых в процессе развития эмоционального интеллекта, которые представлены в таблице 5.

Таблица 5

Содержательное наполнение умений, формируемых в процессе развития эмоционального интеллекта

Умения, формируемые в процессе педагогической деятельности	Содержательное наполнение умений
---	---

<i>Коммуникативные</i>	Коммуникация как стимул к получению эмоционального опыта и способ его вербализации.
<i>Регулятивные</i>	Рефлексия относительно полученного эмоционального опыта.
<i>Личностные</i>	Формирование целостной собственной картины мира, включающей модели собственного поведения.

Содержательное наполнение коммуникативных, регулятивных, личностных умений, формируемых в процессе развития эмоционального интеллекта, опирается на проведённый анализ ФГОС ООО и ФОП ООО.

Перечень формируемых в процессе развития эмоционального интеллекта умений и их содержательное наполнение определили иерархию универсальных учебных действий, способствующих развитию эмоционального интеллекта.

Первым и основополагающим звеном созданной иерархии универсальных учебных действий, способствующих развитию эмоционального интеллекта, является формирование коммуникативных УУД, которые служат своеобразным фундаментом для формирования регулятивных, а затем и личностных УУД. Кроме того, формирование коммуникативных УУД способствует расширению эмоционального тезауруса обучающегося как средства вербализации внутренних состояний и способа преодоления алекситимии.

Промежуточным звеном выступают регулятивные УУД, формирование которых способствует становлению эмоциональной рефлексии через процессы осознания эмоционального опыта.

Высшим звеном иерархии являются личностные УУД, которые способствуют формированию ценностных установок и становлению эмоциональной картины мира (термин В.И. Шаховского) обучающегося. Представим иерархию универсальных учебных действий, способствующих развитию эмоционального интеллекта (рисунок 4):

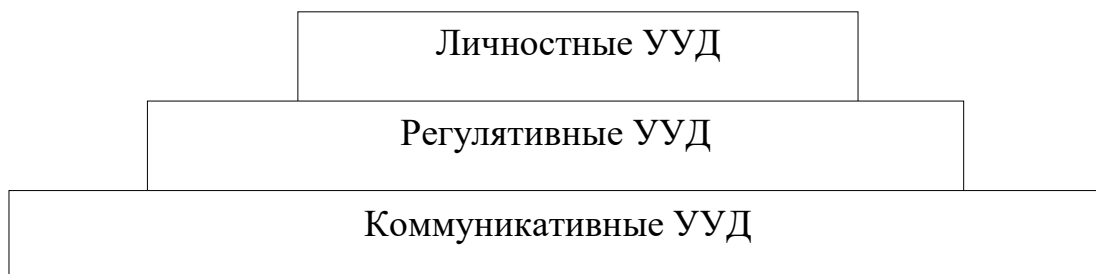


Рисунок 4. Иерархия универсальных учебных действий, способствующих развитию эмоционального интеллекта

Детальный анализ ФГОС ООО и ФОП ООО в параграфе показал включение структурных элементов эмоционального интеллекта в состав формируемых метапредметных регулятивных и коммуникативных, а также личностных умений. Педагогическая аргументация важности данных умений, а также описание содержательного наполнения каждого из них позволили создать педагогически обоснованную иерархию универсальных учебных действий, способствующих развитию эмоционального интеллекта учащихся.

1.3. Развитие эмоционального интеллекта как методическая проблема

Методическое осмысление значения эмоционально-эстетического развития школьников в процессе обучения литературе исследовано нами с изучения проблемы эмоционального восприятия, понимания и анализа художественного текста, которая является одной из актуальных в трудах отечественных и зарубежных учёных психологов, педагогов и методистов.

Ещё в XVIII веке русский просветитель Н.И. Новиков обращал внимание на воспитание, «имеющее предметом образование сердца» [Новиков 1951: 424]. Основа организации условий эстетического переживания учеником эмоции он видел в следующем: «Упражняйте детей ваших или воспитанников в употреблении чувств. Впечатления, делаемые в нас внешними вещами посредством наших чувств, суть якобы материалы, которые дух наш обрабатывает и на которых основываются, наконец, все познания и науки человеческие» [Новиков 1951: 459]. Н.И. Новиков изучал практические вопросы преподавания, он обосновывал

необходимость изучения литературы путём непосредственного знакомства с художественным произведением. В его трудах выявлена значимость анализа как явления, которое должно служить задачам осмысления произведения, при этом не разрушая целостное восприятие текста.

На протяжении двух столетий просветители и педагоги выдвигали идеи единства обучения и воспитания. Органическое сочетание задач образования и нравственного воспитания рассмотрены в работах Н.И. Новикова, А.Ф. Бестужева; необходимость эмоционального воспитания утверждал Н.Г. Чернышевский, рассуждая о всестороннем развитии каждого человека; В.Я. Стоюнин писал о трёх силах преподавания литературы: материале, передаче и восприятию, разумной работе.

Методика конца XIX – начала XX века ориентировалась на развитие образного восприятия учащегося, мышления, воображения. Именно поэтому формы работы с материалом, способы анализа художественного произведения преломляются сквозь призму интересов школьников.

В XX веке русские методисты, рассматривая вопросы чтения, исследовали процессы восприятия художественного произведения читателем-школьником. В.В. Данилов предлагал изучать литературу с позиции воздействия на восприятие ученика через его воображение и мышление. По его мнению, педагогический процесс должен быть основан на творческом подходе к тексту, а частные задачи анализа объединяться в комплекс. Он считал, что синтез логических и творческих приёмов развивает субъективную фантазию учащегося. Н.М. Соколов говорил о важности творческой составляющей деятельности учителя, возрастной ориентации, дифференцированном подходе к анализу текста, его творческой реконструкции. Н.М. Соколовым, М.А. Рыбниковой рассматривался вопрос воссоединения рационального и эмоционального на уроках русского языка и литературы. Огромное значение М.А. Рыбникова придавала эмоциональному восприятию текста, выделенные ей четыре основных дидактических правила являются фундаментом обучения литературе. Планомерное развитие чувства и воображения учащегося (М.А. Рыбникова, В.В. Голубков и др.), потребность

обсудить возникшие в процессе чтения чувства и мысли заставляют школьников дочитывать текст и включаться в беседу. «Обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств и на разные сферы сознания <...> искусство методиста должно заключаться в том, что сложное показывается в простом, новое в знакомом, а в старом узнаётся нечто новое» [Методика преподавания 1977: 47-48]. Методисты рассматривали возможности организации эмоционального восприятия произведения и использования разнообразных методов в анализе текста, актуализирующих у школьников порождение эмоциональных ассоциаций, образов.

Вопросам эмоционально-художественного восприятия были посвящены труды З.Я. Рез, Р.Ф. Брандесова, В.Г. Маранцмана.

З.Я. Рез особое внимание уделяла эмоциональному развитию школьников при восприятии лирических произведений, подчеркивая важность эмоционального воспитания именно в подростковом возрасте: «Школьник этого [подросткового] возраста, сталкиваясь с непониманием, несправедливостью или кажущейся враждебностью окружающих, нередко замыкается в себе, озлобляется, становится грубым или вызывающим. Смягчающая, облагораживающая сила поэзии может явиться в подобных случаях помощником в борьбе за «выпрямление» человека [Рез 1968: 5].

Близость литературы другим видам искусства также представляла огромный потенциал в методике преподавания предмета: «Бывают случаи, когда необходимо усилить эмоциональное звучание урока, и тогда смежные искусства незаменимы» [Рез 1968: 16].

Р.Ф. Брандесов писал: «Воспитание человека невозможно вне воспитания сферы чувств, вне формирования способности сочувствия, эмоционального отклика на чувства других» [Брандесов 2010: 7]. Им были выдвинуты идеи создания «эмоциональной партитуры чувств» на уроке литературы – структуры, которая предусматривала последовательность действий, «шагов», позволяющей достичь максимального «резонанса чувств» в душах школьников, являющейся фактором их развития.

В.Г. Маранцман рассматривал повышение чувственности восприятия произведений разных родов и жанров через углубление читательского восприятия на разных уровнях литературного развития учащихся. Учёный считал, что выявление читательского восприятия не только способствует развитию эмоциональной сферы школьников собственно литературными средствами и вызывает у них потребность последующего анализа художественного произведения, но и позволяет учителю определить направление этого анализа, избрать приёмы изучения текста [Маранцман 2023].

Однако разнообразие способов эмоционально-эстетического развития в методике преподавания литературы, по замечанию Р.Ф. Брандесова, порождает «бессистемность и эмпиричность поисков в области воспитания чувств в школе» [Брандесов 2010: 8], поэтому требуется системность и структуризация возможных приёмов работы. Проблемы отсутствия сложившейся системы работы с эмоциональной сферой ученика, необходимость переработки и обновления способов развития эмоционально-эстетической составляющей школьников актуализировалась особенно в середине XX века: «Совершенствование преподавания литературы предполагает <...> усиление нравственного, эстетического и эмоционального воздействия литературного произведения на читателя-школьника» [Методика преподавания литературы 1994].

Однако в условиях современного литературного образования снижается важность эмоционального развития школьников, что в своей основе имеет ряд причин, обусловленных как внешними социальными тенденциями (указанными в параграфе 1.1.), так и внутренними образовательными процессами.

Кроме того, одним из факторов является и доминирование логических универсальных учебных действий в регламентирующих образовательных документах (в частности, ФРП по литературе на уровне ОО), что противоречит эстетической природе литературы.

Особенностью современного образования является прагматизация: введение в образовательный процесс понятия «функциональная грамотность» (в частности – читательская); многолетняя установка на повышение уровня функциональной

грамотности у школьников на уроках литературы направляет изучение текста художественного произведения на его логическое осмысление, дезактуализируя эмоциональное восприятие.

Педагогические тенденции, направленные на технологизацию урока, негативно влияют на школьное литературное образование и осложняют возможности создания ситуации «сопричастности» обучающегося к миру художественного произведения. Использование на уроках литературы цифровых технологий [Сосновская 2017] сказывается на эмоционально-эстетическом развитии школьника: «В результате живой процесс постижения художественного явления превращается в «технологический процесс», расчленяющий и убивающий художественную сущность предмета» [Аналитический доклад 2015: 70].

Педагогическое сообщество принимает и применяет инновационные технологизированные подходы к обучению (технология развития критического мышления, эвристическое обучение, метод проектов, ИКТ и т.д.), которые зачастую противоречат сущности литературного образования своей установкой на практицизм и автоматизацию процесса [Сосновская 2021: 20-24].

Процессы доминирования логических универсальных учебных действий, технологизации и прагматизации отдаляют «детей цифры» от текстов художественных произведений [Лопатина 2021: 287; Романичева 2022: 95]. Обязательной составляющей работы с художественными произведениями является аналитическая деятельность, порождённая процессами эмоционального переживания: «...Без эмоциональной реакции на текст не может быть анализа, а эмоции искусства — суть «умные эмоции». Именно эмоции прокладывают дорогу анализу, преображаясь потом в со-бытие читателя событиями текста, сопричастность ему» [Целикова 2021: 77].

Снижение важности эмоционального развития вызвано кризисом читательской культуры учащихся, изменениями в функционировании их когнитивной сферы [Векторы 2022: 96], обеднением эмоциональности, которые обуславливают недостаточность эстетического и читательского опыта у школьников [Сосновская 2023: 334-335; 2024].

Преобразование процессов читательской деятельности и смысловой обработки информации свидетельствует о том, что «современный школьник существенно отличается от «доцифрового» <...>. Он, как правило, поверхностен, и, следовательно, рассеян, плохо ориентирован на медленное прочтение и обдумывание литературного произведения» [Маранцман 2022: 18]. Поэтому актуальной становится разработка новых стратегий чтения, связанных с процессами вчувствования, сопереживания: смысловое чтение, особенности мультимедийного чтения (Е.С. Романичева), виртуальный диалог (В.Ф. Чертов), геймификация (Л.И. Коновалова).

Технологизация, прагматизация, кризис читательской культуры препятствуют развитию психологически обусловленных возрастных особенностей восприятия школьника-подростка (эмоциональность, яркость воображения). Это приводит к тому, что «изучаемое произведение воспринимается учащимися лишь на событийном уровне. Не овладев в средней школе умением опираться в процессе чтения на субъективные образы воображения, учащиеся и в старшем возрасте воспринимают художественные произведения как схему» [Коновалова 2017: 40]. В 5-6 классах у школьников возрастает активность эмоциональной сферы и увеличиваются рефлексивные возможности младшего подростка: «Специфика развития личностной рефлексии в данный возрастной период не ограничивается внутренними изменениями учащихся, теперь рефлексия направлена на формирование нового уровня отношений с окружающим миром. Развитие личностной рефлексии обусловлено обращением учащихся к своим чувствам, эмоциям и переживаниям, активным поиском средств для реализации потребностей познания самих себя, самоутверждения и самореализации» [Сосновская 2023: 335]. Следовательно, возрастные особенности, характерные для младших подростков-учащихся 5-6 классов, сензитивны развитию эмоционального интеллекта на уроках литературы на втором этапе литературного образования (В.Г. Маранцман).

Таким образом, определены причины снижения эмоционального развития школьников в современном образовании, к которым мы относим не только

внешние социально обусловленные тенденции (параграф 1.1.), но и образовательные – доминирование логических универсальных учебных действий, прагматизацию, технологизацию и кризис читательской культуры.

Анализ методических исследований показал важность эмоционально-эстетического развития современных школьников, в частности – на втором этапе литературного образования, и необходимость методически актуализировать процесс формирования эмоционального интеллекта на этапах восприятия художественного произведения и его осмысления на уроке литературы.

Рассмотрим взаимосвязь школьного предмета «литература» и его потенциал в решении задач развития эмоционального интеллекта.

В настоящее время в методике преподавания литературы понятие «эмоциональный интеллект» не находит должного отражения, так как не определено его методическое содержание, не обоснованы способы введения в урок литературы и связь компонентов эмоционального интеллекта с формируемыми читательскими умениями, а также не осмыслена роль в достижении результатов литературного образования.

Основанием для установления взаимосвязи между литературным образованием и задачами развития эмоционального интеллекта должны стать структура эмоционального интеллекта в соответствии с ФГОС ООО и иерархия универсальных учебных действий, способствующих развитию эмоционального интеллекта (рассмотренные в параграфе 1.2.).

В качестве основы уроков литературы в логике развития эмоционального интеллекта выступает **системно-деятельностный** подход как концептуальное ядро современной системы образования согласно положениям нормативной документации. В условиях его реализации круг формируемых у обучающихся умений не должен ограничиваться предметными, но и включать метапредметные и личностные умения.

Полифункциональность содержания эмоционального интеллекта является условием его включения в предметную область литературы. В познавательный аспект урока литературы, наряду со специальными филологическими знаниями,

входят и метапредметные знания [Сосновская 2015: 221]. Основанием работы над эмоциональным интеллектом школьников на уроках литературы становится её «*воплощенная метапредметность*» (термин И.В. Сосновской).

Анализируя основы современного урока литературы, И.В. Сосновская предлагает рассматривать его структуру «объёмно»: «"Горизонталь" – это пространство общения учителя и детей, учащихся между собой. Это такой срез урока, на котором происходит подготовка сердца ребёнка для восприятия материала. <...> Это личный опыт «науки общения», культуры общения. Он может передаваться от взрослого к ребёнку. "Вертикаль" – это те ценности, те смыслы, которые действуют и передаются в пространстве урока» [Сосновская 2015: 224]. Адаптируем выявленную иерархию универсальных учебных действий, способствующих развитию эмоционального интеллекта (рисунок 4, параграф 1.2), к методической метафоре И.В. Сосновской. В системе уроков литературы, направленных на развитие эмоционального интеллекта, «горизонталью» для нас является процесс формирования коммуникативных и регулятивных УУД, в рамках которых осуществляется вербализация эмоционального опыта и рефлексия, а «вертикалью» выступает ценностный аспект освоения эмотивных категорий, процесс становления личностных УУД. Исходя из вышесказанного, на уроках литературы развитие эмоционального интеллекта и его основных аспектов через призму УУД мы предлагаем рассматривать следующим образом (рисунок 5):



Рисунок 5. Развитие эмоционального интеллекта на уроках литературы и его основных аспектов через призму УУД

Такое рассмотрение уроков литературы как пространства осмысления полученного эмоционально-эстетического опыта актуализирует опору не только на системно-деятельностный, но и на **герменевтический** (В.Г. Маранцман,

И.В. Сосновская, М.И. Шутан, Е.Р. Ядровская) и **аксиологический** (Н.П. Терентьева) подходы. В логике этих подходов через интерпретационную деятельность школьник постигает ценностные смыслы художественного произведения, активизируя эмоционально-интеллектуальные процессы мышления. «Методическим «фокусом» становятся эмоционально-ценностные составляющие образовательного процесса – отношение, оценка, рефлексия как формы проявления субъектности читателя в процессе поиска – оценки – выбора – проекции ценностных объектов и явлений» [Глоссарий 2015: 116].

Аргументированность введения термина «эмоциональный интеллект» в методическую науку обусловлена не только метапредметным характером литературы, но и *спецификой предмета*: «Преимущество литературы перед другими предметами в том, что она утончает душевный мир человека, развивает систему эмоциональных состояний и чувств, эмпатийность. В процессе чтения чувства человека интериоризируются, углубляются» [Сосновская 2015: 222]. Содержание умений, входящих в состав эмоционального интеллекта в рассмотренной структуре ФГОС ООО (таблица 4, параграф 1.2), согласуется с деятельностью учащихся на уроках литературы, ядром которых является процесс эстетического переживания школьниками чувств, порождаемых литературным произведением, с последующим анализом и интерпретацией текста.

Рассмотренные умения, входящие в состав эмоционального интеллекта в структуре ФГОС ООО, являются универсальными для всего содержания основного общего образования. Однако анализ нормативной документации и методических исследований показал отсутствие формулировок умений, входящих в состав эмоционального интеллекта, в соответствии со спецификой предмета. В связи с этим необходимо «перевести» содержание понятия «эмоциональный интеллект» на терминологию литературного образования, чтобы установить их взаимосвязь.

Нами разработана структура эмоционального интеллекта в соответствии с читательской деятельностью на уроке литературы, включающая комплекс умений, которые формируются в процессе литературного образования (таблица 6).

Таблица 6

Структура эмоционального интеллекта в соответствии с читательской деятельностью на уроке литературы

Компоненты эмоционального интеллекта	Умения, входящие в состав эмоционального интеллекта в зависимости от вида эмоционального интеллекта	
	Внутриличностный эмоциональный интеллект	Межличностный эмоциональный интеллект
<i>Понимать эмоции</i>	Различать и называть <i>собственные эстетические эмоции.</i>	Различать и называть <i>эмоции автора и литературного героя.</i>
	Выявлять и анализировать причины возникновения <i>собственных эстетических эмоций.</i>	Выявлять и анализировать причины возникновения <i>эмоций автора и литературного героя.</i>
		Ставить себя на место <i>Другого, автора, литературного героя, понимать мотивы и намерения персонажа, анализируя примеры из художественной литературы.</i>
<i>Управлять эмоциями</i>	Выражать <i>собственные эмоции, ценностные ориентации</i> через <i>творческую деятельность.</i>	Выражать <i>эмоции литературного героя</i> в процессе интерпретации в разных видах деятельности (инсценирование, выразительное чтение, творческие работы). Влиять на <i>эмоции Других</i> через созданный творческий продукт.

Представленная структура эмоционального интеллекта в соответствии с читательской деятельностью на уроке литературы отражает её предметную специфику и включает в свой состав умения, необходимые как для достижения результатов литературного образования, так и развития эмоционального

интеллекта. Важно отметить, что умения – «не цель, а средство для достижения главного – становления человека в культуре» [Воюшина 2024:76], как и развитие эмоционального интеллекта на уроках литературы является не целью, а средством углубления восприятия и понимания литературного произведения, а также личностного самосознания и самоопределения в мире.

Предметная специфика литературы и её «воплощённая метапредметность» тесно связаны с задачами развития эмоционального интеллекта. Эта связь опирается на принципы в преподавании литературы, представленные в работах Е.С. Романичевой и Н.П. Терентьевой (Приложение 2).

В развитии эмоционального интеллекта на уроках литературы основополагающим выступает принцип *читательской направленности*, ориентированный на ценностное становление читателя-школьника и его личностное развитие, которые происходят в том числе и в процессе эмоциональной рефлексии. Принцип *аксиоцентризма* актуализирует ценностную и регулятивную функции культуры, литературы и обучения ей [Терентьева 2012: 82], что в свою очередь способствует ценностному осмыслению своих и «чужих» эмоций, освоению эмотивных категорий. Принцип *лично-смысловой направленности* литературного образования реализуется через индивидуализацию обучения, в процессе которой каждый обучающийся приобретает личностные мотивы постижения культурной ценности изучаемого художественного произведения через личный эмоционально-эстетический опыт. Реализация ценностной составляющей уроков литературы, направленных на развитие эмоционального интеллекта, может быть осуществлена через работу с эмотивными концептами, которая предполагает обращение не только к субъективному эмоциональному знанию обучающихся, но и к социально-культурному опыту, позволяющему обогатить эстетическую «копилку» школьника. Эта деятельность формирует локальный фрагмент языковой картины мира школьника – эмоциональную картину мира. Необходимость её формирования определяется наличием национальной специфики отражения и проживания чувств при универсальном наборе базовых эмоций у каждого народа: «Отражение эмоций в каждом языке самобытно»

[Бабенко 1989: 9]. Процесс развития эмоционального интеллекта через изучение эмотивных концептов также способствует «укоренению» школьника в родной культуре. Особенности организации работы с концептами на уроках литературы раскрыты в исследованиях М.И. Шутана, Е.А. Измайловой по методике преподавания литературы.

Восприятие, анализ, интерпретация художественного произведения происходят в процессе общения, которое влечет за собой активизацию деятельности мышления, воображения, эмоциональной отзывчивости, эмпатии, собственного жизненного опыта личности, рефлексии, что предопределяет реализацию принципа *коммуникативно-деятельностного контекста*. «Общение, осуществляемое в форме диалога, обеспечивает нахождение личностных смыслов, превращение информации в знание, освоение ценностей, выработку убеждений, «духовное перестраивание себя» (В.Г. Маранцман)» [Воюшина 2024: 79]. Коммуникативная природа литературы, актуализирующая процессы смыслопорождения через общение с другими эпохами, сознаниями и с собой, отражает действие принципа *диалогизма*, на основе которого также реализуется компонент эмоционального интеллекта – понимание своего эмоционального состояния и эмоций Другого. Одной из возможных форм работы на уроке литературы может стать установление учебного диалога, способствующего развитию эмоционального интеллекта посредством вербализации эмоционального опыта, осуществления коммуникации между участниками учебного процесса, эмоциональной рефлексии: «Что чувствуют герои? Какие чувства вызывает у вас описанная автором история? Как бы вы поступили на месте главного героя?» [Научно-методические рекомендации 2022: 12].

Подходы и принципы, рассмотренные в параграфе, предопределяют возможные стратегические формы реализации деятельности учителя по развитию эмоционального интеллекта в процессе литературного образования.

Таким образом, рассмотренная взаимосвязь специфики предмета «Литература» и его метапредметного характера с образовательными задачами развития эмоционального интеллекта, а также разработка структуры

эмоционального интеллекта в соответствии с читательской деятельностью на уроках литературы позволили нам сформулировать определение понятия «эмоциональный интеллект» в предметной области методики преподавания литературы: *«Эмоциональный интеллект – это совокупность умений различать, называть, анализировать и выражать собственные эстетические эмоции, эмоции автора и литературного героя в процессе познавательно-творческой деятельности читателя-школьника по восприятию, анализу и интерпретации художественного текста».*

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Теоретический анализ психологической, педагогической, методической литературы, нормативной документации по теме исследования позволил прийти к следующим выводам:

1. Понятие «эмоциональный интеллект» терминологически является категорией психологии и начинает активно рассматриваться в трудах психологов с конца XXI века. Анализ трудов зарубежных и отечественных психологов: Г. Гарднера, Дж. Мейера и П. Сэловея, Д. Гоулмана, Р. Бар-Она, Д.В. Люсина – показал тождественность содержания предложенных концепций в выделении видов и компонентов эмоционального интеллекта. Основой нашего исследования явилась психологическая концепция Д.В. Люсина, в которой отражён двукомпонентный состав эмоционального интеллекта: внутриличностный и межличностный виды в зависимости от направленности эмоций; компоненты «понимание эмоций» и «управление эмоциями», с входящими в их состав умениями.

Анализ психологических трудов показал, что препятствием в развитии эмоционального интеллекта школьников является алекситимия, то есть невозможность словесного описания собственных эмоций. Поэтому основополагающим при понимании и осмыслении внутреннего состояния является процесс словесного описания эмоциональных ощущений. Это доказывает, что развитию эмоционального интеллекта школьников способствует расширение словаря эмоций, осознание и присвоение собственных переживаний через вербализацию эмоционального опыта.

Анализ классификаций базовых эмоций позволил выделить подходы к их формированию: психологический, лингвопсихологический, эстетический. В качестве инструментария развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах нами определены эстетические эмоции.

2. В педагогике понятие «эмоциональный интеллект» начинает изучаться в начале XXI века, а в методике преподавания литературы – после официального введения в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 2021 года и Федеральную общеобразовательную программу основного общего образования 2023 года. Анализ педагогических исследований и нормативно-правовых документов (ФГОС ООО и ФОП ООО) показал необходимость и обоснованность введения понятия «эмоциональный интеллект» в школьное образование как неотъемлемую составляющую метапредметных и личностных результатов обучения школьников. Описание содержательного наполнения этих образовательных результатов позволило создать иерархию универсальных учебных действий, способствующих развитию эмоционального интеллекта учащихся в образовательном процессе (коммуникативные – регулятивные – личностные).

3. Определены причины снижения эмоционального развития школьников в современном образовании (цифровизация, логизация, прагматизация, технологизация и кризис читательской культуры). Наиболее адаптивными для преодоления эмоциональной «глухости» школьников являются предметы эстетического цикла, один из которых – литература. Анализ методических исследований показал важность эмоционально-эстетического развития современных школьников на втором этапе литературного образования в связи с их возрастными особенностями.

Выявленная специфика предметной и метапредметной направленности литературы обусловила возможность актуализации эмоциональных процессов на этапах восприятия и осмысления художественного произведения через призму универсальных учебных действий. Эта читательская деятельность активизирует процессы воссоздания и проживания эстетических эмоций, их осознания и присвоения через вербализацию эмоционального опыта и организацию эмоциональной рефлексивной деятельности, что способствует ценностному освоению эмоций и становлению эмоциональной картины мира.

Разработка структуры эмоционального интеллекта в соответствии с читательской деятельностью на уроках литературы с включёнными в её состав читательскими умениями позволила нам сформулировать определение понятия «эмоциональный интеллект», адаптированное для области методики преподавания литературы: *«Эмоциональный интеллект – это совокупность умений различать, называть, анализировать и выражать собственные эстетические эмоции, эмоции автора и литературного героя в процессе познавательно-творческой деятельности читателя-школьника по восприятию, анализу и интерпретации художественного текста».*

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-6 КЛАССАХ

В данной главе представлен констатирующий эксперимент с учащимися 5-6 классов, направленный на определение уровня развития компонентов эмоционального интеллекта и входящих в их состав совокупности умений различать, называть, анализировать и выражать собственные эстетические эмоции, эмоции автора и литературного героя в процессе познавательно-творческой деятельности читателя-школьника по восприятию, анализу и интерпретации художественного текста.

Глава содержит аналитическое осмысление приёмов творческого взаимодействия учителей и учащихся на уроках литературы в 5-6 классах, использование данных приёмов способствует развитию умений, входящих в состав эмоционального интеллекта.

В формирующем эксперименте представлен перечень выбранных творческих приёмов, который апробирован и экспериментально введён в Федеральную рабочую программу по литературе для 5-6 классов.

2.1. Диагностика развития эмоционального интеллекта школьников в 5-6 классах (констатирующий эксперимент)

Предпринятый в первой главе теоретический анализ эмоционального интеллекта школьников показал, что данное понятие в педагогике введено в научный оборот в начале XXI века, в методике преподавания литературы – после официального введения во ФГОС ООО (2021 г.) и ФОП ООО (2023 г.). Анализ

нормативно-правовых документов (ФГОС ООО и ФОП ООО) показал обоснованность введения категории эмоционального интеллекта в школьное образование как неотъемлемой составляющей предметных, метапредметных и личностных результатов, формирование которых имеет целью воспитание гармоничной, целостной и всесторонне развитой личности учащихся. Однако введение нового понятия в методическую науку вызывает необходимость не только его теоретического освоения, но практического.

В условиях реализации современного образования, характеризующегося процессами цифровизации, логизации, прагматизации, технологизации и кризисом читательской культуры, возможности развития эмоциональной сферы школьников средствами литературного образования значительно снизились. Однако важность эмоционального развития, отмеченная исследователями психологами, педагогами и методистами, обуславливает необходимость поиска способов развития эмоционального интеллекта и введения их в процесс литературного образования.

На основе полученных выводов и научных результатов, теоретических основ исследования мы разработали констатирующий эксперимент.

Целью констатирующего эксперимента стало эмпирическое изучение эмоционального интеллекта, его компонентов во взаимосвязи с читательской деятельностью учащихся на уроках литературы в 5-6 классах.

Констатирующий эксперимент был организован и проведён в двух направлениях:

1) диагностирование – выявление эмоционального тезауруса школьников; измерение общего уровня эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов; эмоциональное восприятие художественного текста и создание синонимического ряда к выявленной доминантной читательской эмоции; наличие алекситимии (как было установлено в первой главе, алекситимия является основным препятствием на пути развития эмоционального интеллекта современных школьников);

2) определение уровня развития компонентов эмоционального интеллекта (способность к пониманию эмоций и управлению ими) и входящих в них умений у

школьников 5-6 классов в процессе эмоционального восприятия художественных произведений на уроках литературы.

Выборку в констатирующем эксперименте, проведённом в октябре-декабре 2022 г., составили обучающиеся 5-6 классов школ Удмуртской Республики (МБОУ «СОШ № 52 с углублённым изучением отдельных предметов» г. Ижевска, МБОУ «Боярская СОШ» Каракулинского района, МБОУ «Красногорская СОШ» Красногорского района, МБОУ «Сюмсинская СОШ» Сюмсинского района) в количестве 123 человек.

Констатирующий эксперимент направлен на выявление широты эмоционального тезауруса у школьников; уровня их эмоционального интеллекта; возможностей эмоционального восприятия и создания синонимического ряда с выявлением доминантной читательской эмоции; наличия алекситимии. Диагностика данных параметров позволит определить дефицитные компоненты эмоционального интеллекта (способности понимать эмоции и управлять ими) и входящие в их состав умения, что сделает возможным установить эффективные формы деятельности на уроках литературы, способствующие процессу эмоционального восприятия школьников.

Первый этап констатирующего эксперимента был проведён в форме диагностических исследований и направлен на определение эмоционального тезауруса школьников; общего уровня эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов; эмоционального восприятия и создания синонимического ряда с выявлением доминантной читательской эмоции. В качестве экспериментального материала было предложено лирическое стихотворение А.С. Пушкина «Зимнее утро».

Ранее, в первой главе, было установлено, что основополагающим компонентом эмоционального интеллекта является процесс словесного описания эмоциональных состояний, которые выступают основными в понимании и осмыслении внутреннего состояния личности школьника. В связи с этим мы провели диагностическое исследование, направленное на определение объёма

эмоционального тезауруса школьников по методике «Словарь эмоций» **Е.С. Ивановой**.

Общий уровень эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов был измерен на основе **диагностики эмоционального интеллекта (Н.Холл)** в виде опросника. Нами был проведён опрос с целью определения общего уровня эмоционального интеллекта школьников.

Кроме этого, мы создали модифицированную версию методики **«Ассоциативный словарь синонимов» А.Г. Закаблука** с целью выявления эмоционального восприятия и создания синонимического ряда с выявлением доминантной читательской эмоции. Выполнение школьниками диагностического задания предполагало обращение к тексту произведения А.С. Пушкина «Зимнее утро» и определение доминантной читательской эмоции и её синонимов после прочтения художественного произведения.

При помощи диагностики **«Торонтская алекситимическая шкала» (Дж. Тэйлор)** у школьников был проведён опрос для определения наличия/отсутствия алекситимии. Согласно рассмотренным в первой главе диссертации утверждениям учёных, наличие алекситимии является препятствием в развитии эмоционального интеллекта современных школьников.

Второй этап констатирующего эксперимента был проведён в форме письменного диагностического среза и направлен на определение уровня эмоционального интеллекта, его компонентов, развития во взаимосвязи с процессом эмоционального восприятия художественных произведений на уроках литературы через определение эмоций, ассоциаций, воображения у школьников 5-6 классов (в качестве экспериментального материала предложен текст стихотворения А.А. Фета «Печальная береза у моего окна...»).

Данный выбор обусловлен тем, что этот текст не изучался на уроках литературы по школьной программе, поэтому восприятие стихотворения А.А. Фета было направлено на выявление первого впечатления от текста, выразить которое помогло явно выраженное элегическое настроение.

Таким образом, диагностические методики констатирующего эксперимента были выбраны с учётом умений, входящих в структуру эмоционального интеллекта в соответствии с читательской деятельностью на уроке литературы (таблица 6, параграф 1.3.). К диагностическим исследованиям, которые определяют развитие умения, входящего в состав компонента эмоционального интеллекта «понимание эмоций», относятся все используемые методики.

Определение развития умений, входящих в состав компонента «управление эмоциями», происходило с использованием диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холл), а также письменного диагностического среза, основанного на литературном материале. В табличном варианте соотношение диагностических исследований с компонентами и умениями эмоционального интеллекта в соответствии с читательской деятельностью на уроке литературы представлено в Приложении 3.

В первом и втором этапах констатирующего эксперимента приняли участие школьники 5-6 классов Удмуртской Республики в количестве 123 человек. Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные имеют сходные значения с представленными результатами обучающихся школы № 52 г. Ижевска в количестве 41 человека.

На первом этапе констатирующего эксперимента для определения эмоционального тезауруса школьников была использована **методика Е.С. Ивановой «Словарь эмоций»**.

Учащимся необходимо было записать известные им наименования эмоций, чтобы выявить объём и содержание активного словаря эмоций. Интерпретация результатов проводилась по следующим параметрам:

до 10 слов – низкий уровень развития словаря эмоций;

11-17 слов – средний уровень;

18-24 слов – высокий уровень;

более 25 слов – очень высокий уровень.

Анализ первого этапа констатирующего эксперимента показал, что у 85 процентов обучающихся (34 чел.) низкий уровень развития словаря эмоций, 15 процентов обучающихся (7 чел.) средний уровень (см. диаграмму 1).

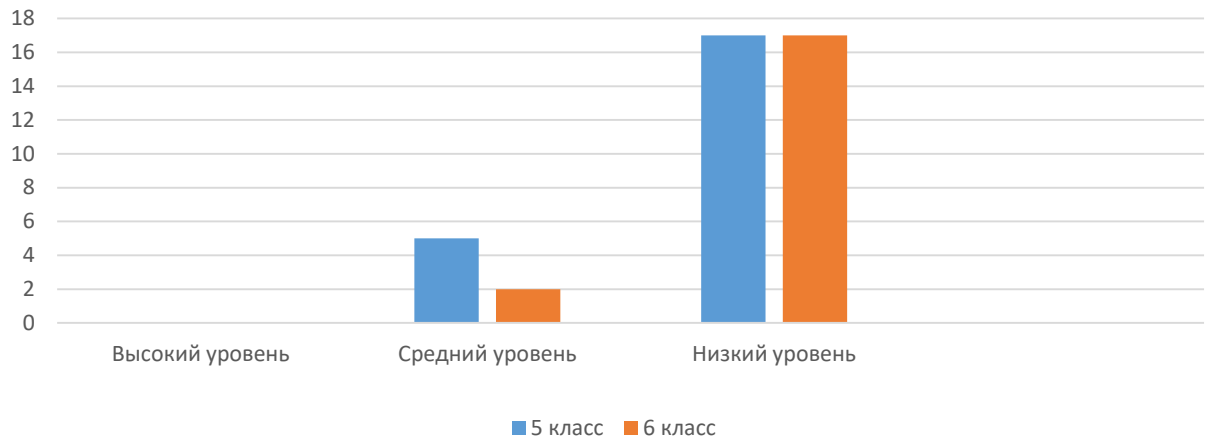


Диаграмма 1. Уровень развития словаря эмоций школьников 5-6 классов

Среднее количество предложенных вариантов эмоций варьировалось от 6 до 9 слов, при этом эмотивные номинации, которые предлагались учащимися 5-6 классов, нередко подменялись ими на слова, обозначающие усталость, боль, лень и личностные качества человека: хитрость, смелость (см. диаграмму 2).

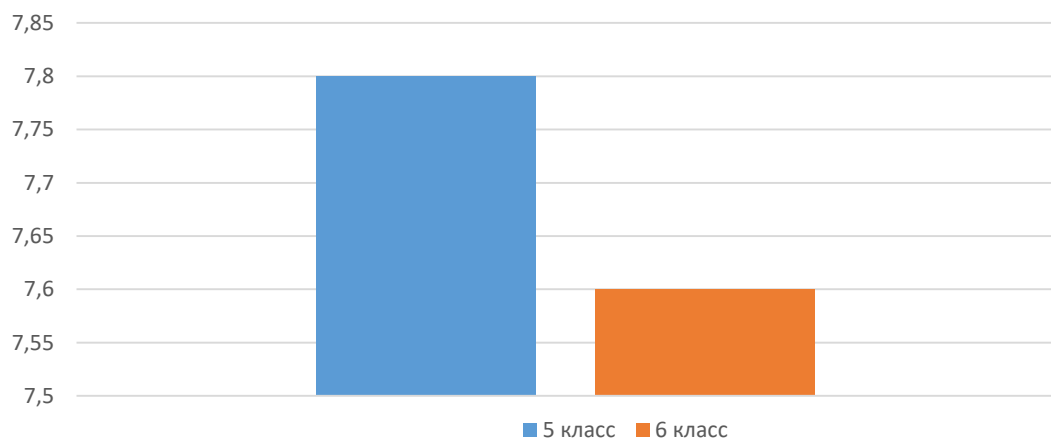


Диаграмма 2. Средние значения названных эмотивных слов школьниками 5-6 классов

Данные экспериментального исследования показали низкий уровень развития эмоционального тезауруса учащихся, что негативно сказывается на процессе вербализации эмоционально-эстетического опыта.

Мы решили уточнить данные первого среза при помощи **диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холл)**. Школьникам 5-6 классов было

предложено, воспользовавшись шкалой (Приложение 4), указать, в какой степени они согласны или не согласны с 30 утверждениями, выбрав один из данных вариантов ответа. Общий уровень эмоционального интеллекта подсчитывался путём сложения полученных значений.

Интерпретация полученных результатов проводилась по следующим параметрам:

70 и более – высокий общий уровень эмоционального интеллекта;

40-69 – средний общий уровень эмоционального интеллекта;

39 и менее – низкий общий уровень эмоционального интеллекта.

Опрос школьников показ, что у 45 процентов обучающихся (19 человек) преобладает низкий уровень развития эмоционального интеллекта. У 50 процентов обучающихся (20 человек) по результатам анкетирования был выявлен средний уровень развития эмоционального интеллекта, у 5 процентов (2 человека) обучающихся – высокий уровень эмоционального интеллекта (см. диаграмму 3).

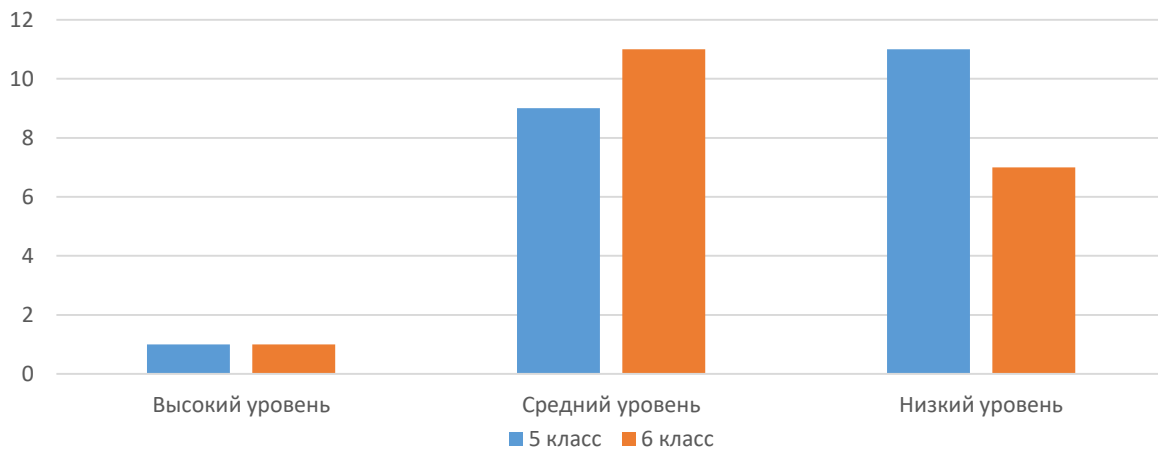


Диаграмма 3. Общий уровень развития эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов.

На основе данных опроса и диаграммы мы установили, что у школьников 5-6 классов недостаточно развиты способности понимать эмоции и управлять ими, а именно эти свойства входят в понятие эмоционального интеллекта.

Следующим этапом констатирующего эксперимента по диагностированию эмоционального восприятия и создания синонимического ряда с выявлением доминантной читательской эмоции явилась модифицированная нами **методика**

А.Г. Закаблука «Ассоциативный словарь синонимов». Учащимся 5-6 классов было предложено прочитать стихотворение А.С. Пушкина «Зимнее утро». Выбор текста А.С. Пушкина обусловлен тем, что он эмоционально насыщен и включён для обязательного изучения на уроках литературы в Федеральную рабочую программу по литературе.

Школьники получили задание выявить доминантную читательскую эмоцию, вызванную чтением художественного текста, и подобрать к ней эмотивный синонимический ряд.

Результаты диагностики эмоционального восприятия и создания синонимического ряда с выявлением доминантной читательской эмоции показали, что после прочтения стихотворения школьниками выявлены следующие доминантные эмоции: радость, печаль, покой, страх. Большинство обучающихся (37 человек, в среднем 84 процента обучающихся) в качестве доминантных эмоций выбирали радость и печаль, покой (9 человек, 22 процента обучающихся) и страх (2 человека, 5 процентов обучающихся) (см. диаграмму 4).

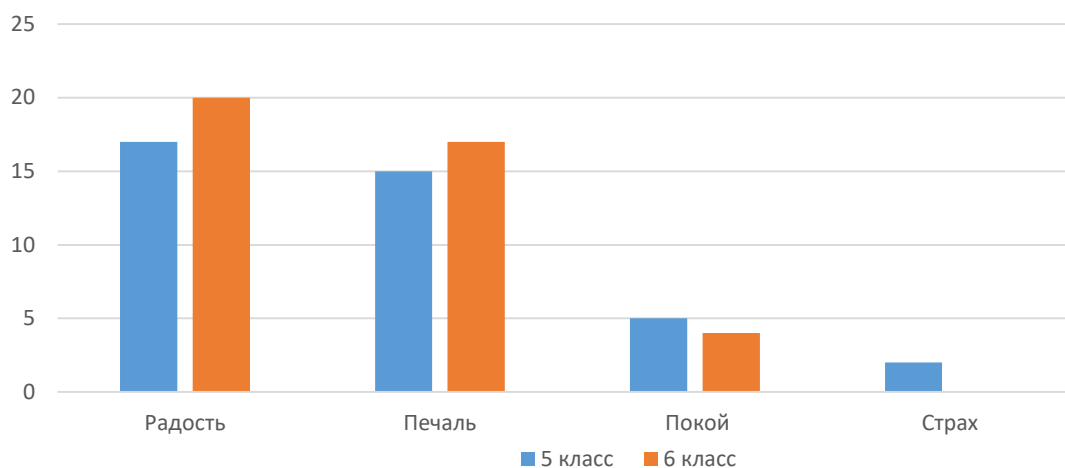


Диаграмма 4. Доминантные эмоции к стихотворению А.С. Пушкина «Зимнее утро» школьниками 5-6 классов

Средние количественные показатели ассоциативного словаря школьников 5-6 классов варьируются на каждую выделенную школьниками эмоцию в количестве от 1 до 3 слов, что демонстрирует малый объём ассоциативного словаря обучающихся (см. диаграмму 5).

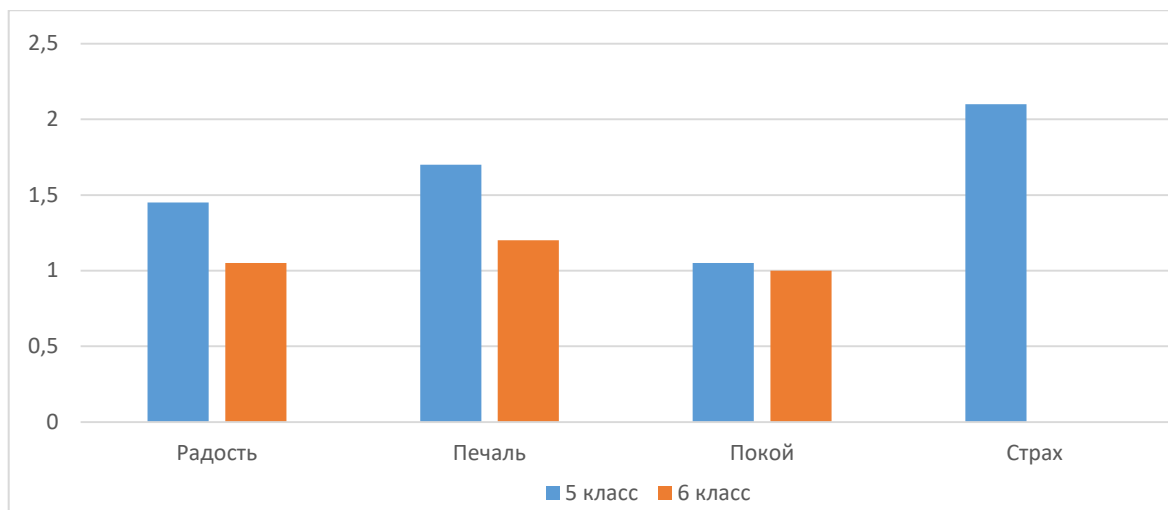


Диаграмма 5. Средние количественные показатели доминантных эмоций к стихотворению А.С. Пушкина «Зимнее утро» школьниками 5-6 классов.

Стопроцентное выполнение обучающимися предложенного задания свидетельствует о живом эмоциональном отклике на текст пушкинского стихотворения. Процесс понимания и идентификации эмоционального состояния мы определяем через возможность назвать переживаемую школьниками эстетическую эмоцию. Однако процесс определения ряда синонимов к выявленной читательской эмоции вызывает у них затруднения.

Завершающим первый этап констатирующего эксперимента на наличие/отсутствие алекситимии у школьников 5-6 классов явилась методика **«Торонтская алекситимическая шкала» (Дж. Тэйлор)**.

Школьникам было предложено, используя шкалу (Приложение 5), указать, в какой степени они согласны или не согласны с 26 утверждениями, выбрав один из вариантов ответа. Показатели по всем утверждениям суммируются.

Значения тестовых норм определены по следующим показателям: личность, не имеющая алекситимию, набирает менее 62 баллов, имеющая алекситимию – более 74 баллов. Набравшие 63-73 балла, относятся к «группе неопределённости».

Средние показатели по классам свидетельствуют либо о явном наличии алекситимии в 6 классе (74 балла), либо об отнесённости к группе неопределённости, близкой к наличию алекситимии в 5 классе (72,5 балла) (см. диаграмму 6).

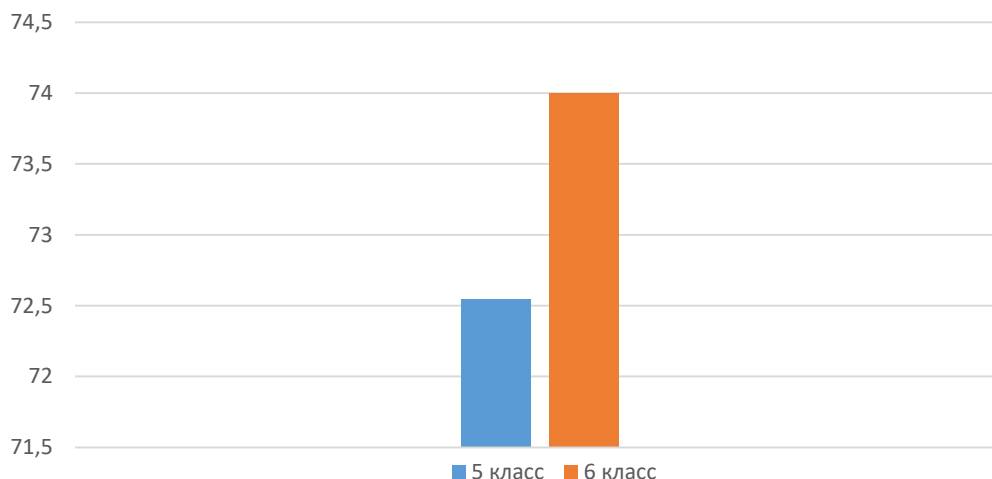


Диаграмма 6. Средние показатели баллов диагностики алекситимии у школьников 5-6 классов.

Количественные данные наличия/отсутствия алекситимии у школьников выявили, что 17 процентов обучающихся от общего количества участников эксперимента показали значения, относящиеся к «группе неопределённости» (3 обучающихся 5 класса, 5 обучающихся 6 класса). Однако у 83 процентов обучающихся наблюдаются трудности в распознавании, идентификации и названии своих эмоций и эмоций другого (см. диаграмму 7).

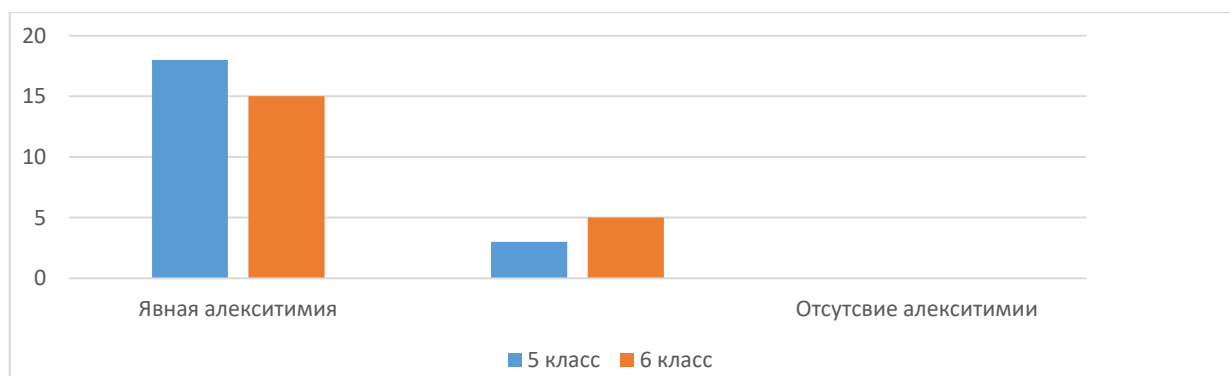


Диаграмма 7. Количественные показатели наличия/отсутствия алекситимии у школьников 5-6 классов.

Полученные результаты проведённой диагностики свидетельствуют о наличии явной алекситимии у преобладающего большинства количества обучающихся. Данный факт подтверждает положения первой главы диссертации о невозможности вербализации эмоциональных состояний большинством современных обучающихся 5-6 классов.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента представленные данные МБОУ «СОШ № 52 с углублённым изучением отдельных предметов» г. Ижевска имеют в основном сходные значения с результатами исследования в других школах (МБОУ «Боярская СОШ» Каракулинского района, МБОУ «Красногорская СОШ» Красногорского района, МБОУ «Сюмсинская СОШ» Сюмсинского района) в количестве 82 человек (таблица 7).

Таблица 7

Статистика по первому этапу констатирующего эксперимента

Методики	Группа школьников	Результат		
		Низкий уровень/ 1 доминантная эмоция /имеющие алекситимию	Средний уровень/ 2 доминантные эмоции/ «группа неопределённости»	Высокий уровень/ 3 и более доминантных эмоций / отсутствие алекситимии
1. Развитие словаря эмоций (Е.С. Иванова)	Школа № 52 (41 чел.) 5 кл., 21 чел.	16	5	0
	6 кл., 20 чел.	18	2	0
	Сюмсинская СОШ (34 чел.) 5 кл., 18 чел.	10	8	0
	6 кл., 16 чел.	6	10	0
	Боярская СОШ (11 чел.) 5 кл., 8 чел.	5	3	0
	6 кл., 3 чел.	2	1	0
	Красногорская СОШ (37 чел.) 5 кл., 19 чел.	10	9	0
	6 кл., 18 чел.	8	10	0
2. Диагностика эмоционального интеллекта (Н.Холл)	Школа № 52 (41 чел.) 5 кл., 21 чел.	11	9	1

	6 кл., 20 чел.	8	12	0
	Сюмсинская СОШ (34 чел.)			
	5 кл., 18 чел.	7	11	0
	6 кл., 16 чел.	8	8	0
	Боярская СОШ (11 чел.)			
	5 кл., 8 чел.	5	3	0
	6 кл., 3 чел.	3	0	0
	Красногорская СОШ (37 чел.)			
	5 кл., 19 чел.	10	7	2
	6 кл., 18 чел.	12	5	1
3. Модифицированная методика А.Г. Закаблука «Ассоциативный словарь синонимов» (по стихотворению А.С. Пушкина «Зимнее утро»)	Школа № 52 (41 чел.)			
	5 кл., 21 чел.	2	12	7
	6 кл., 20 чел.	3	13	4
	Сюмсинская СОШ (34 чел.)			
	5 кл., 18 чел.	5	11	2
	6 кл., 16 чел.	5	8	3
	Боярская СОШ (11 чел.)			
	5 кл., 8 чел.	2	6	0
	6 кл., 3 чел.	0	3	0
	Красногорская СОШ (37 чел.)			
5 кл., 19 чел.	8	7	4	
6 кл., 18 чел.	0	14	4	
4. Методика «Торонтская алекситимическая шкала» (Дж.Тэйлор)	Школа № 52 (41 чел.)			
	5 кл., 21 чел.	18	3	0
	6 кл., 20 чел.	16	4	0
	Сюмсинская СОШ (34 чел.)			
5 кл., 18 чел.	14	4	0	

	6 кл., 16 чел.	10	5	1
	Боярская СОШ (11 чел.)			
	5 кл., 8 чел.	6	2	0
	6 кл., 3 чел.	3	0	0
	Красногорская СОШ (37 чел.)	11	8	0
	5 кл., 19 чел.			
	6 кл., 18 чел.	13	5	0

Таким образом, **первый этап констатирующего эксперимента** показал недостаточность запаса эмотивных слов в эмоциональном тезаурусе школьников; низкий уровень эмоционального интеллекта у большинства учащихся 5-6 классов. Диагностика алекситимии у учащихся выявила проблемы понимания, идентификации и вербализации собственных эмоциональных состояний. Стоит отметить, что диагностики, направленные на определение общего уровня эмоционального интеллекта и наличия/отсутствия алекситимии, проводятся в форме опроса школьников, что предполагает их самодиагностику и не в полной степени отражает адекватную оценку реальных показателей. Однако данные методики являются признанными в области психологии, а в педагогических исследованиях аналогичных диагностических материалов не представлено, что обусловило необходимость использования нами литературных текстов. В процессе эмоционального восприятия художественного произведения школьники показывают эмоциональный отклик, но в большинстве – однословно, что подтверждает результаты других диагностик, входящих в первый этап констатирующего эксперимента.

Результаты первого этапа констатирующего эксперимента показали, что большинство школьников 5-6 классов недостаточно владеют способностями понимать и управлять эмоциями, однако мы понимаем, что не всякое восприятие как психологическое явление может быть выражено количественно, поэтому для нас основным является содержательный анализ творческих работ.

Второй этап констатирующего эксперимента предполагал максимальную свободу творчества учащихся и состоял в следующем: школьники 5-6 классов самостоятельно выполнили письменную **творческую работу**, направленную на определение степени развитости эмоционального восприятия, эмоций, настроений, ассоциаций, деятельности воображения и понимания смысла стихотворения.

Для выявления читательского восприятия было дано стихотворение А.А. Фета «Печальная берёза у моего окна...» и вопросы к нему: *Каким настроением проникнуто произведение? Почему вы так считаете? Выделите слова и выражения, которые определили, на ваш взгляд, наличие данного настроения в стихотворении. Запишите их. Объясните, как вы понимаете фразу: «И радостен для взгляда весь траурный наряд». Какая картина рисуется вашему воображению после чтения стихотворения? Какие ассоциации возникают? Какое чувство возникло у вас после чтения стихотворения? Объясните. Озаглавьте стихотворение. Чем обусловлен выбор данного вами заглавия?*

Анализ письменных работ учащихся 5-6 классов по первому вопросу «*Каким настроением проникнуто произведение? Почему вы так считаете?*» показал, что большинство учеников верно определили доминантную эмоцию текста – печали, грусти. Кроме того, отмечены эмоции спокойствия и ностальгического настроения: «Будто ранним утром прохладно и спокойно».

В ответах также отмечены эмоции «радость», «восторг», которые отражают радостно-печальные чувства лирического героя: «И радостен для взгляда весь траурный наряд».

С заданием «*Выделите слова и выражения, которые определили, на ваш взгляд, наличие данного настроения в стихотворении. Запишите их*» большинство школьников справились, выделив цитату «печальная берёза», в некоторых ответах присутствовал ответ «и жаль мне...», однако, несмотря на наличие выделенной в предыдущем ответе эмоции радости, никто из учащихся не привёл в пример подтверждающую цитату.

У школьников вызвало затруднение предложенная фраза «*И радостен для взгляда весь траурный наряд*»: большинство учащихся пропустили данный вопрос

или написали, что не понимают эту фразу, не понимают слово «траурный»; некоторые из школьников немногословно ответили «красота», «главному герою нравится берёза». Никто из учащихся не заметил представленную в поэтической строке антитезу.

Вопрос *«Какая картина возникла в вашем воображении после чтения стихотворения? Какие ассоциации возникают?»* большинством школьников был пропущен, и лишь в некоторых ответах мы заметили скупое описание предметного мира стихотворения: «Зима и берёза». Анализ ответов показал, что у школьников преобладают обыденные ассоциации, представлены стереотипные описания. В работе представлена прозаичность и бытовые детали.

На вопрос *«Какое чувство возникло у вас после чтения стихотворения? Объясните»* большинство учащихся вообще не ответило, потому что эмоциональное чувство вообще не возникло в процессе творческой деятельности.

С заданием озаглавить стихотворение большинство школьников справилось, однако в ответах учащихся зачастую встречался безэмоциональный вариант заглавия – «берёза» / «снежная берёза», что свидетельствует об отсутствии собственного эмоционального отклика на лирическое произведение. Ответа на вопрос *«Чем обусловлен выбор данного вами заглавия?»* в значительной части работ не представлено, или дано объяснение «главный герой говорит о берёзе и о том, что с ней происходит». Подобные объяснения свидетельствуют об оценке школьниками лишь событийной части стихотворения.

В единичных работах представлены идентичные варианты заглавия, свидетельствующие об эмоциональной оценке школьниками лирического стихотворения, – «Печальная берёза». Объяснение выбора данного названия имеется в одной работе: «Она одинокая».

Таким образом, анализ ответов по выявлению читательского восприятия стихотворения А.А. Фета показал непонимание учащимися различий в настроении стихотворения, неумение представить себя на месте другого – автора или литературного героя, а также затруднения в оценке собственного эмоционального состояния или вообще отсутствие эмоционально-эстетической реакции на текст

стихотворения, преимущественное обращение к событийной составляющей произведения, что позволяет говорить о необходимости целенаправленной работы по развитию эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах и сформулировать способы педагогического воздействия на развитие эмоционального интеллекта школьников как основной составляющей литературного образования.

Проведённый констатирующий эксперимент с учащимися 5-6 классов, направленный на выявление компонентов *понимать эмоции и управлять ими*, на умения различать, называть собственные эмоции и эмоции других, в том числе через воображение, ассоциации, аналогии; выявлять и анализировать причины появления собственных эстетических эмоций; идентифицировать себя с героем произведения, ставить себя на место другого, понимать чувства и мотивы; регулировать выражение эмоций во взаимосвязи с процессом эмоционального восприятия у обучающихся 5-6 классов показал:

- низкий уровень развития эмоционального тезауруса, наличие явной алекситимии у преобладающего количества учащихся, что негативно сказывается на процессе вербализации эмоционально-эстетического опыта;

- низкий общий уровень эмоционального интеллекта, что свидетельствует о неразвитости способности понимать эмоции и управлять ими;

- процесс понимания и идентификации эмоционального состояния школьники определяют как переживаемую эстетическую эмоцию, однако определение ряда синонимов к выявленной читательской эмоции вызывает у них затруднения.

2.2. Творческое взаимодействие учителя и учащихся на уроках литературы в 5-6 классах

Результаты констатирующего эксперимента показали недостаточное развитие входящих в состав эмоционального интеллекта умений школьников. Напомним, что под *эмоциональным интеллектом* мы понимаем *совокупность умений различать, называть, анализировать и выражать собственные эстетические эмоции, эмоции автора и литературного героя в процессе познавательно-творческой деятельности читателя-школьника по восприятию, анализу и интерпретации художественного текста*. Исходя из определения, основными направлениями развития эмоциональной сферы школьников на уроках литературы в 5-6 классах становится развитие компонентов эмоционального интеллекта, направленных на понимание эмоций и управление ими, с входящими в них умениями: умения различать, называть собственные эмоции и эмоции других, в том числе через воображение, ассоциации, аналогии; выявлять и анализировать причины появления собственных эстетических эмоций; идентифицировать себя с героем произведения, ставить себя на место другого, понимать чувства и мотивы; регулировать выражение эмоций во взаимосвязи с процессом эмоционального восприятия художественного произведения у обучающихся 5-6 классов.

Ранее были определены стратегические направления деятельности учителя по развитию эмоционального интеллекта в процессе литературного образования (глава 1, параграф 1.3). Выявленные формы учебного диалога с учащимися являются недостаточными. Необходимо выделить способы и приёмы, направленные на развитие эмоционального интеллекта. Мы проанализировали научные исследования, посвященные вопросам эмоционального развития средствами литературного образования [Лукина 2018; Наконечная 2022; Литературная педагогика 2023], а также практические рекомендации учителей [Барболина; Ельцова; Постных] и пришли к выводу, что в имеющихся материалах представлено описание неупорядоченного набора приёмов, направленных на

совершенствование эмоциональной сферы школьников. Наиболее распространёнными среди описываемых способов организации деятельности становятся следующие: «карта эмпатии», «календарь эмоций» при работе с эпическими произведениями; чтение и обсуждение эмоций, вызванных лирическим стихотворением. Описание авторами приёмов эмоционального развития на уроках литературы носит абстрактный характер – оно не соотносится с умениями, входящими в состав эмоционального интеллекта. Поэтому необходимо выбрать и классифицировать методические приёмы с учётом психолого-педагогических исследований эмоционального интеллекта и его структурой в соответствии с читательской деятельностью на уроке литературы.

На основе теоретического анализа проблемы развития эмоционального интеллекта в психологии, педагогике и методике преподавания литературы, а также результатов констатирующего эксперимента нами были выявлены и осмыслены приёмы творческого взаимодействия учителей и учащихся на уроках литературы в 5-6 классах, способствующие развитию умений, входящих в состав эмоционального интеллекта. Кроме того, мы сделали выборку приёмов, имеющих в методике преподавания литературы и способствующих, на наш взгляд, развитию обозначенных умений (Приложение 6), для дальнейшего введения в работу с художественными произведениями, включёнными в Федеральную рабочую программу по литературе для 5-6 классов.

Анализ способов, приёмов и творческих заданий, использование которых возможно при развитии эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах, продемонстрировал, что в деятельности учителя литературы могут быть использованы близкие по содержанию приёмы, направленные на актуализацию процессов читательского восприятия (эмоции), воображения (аналогии, ассоциации, созерцание, озарение, интуиция) и рефлексии как неотъемлемых составляющих процесса литературного развития.

В эмоционально-эстетической читательской деятельности важную роль играет воображение, поэтому при выборе творческих приёмов, направленных на развитие эмоционального интеллекта, мы ориентировались на структурированные

в исследованиях Л.И. Коноваловой способы активизации читательского воображения: созерцание, ассоциации, аналогии, интуицию, озарение. Названные способы реализуются в ряде приёмов, имеющих авторские наименования: «созерцание», «ассоциирование», «творческие аналогии», «метафоризация», «остранение» и др. «Читатель в процессе восприятия и понимания текста привлекает свой чувственный жизненный опыт. Читая, он конструирует в своём воображении новую ситуацию и получает новый опыт» [Коновалова 2014: 58]. Проанализировав данные приёмы читательской деятельности, мы обнаружили их связь с формированием умений, входящих в состав внутриличностного эмоционального интеллекта: различать и называть собственные эстетические эмоции, продуцировать их творческое выражение.

Эмоционально-интеллектуальных умений требует личностная читательская рефлексия, приёмы актуализации которой подробно рассмотрены в исследованиях И.В. Сосновской и Н.П. Терентьевой: «В методике нашли свое обоснование следующие рефлексивные приёмы: «актуализация эмоционального опыта», «идентификация», «припоминание», «дистраивание», «дописывание», «выход на оценку», «двухчастный дневник» и др.» [Сосновская 2023:335]. Векторы воздействия направлены как на развитие внутриличностного (умение называть собственные эмоции и выявлять причины их возникновения, выражать собственные эмоции, ценностные ориентации через творческую деятельность), так и межличностного интеллекта (умение различать и называть эмоции Другого и встать на позицию автора или литературного героя).

В работе по развитию эмоционального интеллекта эффективными оказываются приёмы, как широко известные в методике преподавания литературы (выразительно чтение, устное словесное рисование, инсценирование и т.д), так и относительно недавно получившие признание среди учителей: «клоуз-тест» (Н.В. Максимова), «карта эмпатии» (Л.И. Коновалова, С.В. Букреева), «метафорический портрет» (Н.Л. Мишати́на), «Жанровая амплификация» (В.Б. Сергеева).

Итогом деятельности, направленной на эмоциональное развитие, и способом приращения эмоционально-эстетического опыта, полученного в процессе

восприятия, анализа и интерпретации художественного произведения, становится творческая работа, созданная при включении в урок литературы приёмов «завершение предложения (рассказа, повести и т.д.)» (Л.И. Коновалова), «дописывание/дистраивание» (И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева), «жанровая амплификация» (В.Б. Сергеева), «метафорический портрет слова» (Н.Л. Мишати́на). Создание творческой работы – завершающий этап на пути от понимания и вербализации собственных эмоций через активизацию внутриличностного эмоционального интеллекта или от различения и называния эмоций Другого к последующей их интерпретации путём включения умений межличностного эмоционального интеллекта. Эти процессы способствуют актуализации, обобщению и присвоению пережитого эмоционально-эстетического опыта в процессе создания речетворческой работы в виде эссе, окончания произведения, продукта в определённом жанре. «Это преходящее творчество, не создающее никаких объективных ценностей и нужное скорее для самого ребенка, чем для окружающих. Как детская игра, оно целебно и питательно <...> внутри детского организма» [Выготский 1991]. Организация эмоционально-эстетической творческой деятельности учащихся на уроках литературы в 5-6 классах способствует формированию ценностных установок личности школьника, его эмоциональной картины мира.

Комплексное применение выбранных и классифицированных творческих приёмов взаимодействия учителя и учащихся в процессе восприятия, анализа и интерпретации художественных текстов на уроках литературы в 5-6 классах способствует выявлению читательских эмоций школьников и формированию компонентов эмоционального интеллекта (а именно – способности понимать эмоции и управлять ими). Следствием организации комплексной деятельности по эмоциональному развитию школьников 5-6 классов в процессе литературного образования должно стать, по нашему мнению, повышение уровня их эмоционального интеллекта и углубление восприятия текста.

2.3. Развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах с использованием способов и творческих приёмов (на основе Федеральной рабочей программы)

На основе полученных данных констатирующего эксперимента и выбора творческих приёмов взаимодействия учителя и учащихся в процессе восприятия, анализа и интерпретации художественных текстов, способствующих выявлению читательских эмоций школьников и формированию компонентов эмоционального интеллекта (а именно способности понимать эмоции и управлять ими) нами была проанализирована ФРП по литературе для 5 и 6 классов с целью выявления в тематическом планировании уроков, в которые мы можем эффективно ввести выбранные приёмы развития эмоционального интеллекта школьников.

Актуальность введения приёмов развития эмоционального интеллекта школьников в тематическое планирование обусловлена процессами модернизации современного школьного образования. В связи с этим у школьников и учителей возникает необходимость в поиске новых методов, путей и творческих приёмов анализа художественных текстов, направленных на выявление читательских эмоций и эмоционального интеллекта.

Цель использования творческих приёмов развития эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов состояла в необходимости развития компонентов и умений эмоционального интеллекта в соответствии с читательской деятельностью на уроках литературы с учётом требований ФГОС ООО и ФООП ООО: понимать эмоции и управлять ими, умений различать, называть собственные эмоции и эмоции других, в том числе через воображение, ассоциации, аналогии; выявлять и анализировать причины появления собственных эстетических эмоций; идентифицировать себя с героем произведения, ставить себя на место другого, понимать чувства и мотивы; регулировать выражение эмоций во взаимосвязи с процессом эмоционального восприятия у обучающихся 5-6 классов.

Выбор литературных произведений и творческих приёмов развития эмоционального интеллекта школьников 5 и 6 классов осуществлялся с учётом жанрово-родовой специфики изучаемых текстов. Ниже представим перечень тем и произведений, которые отражены в табличном варианте (таблицы 8, 9).

Таблица 8

Комплекс творческих приёмов развития эмоционального интеллекта школьников в 5 классах (на основе Федеральной рабочей программы)

№	Темы уроков из ФРП по литературе для 5 класса	Комплекс творческих приёмов, направленных на развитие умений, входящих в состав эмоционального интеллекта	Умение, формируемое при комплексном использовании творческих приёмов, направленных на развитие эмоционального интеллекта
1.	И. А. Крылов. Басня «Свинья под дубом». Герои произведения, их речь.	<i>Идентификация</i>	Умения школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции литературного героя в предлагаемых текстах
		<i>Выход на оценку</i>	Умение ставить себя на место литературного героя
		<i>Выход на оценку, инсценирование, жанровая амплификация, творческая интерпретация</i>	Умение регулировать выражение эмоций во взаимосвязи с процессом эмоционального восприятия
2.	И. С. Тургенев. Рассказ «Муму»: система образов. Образ Герасима.	<i>Созерцание, идентификация, кардиограмма чувств</i>	Умения школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эмоции и эмоции литературного героя
		<i>Выход на оценку</i>	Умение ставить себя на место литературного героя
3.	Стихотворения отечественных поэтов XIX-XX веков о родной природе и о связи человека с	<i>Созерцание, ассоциирование, идентификация, выразительное чтение, вербализация эстетических эмоций</i>	Умение различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, в том числе через ассоциации, и эмоции литературного героя

	Родиной. Ф.И. Тютчев «Есть в осени первоначальной...». А.Н. Майков «Ласточки».	<i>Припоминание</i>	Умение выявлять и анализировать причины возникновения собственных эстетических эмоций через воображение и ассоциации
4.	Произведения отечественной литературы о природе и животных. К. Г. Паустовский «Заячьи лапы».	<i>Творческая догадка, идентификация, устное словесное рисование</i>	Умения различать, называть собственные эмоции
		<i>Двухчастный дневник</i>	Умения школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции литературного героя в предлагаемых текстах
		<i>Выход на оценку</i>	Умение ставить себя на место, литературного героя
5.	М. М. Зощенко. Рассказ «Ёлка». Образы главных героев.	<i>Ассоциирование, идентификация, партитура чувств</i>	Умения школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции и называть эмоции литературного героя
		<i>Домысливание</i>	Умения выявлять и анализировать причины возникновения эмоций автора и литературного героя через воображение и ассоциации
6.	В.П. Астафьев. Рассказ «Васюткино озеро». Образ главного героя.	<i>Домысливание</i>	Умения выявлять и анализировать причины возникновения эмоций автора и литературного героя через воображение и ассоциации
		<i>Календарь эмоций</i>	Умения школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции литературного героя умение выявлять и анализировать причины возникновения эмоций литературного героя
		<i>Выход на оценку, дописывание</i>	Выражать собственные эмоции, ценностные ориентации через творческую деятельность.
7.	Произведения отечественных писателей на тему детства. Произведения	<i>Созерцание, домысливание, идентификация</i>	Умение различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, в том числе через ассоциации, и эмоции персонажа

	Ю.П. Казакова. Рассказ «Тихое утро».	<i>Выход на оценку</i>	Выражать собственные эмоции, обобщать эмоционально-эстетический опыт
		<i>Прогнозирование, творческий пересказ от лица героя</i>	Умение выявлять и анализировать причины возникновения эмоций автора и литературного героя, в том числе в воображаемой ситуации. Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции автора и литературного героя. Выявлять и анализировать причины возникновения эмоций автора и литературного героя.

В следующей таблице мы представим перечень уроков по литературе в соответствии с ФРП для 6 класса в соотнесении с комплексом творческих приёмов, направленных на развитие эмоционального интеллекта, и целенаправленно выделяемыми умениями, входящими в его состав.

Таблица 9

Комплекс творческих приёмов развития эмоционального интеллекта школьников в 6 классах (на основе Федеральной рабочей программы)

№	Темы уроков из ФРП по литературе для 6 класса	Комплекс творческих приёмов, направленных на развитие умений, входящих в состав эмоционального интеллекта	Умение, формируемое при комплексном использовании творческих приёмов, направленных на развитие эмоционального интеллекта
1.	Жанр баллады в мировой литературе. Баллады Ф. Шиллера «Перчатка». Сюжетное своеобразие	<i>Домысливание, партитура чувств,</i>	Умения школьников различать и называть собственные эмоции и эмоции литературного героя в предлагаемых текстах, умение выявлять и анализировать причины возникновения эмоций автора и литературного героя и описывать их в творческой работе
		<i>Дописывание, творческая интерпретация в жанре баллады</i>	Умение регулировать выражение эмоций во взаимосвязи с процессом эмоционального восприятия

2.	А.С. Пушкин. Стихотворение «Зимняя дорога». Пейзажная лирика поэта	<i>Ассоциирование, идентификация</i>	Умение различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, в том числе через воображение и ассоциации на основе собственного жизненного опыта
		<i>Выразительное чтение</i>	Умение регулировать выражение эмоций во взаимосвязи с процессом эмоционального восприятия, умение выражать эмоции литературного героя в процессе интерпретации в разных видах деятельности
3.	А.П. Чехов. «Толстый и тонкий»	<i>Идентификация, кардиограмма чувств</i>	Умения школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции литературного героя умение выявлять и анализировать причины возникновения эмоций литературного героя
		<i>Выход на оценку</i>	Выражать собственные эмоции, обобщать эмоционально-эстетический опыт
4.	А.И. Куприн. Рассказ «Чудесный доктор». Смысл заглавия рассказа	<i>Синестезия, метафорический портрет слова, устное словесное рисование</i>	Умение различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, в том числе через воображение и ассоциации на основе собственного жизненного опыта. Выражать собственные эмоции, ценностные ориентации через творческую деятельность.
		<i>Карта эмпатии, клоуз-тест</i>	Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции автора и литературного героя. Выявлять и анализировать причины возникновения эмоций автора и литературного героя. Ставить себя на место Другого, автора, литературного героя. Выражать эмоции автора в процессе интерпретации в творческой работе.

5.	М.Ю. Лермонтов Стихотворение «Тучи». Лирический герой, его чувства и переживания	<i>Вербализация эстетических эмоций, созерцание, ассоциирование, идентификация</i>	Умения школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, в том числе через ассоциации, умение выявлять и анализировать причины их возникновения
		<i>Метафоризация, выход на оценку</i>	Умение ставить себя на место литературного героя, умение выявлять и анализировать причины возникновения эмоций у лирического героя, умение выражать собственные эмоции, ценностные ориентации через творческую деятельность.
6.	Литература народов Российской Федерации. Г. Тукай. Стихотворение «Книга»	<i>Ассоциирование, идентификация</i>	Умение различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, в том числе через ассоциации, и эмоции лирического героя
		<i>Партитура чувств</i>	Умение выявлять и анализировать причины возникновения эмоций литературного героя
		<i>Выход на оценку</i>	Выражать собственные эмоции, обобщать эмоционально-эстетический опыт

В содержании таблиц «Комплекс творческих приёмов развития эмоционального интеллекта школьников в 5-6 классах (на основе Федеральной рабочей программы)» структурированы изучаемые литературные произведения в логике тематического планирования; представлен комплекс творческих приёмов развития эмоционального интеллекта, направленных на активизацию читательских эмоций и воображения (созерцания, ассоциирования, домысливания и т.д.), читательскую рефлексия, творческое осмысление эмоционально-эстетического опыта на основе материала тематического планирования. Творческие приёмы соотнесены с умениями, входящими в состав эмоционального интеллекта: различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции и эмоции литературного героя в предлагаемых текстах, выявлять и анализировать причины возникновения эмоций и т.д.

Констатирующий эксперимент выявил следующие дефициты эмоционального развития учащихся в 5-6 классах, которые проявляются в

- низком уровне развития эмоционального тезауруса учащихся, что негативно сказывается на процессе вербализации эмоционально-эстетического опыта;
- низком общем уровне эмоционального интеллекта, что свидетельствует о неразвитости способностей понимать эмоции и управлять ими;
- затруднении в определении ряда синонимов у школьников к выявленной ими читательской эмоции и т.д.

Анализ творческих работ учащихся показал недостаточность умений школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, эмоции автора и литературного героя.

Разработанные комплексы творческих приёмов развития эмоционального интеллекта школьников в 5-6 классах (на основе Федеральной рабочей программы) позволили установить, что в формирующем эксперименте мы предполагаем:

- выявить основные направления развития эмоциональной сферы школьников на уроках литературы в 5-6 классах;
- выявить эффективные способы творческого взаимодействия учителей и учащихся, направленные на развитие эмоционального интеллекта последних на уроках литературы в 5-6 классах.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Проведённый констатирующий эксперимент с учащимися 5-6 классов, направленный на определение развития компонентов эмоционального интеллекта, понимать эмоции и управлять ими, и входящих в их состав умениями, показал:

- низкий уровень развития эмоционального тезауруса, наличие явной алекситимии у преобладающего количества учащихся, что негативно сказывается на процессе вербализации эмоционально-эстетического опыта;

- низкий общий уровень эмоционального интеллекта, что свидетельствует о слабой развитости способностей понимать эмоции и управлять ими;

- процесс понимания и идентификации эмоционального состояния школьники определяют как переживаемую эстетическую эмоцию, однако определение ряда синонимов к выявленной читательской эмоции вызывает у них затруднения.

2. Анализ творческого взаимодействия учителей и учащихся на уроках литературы в 5-6 классах позволил нам выбрать и классифицировать творческие приёмы, способствующие развитию эмоционального интеллекта. Выявленные творческие приёмы направлены на активизацию читательских эмоций и воображения («созерцание», «ассоциирование», «творческая догадка», «домысливание» и т.д.), читательскую рефлексия («идентифицирование», «двухчастный дневник» и т.д.), творческое осмысление эмоционально-эстетического опыта («метафоризация», «творческая интерпретация», «жанровая амплификация» и т.д.) и способствуют развитию умений, входящих в состав эмоционального интеллекта.

3. Эксперимент позволил нам структурировать изучаемые литературные произведения в 5-6 классах в логике тематического планирования, которые соотнесены с комплексом творческих приёмов и с входящими в состав эмоционального интеллекта читательскими умениями различать, называть,

анализировать и выражать собственные эстетические эмоции, эмоции автора и литературного героя.

ГЛАВА 3. СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-6 КЛАССАХ

В третьей главе представлен формирующий эксперимент, направленный на развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах через введение выявленных и классифицированных нами творческих приёмов.

Описание уроков литературы в 5-6 классах в формирующем эксперименте определило направления и эффективные способы развития эмоциональной сферы школьников.

Проведённый контрольный эксперимент покажет эффективность введения творческих приёмов, направленных на развитие эмоционального интеллекта, и результативность их использования в образовательном процессе школ Удмуртской Республики.

3.1. Развитие эмоционального интеллекта на уроках литературы в 5 классе

Констатирующий эксперимент (глава 2, параграф 2.1.) показал ограниченность вербальных возможностей школьников, поскольку у них были определены несформированность эмоционального тезауруса и наличие алекситимии, низкий уровень развития эмоционального интеллекта и затруднения в определении и понимании читательских эмоций, эмоций автора и литературного героя.

Внедрение выявленных приёмов творческого взаимодействия учителей и учащихся на уроках литературы в 5-6 классах направлено на развитие компонентов эмоционального интеллекта – понимать эмоции и управлять ими – и входящих в них умений различать, называть собственные эмоции и эмоции других, в том числе

через воображение, ассоциации, аналогии; выявлять и анализировать причины появления собственных эстетических эмоций; идентифицировать себя с героем произведения, ставить себя на место другого, понимать чувства и мотивы; регулировать выражение эмоций во взаимосвязи с процессом эмоционального восприятия художественного произведения у учащихся 5-6 классов.

Ранее, в первой главе исследования, было отмечено, что деятельность по развитию эмоционального интеллекта должна быть *многокомпонентной* и *системной*. Комплексное введение приёмов творческого взаимодействия учителей и учащихся на уроках литературы, направленное на развитие эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов, способствует акцентированию внимания учащихся на эмоциональных переживаниях, собственных и чужих. Это необходимо для приобретения опыта оценки собственного читательского восприятия и эмоционального сопереживания и «чувственной» интерпретации поступков литературных героев, совокупность которых позволяют достичь понимания школьниками замысла художественного произведения.

Формирующий эксперимент направлен на развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах. Эксперимент был проведён с теми же учащимися в количестве 123 человек и осуществлялся в экспериментальных группах в 2022-2023, 2023-2024 учебных годах.

Литературные тексты формирующего эксперимента присутствуют в содержании Федеральной рабочей программы по литературе в 5-6 классах. Выбор произведений осуществлялся с учётом жанрово-родовой специфики изучаемых текстов: эпических, лирических и лиро-эпических произведений. Из программы пятого класса были выбраны следующие произведения: эпические рассказы «Муму» И.С. Тургенева, «Заячьи лапы» К.Г. Паустовского, «Ёлка» М.М. Зощенко, «Васюткино озеро» В.П. Астафьева, «Тихое утро» Ю.П. Казакова; лирические стихотворения Ф.И. Тютчева и А.Н. Майкова; лиро-эпическая басня И.А. Крылова. Изучение драматических произведений в 5 классах не предусмотрено. Последовательность изучения произведений в формирующем эксперименте определялась тематическим планированием в Федеральной рабочей программе по

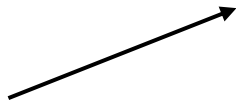
литературе в 5 классе.

Преобладающий жанр эпических произведений, используемых для работы над эмоциональной сферой в 5-6 классах, – рассказы. Выбор текстов для изучения обусловлен небольшим объёмом, чтение которого возможно на уроке. Соблюдение этого условия необходимо: школьники могут обратиться к тексту произведения для аргументации собственных суждений, самостоятельно зафиксировать изменения эмоционального состояния героев и подтвердить ответы цитатами и т.д.

Выбор лирических и лиро-эпических произведений объясняется присутствием в них эмоциональной «тональности»-настроения и авторской эмоциональной интенции (таблица 10) [Сергеева 2023: 188].

Таблица 10

**«Тональность»-настроение и авторская эмоциональная интенция
лирических и лиро-эпических жанров
(по В.Б. Сергеевой, О.Б. Никоновой)**

Жанр	Настроение и авторская эмоциональная интенция	Как автор смотрит на мир?
Былина	<i>Восхищение</i>	A 
Ода	<i>Воспевание</i>	
Басня	<i>Осмеяние</i>	A 
Идиллия	<i>Умиление</i>	
Баллада	<i>Сопереживание</i>	A 
Элегия	<i>Грустные раздумья</i>	

«Тональность»-настроение лирических и лиро-эпических жанров определяется присутствием чувства в авторском восприятии: например, в используемом в эксперименте жанре басни «автор смотрит на происходящее свысока, смеясь над пороками людей» [Сергеева 2023: 188]. По мнению Н.Л. Лейдермана, «миропереживание становится в лирических [и лиро-эпических – *М.И.*] жанрах носителем определённой эстетической концепции личности. А каждый лирический жанр – *структурой* определённого образа мира, точнее – образа *миропереживания*» [Лейдерман 2010: 316].

Представим способы работы по развитию эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5 классах с опорой на родовую и жанровую специфику.

Включение творческих приёмов было осуществлено на уроке литературы в 5 классе по теме «Крылов И.А. Басня «Свинья под дубом». Герои произведения, их речь».

После чтения текста басни И.А. Крылова «Свинья под дубом» для актуализации читательского восприятия характеров и поступков героев мы использовали экспериментально проверенные приёмы «идентификация» и «выход на оценку», направленные на развитие умения школьников различать, то есть понимать, идентифицировать, и называть собственные эмоции по отношению к литературным героям в предлагаемых текстах. Школьникам дано задание: назвать героев басни, определить принадлежащие им слова, а затем, обобщив информацию, дать характеристику каждому из героев (приём «выход на оценку») и выявить собственное отношение к ним (приём «идентификация»). Пример реализации данных приёмов представлен в табличном варианте (таблица 11):

Таблица 11

Творческие приёмы «идентификация» и «выход на оценку» при изучении басни И. А. Крылова «Свинья под дубом»

Герой	Реплики (автор)	Характеристика (ученик)	Читательские эмоции
<i>Свинья</i>	Наелась до отвала; наевшись, выпалась; глаза продрала; рыло; ведь я от них жирею	Жадная, ленивая, главное для неё - поспать, поесть	Отвращение
	Пусть сохнет, ничуть меня то не тревожит	Эгоистичная, думает только о себе, грубая	Возмущение

	В нем проку мало вижу я, хоть век его не будет, ничуть не пожалею	Неблагодарная, глупая	Гнев
<i>Дуб</i>	Вековой, промолвил	Щедрый, добрый	Уважение
<i>Ворон</i>	Ведь это дереву вредит, коль корни обнажишь, оно засохнуть может	Мудрый, рассудительный, спокойный, убеждает	Уважение

Работа над таблицей является стимулом к началу беседы, в процессе которой школьникам удаётся не только определить читательские эмоции по отношению к героям басни (отвращение, возмущение, гнев к Свинье; уважение к Дубу и Ворону), но и осознать причины их возникновения через описания героев и черты, присущие им: *Какие слова использованы для описания Свиньи / Дуба / Ворона? Какими мы видим героев? Как бы вы могли их охарактеризовать?*

Учащимся предлагается рассмотреть иллюстрацию к басне художника Е.М. Рачёва и словесно описать её, определив, насколько изображённые персонажи совпадают с текстовыми «портретами». Школьники обращают внимание на позы героев басни на иллюстрации, на их расположение (Ворон сверху смотрит на привольно лежащую Свинью), на детали, добавленные художником (одежду: домашний халат Свиньи – фрак Ворона; атрибуты героев: курительная трубка – книги, букварь, арифметика).

Активизации художественного воображения школьников при описании героев басни «Свинья под дубом» способствует включению творческих приёмов «графическое рисование» и «устное словесное рисование». Обратим внимание школьников на аллегорический образ Свиньи, вновь используя приём «выход на оценку»: *«Какое определение даёт Свинье дуб? Как вы думаете, почему?»*. Прочтение басни и интерпретация устойчивых выражений «свинское поведение», «свинский поступок», «подложить свинью» позволяет учащимся прийти к выводу, что образ свиньи – аллегория невежества, непорядочности, подлости.

Анализ басни и беседа с учителем (*Сколько чтецов басни должно быть? Как надо читать реплики героев? Какую роль сыграли бы вы в басне? Почему?*) являются подготовительным этапом к инсценированию текста. Приём «инсценирование» способствует развитию умений выражать эмоции литературного героя в процессе интерпретации через театрализацию и анализировать выражение эмоций во взаимосвязи с процессом эмоционального восприятия.

Итак, приёмы «графическое рисование», «устное словесное рисование» «идентификация», «выход на оценку», «инсценирование» на уроке литературе в 5 классе по теме «Крылов И. А. Басня «Свинья под дубом» способствуют развитию умений школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эмоции и эмоции литературного героя, понимать причины их возникновения, ставить себя на место литературного героя и регулировать выражение эмоций.

На изучение жанра басни в 5 классе в Федеральной рабочей программе выделено шесть часов. Нами были проведены уроки по созданию школьниками творческой работы (в логике «Инновационной технологии литературного образования» В.И. Тюпы¹).

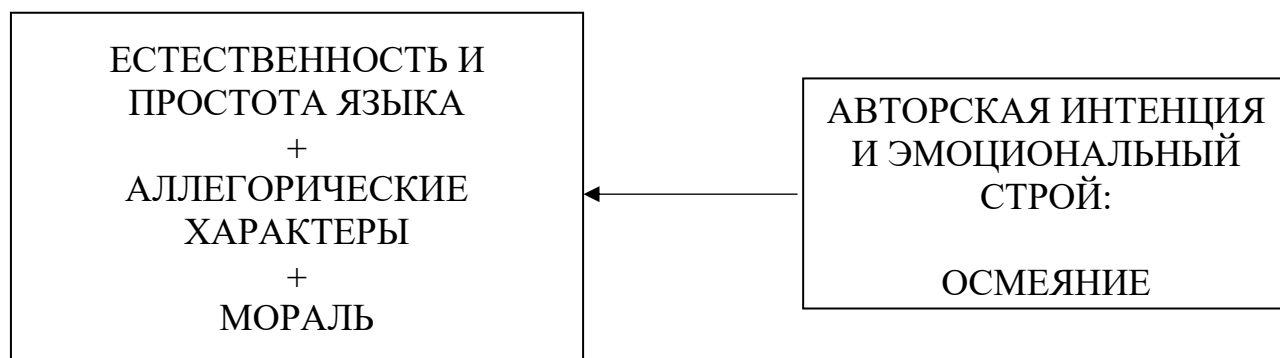


Схема 2. «Модель» басни (по Сергеевой В.Б., Никоновой О.Б.)

Создание школьниками творческого продукта в жанре басни основывалось на «модели» жанра (термин В.Б. Сергеевой, О.Б. Никоновой): чертах,

¹ Дидактическим ресурсом явилось учебно-методическое пособие «Творческая мастерская стиха» В.Б. Сергеевой и О.Б. Никоновой [Сергеева 2023].

составляющих канон жанра; доминантной авторской интенции и эмоциональном строе. Жанровая «модель» является «каркасом», «матрицей» будущей басни школьников [Сергеева 2023: 132].

Проследим процесс «раскрытия» характерных для жанра басни черт. В процессе чтения и «погружения» в басенный мир школьники замечают отсутствие высокопарных слов, естественность и простоту авторского языка басни (на примере сравнения басен «Волк и ягнёнок» Бабрия и И.А. Крылова).

Далее учитель предлагает задание, направленное на выявление жанровой иносказательности: на основе прочитанных учениками басен необходимо определить характерные для героев черты, скрывающиеся за аллегорическими образами животных, например: волк – злость, жадность; лев – благородство, знатность, великая сила, мощь и т.д. Изучение басен позволяет школьникам обобщить имеющийся опыт.

Работа с моралью басни происходит с использованием приёма «жанровая амплификация», когда школьниками дописывается возможный вариант морали к басне Бабрия «Мышь и бык» (Приложение 7). Школьники, прочитав «незаконченный» авторский текст басни, дописывают возможный вариант морали: «Большой ты, но не в том сила, Велик тот – кого ведет разум». Сопоставление авторского текста морали Бабрия и варианта морали учащихся представлен в Приложении 7.

Для активизации творческого воображения школьникам предлагается задание: прочитать аллегорическую басню Эзопа «Осел, Лисица и Лев» и интерпретировать её в стихотворной форме (Приложение 8):

Осел, Лисица и Лев

Осел и Лисица решили дружить,

Отправились в лес на охоту.

И видят: навстречу выходит им Лев,

Идет, подавляя зевоту.

Лисица, завидев грозящую пасть,

Решила беднягу Осла Льву отдать.

Лисица в ловушку Осла завела,
 Чтоб Лев на него мог напасть.
 Но Лев увидал, что бессилен Осел,
 Не может уйти из ловушки,
 Нагнал он Лису и зловеще сказал:
 «Попалась ты в пасть мне, подружка!»
 Осла и Лису погубив, сытый Лев
 Отправился спать на опушку.
 предавший друзей, попадешь ты в беду,
 Историю вспомни про Льва и Лису.

Николай А., Екатерина Г., Екатерина Л.

Творческая интерпретация школьников в жанре басни прозаического текста Эзопа, которую выполнили школьники, рассматривается как способ «проживания», осмысления эстетических эмоций, формирования эмоциональной картины мира.

Таким образом, в процессе изучения жанра басни в 5 классе мы использовали приёмы «графическое рисование», «устное словесное рисование», «идентификация», «инсценирование», «жанровая амплификация», «творческая интерпретация», которые способствуют развитию личностных умений учащихся, становлению их ценностных смыслов.

Рассмотрим развитие умений, входящих в структуру эмоционального интеллекта в процессе изучения **эпических** произведений, где внимание школьников будет сфокусировано на событиях, характерах героев, способах их взаимоотношений, читательской и авторской оценке происходящего.

В программе тема формулируется следующим образом: *«И.С. Тургенев. Рассказ «Муму»: система образов. Образ Герасима»*. Перед обсуждением текста произведения школьникам предлагалось рассмотреть картину Н.В. Неврева «Торг. Сцена из крепостного быта» (приём «созерцание») и ответить на вопросы: *«Кто изображён на картине? Где происходит действие? Как вы думаете, о чем беседуют два барина?»*. Ученики предполагают, что помещики обсуждают

покупку крепостной девушки. В процессе творческой беседы мы используем приём «идентификация», направленный на развитие умений различать и называть эмоции героев: *«Какие эмоции испытывают помещики, изображённые на холсте? Как вы думаете, что чувствует девушка-крестьянка?»*. Понимание эмоционального состояния помещиков, изображённое на картине, не вызвало у школьников сомнений – они горячо спорят о стоимости «товара», на что указывают выражение лиц и жесты, однако понять чувства крепостной девушки учащимся удаётся сложнее: одни считают, что поза девушки, скрестившей на груди руки и «тяжёлым» взглядом наблюдавшей за происходящим, свидетельствует о её возмущении, другие склоняются к мысли – о состоянии её крайнего напряжения.

Вопрос *«Кто из героев рассказа И.С. Тургенева мог быть изображен на репродукции?»*, позволяет вспомнить, что Герасим не по своей воле был привезён в город к барыне, и обратиться к рассмотрению образа главного героя рассказа «Муму».

Наметим главные эпизоды в жизни Герасима: его жизнь в доме барыни; отношения с Татьяной; расставание; спасение щенка и т.д. Школьникам дано задание: в соответствии с выделенными эпизодами определить эмоциональное состояние героя и составить «кардиограмму чувств» Герасима. Данный приём направлен на развитие умения школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции литературного героя. Работая над определением эмоционального состояния Герасима, воспринимаемого «наивными реалистами» как живого человека, в качестве опоры мы использовали классификации базовых психологических эмоций (глава 1, параграф 1.1), дополняя базовые другими эмоциональными «нюансами». «Кардиограмма чувств» Герасима представлена на рисунке 6.

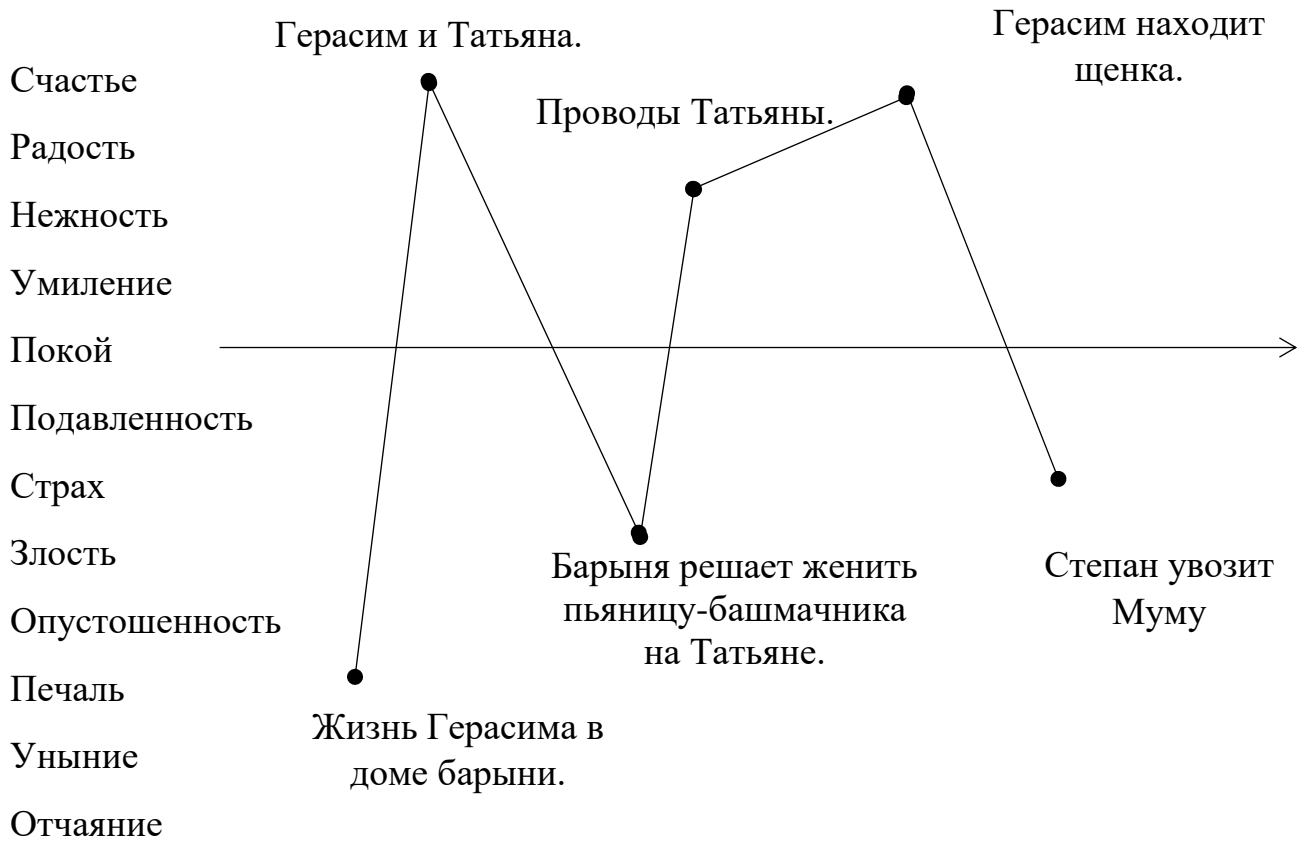


Рисунок 6. «Кардиограмма чувств» Герасима

Творческое задание «кардиограмма чувств» содержательно отличается субъективностью оценки школьниками переживаний героя. Однако, графически зафиксировав на «кардиограмме» чувства Герасима, школьники приходят к выводу: при наружной немоте и невозможности вербального выражения эмоций внутренний мир Герасима характеризуется многообразием чувственных переживаний.

Отвечая на вопрос «Почему Герасим жестоко обошёлся с Муму? Стал ли Герасим счастливым после ухода от барыни?», учащиеся разошлись в суждениях: часть школьников осталась убеждённой в том, что главный герой после пережитого остался глубоко несчастным человеком; другие сделали вывод, что Герасим, вернувшись в привычную для него деревенскую среду, обрёл покой.

Использование приёмов «созерцание», «кардиограмма чувств», «выход на оценку» при изучении рассказа И.С. Тургенева «Муму» способствует развитию умений школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции литературного героя, причины их возникновения.

Точно следуя содержанию Федеральной рабочей программы по литературе для 5 класса, обратимся к теме «*Стихотворения отечественных поэтов XIX-XX веков о родной природе и о связи человека с Родиной. Ф.И. Тютчев «Есть в осени первоначальной...». А.Н. Майков «Ласточки»*», в основе которой заложено определённое настроение, эмоциональное переживание лирического героя.

Для создания эмоционального восприятия лирических стихотворений учащимся был предложен видеоряд с изображениями осени (приём «созерцание»): *Какое настроение у вас вызывает осень? Почему? Какие цвета вы бы использовали для её изображения?* Использование приёмов, активизирующих ассоциации, воображение, собственные эстетические эмоции, позволило создать школьникам образы и активизировать процесс личностного восприятия: «золотая осень», «пёстрая осень», «бабье лето», «красно-жёлтые листья», «жёлтые прядки берёз», «голые деревья», «холодный дождь», «конец летних каникул» и т.д.

После выразительного чтения стихотворения Ф.И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...» реализуем приём «ассоциирование» (*Какие картины вы представляете, когда слушаете это стихотворение?*) через вербализацию возникающих у пятиклассников образов. Вопросы «*Каким настроением проникнут осенний пейзаж, описанный автором? Почему вы так считаете?*» приводят учащихся к выводу о том, что в стихотворении основным является чувство восхищения лирического героя красотой осенней природы, щедро отдавшей свои дары человеку (приём «вербализация эстетических чувств»). Заданные вопросы, а также проведение словарной работы, раскрывающей особенности авторской лексики («лучезарный», «праздный», «лазурь», «серп», «борозда»), позволяют осмыслить стихотворение сквозь призму эстетических эмоций. Школьникам предлагается в таблицу эстетических эмоций вписать цитаты из текста, способствующие появлению чувственного отклика (таблица 12).

Таблица 12

Творческий приём «вербализация эстетических чувств»

Гордость/героическое воодушевление	Гнев	Страх
---------------------------------------	------	-------

<p style="text-align: center;">Любовь</p>	<p style="text-align: center;">Умиротворение /покой «Есть в осени первоначальной», «отдыхающее поле», «паутины тонкий волос блестит на праздной борозде...».</p>	<p style="text-align: center;">Печаль «Короткая», «весь день стоит как бы хрустальный», «пустеет воздух, птиц не слышно боле», «где бодрый серп гулял и падал колос, теперь уж пусто все...».</p>
<p style="text-align: center;">Радость «Далеко еще до первых зимних бурь», «простор везде».</p>	<p style="text-align: center;">Удивление «Дивная пора», «лучезарны вечера», «льется чистая и теплая лазурь».</p>	<p style="text-align: center;">Отвращение</p>

Опора на эстетические эмоции позволяет учащимся, оттолкнувшись от первоначального личного чувствования (восхищение), увидеть в тексте многообразие чувств лирического героя (умиротворение/покой, печаль, удивление, радость), явленное не прямо, а через природное описание и используемые средства художественной выразительности.

Способы работы со стихотворением Ф.И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...» объясняют субъективность восприятия лирического произведения, в котором большое значение имеет опыт личностного читательского переживания, поэтому цитаты не всегда интерпретируются школьниками адекватно («весь день стоит как бы хрустальный» – печаль/удивление; «паутины тонкий волос блестит на праздной борозде...» – умиротворение/удивление). Уточняющие вопросы учителя о природе возникновения эмоции позволяют объективизировать восприятие, сделать его понятным для всех учащихся.

Завершающий изучение стихотворения вопрос «А что вы почувствовали, повторно читая стихотворение Ф.И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...»?» показывает расширение спектра эмоций учащихся: от восхищения осенним пейзажем – к удивлению и лёгкой грусти от кратковременности завораживающих картин осени.

Выявим особенности изображения осени в тексте А.Н. Майкова «Ласточки». Определяя настроение лирического героя в стихотворении, школьники обращают внимание на то, как представлен лирический герой. Используя приём «идентификация», школьники обращаются к тексту и выявляют эмоциональное состояние лирического героя («Мне грустно!», «Меня раздражает...»). Приём «творческая догадка» (*Как вы думаете, чем вызваны переживания лирического героя?*) через развитие умения понимать причины эмоций позволяет определить школьникам чувства печали, скорби лирического героя, которые вызваны ушедшей порой цветения. Догадка подтверждается словами «увядает», «помят», «пуст».

Таким образом, обращение к стихотворениям *Ф.И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...»* и *А.Н. Майкова «Ласточки»* позволило выявить различия в восприятии читателей-школьников осени, а использование приёмов «созерцание», «ассоциирование», «вербализация эстетических чувств», «идентификация», «творческая догадка» развивает у учащихся умения различать и называть собственные эстетические эмоции и эмоции лирического героя, а также умения выявлять и анализировать причины возникновения собственных эстетических эмоций через воображение, ассоциации, а также собственный эмоционально-эстетический и жизненный опыт.

Следуя логике рабочей программы, обратимся к теме: *«Произведения отечественной литературы о природе и животных. К. Г. Паустовский «Заячы лапы»»*.

На вводном этапе урока школьникам было предложено определить общее впечатление от рассказа (приём «идентификация»), затем мы использовали приём «работа с графическим рисунком» для актуализации сюжетной линии рассказа: школьникам необходимо расположить иллюстрации Н.А. Устинова, а затем с опорой на изображения кратко изложить сюжет рассказа, дополнив пересказ читательскими впечатлениями и образами, возникшими в воображении через приём устного словесного рисования. Школьникам было предложено создать «двухчастный дневник» и заполнить таблицу: назвать героев рассказа, определить

их эмоциональные состояния, идентифицировать собственные чувства. Пример заполнения «двухчастного дневника» представлен в таблице 13.

Таблица 13

**Творческий приём «двухчастный дневник» при изучении рассказа
К.Г. Паустовского «Заячьи лапы»**

Герои	Чувства и эмоции героев	Чувства и эмоции читателя
Ветеринар	Раздражение, ярость, бешенство	Ненависть, гнев
Бабка Анисья	Жалость, сочувствие	Благодарность
Аптекарь	Удивление, возмущение, злость, нервозность, сочувствие	Досада, благодарность
Ваня Малявин	Жалость, отчаяние, безысходность, грусть, печаль	Сочувствие, любовь, умиление
Доктор Карл Петрович	Недовольство	Сожаление, уважение
Дед Ларион	Робость, уважение, благодарность, волнение, страх, сожаление, тревожность, отчаяние, радость, вина	Уважение, сочувствие

Выявление первичного восприятия текста (приём «идентификация») показало односложные, краткие ответы, раскрывающие читательские эмоции, но работа с таблицей (приём «двухчастный дневник») позволила школьникам определить и осмыслить весь спектр собственных переживаний.

Выявленные эмоции героев помогли ответить на вопрос: *Кто из героев рассказа испытал наиболее широкий спектр чувств? Почему? Как вы можете охарактеризовать этого героя?* Школьники «развёрнуто» представили эмоциональные переживания деда Лариона как главного участника событий в рассказе. Подробно описано в тексте состояние зайца, однако никто из школьников не заметил это: «Заяц плакал и часто моргал красными от слёз глазами»; «Заяц тихо дрожал под засаленной курткой»; «Заяц стонал»; «Заяц посмотрел на листья, уткнулся в них головой и затих» и т.д.

Осмыслить идею произведения рассказа К.Г. Паустовского о людской доброте и отзывчивости учащимся помогает работа с пословицами о доброте (*Кто зло делает – для себя, кто добро делает – тоже для себя; Доброму человеку и чужая болезнь к сердцу; Постучи в семь дверей, чтобы одна открылась; Добро делать спешить надобно; Добро-то и скот понимает*) школьники определили наиболее соответствующую содержанию рассказа пословицу – *доброе дело питает и душу, и тело* (приём «выход на оценку»).

Использование творческих приёмов «идентификация», «двухчастный дневник», «выход на оценку» в процессе изучения *рассказа К.Г. Паустовского «Заячьи лапы»* способствует развитию умений школьников различать, называть собственные эмоции и эмоции литературного героя, а также обобщать эмоционально-эстетический опыт, полученный в процессе восприятия, анализа и интерпретации произведения.

Последовательность включения способов и творческих приёмов анализа эпических произведений обусловлена следующим: для создания эмоционального настроения на изучение *рассказа М.М. Зощенко «Ёлка»* на мотивационном этапе урока мы предлагаем рассмотреть несколько репродукций картин (например, «Ёлка» А. Дудина, «Утро Нового года» А. Левченкова) и назвать возникшие чувства и ассоциации (приём «ассоциирование»): «радость», «чудо», «ёлка», «Новый год», «подарки».

Следующий этап работы над рассказом – прослушивание аудиоверсии рассказа в прочтении И.В. Ильинского и беседа, которая способствует расширению ассоциативного ряда и передаче эмоционального тона рассказа: *Какие чувства испытывали герои рассказа? Как вы считаете, рассказ грустный или весёлый, почему? Какие чувства вы испытывали: грусти или веселья?* (приём «идентификация»).

Определим групповую/парную работу по осмыслению чувств героев в выбранном учащимися эпизоде рассказа. Работа над последовательно соединёнными эпизодами с выделенными эмоциями героев демонстрирует приём «партитура чувств» (Приложение 9): удивление, восторг, радость - веселье, зависть

- обида, зависть, страх - радость, восхищение - злость, гнев, отвращение - стыд, страх - печаль, раскаянье.

В процессе беседы, направленной на осмысление эмоциональных состояний героев и причин их возникновения, школьникам предложено через приём «домысливание» изменить последовательность эпизодов / поменять события в нём, чтобы исправить сложившуюся в рассказе ситуацию. Данная творческая работа поможет осмыслить значение сюжета как творческую волю автора и эмоциональную доминанту текста в построении эпического произведения.

Обучающиеся предлагали изменить события в эпизодах 3, 4, 7, влияющих на развитие действия в эпизодах 6 и 8 (Приложение 9): способом исправить сложившуюся ситуацию стало бы признание Лёли и Миньки взрослым о том, что они испортили ёлочные игрушки и подарки. В этом случае эмоции страха, стыда и зависти поменялись бы на признание/прощение, умиротворение и любовь.

Использование приёмов «ассоциирование», «идентификация», «партитура чувств», «домысливание» на уроке по рассказу М.М. Зощенко «Ёлка» способствует развитию умений школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции и называть эмоции литературного героя, а также понимать причины их возникновения через подключение учащимися процессов воображения и ассоциирования.

Следующим этапом включения творческих приёмов развития эмоционального интеллекта явился рассказ В.П. Астафьева «Васюткино озеро». На мотивационном этапе урока школьникам предлагается объяснить смысл эпитафии к уроку «Кто идёт вперёд, того страх не берёт», опираясь на текст прочитанного произведения. Школьники охотно рассуждают о приключениях Васютки в тайге и его стремлении спастись.

В ходе беседы учащиеся отвечают на вопросы, направленные на понимание сюжета рассказа (*С какой целью уходит Васютка в тайгу? Какую оплошность допустил мальчик? Кто виноват в том, что он заблудился?*). Учителем используется приём «творческая догадка»: *«Как бы вы повели себя в такой*

ситуации?». Школьники, опираясь на текст рассказа о Васютке, оценивают своё возможное состояние: «Испугались, растерялись» (приём «домысливание»).

Мы предлагаем подробно проанализировать образ Васютки и его эмоциональное состояние при помощи приёма «календарь эмоций». Этот приём, являющийся вариантом приёма «партитура чувств», направлен на развитие умений различать и называть эмоции литературного героя, выявлять и анализировать причины их возникновения. «Календарь эмоций» акцентирует внимание школьников на события в тексте – пять дней блужданий в тайге. В таблице фиксируются эмоциональные состояния героя по дням (таблица 14). В качестве опоры школьникам был предложен базовый перечень психологических эмоций, который в процессе заполнения «календаря» они использовали и дополняли эмоциональными «нюансами».

Таблица 14

Творческий приём «календарь эмоций»

Эмоциональное состояние Васютки	Дни, проведённые Васюткой в тайге				
	1	2	3	4	5
	Веселье, досада, удовольствие, счастье, гордость, волнение, беспокойство, тревога, тоска, одиночество, облегчение	Изумление, тоска, отчаяние, страх, одиночество, тоска, уныние, жалость, стыд, раскаяние	Беспокойство, удивление, волнение, радость, боязнь, волнение, сомнения, страх, радость, тоска	Радость, обида, разочарование, растерянность, тревога	Радость, волнение, спокойствие, счастье

Работа с таблицей показала, что, очутившись в тайге, мальчик упал духом, испугался, но затем взял себя в руки и двинулся в правильном направлении.

Ответить на вопросы, как изменился Васютка за эти пять дней и что помогло ему переосмыслить свои поступки и действия, способствовал приём «выход на оценку». Учащиеся определили: самообладание, мужество, терпение, упорство,

знание законов тайги. Школьники приходят к выводу, что за пять неполных дней у Васютки произошло становление характера: он повзрослел, научился ценить то, что раньше считал обыденным, незначительным для себя.

Итоговой рефлексией явилось задание «дописывание», школьники дописывают предложение: «Васютке помогли выжить в тайге такие качества характера, как...».

Таким образом, использование творческих приёмов «домысливание», «календарь эмоций», «выход на оценку», «дописывание» при изучении *рассказа В.П. Астафьева «Васюткино озеро»* направлено на развитие умений школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции литературного героя, выявлять и анализировать причины их возникновения, а также умений обобщить эмоционально-эстетический опыт и выражать собственные эмоции, ценностные ориентации через творческую деятельность.

Следующим программным произведением явился *рассказ Ю.П. Казакова «Тихое утро»*.

Вступлением к уроку послужил музыкальный фрагмент сюиты Э. Грига «Утро» (приём «созерцание»). Учащиеся делятся своими впечатлениями, почему именно так они «увидели» музыку, что почувствовали при прослушивании. Школьники отмечают ощущение спокойствия, которое по эмоциональной окраске соотносится с заглавием рассказа – «Тихое утро». Учитель зачитывает несколько фраз из текста произведения: «отчаянно схватился», «бессмысленно и несуразно», «разозлился», «покраснел», «сквозь зубы ответил», «с пренебрежением смотрел», – эмоциональное настроение которых значительно отличается от возникших у школьников образов. Ученики создают творческую ситуацию, в которой могут быть использованы данные фразы, приводят аргументы в защиту своего мнения (приём «домысливание»).

Работа по осмыслению заглавия рассказа Ю.П. Казакова продолжена в задании «чтение «с пометами»», которое позволят выделить фразы, передающие эмоциональные переживания героев рассказа: Яшки («зло ответил»; «презрительно смотрел»; «съязвил»; «хмуро сказал»; «ядовито прищурился»;

«выругался шёпотом»; «сипло засмеялся»; «с ужасом подумал»; «окончательно упал духом»; «из глаз брызнули слёзы») и Володи («возился и шуришал»; «измятое лицо»; «промолчал и покраснел»; «сквозь зубы ответил»; «смотрел на Яшку с откровенной завистью»; «повернул круглое бледное лицо»; «лицо с выпученными глазами»; «Володя был белый и холодный»; «с испугом и недоумением смотрел на Яшку»; «беспомощно опустив голову, дёргал худыми плечами»). Выявление эмоциональных переживаний героев рассказа способствует развитию у школьников умений различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции Другого (приём «идентификация»).

Включение в работу с текстом приёма «творческий пересказ от лица героя», направленного на умение выявлять и анализировать причины возникновения эмоций литературных героев, позволит сформулировать фабулу рассказа от лица каждого из мальчиков. Это поможет обобщить авторские характеристики героев и ответить на вопрос: «Какие черты характера свойственны Яшке и Володе?». Школьники обращают внимание на разность характеров героев-антиподов: лидер Яшка – бойкий, смелый, самостоятельный, выросший в деревне мальчишка, и ведомый, робкий, слабый, выросший в городе Володя, ищущий помощи и понимания, но желающий приблизиться к успешности Яшки (приём «выход на оценку»).

Главным в рассуждениях учащихся явился вывод, что миры деревенского «практика» и городского «фантазёра» могут существовать в гармонии, для этого важно понимание ближнего, внимание и терпимость к нему. Эти качества мальчики приобретают в опыте проживания сложившейся ситуации, в которой нет победивших и побежденных, а есть дети, которые приобрели бесценный опыт взросления.

Работа с текстом рассказа определила два авторских описания тихого утра – до трагического случая с Володей и после: раннего утра без солнца, и утра в зените света, красоты, звуков природы. Общее настроение в природе – безмятежная радость и тишина, гармония присутствует вне зависимости от времени и

происходивших событий: так же поют птицы, сверкает на солнце вода в реке – она выше человеческой суеты.

Использование приёмов «созерцание», «идентификация», «домысливание», «творческий пересказ от лица героя», «выход на оценку» при изучении *рассказа Ю.П. Казакова «Тихое утро»* способствует развитию умений различать (то есть понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции и эмоции литературных героев; выявлять и анализировать причины их возникновения; умения обобщить эмоционально-эстетический опыт, полученный при чтении, анализе и интерпретации текста художественного произведения.

Таким образом, введение творческих приёмов в тематическое планирование уроков литературы программы 5 класса способствовало развитию эмоциональной сферы школьников. Нами были использованы эффективные способы творческого взаимодействия учителей и учащихся на уроках литературы в 5 класс через приёмы «вербализация эстетических эмоций», «созерцание», «ассоциирование», «идентификация», «выразительное чтение», «кардиограмма чувств», «выход на оценку», «инсценирование», «жанровая амплификация», «творческая интерпретация» и другие, направленные на развитие эмоционального интеллекта школьников, то есть их способностей называть эмоции и управлять ими.

3.2. Развитие эмоционального интеллекта на уроках литературы в 6 классе

Рассмотрим разработанные способы развития эмоционального интеллекта на уроках литературы в 6 классе. Введение творческих приёмов развития эмоционального интеллекта было осуществлено в уроки литературы, включённые в рабочую программу для 6 класса. Выбор произведений осуществлялся так же, как и в 5 классе, с учётом жанрово-родовой специфики изучаемых текстов. Изучение

драматических произведений в 6 классах не предусмотрено, поэтому мы остановились на эпосе и лирике. Из программы шестого класса были выбраны следующие произведения: эпические рассказы «Толстый и тонкий» А.П. Чехова, «Чудесный доктор» А.И. Куприна; лирические стихотворения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Г. Тукая; лиро-эпические баллады Ф. Шиллера «Перчатка» (в переводе М.Ю. Лермонтова), И.В. Гёте «Лесной царь» (в переводе В.А. Жуковского). Изучение драматических произведений в 5 классах не предусмотрено. Последовательность изучения произведений в формирующем эксперименте определялась тематическим планированием в Федеральной рабочей программе по литературе в 6 классе.

На изучение лиро-эпического жанра *баллады* в Федеральной рабочей программе для 6 класса выделено четыре часа.

Для освоения лиро-эпического жанра баллады мы ориентировались на «модель» жанра (термин В.Б. Сергеевой), на основе которой была организована деятельность школьников (схема 3).

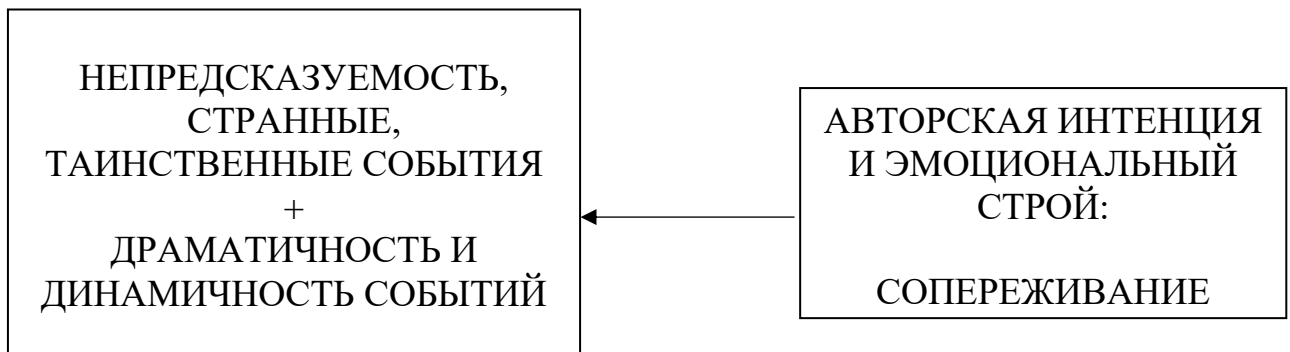


Схема 3. «Модель» баллады (по В.Б. Сергеевой, О.Б. Никоновой)

Творческие приёмы, направленные на развитие эмоционального интеллекта, были включены в цикл уроков по изучению жанра баллады: тема «Жанр баллады в мировой литературе. Баллада Ф. Шиллера «Перчатка» (в переводе М.Ю. Лермонтова) позволила раскрыть одну из характерных черт через сюжетное своеобразие художественного текста баллады «Перчатка». Школьникам дано задание по домысливанию сюжета. Остановимся на двух эпизодах для возможного домысливания событий:

Эпизод 1

*И к рыцарю вдруг своему обратясь,
 Кунигунда сказала, лукаво смеясь;
 «Рыцарь, пытать я сердца люблю.
 Если сильна так любовь у вас,
 Как вы твердите мне каждый час,
 То подымите перчатку мою!»*



Эпизод 2

*И рыцарь с балкона в минуту бежит,
 И дерзко в круг он вступает,
 На перчатку меж диких зверей он глядит
 И смелой рукой подымает...*



Школьники отмечают после прочтения первого эпизода, что рыцарь, испугавшись кровожадных хищников, не рискнёт выполнить приказ прекрасной Кунигунды; а чтение второго эпизода порождает у учащихся догадку, что юноша, растерзанный животными, погиб.

Приём «домысливание» убеждает школьников в непредсказуемости и драматичности балладных событий, позволяя выявить характерные черты жанра. Этот приём направлен на развитие читательского воображения, способствует развитию умения представить себя на месте литературного героя.

Знакомство с балладой И.В. Гёте «Лесной царь» в переводе В.А. Жуковского начинается с беседы (*Чьи голоса мы слышим? Чем манит младенца в своё царство Лесной царь? Почему отец не может услышать голос Лесного царя и крики младенца? Как отец объясняет всё увиденное мальчиком? Между какими мирами оказывается малютка?*). Анализ ответов школьников на вопросы показывает наличие в тексте двух миров, отражающих напряженное драматическое повествование – на стыке реального и инфернального. Итогом беседы явилась созданная школьниками схема миров (схема 4), которая наглядно показывает ещё одну черту, характерную для жанра баллады, – таинственность.

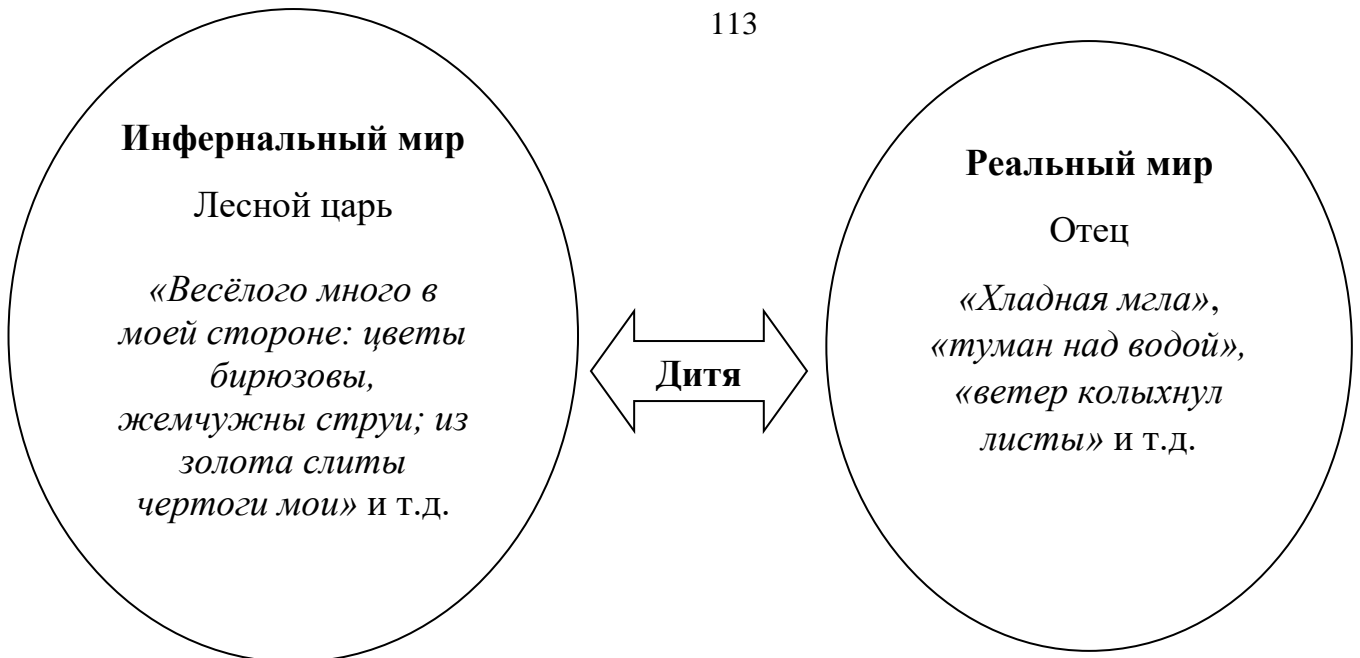


Схема 4. Два мира в балладе «Лесной царь» И.В. Гёте (в переводе В.А. Жуковского)

Анализ эмоциональных восприятий школьников, их читательские чувства мы уточнили в процессе беседы: *Какие чувства испытали при прочтении баллады? Менялись ли чувства в процессе прочтения произведения? Если менялись, объясните как? Вам жаль малютку? Почему?* «Партитура чувств» школьников включала спектр разнообразных эмоций: интерес – жалость – страх – удивление – напряженное ожидание – страх – грусть, печаль. Последовательная идентификация и называние эмоций учащимися позволили понять, что чтение баллады заставляет учеников-читателей находиться в постоянном напряжении, эмоциональном сопереживании героям баллады.

«Как вы думаете, что же вызывает читательское напряжение?» – для ответа на этот вопрос школьникам предлагается провести текстовые экспериментальные домысливания, достраивания, дописывания, которые помогают комментировать события и реальные и инфернальные миры в балладе «Лесной царь» (приём «дописывание», таблицу 15).

Таблица 15

**Творческий приём «дописывание» при изучении баллады И.В. Гёте
«Лесной царь» (в переводе В.А. Жуковского)**

Баллада И.В. Гете в переводе В.А. Жуковского «Лесной царь»	Творческое домысливание, достраивание, дописывание школьниками баллады
<p>«Дитя, что ко мне ты так робко прильнул?» —</p> <p>«Родимый, лесной царь в глаза мне сверкнул: Он в темной короне, с густой бородой». —</p> <p>«О нет, то белеет туман над водой».</p>	<p>1. «Дитя, что ко мне ты так робко прильнул?» —</p> <p><u>Младенцу старик, испугавшись, шепнул.</u> «Родимый, лесной царь в глаза мне сверкнул: Он в темной короне, с густой бородой», —</p> <p><u>Ответил отцу его сын молодой.</u> <u>Дитя успокоил ездок верховой:</u> «О нет, то белеет туман над водой».</p> <p>2. «Дитя, что ко мне ты так робко прильнул?» —</p> <p><u>Усталый старик ребёнку кивнул.</u> «Родимый, лесной царь в глаза мне сверкнул: Он в темной короне, с густой бородой, — <u>ребенок ответил, - он хитрый и злой.</u> «О нет, то белеет туман над водой», - <u>Отец успокоил младенца рукой.</u></p>

Творческий приём «дописывание» по текстовому достраиванию школьниками баллады позволил им сделать вывод о стремительности развития действий.

Мы предложили школьникам создать собственную балладу, продолжив первую строку баллады Франсуа Вийона «От жажды умираю над ручьём...». Содержащаяся в строке антитеза вызвала затруднения школьников в активизации творческого воображения (создании сюжета, в осмыслении рождения нового

образа, в осмыслении противоречия, которое демонстрирует непредсказуемость и драматичность развития школьником сюжета). Раскрыть загадку «смерти от жажды над ручьём» ученики 6 класса предлагают разными способами. Учащиеся придумывают непредсказуемые события, неординарных героев, создают динамичность повествования:

*... Три дня назад гуляла я в саду.
И вдруг передо мной колдун седой и
страшный!*

*Хочу бежать, но силы не найду!
И звуков нет, кричу напрасно!
«Женой моею будь! – сказал колдун.
Закрыла я глаза, качаю головою.
«Ах так! Тогда прими заклятье!
Не будешь ты ни с кем, коль не со
мною!*

*Лишь выпьешь ты воды глоток,
Пусть грянет гром и облаком ты
станешь!*

*Подует ветер на восток,
И плакать ты не перестанешь,*

Творческие работы школьников носят своеобразный, оригинальный подход к жанру баллады.

Использование комплекса творческих приёмов, направленных на развитие эмоционального интеллекта, доминантными из которых становятся приёмы «дописывание», «творческая интерпретация в жанре баллады» способствует развитию личностных умений шестиклассников, становлению их ценностных смыслов в процессе творческой деятельности.

Следуя содержанию Федеральной рабочей программы по литературе для 6 класса, обратимся к уроку по изучению стихотворения *А.С. Пушкина «Зимняя дорога»* в 6 классе. Для создания необходимого эмоционального настроения

*Пока не выльешься ты вся
На землю каплями дождя!»*

Екатерина Г.

*От жажды умирая над ручьем,
Конь раненый, исколотый копьем,
От боли и от жажды умирает.
И облака несутся в небесах,
Нещадно солнце раны обжигает.*

*Пред смертью – страх!
Открыв ослабленные очи,
Он когти коршуна узрел,
И мир предстал чернее ночи,
Над ним лишь ангел пролетел...*

Анастасия Л.

школьников, мы активизировали личностный эмоционально-чувственный опыт учащихся, для чего использовали произведения музыкального и изобразительного искусства: отрывок из сюиты Г.В. Свиридова «Метель» и репродукции полотен русских художников (например, А.К. Саврасова, И.И. Левитана) с изображением зимних пейзажей. Последующая работа с возникшими в воображении учащихся образами и ассоциациями осуществлялась через использование приёмов «созерцание», «устное словесное рисование», которые позволили творчески воспринять картины русской зимы, определить их цветовую и музыкальную палитру, что актуализировало у учащихся собственное эмоциональное восприятие стихотворения А.С. Пушкина «Зимняя дорога».

В процессе чтения, беседы по анализу устаревшей лексики («черная хата», «одне», «лик», «верста», «ямщик» и т.д.) и используемых средств выразительности акцентируем внимание школьников на эпитетах, метафорах, сравнениях, олицетворениях, передающих чувства («печальные», «печально», «скучной», «утомительно», «сердечная тоска», «скучно», «грустно»). Выделив эмоционально окрашенные образы, школьникам необходимо определить чувства лирического героя с использованием приёма «идентификация», зафиксированный в форме схемы. Данный приём направлен на развитие умений школьников понимать и называть эмоции литературного героя на основе собственного жизненного опыта. Пример выполнения данного задания представлен в схеме 5.

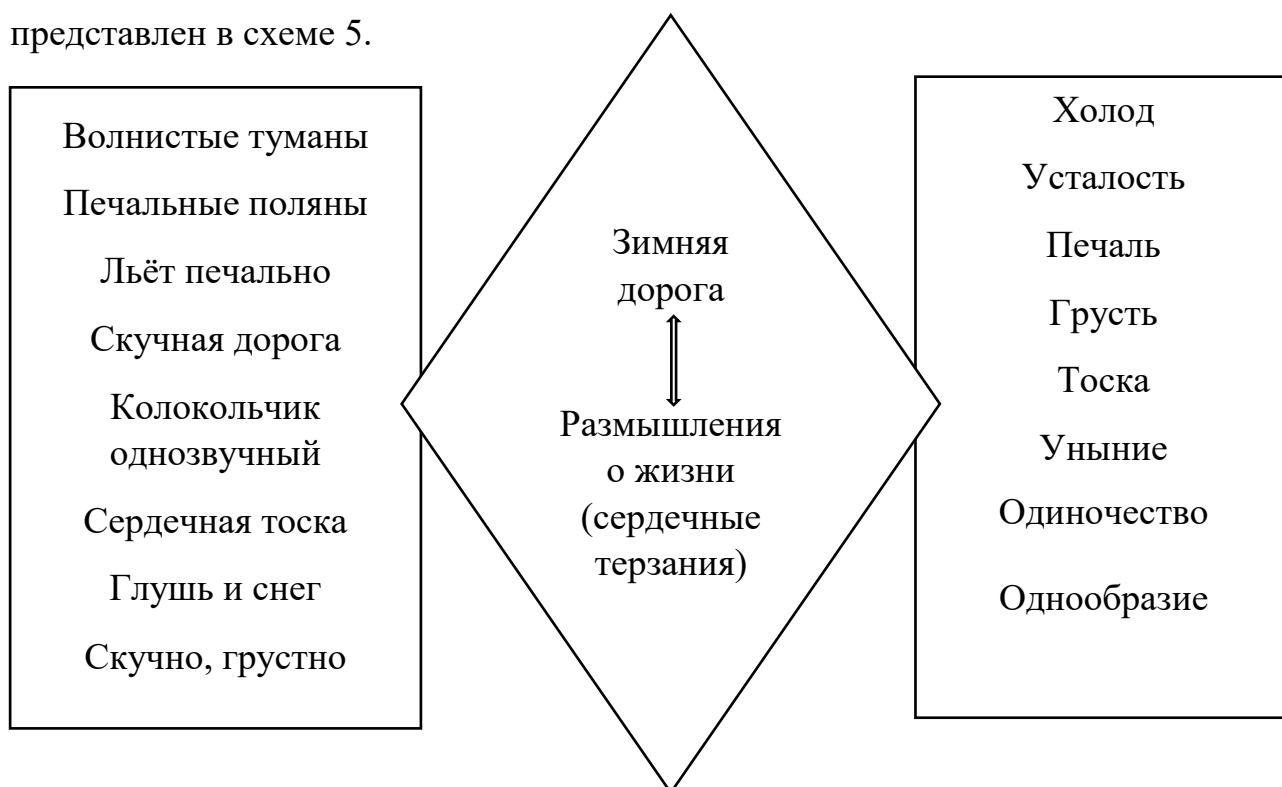


Схема 5. Творческий приём «идентификация» при изучении стихотворения «Зимняя дорога» А.С. Пушкина на уроке литературы в 6 классе.

Творческий приём «идентификация» помогает школьникам интерпретировать чувства лирического героя и выявить основную мысль стихотворения: почему оно названо «Зимняя дорога», если большая его часть посвящена изображению не картин природы, а раздумьям лирического героя и его внутреннему состоянию. Школьники пришли к выводу, что изображенная в стихотворении зимняя дорога, занесённая снегом, вызывает у лирического героя грустные мысли, заставляет его размышлять о жизни, способствует воспоминаниям прошлой жизни.

Читательская рефлексия пушкинского стихотворения – в ответах на вопросы «*Какие эмоции вызвало стихотворение у вас? С какой интонацией вы будете его читать?*». Приём выразительного чтения помогает развитию эмоций и эмоционального восприятия школьников, умению выражать эмоции литературного героя.

Комплекс приёмов «ассоциирование», «идентификация», «выразительное чтение» в анализе *стихотворения «Зимняя дорога» А.С. Пушкина* позволил шестиклассникам интерпретировать чувства лирического героя с опорой на личностный эмоционально-эстетический опыт и выявить основную мысль лирического произведения.

Изучение рассказа *А.П. Чехова «Толстый и тонкий»* направлен на расширение эмоционального тезауруса школьников. Использование приёма «идентификация», предваряющее работу по рассказу, предполагает сопоставление эмотивной единицы и её значения (таблица 16).

Таблица 16

Творческий приём «идентификация»

при изучении рассказа А.П. Чехова «Толстый и тонкий»

1. Чувство удовольствия, удовлетворения.	А. разочарование
--	------------------

2. Чувство неудовлетворенности, вызванное несбывшимися ожиданиями, надеждами или мечтаниями.	Б. радость
3. Чувство удовлетворения от сознания достигнутых успехов, чувство своего превосходства в чем-либо	В. гордость
4. Чувство досады, раздражения, вызванное превосходством, успехом, благополучием другого.	Г. зависть
5. Высшая степень удовлетворения, удовольствия от чего-либо; восторг.	Д. удивление
6. Крайне неприятное, гадливое чувство, вызываемое кем-, чем-либо.	Е. восхищение
7. Состояние, вызванное сильным впечатлѐнным от чего-либо необычного, неожиданного, странного, непонятного; изумление.	Ж. отвращение

(Ключ: 1. – Б; 2. – А; 3. – В; 4. – Г; 5. – Е; 6. – Ж; 7. – Д.)

Нами используется расширенный перечень эстетических эмоций, направленных на развитие умений понимать и называть эмоции. Эта работа поможет не только обобщить имеющиеся знания и опыт личностных переживаний школьников, но и актуализировать лексический запас эмотивных слов.

В беседе школьниками отмечены четыре ключевых момента во взаимодействии героев: встреча друзей, воспоминания о прошлом, разговор о службе, «второе» знакомство. Используя перечень эстетических эмоций, учащиеся определяют чувства каждого из героев (приём «идентификация») и аргументируют своё мнение цитатами из текста: например, вспоминая детство, Порфирий и Михаил общаются на равных, используют в своей речи восклицательные, неполные предложения, эмоционально насыщенные слова, что подтверждает радость обоих персонажей от встречи и приятных воспоминаний о былом (Приложение 10).

Выполнение заданий позволило создать «кардиограмму чувств» и обсудить графически представленную «траекторию» эмоционального состояния героев (рисунок 7).

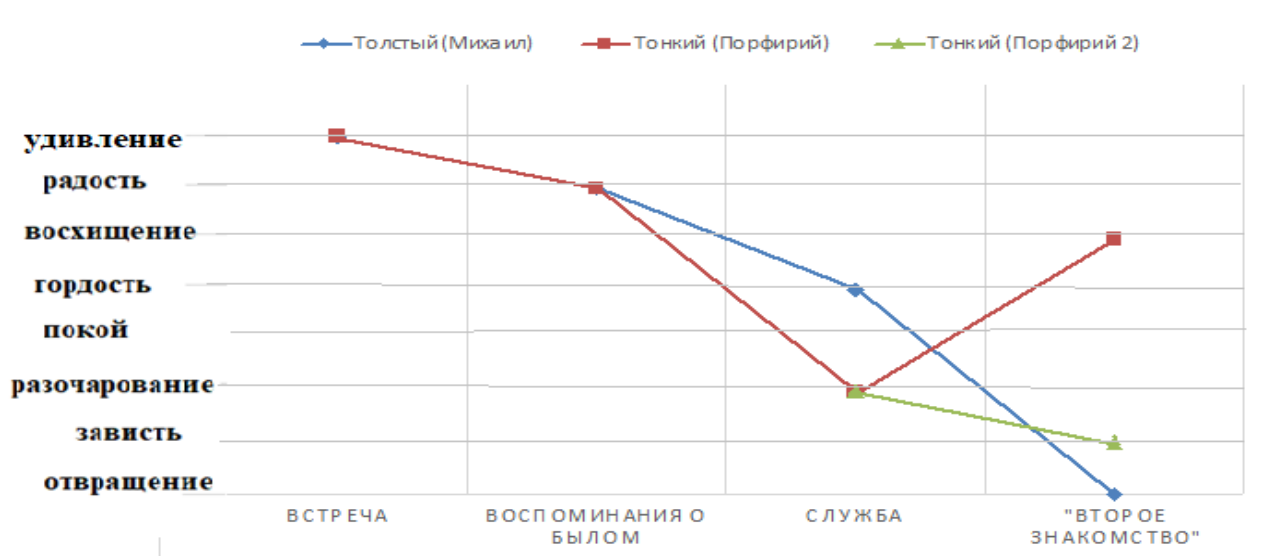


Рисунок 7. Творческий приём «кардиограмма чувств» при изучении рассказа А.П. Чехова «Толстый и тонкий».

Обсуждение выполненных «кардиограмм чувств» и причин возникновения эмоций у героев с опорой на выделенные школьниками цитаты (Приложение 10) позволило не только осмыслить поведение героев-«одноклассников», определить идею рассказа, но и на примере Толстого и Тонкого сформировать модели собственного поведения (приём «выход на оценку»).

Творческие приёмы «идентификация», «кардиограмма чувств», «выход на оценку» в процессе изучения рассказа А.П. Чехова «Толстый и тонкий» способствуют развитию умений школьников различать, называть эмоции литературных героев, понимать причины их возникновения, а также позволяет обобщить эмоционально-эстетический опыт, полученный в процессе восприятия, анализа и интерпретации произведения.

Следуя логике программы, обратимся к содержанию урока по изучению эпического произведения А.И. Куприна – рассказу «Чудесный доктор». Для создания эмоционального восприятия на вводном этапе урока учитель предлагает школьникам познакомиться с текстом притчи «Спасти одну звезду». Отвечая на вопрос учителя «Чему учит эта притча?», школьники отвечают:

«Быть добрым, совершать добрые дела, помогать слабым»; «Мальчик был добрым, ему было жаль, что они погибнут», – что помогает определить тему предстоящего урока.

Для определения значения слова «доброта» каждому школьнику было дано задание – описать слово через призму разных чувств (приём «синестезия»): акустические, вкусовые, обонятельные, осязательные или зрительные чувственные образы и ассоциации. Возникшие образы необходимо представить в «метафорическом портрете слова»:

- Доброта – это свежесть после дождя, когда рядом с тобой домашний питомец, аромат специй, добавленных в любимую еду. Это ощущение тепла и нежности, когда проводишь время со своими близкими людьми и они заботятся о тебе (Ирина К.);

- Доброта – руки мамы, вкусная еда в уютном доме, мандарины в хрустальной вазе. В теплом доме неспешно ходит кот и мурлыча трется о твои ноги (Полина М.);

- Доброта – это моя семья, вкуснейший пирог моей бабушки, забавный лепет моего младшего брата, праздник Нового года и подарки! (Ильяс С.).

Опираясь на понимание доброты школьниками, мы продолжили беседу по содержанию рассказа (*С какими героями автор знакомит нас в самом начале произведения? Где и почему они оказались? Почему мальчики забыли о важном поручении? Что привлекло их внимание и почему?*). Работа по содержанию рассказа осуществляется с карточками описания улиц и жилища Мерцаловых (Приложение 11). Итогом работы явится понимание антитезы в тексте.

Выразительное чтение отрывка с описанием праздничных улиц и работа с эпитетами, передающими это настроение: «прекрасные», «великолепными», «освященными ярким светом», «сияющие», «оживленные», «веселый» позволяют определить, какие чувства испытывают люди, за которыми наблюдают мальчики. Через собственный эмоциональный опыт учащиеся делают вывод об эмоциональном состоянии «оживлённой толпы», испытывающей счастье, восторг, ликование (приём «идентификация»).

Описание окраин города и комнаты Мерцаловых предлагается школьникам в виде «клоуз-теста» (текста с пропусками): «Малолюдные, _____, _____, _____, _____ улицы, переулки, косогоры наполняли окраины города» и т.д., что направляет школьников на поиск прилагательных в тексте и заполнение отсутствующих слов. Контраст изображенных условий помогает школьникам осмыслить чувства, которые испытывают живущие в подвале герои, – горе, несчастье, страдание. На фоне жизни богатых людей нищета семьи Мерцаловых выглядит бедно и убого.

В процессе беседы школьники обращают внимание на повторное использование антитезы в эпизоде – Мерцалов в общественном саду: спокойствие в природе и терзания, горе, болезни в семье Мерцаловых. Определение антитезы с последующей беседой её значимости в рассказе позволяет школьникам осмыслить поступок Доктора: оказанная помощь была безвозмездной, от чистого сердца.

Определение синонимов к слову «добрый» (бескорыстный, заботливый, отзывчивый, чуткий) позволяет школьникам определить, что «добрый человек – не стремящийся к личной выгоде, старающийся помочь окружающим» (приём «выход на оценку»).

Используя творческий приём «клоуз-тест», предлагаем самостоятельно заполнить пропуски в определении: *Доброта – (1...) душевное расположение к людям, ко всему окружающему, основанное на благожелательности, (2...), чуткости, отзывчивости, стремлении делать добро другим, связанное с мягкостью характера, чистотой помыслов, искренним (3...)*. Поиск слова требует понимания текста школьниками, их рефлексии. Заполнение «клоуз-теста» повышает уровень самопознания, расширяет границы понимания эмоции, представляет пример вербализации эмоционального переживания в авторском тексте.

Вопрос учителя «Почему рассказ не называется «Добрый доктор»?» позволил понять школьникам идею рассказа: *появившийся в семье Мерцаловых*

доктор совершил чудо: он изменил жизнь семьи в лучшую сторону, сделал их счастливыми при помощи добрых, искренних слов и бескорыстного поступка.

Другим возможным вариантом построения урока является рассмотрение смысла заглавия рассказа А. И. Куприна «Чудесный доктор».

Школьникам предлагается в парах пересказать отрывки, которые тронули их при чтении рассказа и охарактеризовать свои читательские эмоции (приём «устное словесное рисование»). В своих пересказах учащиеся обращались к эпизодам описания жилища Мерцаловых, разговора матери с мальчиками, встречи в саду, прихода доктора к Мерцаловым.

Школьникам предложено осмыслить эмоции героев: работа в группах направлена на составление «карты эмпатии» Мерцалова и «чудесного доктора» в эпизодах встречи в общественном саду и в жилище Мерцаловых (Приложение 12).

«Карта эмпатии» помогла структурировать наблюдение школьников за внешними проявлениями героев, интерпретировать их эмоциональное состояние, углубить понимание поступков и внутреннего мира. Цитаты, выписанные из текста, позволили ученикам определить логико-эмоциональную связь между действиями и чувствами. Творческий приём «карта эмпатии» направлен на развитие умений школьников различать и называть эмоции литературного героя, умение выявлять и анализировать причины возникновения у них эмоций. Работа с «картами эмпатии» показала изменение состояния героев (Мерцалов заканчивает свое повествование о чудесном докторе голосом, дрожащим от скрываемых слёз, потому что поступок доктора произвёл на него сильное впечатление, доктор спас его семью не только от голода, но и личным примером доказал бескорыстную помощь нуждающимся).

Для проверки понимания эмоционального состояния героев рассказа «Чудесный доктор» школьникам предлагается заполнить «клоуз-тест». Учащимся предложены карточки с фрагментами текста, им нужно вспомнить описанный момент жизни героя, его эмоциональное состояние, вставить соответствующее слово и прокомментировать свой выбор: «Они (...) гнали от

себя прочь соблазнительную мысль: остановиться на несколько секунд и прильнуть глазком к стеклу. Варианты ответов: раздраженно; **мужественно**; мягко; весело». Другие примеры «клоуз-тестов» представлены в Приложении 13.

Творческий приём «выход на оценку» позволили школьникам понять заглавие «Чудесный доктор» и прийти к ценностному осмыслению идеи рассказа. Доктор, который неожиданно появился в жизни бедствующей семьи Мерцаловых, изменил её судьбу, избавил от неминуемой гибели, подарил возможность встать на ноги, занять достойное место в обществе. Учащиеся приходят к выводу, что нужно внимательнее относиться к несчастьям других людей, быть милосердными и отзывчивыми, помогать окружающим.

Таким образом, включение приёмов «синестезия», «метафоризация» при изучении рассказа А.И. Куприна «Чудесный доктор» способствует осмыслению собственных эстетических эмоций через воображение, ассоциации. Использование доминантного приёма «карта эмпатии» направлено на развитие умений различать и называть эмоции лирического героя, выявлять и анализировать причины их возникновения, а приёма «клоуз-тест» – на формирование эмоционально-эстетического опыта через осмысление и вербализацию эмоций.

Изучение стихотворения *М.Ю. Лермонтова «Тучи»* мы предлагаем начать с приёма «творческая догадка». В качестве эпиграфа ученикам был дан отрывок из стихотворения А.А. Вознесенского:

Стихи не пишутся – случаются,
 Как чувства или же закат.
 Душа – слепая соучастница.
 Не написал – случилось так.

Отвечая на вопрос: «*Как вы поняли мысль, что стихи «случаются»?*», школьники приходят к выводу, что стихи рождаются по вдохновению или по необходимости высказать то, что мучает и не отпускает – это создает понимание эмоционального состояния автора как стимула к творческой деятельности.

Для подготовки школьников к процессу восприятия стихотворения «Тучи» мы используем ранее представленные приёмы «созерцание», «ассоциирование». Учащимся предлагается рассмотреть репродукцию картины Ф.А. Васильева «Грозовые облака» и рассказать о возникших эмоциях. Чаще других отмечается эмоция печали: «Печально», «Тревожно», «На душе беспокойно». Мы предлагаем приём «метафоризация», который способствует творческому восприятию и пониманию эмоции печали: «*Что бы нарисовали вы в своей картине под названием «Печаль»?*». В ответах школьников печаль описывалась через образы «одинокое стоящее у синего моря человека, который ждет встречи и не знает, состоится она или нет»; «маленького муравья, который стал гигантом и не может вернуться к родным»; «заброшенного сада, в котором нет яблок»; «догорающего костра, после которого остается только пепел и гарь».

Данные эмоциональные состояния учащихся явились итогом просмотра изображения грозовых облаков при восприятии репродукции картины. Это стало одним из способов обсуждения взаимосвязи изображения Ф.А. Васильева и заглавия стихотворения М.Ю. Лермонтова «Тучи».

Знакомство с текстом стихотворения М. Ю. Лермонтова вызывает широкий эмоциональный отклик, а использование эмоциональных реакций на четверостишие А.А. Вознесенского в качестве эпиграфа к уроку способствует раскрытию метафорического образа туч и включению биографической справки, понимания контекста, в котором было создано стихотворение:

- *Как вы считаете, стихотворение М.Ю. Лермонтова «Тучи» посвящено грозе и грозovým тучам или переживаниям лирического героя?*
- *Уточните, в какой момент жизни написано стихотворение «Тучи?»*
- *В чем М.Ю. Лермонтов видит сходство своей судьбы, своего изгнания с «судьбой» туч?*
- *Какие различия вы отметили в судьбе поэта и туч?*
- *Определите настроение поэта во второй и третьей строфах стихотворения?*

– *Выделите эпитеты, помогающие определить отношение к северу, где находится родина, и к югу, куда поэта высылают?*

Работа по выявлению читательского восприятия школьниками стихотворения М.Ю. Лермонтова «Тучи» позволила выделить несколько эмоционально окрашенных реакций учеников на основе приёмов «вербализация эстетических чувств» и «выход на оценку»:

- *удивление*: «За что изгоняют героя, почему отправляют на юг?»;

- *гордость*: «Горжусь героем: ему завидуют, поэтому изгоняют; герой своим поведением, поступками вызывает зависть властей, поэтому его изгоняют»;

- *покой / умиротворение*: «Героя не любят на родине, может быть, вдали он обретет покой, как тучки, которых никто не преследует. «Степью лазурною», «цепью жемчужною» – эти эпитеты успокаивают»;

- *любовь*: «Герой любит родину («с севера милого»»), ему грустно из-за того, что его гонят (он «изгнанник»)».

Ответы школьников (*покой / умиротворение*: «Героя не любят на родине, может быть, вдали он обретет покой, как тучки, которых никто не преследует. «Степью лазурною», «цепью жемчужною» – эти эпитеты успокаивают»; *любовь*: «Герой любит родину («с севера милого»»), ему грустно из-за того, что его гонят (он «изгнанник»)») подтверждают данные проведённого констатирующего эксперимента о том, что учащиеся не умеют отличать собственные эмоционально-эстетические состояния и переживания лирического героя.

Итогом работы по анализу стихотворения М.Ю. Лермонтова «Тучи» явился творческий приём «выход на оценку», который помог школьникам обобщить пройденный материал: «Герою трудно расставаться с любимой родиной, он сравнивает себя с тучками»; «Герой одинок, его никто не поддерживает»; «У тучек нет родины, им легко покинуть северную сторону, а герою трудно»; «Герой не сдаётся, он выполняет приказ покинуть родину, но он по-прежнему бунтарь».

Изучению на уроке стихотворения М.Ю. Лермонтова «Тучи» способствовали приёмы «созерцание», «ассоциирование», «идентификация», «метафоризация», «вербализация эстетических эмоций», «выход на оценку» которые направлены не только на понимание смысла произведения, но и на развитие воображения и ассоциаций школьников; умения выявлять и анализировать возникновение собственных эмоций и эмоций лирического героя; умению «ставить» себя на место литературного героя.

Проведём анализ стихотворения «Книга» Г. Тукая, содержание которого посвящено проблеме чтения/нечтения книг читателями. На мотивационном этапе урока учителем используется ранее рассмотренный приём «творческая догадка». Школьникам предлагается продолжить фразу Д. Дидро «Люди перестают мыслить, когда ... (перестают читать)».

Школьники предлагают варианты, которые не совпадают с фразой Д. Дидро: когда «погибают», «подчиняются», «перестают думать», «поддаются панике», «перестают быть людьми». Мы предлагаем продолжить цитату, наполнить её своим пониманием, данное продолжение активизирует внимание школьников к предстоящей беседе, а также позволяет осмыслить предложенное учителем высказывание.

Через приём «идентификация» учащиеся определяют и называют спектр эмоций, которые они испытывали, когда читали книги: радость, удивление, страх, печаль и др., приходя к выводу о том, что книга может погрузить человека в различные эмоциональные состояния.

Включение приёма «ассоциирование» позволяет школьникам описать возникшие ассоциации к слову «книга»: «знания», «школа», «впечатление», «интерес», «собеседник», «друг», «окружающий мир», – которые имеют в большинстве нейтральную коннотацию.

После знакомства учащихся со стихотворением и использования приёма «партитура чувств», в котором необходимо определить и назвать эмоциональное состояние лирического героя, шестиклассники определяют, что текст произведения композиционно делится на три части, в первой из которых

лирический герой в отсутствии книги испытывает ненависть, горе, печаль, страдания; во второй, при встрече с книгой, – счастье и отраду; в третьей части, после прочтения книги, – бесстрашие, душевную радость, веру в себя, святую надежду. Школьники приходят к выводу (приём «выход на оценку»), что изменение эмоционального состояния связано с Книгой, к которой, как определяют школьники, можно всегда обратиться: и в минуту радости, и в минуту горя, она поможет обрести силы для дальнейшей борьбы с жизненными трудностями, для создания нового.

На завершающем этапе урока, после произведённого анализа стихотворения Г. Тукая «Книга», школьникам предлагается дополнить ассоциативный ряд, составленный ими в начале урока. Ассоциативный ряд был дополнен следующими поэтическими ассоциациями: отрада из отрад, путеводная звезда, бесстрашное сердце, радостная душа, – позволяющими сказать о становлении положительной эмоциональной оценки.

Использование творческих приёмов «ассоциирование», «идентификация», «партитура чувств», «выход на оценку» на уроке литературе в 6 классе по изучению стихотворения Г. Тукая «Книга» способствовало формированию умений эмоционального интеллекта школьников различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, в том числе через ассоциации, и эмоции лирического героя, а также выявлять и анализировать причины их возникновения.

Таким образом, комплекс творческих приёмов развития эмоционального интеллекта школьников в 5-6 классах в формирующем эксперименте позволил выявить основные направления развития эмоциональной сферы школьников.

Представленный в формирующем эксперименте комплекс творческих приёмов развития эмоционального интеллекта был направлен на активизацию читательских эмоций и воображения (через приёмы «вербализация эстетических эмоций», «созерцание», «ассоциирование», «творческая догадка» и т.д.), читательской рефлексии (через приёмы «идентификация», «карта эмпатии», «кардиограмма чувств», «выход на оценку» и т.д.), на творческое осмысление

эмоционально-эстетического опыта (через приёмы «клоуз-тест», «дописывание», «метафоризация», «жанровая интерпретация» и т.д.) (таблица 17).

Данные таблицы показывают возможности комплексного использования творческих приёмов, направленных на развитие эмоционального интеллекта. Выбор используемых творческих приёмов обусловлен особенностями жанрово-родовой специфики изучаемых произведений и целями развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах.

Таким образом, способы и творческие приёмы, введённые в тематическое планирование уроков литературы 5-6 классов в ходе формирующего эксперимента, направлены на становление компонентов эмоционального интеллекта через понимание эмоции и управление ими; и развитие входящих в их состав умений: различать, называть собственные эмоции и эмоции других, в том числе через воображение, ассоциации, аналогии; выявлять и анализировать причины появления собственных эстетических эмоций; идентифицировать себя с героем произведения, ставить себя на место другого, понимать его чувства и мотивы; регулировать выражение эмоций во взаимосвязи с процессом эмоционального восприятия у обучающихся 5-6 классов.

3.3. Результативность формирующего эксперимента

На основе научных результатов, теоретических основ исследования, полученных выводов констатирующего и формирующего экспериментов мы разработали контрольный эксперимент, который организован и проведен в тех же направлениях, что и констатирующий эксперимент:

1) диагностирование – выявление эмоционального тезауруса школьников; измерение общего уровня эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов; эмоциональное восприятие художественного текста и создание синонимического ряда к выявленной доминантной читательской эмоции; наличие алекситимии;

2) определение уровня развития компонентов эмоционального интеллекта (способность к пониманию эмоций и управлению ими) и входящих в них умений у школьников 5-6 классов в процессе эмоционального восприятия художественных произведений на уроках литературы.

Выборку в контрольном эксперименте, проведённом в мае 2023 г., составили обучающиеся 5-6 классов школ Удмуртской Республики (МБОУ «СОШ № 52 с углублённым изучением отдельных предметов» г. Ижевска, МБОУ «Боярская СОШ» Каракулинского района, МБОУ «Красногорская СОШ» Красногорского района, МБОУ «Сюмсинская СОШ» Сюмсинского района) в количестве 123 человек.

Полученные в ходе контрольного эксперимента данные имеют сходные значения с представленными результатами обучающихся школы № 52 г. Ижевска в количестве 41 человека, в их числе 19 человек экспериментальной группы, в уроки которой были введены приёмы развития эмоционального интеллекта, и 22 человека контрольной группы. Проанализируем содержание результатов, полученных на первом этапе контрольного эксперимента.

Первый этап контрольного эксперимента предполагал использование четырёх диагностик, второй – одного диагностического среза в форме творческой письменной работы.

На первом этапе была использована **методика Е.С. Ивановой «Словарь эмоций»** для определения эмоционального тезауруса школьников.

Учащимся необходимо было записать известные им наименования эмоций, чтобы выявить объём и содержание активного словаря эмоций. Интерпретация результатов проводилась по следующим параметрам:

до 10 слов – низкий уровень развития словаря эмоций;

11-17 слов – средний уровень;

18-24 слов – высокий уровень;

Более 25 слов – очень высокий уровень.

Общая численность учащихся **5 классов** составила 21 человек:

- в *экспериментальной* группе (10 человек) до средних значений уровень развития словаря повысился у 8 учащихся (при стартовых показателях – 4 человека); на низком уровне осталось 2 учащихся (на начало эксперимента – 2 человека);

- в *контрольной* группе (11 человек) на средний уровень развития тезауруса перешли 2 учащихся (при стартовых показателях – 1 человека); на низком уровне осталось 9 учащихся (на начало эксперимента – 10 человек).

У учащихся **6 классов** общей численностью 20 человек:

- в *экспериментальной* группе (9 человек) до средних значений уровень развития словаря повысился у 9 учащихся (при стартовых показателях – 2 человека); на низком уровне учащихся не осталось;

- в *контрольной* группе (11 человек) на средний уровень развития тезауруса перешли 4 учащихся (при нулевых стартовых показателях); на низком уровне осталось 7 учащихся (на начало эксперимента – 11 человек).

Изменение уровня развития словаря эмоций школьников 5-6 классов показывает положительную динамику в экспериментальных и в контрольных группах (диаграмма 8).

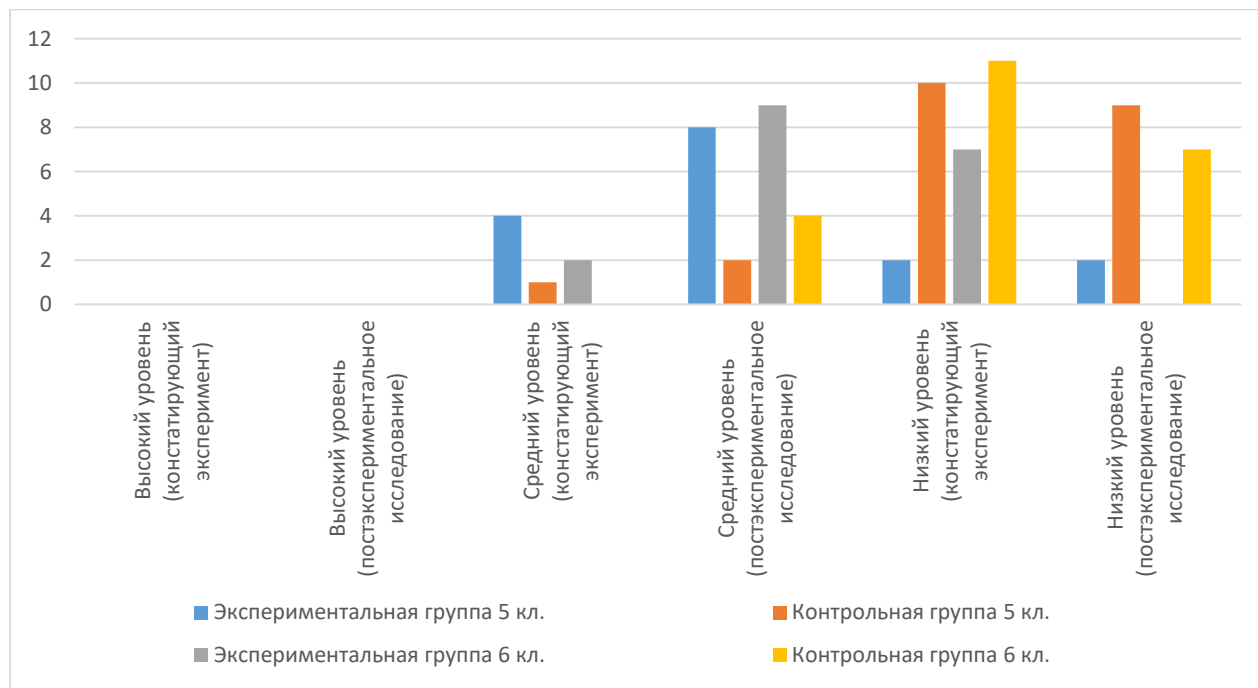


Диаграмма 8. Изменение уровня развития словаря эмоций школьников 5-6 классов

Анализ полученных данных показал, что уровень развития словаря эмоций у экспериментальных групп повысился до средних значений, у контрольных групп либо остался на низком уровне (5 класс), либо приблизился к показателям среднего уровня (6 класс)

Среднее количество предложенных вариантов эмоций в экспериментальной группе 5 класса составило 9 слов на начало эксперимента, 11 слов – в контрольном эксперименте. В контрольной группе среднее количество предложенных вариантов эмоций на начало эксперимента приближалось к 7 словам, на конец эксперимента – к 8 словам.

В 6 классе среднее количество предложенных вариантов эмоций в контрольной группе составило 7 слов на начало эксперимента, 10 слов – в контрольном эксперименте. В экспериментальной группе среднее количество предложенных вариантов эмоций на начало эксперимента приближалось к 8 словам, на конец эксперимента – к 14 словам (диаграмма 9).

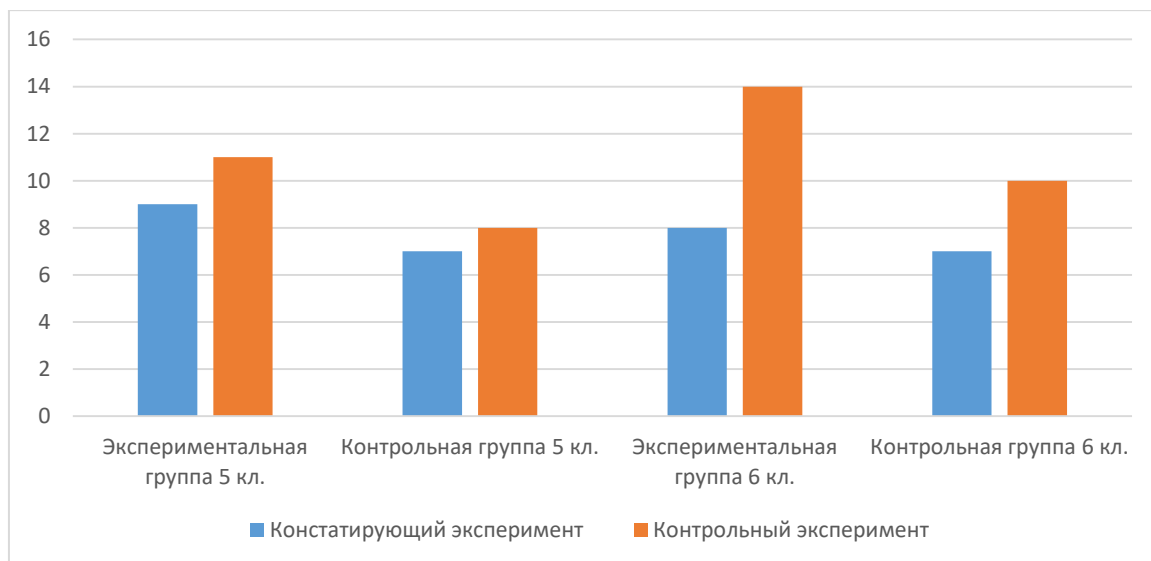


Диаграмма 9. Изменение средних значений названных эмотивных слов школьниками 5-6 классов

Среднее количество названных эмотивных слов школьниками 5-6 классов во всех группах возросло.

Анализ данных контрольного эксперимента по методике Е.С. Ивановой «Словарь эмоций» в сравнении с показателями, полученными в ходе констатирующего эксперимента, показал положительную динамику развития

эмоционального тезауруса учащихся в экспериментальной и контрольной группах. Контрольный эксперимент подтвердил теоретические положения, представленные в главе 1 диссертации (параграф 1.2.), о том, что в вербальной сфере школьников в возрасте десяти-двенадцати лет происходят изменения. Однако количественные показатели уровня развития эмоционального тезауруса школьников и средние значения названных ими эмотивных слов свидетельствуют о наибольшей продуктивности процесса именно в экспериментальных группах учащихся 5-6 классов, в которых проводилась работа, направленная на развитие эмоционального интеллекта через введение творческих приёмов в уроки литературы.

При помощи **диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холл)** мы провели контрольный эксперимент общего уровня эмоционального интеллекта. Школьникам 5-6 классов было предложено, воспользовавшись шкалой (Приложение 4), указать, в какой степени они согласны или не согласны с 30 утверждениями, выбрав один из вариантов ответа. Общий уровень эмоционального интеллекта подсчитывался путём сложения полученных значений.

Интерпретация полученных результатов проводилась по следующим параметрам:

- 70 и более – высокий общий уровень эмоционального интеллекта;
- 40-69 – средний общий уровень эмоционального интеллекта;
- 39 и менее – низкий общий уровень эмоционального интеллекта.

Опрос школьников показ, что уровень развития эмоционального интеллекта у экспериментальных групп повысился до средних значений, у контрольных групп – в целом понизился (диаграмма 10).

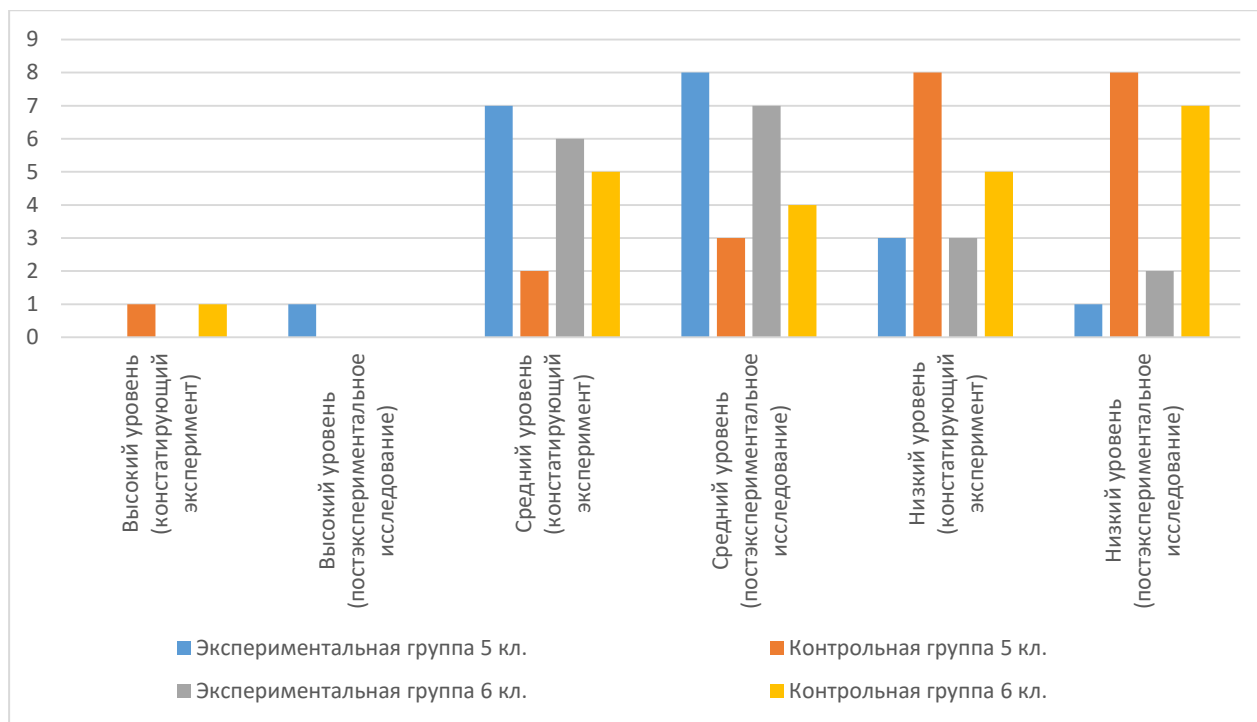


Диаграмма 10. Изменение общего уровня развития эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов.

Рассмотрим полученные результаты. Общая численность учащихся **5 классов** составила 21 человек:

- в *экспериментальной* группе (10 человек) на высоком уровне развития эмоционального интеллекта находится 1 обучающийся (на этапе констатирующего эксперимента учащихся, имеющих данный уровень, не было), на среднем уровне – 8 учащихся (при стартовых показателях – 7 человек); на низком уровне остался 1 учащийся (на начало эксперимента – 3 человека);

- в *контрольной* группе (11 человек) школьников, находящихся на высоком уровне развития эмоционального интеллекта, не выявлено (при проведении констатирующего эксперимента высокий уровень был установлен у 1 человека), средний уровень был определён у 3 учащихся (при начальных показателях – 2 человека); на низком уровне осталось 8 учащихся (на начало эксперимента – 8 человек).

У учащихся **6 классов** общей численностью 20 человек:

- в *экспериментальной* группе (9 человек) высокий уровень развития эмоционального интеллекта не имеет ни один обучающийся (на этапе

констатирующего эксперимента учащихся, имеющих данный уровень, также не было), на среднем уровне – 7 учащихся (при стартовых показателях – 6 человек); на низком уровне осталось 2 учащихся (на начало эксперимента – 3 человека);

- в *контрольной* группе (11 человек) на высоком уровне развития эмоционального интеллекта не выявлено (при проведении констатирующего эксперимента высокий уровень был выявлен у 1 человека), средний уровень был определён у 4 учащихся (при начальных показателях – 5 человек); на низком уровне осталось 7 учащихся (на начало эксперимента – 5 человек).

Изменение уровня развития эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов показывает положительную динамику в экспериментальных группах и отрицательную – в контрольных.

Средние показатели общего уровня эмоционального интеллекта у школьников при проведении контрольного эксперимента в экспериментальных группах возросли, а в контрольных – понизились (диаграмма 11).

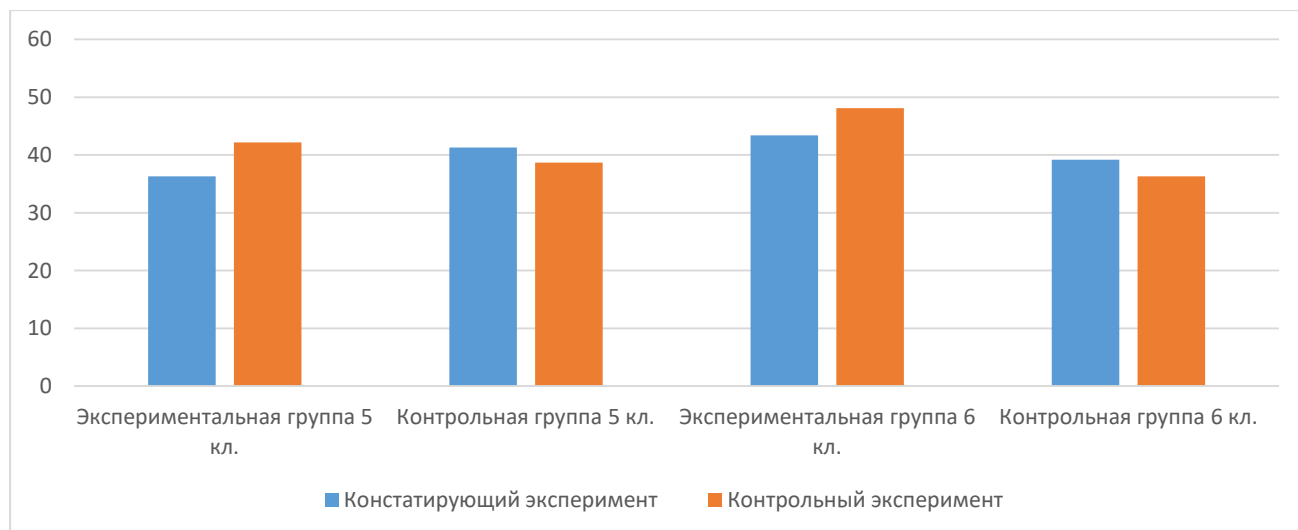


Диаграмма 11. Изменение средних показателей общего уровня развития эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов.

Средние показатели эмоционального интеллекта в *экспериментальной* группе **5 класса** составил 42,2, что соответствует среднему общему уровню эмоционального интеллекта (при входных показателях низкого уровня – 36,3), в *контрольной* группе – 38,7, что говорит о низком общем уровне эмоционального интеллекта (на начальных данных среднего общего уровня – 41,3).

В 6 классе в *экспериментальной* группе средние показатели и на этапе констатирующего, и контрольного экспериментов остались на среднем общем уровне эмоционального интеллекта, однако прослеживается положительная динамика показателей от 43,4 при проведении констатирующего эксперимента до 48,1 при контрольном эксперименте. В *контрольной* группе 6 класса общий уровень эмоционального интеллекта соответствует низкому – 39,2 (при проведении констатирующего эксперимента – 36,3).

Анализ данных контрольного эксперимента общего уровня развития эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов в сравнении с показателями, полученными в ходе констатирующего эксперимента, показал положительную динамику в экспериментальных группах как в численном «переходе» учащихся по уровням (из низкого в средний, из среднего в высокий), так и средних показателей общего уровня эмоционального интеллекта учащихся 5-6 классов. В контрольных группах можно отследить отрицательную динамику, которая может являться следствием внутриличностных процессов, характерных для школьников младшего подросткового возраста, не имеющих возможности выразить переживания через эмоционально-эстетическую деятельность.

Следующий этап контрольного эксперимента был направлен на диагностирование эмоционального восприятия и создание синонимического ряда с выявлением доминантной читательской эмоции по модифицированной нами методике А.Г. Закаблука «Ассоциативный словарь синонимов». Учащимся 5-6 классов было предложено прочитать стихотворение А.С. Пушкина «Зимнее утро» и выявить доминантную читательскую эмоцию, вызванную чтением художественного текста, и подобрать к ней эмотивный синонимический ряд.

Результаты диагностики эмоционального восприятия и создания синонимического ряда с выявлением доминантной читательской эмоции на этапе контрольного эксперимента показали, что после прочтения стихотворения школьниками *экспериментальных* групп 5-6 классов было выявлено большее количество доминантных эмоций, нежели при проведении констатирующего

эксперимента: радость, печаль, умиротворение, страх, любовь, восхищение (дополнительно выделены доминантные эмоции «восхищение», «любовь», представленная в различных интерпретациях «любовь к родному месту/краю» – «дружба»). В *контрольных* группах в качестве доминантных эмоций выбирали радость и печаль (см. диаграмму 12).

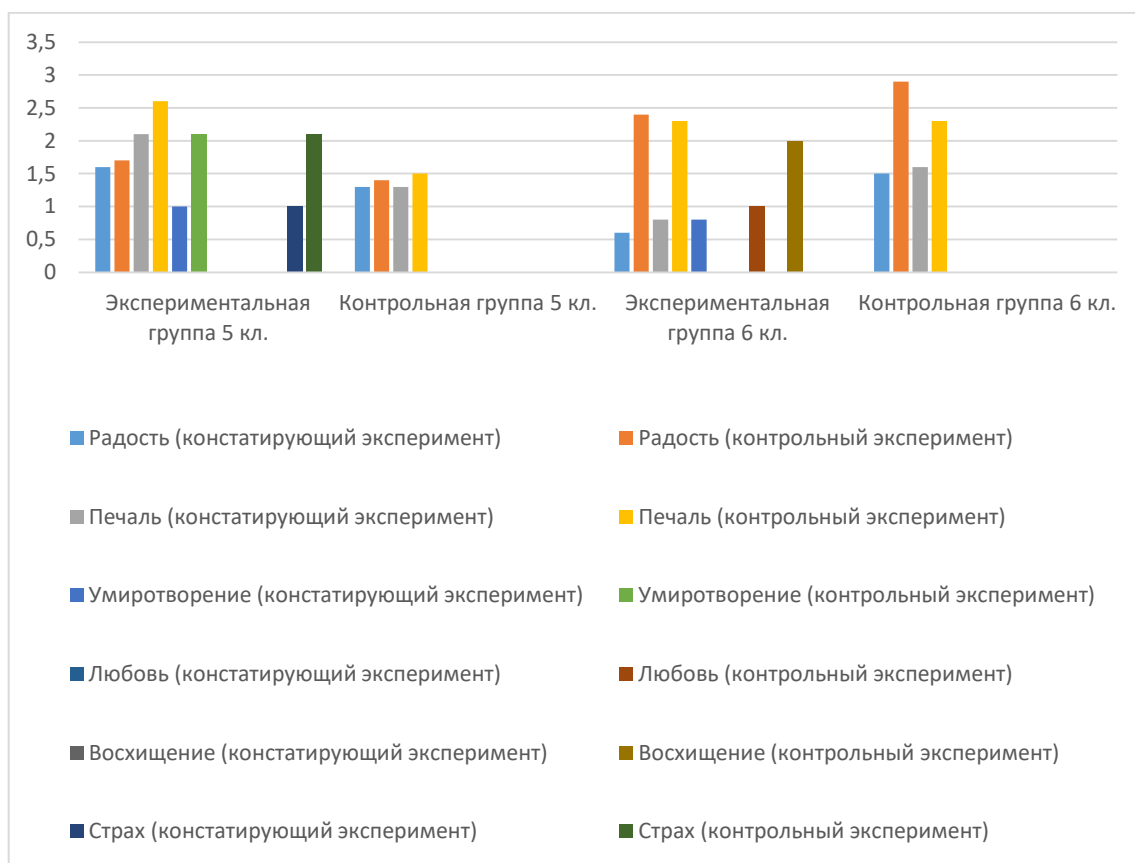


Диаграмма 12. Средние количественные показатели доминантных эмоций к стихотворению А.С. Пушкина «Зимнее утро», выделенные школьниками 5-6 классов.

Средние количественные показатели ассоциативного словаря эмотивных синонимов у школьников 5-6 классов варьируются на каждую выделенную эмоцию в количестве от 1 до 3 слов, что демонстрирует малый лексический запас обучающихся и контрольных, и экспериментальных групп. Однако стоит отметить положительную динамику, направленную не только на увеличение эмоционального тезауруса (особенно ярко отражается в результатах учащихся 6 класса), но и на «расширение» эмоционального восприятия у экспериментальной

группы 6 класса: большее выделение доминантных эмоций по отношению к этапу констатирующего эксперимента.

Завершающей первый этап контрольного эксперимента явилась методика **«Торонтская алекситимическая шкала» (Дж. Тэйлор)**, определяющая наличие/отсутствие алекситимии у школьников 5-6 классов. Эксперимент был проведен в форме опроса, школьникам было предложено, используя шкалу (Приложение 5), выбрать один из вариантов ответа, указав, в какой степени они согласны или не согласны с 26 утверждениями. Баллы по всем утверждениям суммируются. Значения тестовых норм определяются по следующим показателям: личность, не имеющая алекситимию, набирает менее 62 баллов, имеющая алекситимию – более 74 баллов. Набравшие 63-73 балла, относятся к «группе неопределенности».

Анализ данных показал снижение алекситимии в *экспериментальных* группах **5 класса** (с 70,8 баллов на этапе констатирующего эксперимента до 68,2 в контрольном эксперименте), **6 класса** (с 73 баллов на начальном этапе до 67,5 после проведения формирующего эксперимента). Результаты *контрольной* группы **6 класса** также отражают положительную динамику (входные показатели в 75 баллов снижаются до 70), однако в *контрольной* группе **5 класса** результаты практически не изменились (прослеживается незначительная динамика с 72 баллов при констатирующем эксперименте до 70 при завершении экспериментальной работы) (диаграмма 13).

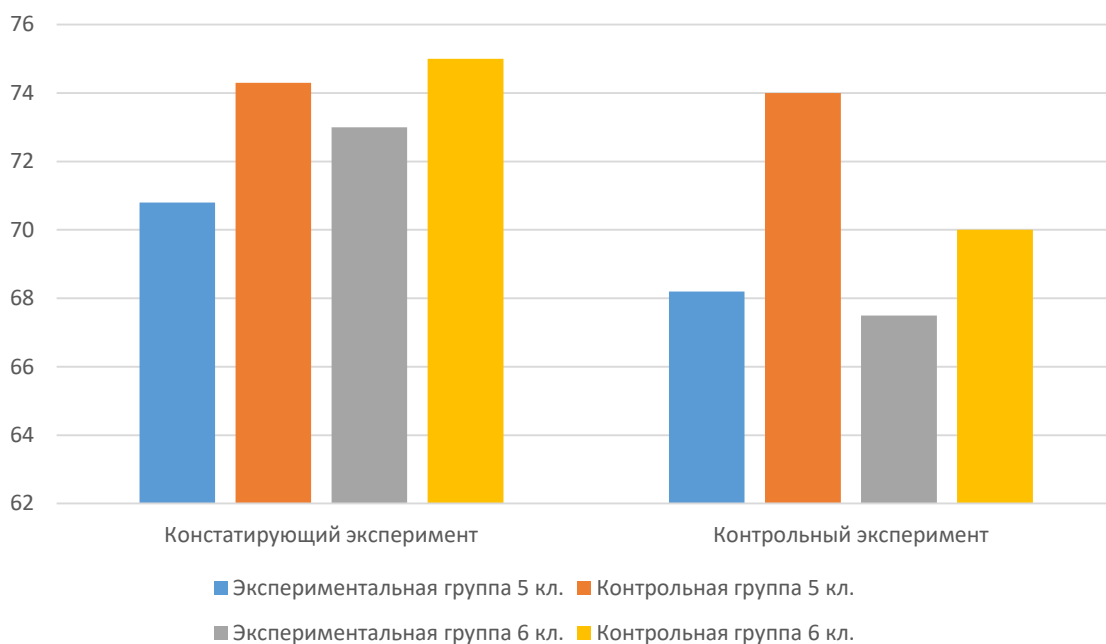


Диаграмма 13. Средние показатели баллов диагностики алекситимии у школьников 5-6 классов.

Средние показатели по классам свидетельствуют о положительной динамике снижения алекситимии во всех группах, кроме контрольной группы 5 класса. Полученные в контрольном эксперименте данные определяют принадлежность обозначенных учащихся к значениям «группы неопределённости», а контрольной группы 5 класса – к пограничным значениям алекситимии.

Количественные данные контрольного эксперимента наличия/отсутствия алекситимии у школьников выявили положительную динамику. Количество учащихся, не имеющих алекситимию и входящих в «группу неопределённости» повысилось: в *экспериментальной* группе **5 класса** (общей численностью 10 человек) с 10 процентов (1 человек на этапе констатирующего эксперимента) до 50 процентов (5 человек в контрольном эксперименте), в *контрольной* группе **5 класса** (11 человек) с 18 процентов (2 человека) до 55 процентов (6 человек); в *экспериментальной* группе **6 класса** (9 человек) с 22 процентов (2 человека) до 56 процентов (5 человек), в *контрольной* группе **6 класса** (11 человек) с 18 процентов (2 человека) до 55 процентов (6 человек) (диаграмма 14).

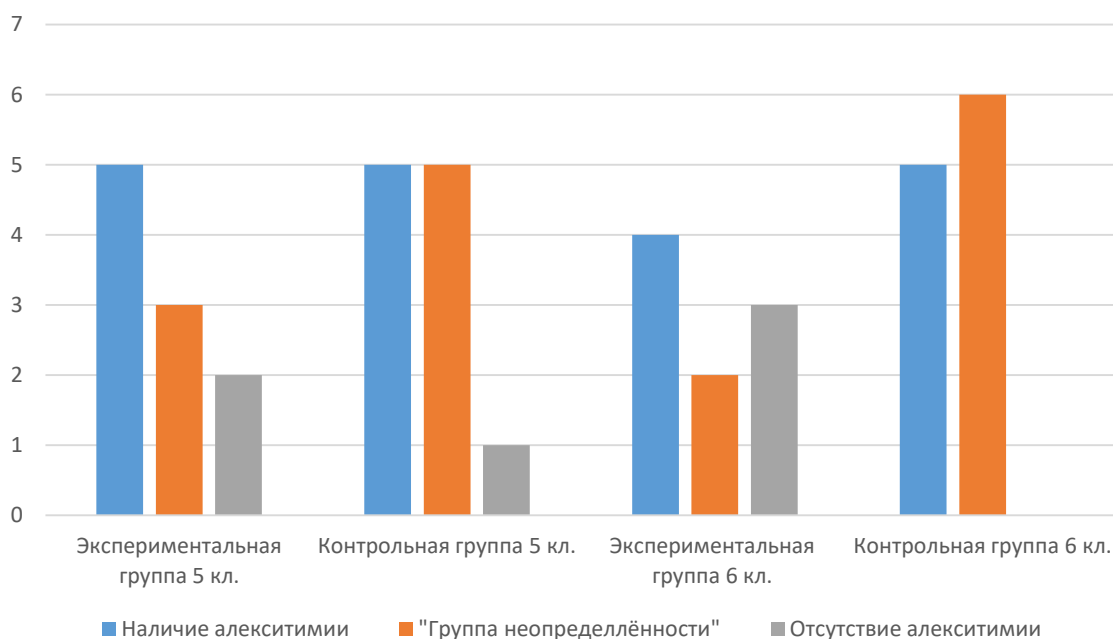


Диаграмма 14. Количественные показатели наличия/отсутствия алекситимии у школьников 5-6 классов.

Анализ результатов диагностики показал достаточное количество обучающихся, имеющих алекситимию, и в экспериментальных, и в контрольных группах. Однако процент школьников, испытывающих трудности при распознавании, идентификации и назывании эмоциональных состояний, снизился с 83 процентов обучающихся на этапе констатирующего эксперимента до 46 процентов при завершении исследования.

Полученные результаты проведённой диагностики свидетельствуют об уменьшении количества учащихся, имеющих явную алекситимию. Однако наличие значительной динамики не только экспериментальных, но и в контрольных группах может свидетельствовать о наличии вербальных изменений у младших подростков, не зависящих от педагогических процессов.

Положительная динамика констатирующего и контрольного экспериментов подтверждена результатами сводного сравнительно-сопоставительного анализа данных, представленных в таблице 18 (сравнительно-сопоставительная статистика по первому этапу констатирующего и контрольного экспериментов по школам представлена в Приложении 14).

Таблица 18

Сводная сравнительная статистика по первому этапу констатирующего и контрольного экспериментов

Методики	Группа школьников	Характеристика ответов					
		Низкий уровень/ 1 доминантная эмоция/ имеющие алекситимию / нет ответа		Средний уровень/ 2 доминантные эмоции/ «Группа неопределённости» / односложный ответ		Высокий уровень/ 3 и более доминантных эмоций / отсутствие алекситимии /развёрнутый ответ	
		Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
1. Развитие словаря эмоций (Е.С. Иванова)	Экспериментальные группы 5 кл.						
	Общая сумма 5 и 6 кл. (53 чел.)	29	11	24	41	0	3
	Итоговый процент экспериментальных 5 и 6 кл.	54%	21%	45%	77%	0%	6%
	Контрольные группы 5 кл.						
	Общая сумма 5 и 6 кл. (70 чел.)	46	36	24	34	0	0
	Итоговый процент контрольных 5 и 6 кл.	66%	51%	34%	49%	0%	0%
2. Диагностика эмоционального интеллекта (Н.Холл)	Экспериментальные группы						
	Общая сумма 5 и 6 кл. (53 чел.)	21	14	32	38	0	1
	Итоговый процент экспериментальных 5 и 6 кл.	40%	27%	60%	72%	0%	2%

	Контрольные группы						
	Общая сумма 5 и 6 кл. (70 чел.)	43	45	23	30	5	1
	Итоговый процент контрольных 5 и 6 кл.	61%	64%	33%	43%	7%	1%
3. Модифицированная методика А.Г. Закаблука «Ассоциативный словарь синонимов» (по стихотворению А.С. Пушкина «Зимнее утро»)	Экспериментальные группы						
	Общая сумма 5 и 6 кл. (53 чел.)	13	3	30	29	11	21
	Итоговый процент экспериментальных 5 и 6 кл.	25%	6%	57%	55%	21%	40%
	Контрольные группы						
	Общая сумма 5 и 6 кл. (70 чел.)	13	7	44	46	13	16
	Итоговый процент контрольных 5 и 6 кл.	19%	10%	63%	66%	19%	23%
4. Методика «Торонтская алекситимическая шкала» (Дж.Тэйлор)	Экспериментальные группы						
	Общая сумма 5 и 6 кл. (53 чел.)	39	25	13	22	1	6
	Итоговый процент экспериментальных 5 и 6 кл.	74%	47%	25%	42%	2%	11%
	Контрольные группы						
	Общая сумма 5 и 6 кл. (70 чел.)	52	39	19	30	0	1
Итоговый процент контрольных 5 и 6 кл.	74%	56%	27%	43%	0%	1%	

Таким образом, **первый этап** контрольного эксперимента показал положительные изменения в развитии эмоционального тезауруса школьников и

снижение у них уровня алекситимии; повышение общего уровня эмоционального интеллекта учащихся 5-6 классов. Следует отметить позитивную динамику не только в экспериментальных группах, но и в контрольных, однако наибольшая продуктивность процесса отмечается у учащихся 5-6 классов, с которыми проводилась экспериментальная работа, направленная на развитие эмоционального интеллекта через введение творческих приёмов в уроки литературы. В процессе эмоционального восприятия художественного произведения у школьников наблюдаются позитивные изменения: учащиеся экспериментальной группы реагируют на стимульный материал более эмоционально, нежели при проведении констатирующего эксперимента, выделяя больший спектр доминантных эмоций и распространяя его через синонимический ряд. Результаты первого этапа контрольного эксперимента демонстрируют развитие способностей понимать эмоции и управлять ими у школьников 5-6 классов.

Второй этап контрольного эксперимента состоял в следующем: школьники 5-6 классов (123 человека) самостоятельно выполнили письменную **творческую работу**, направленную на определение степени развитости **эмоционального восприятия**. Для выявления читательского восприятия, как и на этапе проведения констатирующего эксперимента, было дано стихотворение А.А. Фета «Печальная берёза у моего окна...» и ряд вопросов к нему.

Анализ творческих письменных работ учащихся 5-6 классов по первому вопросу «*Каким настроением проникнуто произведение? Почему вы так считаете?*» показал, что большинство учеников и экспериментальных, и контрольных классов верно определили доминантную эмоцию текста. Однако, если в *контрольных* группах **5 классов** учащиеся однословно отвечали: «печаль» или «грусть», то в *экспериментальных* группах были представлены развёрнутые ответы-рассуждения о причинах возникновения данного настроения: «Проникнуто настроением печали, потому что в конце стихотворения лирический герой жалеет о том, что птицы «страхнут красу ветвей»».

Учащиеся *контрольных* групп **6 классов** преимущественно лаконично отвечали на поставленный вопрос, распространяя доминантную эмоцию синонимами. В некоторых работах школьники отмечали чувство жалости, возникшее у лирического героя, обращая внимание на строки «...И жаль мне, если птицы стряхнут красу ветвей». В *экспериментальных* группах **6 классов** учащиеся широко раскрывали эмоциональный потенциал стихотворения А.А. Фета, обнаруживая эмоции спокойствия, печали, грусти, а также радости и восторга. Шестиклассники рассуждают: «С одной стороны, он [лирический герой] любит берёзу: «Люблю игру денницы я замечать на ней», с другой стороны, берёза – «печальная», она застыла. Зима – конец жизни». Лирический герой «сочувствует» берёзе, «жалеет» её. «Восторг и радость лирического героя объясняется учащимися «убранством» берёзки: «Лирический герой радуется, как одета березка, как она серебрится», «восхищается снежными ветвями, которые сравниваются с кистями винограда».

С заданием «*Выделите те слова и выражения, которые определили, на ваш взгляд, наличие данного настроения в стихотворении. Запишите их*» в преобладающем количестве школьники и контрольных, и экспериментальных групп справились, записав цитаты «печальная берёза», «и жаль мне...». Однако в *экспериментальных* группах **6 классов**, помимо обозначенных, дополнительно приведены в примеры цитаты «разубрана она», «траурный наряд», «стряхнут красу ветвей» и пояснения «лирический герой одновременно восхищается и сочувствует берёзке», в которых показана не только эксплицитная эмоциональная оценка лирического героя, но и причины возникновения его противоречивого состояния.

Анализ ответов показал, что все учащиеся определяют настроение стихотворения, однако школьники, входящие в состав экспериментальных групп, более развёрнуто отвечают на поставленные вопросы, подтверждают суждения собственными аргументами и цитатами из текста.

Предложенная фраза «*И радостен для взгляда весь траурный наряд*», как и на этапе констатирующего эксперимента, вызвала у школьников затруднение,

что может свидетельствовать об отсутствии эмоционального опыта. Однако некоторые учащиеся *экспериментальных* групп **5 классов** попытались осмыслить предложенную цитату: «красиво выглядит», «красивая, но печальная». В *контрольных* группах 5 классов наличие противопоставления в строке ни один из школьников не отметил: «радостно», «берёза красивая».

В группах **6 классов** школьники пытаются интерпретировать цитату из стихотворения, однако в *экспериментальных* группах обращают внимание на детали, вызывающие у лирического героя чувства радости, восхищения («как гроздья винограда ветвей концы висят», «люблю игру денницы я замечать на ней»): «он любит игру денницы на берёзе, но она печальная, траурная, потому что застыла».

На вопрос «*Какая картина возникла в вашем воображении после чтения стихотворения? Какие ассоциации возникают?*» большинство школьников, как и на этапе констатирующего эксперимента, вновь не ответило. Однако стоит обратить внимание на некоторые из имеющихся ответов: в *экспериментальных* группах **5 классов** школьники представляли ситуацию, приближенную к описанной в стихотворении («В окне виднеется берёза, на которой играют птицы»; «Одинокая берёза стоит под окном»). В *контрольных и экспериментальных* группах **6 классов** также приводятся примеры, соответствующие описанию в стихотворении («одинокая берёза», «берёза под окном», «морозное утро»), однако присутствуют ответы, в которых фокус внимания учеников «смещён» с берёзы на субъект деятельности – «человека, находящегося дома» / «человека, стоящего на балконе», который, наблюдая за окружающим миром в окно, любит берёзой / «утренней зарей, появившейся на горизонте», испытывая при этом сожаление, печальные чувства. С одной стороны, картина, описываемая школьниками, сопоставима с той, что «рисуется» в стихотворении, однако оппозиция дома и внешнего мира, выделение личности и её переживаний приводит к выводу о том, что учащиеся при описании воображаемого прибегают к воспоминаниям из личного опыта.

Скудность воображения учащихся 5-6 классов подтверждает теоретические позиции о недостаточности эмоционально-эстетического и читательского опыта у младших подростков, однако стимульный материал и вопросы к стихотворению А.А. Фета, направленные на активизацию процессов воображения, расширяют ассоциативные цепочки, подключая личностный опыт школьников.

На вопрос *«Какое чувство возникло у вас после чтения стихотворения? Объясните»* большинство учащихся *контрольных* и *экспериментальных* групп **5 классов** ответило односложно: грусть или печаль. Примечательно, что один из ответов пятиклассника экспериментальной группы содержал короткий ответ «одиночество», включающий состояния грусти и печали. Большинство учащихся *контрольных* групп **6 классов**, отвечая на данный вопрос, либо вообще не ответили (даже при наличии ответов на другие вопросы), либо написали: «никакие», «нет чувств». В *экспериментальных* группах **6 классов** присутствовали как краткие ответы («восхищение зимой», «растерянность», «грусть»), так и развернутые, с пояснениями: «Печаль, ведь берёзка стоит одна на морозе»; «У меня возникло чувство печали от того, что берёза застыла»; «Жалость, я, как и герой, жалею берёзу»; «Спокойствие, хочется оказаться там, чтобы почувствовать эту атмосферу».

С заданием озаглавить стихотворение школьники в основном справились, однако в ответах учащихся *контрольных* групп **5 классов**, как и на этапе констатирующего эксперимента, чаще встречается безэмоциональный вариант заглавия – «берёза». В *экспериментальных* группах **5 классов** встречаются заглавия: «снежная берёза», «печальная берёза», «одинокая берёза». Отвечая на вопрос *«Чем обусловлен выбор данного вами заглавия?»*, пятиклассники пишут: «Стихотворение посвящено берёзе зимой». Объяснение «Стихотворение про берёзу и о том, как ей печально» показывает «слияние» чувств лирического героя с предметным миром стихотворения.

В большей части работ *контрольных* групп учащихся **6 классов** дан ответ без пояснений: «Печальная берёза». В *экспериментальных* группах школьники

предлагают образные заглавия к стихотворению А.А. Фета: «Утренняя заря», «Зимняя пора», – смещающие внимание с главного объекта стихотворения на детали: «В стихотворении описывается, как утренняя заря играет на наряде печальной берёзы, всё спокойно, ветра почти нет». Поясняя заглавие «У моего окна», школьник предполагает, что «это заглавие придаёт загадочности».

Ответы на поставленный вопрос показали наличие эмоционального отклика на стихотворение у большинства учащихся, однако в экспериментальных группах (в особенности 6 классов) школьники наиболее явно проявляют собственные переживания и осознают их через пояснения причин их возникновения.

Таким образом, анализ ответов по выявлению читательского восприятия стихотворения А.А. Фета показал динамику в понимании учащимися различий в общем настроении стихотворения и в осмыслении чувств лирического героя, в умении ставить себя на место другого – автора или литературного героя, а также в оценке собственного эмоционального состояния. Неумение аргументированно определить настроение произведения, развёрнуто обосновать собственное эмоциональное состояние или состояние лирического героя, отсутствие эмоционально-эстетической реакции на текст стихотворения у контрольных групп, в отличие от экспериментальных, позволяет прийти к выводу о необходимости целенаправленной работы по развитию эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах.

Проведённый контрольный эксперимент с учащимися 5-6 классов, направленный на выявление компонентов *понимать эмоции и управлять* ими, на умения различать, называть собственные эмоции и эмоции других, в том числе через воображение, ассоциации, аналогии; выявлять и анализировать причины появления собственных эстетических эмоций; идентифицировать себя с героем произведения, ставить себя на место другого, понимать чувства и мотивы; регулировать выражение эмоций во взаимосвязи с процессом эмоционального восприятия у обучающихся 5-6 классов.

Результаты данных констатирующего и контрольного экспериментов,

апробации формирующего эксперимента, а также комплексное введение творческих приёмов развития эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов в тематическое планирование уроков литературы были осмыслены и структурированы. Полученные данные стали основой содержания программы курсов повышения квалификации дополнительного профессионального образования педагогов-филологов **«Методика развития эмоционального интеллекта как метапредметного результата ФГОС ООО-2021 (на уроках русского языка и литературы)»**.

Актуальность разработки программы дополнительного профессионального образования обусловлена необходимостью развития эмоционального интеллекта школьников в соответствии с нормативными документами, регламентирующими деятельность учителя, через введение творческих приёмов развития эмоционального интеллекта на уроках литературы и выстраивания системной работы.

Целью программы дополнительного профессионального образования для педагогов-филологов «Методика развития эмоционального интеллекта как метапредметного результата ФГОС ООО-2021 (на уроках русского языка и литературы)» стало совершенствование профессиональной компетенции учителей в области развития эмоционального интеллекта школьников на уроках русского языка и литературы как метапредметного результата ФГОС ООО-2021.

Содержанием программы предусмотрено получение педагогами знаний о содержании и структуре понятия «эмоциональный интеллект», о способах работы над его развитием, а также над совершенствованием навыка планирования системной деятельности по развитию эмоционального интеллекта школьников и умения применять полученные навыки на практике.

Программа реализовывалась на курсах повышения квалификации педагогов в АОУ ДПО УР «Институт развития образования». По данной программе с 2022 года по настоящее время было обучено 164 учителя русского языка и литературы Удмуртской Республики.

Программа прошла экспертизу и получила положительную оценку

экспертов Гарбаковой П.А. (учителя русского языка и литературы ГБОУ «СОШ-ДС № 1 г. Магас»), Горобец Л.Н. (профессора кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»), Табаровской К.А. (заместителя начальника управления развития дополнительного профессионального образования ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»). По итогам экспертизы разработанная нами программа «Методика развития эмоционального интеллекта как метапредметного результата ФГОС ООО-2021 (на уроках русского языка и литературы)» вошла в Федеральный реестр дополнительных профессиональных программ и размещена на Едином федеральном портале дополнительного профессионального образования: <https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/11487>.

В целях распространения опыта развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах была организована Республиканская инновационная площадка сетевого проекта **«Методическое обеспечение развития эмоционального интеллекта на уроках литературы в соответствии с ФГОС ООО - 2021»** (Приказ Министерства образования и науки Удмуртской Республики № 1692 «О присвоении статуса Республиканских инновационных площадок» от 10.10.22).

Целью организации Республиканской инновационной площадки стало создание условий для развития профессиональных компетенций педагогов в вопросах освоения и комплексного применения способов развития эмоционального интеллекта на уроках литературы через сетевое взаимодействие.

В реализации Республиканской инновационной площадки приняли участие 98 учителей-филологов из 22 образовательных организаций г. Ижевска, Воткинска, Глазова, Балезинского, Завьяловского, Каракулинского, Красногорского, Малопургинского, Сюмсинского, Увинского, Ярского районов Удмуртской Республики (таблица 19).

Таблица 19

**Список участников Республиканская инновационная площадка
сетевого проекта «Методическое обеспечение развития эмоционального
интеллекта на уроках литературы в соответствии с ФГОС ООО - 2021»**

№	Район/ город УР	Образовательное учреждение	Учителя
1.	г. Ижевск	МБОУ «СОШ № 10»	Хаматова В.А.
2.		ГБОУ УР «Лицей № 14»	Дубовцев А.Н., Кучина Е.А., Мухаметшина Г.С.
3.		ГБОУ УР «Школа-интернат № 13»	Мухачева О.В., Шельпякова Е.Р., Шкляева В.А.
4.		МАОУ «Лингвистический лицей № 25»	Баранова А.В., Бутусова О.В.
5.		МБОУ «СОШ № 26 с углубленным изучением отдельных предметов»	Стерхова Ж.А.
6.		МБОУ «СОШ № 32 с углубленным изучением отдельных предметов»	Орехова О.В., Тодерика Н.Ю., Шаракаева И.А., Черепанова Л.И.
7.		МБОУ «СОШ № 52 с углубленным изучением отдельных предметов»	Гайфутдинова Е.С., Маркушова А.А., Михайлова Е.А.
8.		МБОУ «СОШ № 62 им. Ю.А. Гагарина»	Мильчакова Л.Ю., Федорова С.Д., Лапин М.С, Брылякова Т.В.

9.	г. Воткинск	МБОУ «СОШ № 22 им. А.С. Макаренко»	Безносова И.Ю., Нагибина Н.В., Клюева Т.Ю., Романова М.Ю.
10.	г. Глазов	МБОУ «Гимназия № 6»	Пыхтеева О.В.
11.	Балезинский район	МБОУ «Балезинская СОШ №3»	Биянова Т.И., Жуйкова И.А., Волкова А.П.
12.	Завьяловский район	МБОУ «Среднепостольская СОШ»	Рогожникова О.Ф.
13.		МБОУ «Юбилейная СОШ»	Хусаинова А.Р.
14.		МБОУ «Октябрьская СОШ»	Шайхвалеева Г. С., Баева П. А., Санникова Е. А., Кутергина Н. И., Кочурова О. В.
15.	Каракулинский район	МБОУ «Каракулинская СОШ»	Воробьёва Н.В., Сергеева Н.С., Шадрина О.В., Третьякова Т.В.
16.		МБОУ «Боярская СОШ»	Новокрещенова Р.Е., Мерзлякова Н.В., Хорина Е.В.
17.	Красногорский район	МБОУ «Красногорская СОШ»	Булатова Н.Е., Поторочина Н.А., Санникова Т.А.
18.	Малопургинский район	МОУ «Гимназия с. Малая Пурга»	Игольницына Л.В., Порова Н.В.

19.		МОУ «СОШ № 1 им. Героя Советского Союза Закира Султанова»	Хохрякова О.В., Санникова В.В.
20.	Сюмсинский район	МБОУ «Сюмсинская СОШ»	Абашева Е.Н.
21.	Увинский район	МБОУ «Увинская СОШ № 1»	Пасынкова О.А., Носкова В.Ю.
22.	Ярский район	МБОУ «Ярская СОШ № 1»	Воробьева Н.Н., Куртеева Е.А., Потемкина В.Г.

Для освоения и применения способов и творческих приёмов развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы, а также организации взаимодействия учителей и учащихся на уроках литературы с педагогами-участниками были проведены следующие мероприятия Республиканской инновационной площадки «Методическое обеспечение развития эмоционального интеллекта на уроках литературы в соответствии с ФГОС ООО - 2021»:

- **установочный и методические семинары, аналитические вебинары** о ходе реализации Республиканской инновационной площадки;

- **курсы повышения квалификации** по описанной выше программе дополнительного профессионального образования в Институте развития образования Удмуртской Республики.

Организация сетевого взаимодействия была осуществлена путём создания сайта проекта (<https://emocionalnyi.ucoz.net/>), на котором был размещён банк нормативных, информационных и методических материалов по теме, предусматривалась возможность размещения участниками своих методических разработок, анкет, форм обратной связи, комментариев.

Научными руководителями сетевого проекта созданы и предложены участникам шаблоны для разработки методических материалов по теме и взаимоэкспертизы, которые способствовали достижению поставленной цели

адаптации и включения в учебный процесс способов развития эмоционального интеллекта школьников.

В ходе реализации инновационного проекта было создано и размещено на сайте 33 разработки уроков/ фрагментов уроков по литературе с использованием творческих приёмов развития эмоционального интеллекта школьников, созданных участниками проекта (диаграмма 15).

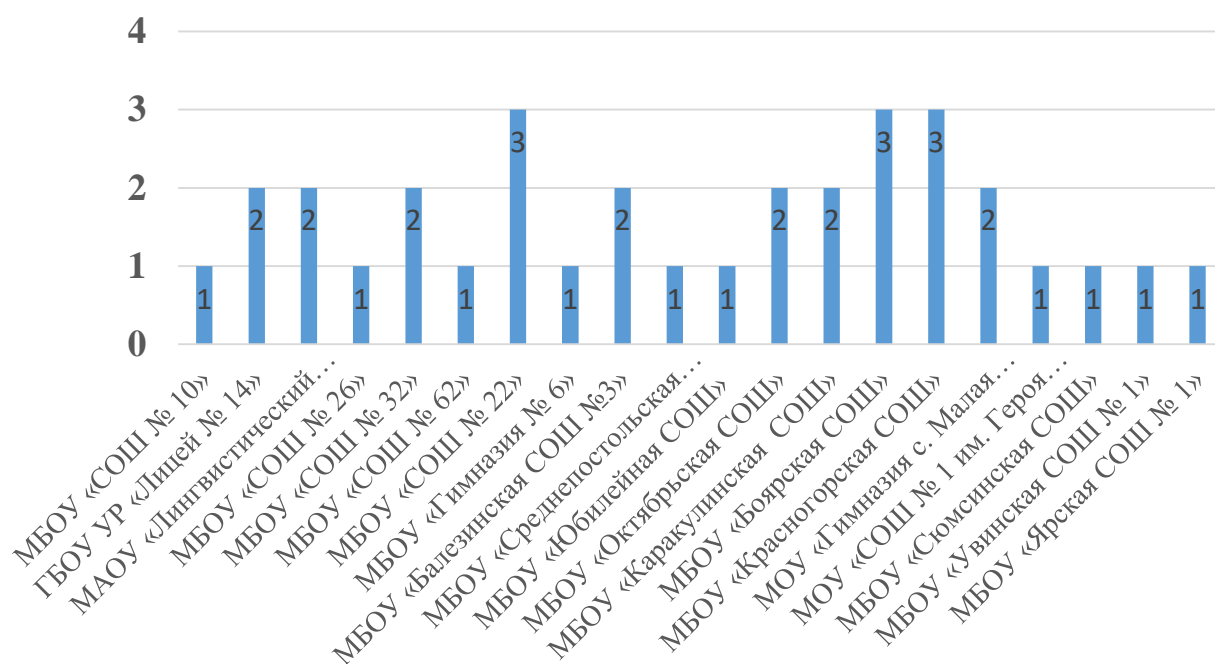


Диаграмма 15. Количественный отчёт предоставленных материалов по литературе по школам.

Диссеминация (распространение) опыта педагогами-участниками Республиканской площадки «Методическое обеспечение развития эмоционального интеллекта на уроках литературы в соответствии с ФГОС ООО - 2021» освоения и комплексного применения способов развития эмоционального интеллекта на уроках литературы была осуществлена на школьных педсоветах (ГБОУ УР «Школа-интернат № 13» г. Ижевска, МБОУ «СОШ № 32 с углублённым изучением отдельных предметов» г. Ижевска, МБОУ «Черёмушкинская СОШ» Можгинского района), заседаний районных

методических объединений в Каракулинском, Красногорском, Малопургинском, Сюзьминском районах Удмуртской Республики.

По итогам реализации Республиканского сетевого проекта «Методическое обеспечение развития эмоционального интеллекта на уроках русского языка и литературы в соответствии ФГОС ООО - 2021» среди педагогов-участников было проведено анкетирование, в котором были заданы вопросы: *«Чему Вы научились за время участия в Республиканской площадке? Какие изменения произошли в Вашей педагогической деятельности по развитию эмоционального интеллекта школьников в ходе участия в Республиканской площадке? Что, по Вашим наблюдениям, является демонстрацией изменений тех или иных компонентов эмоционального интеллекта школьников в результате Вашей целенаправленной работы в проекте?»*. Примеры анкет представлены в Приложении 15.

Отвечая на вопрос *«Чему Вы научились в процессе участия в работе Республиканской площадки?»*, учителя отмечали, что познакомились со структурой и содержанием понятия «эмоциональный интеллект», узнали творческие приёмы его развития на уроках литературы: *«За время участия в проекте я научилась очень многому. Что такое эмоциональный интеллект, для чего его нужно развивать у школьников, какие способы работы помогут развивать эмоциональный интеллект на уроках – все эти вопросы тщательно изучались»* (Н.В. Мерзлякова, МБОУ «Боярская СОШ»); *«Научилась осознанно внедрять творческие приёмы развития эмоционального интеллекта, использовать наработки коллег для моделирования собственного урока»* (О.В. Пыхтеева, МБОУ «Гимназия № 6» г. Глазова).

Учителями были отмечены изменения, произошедшие в их педагогической деятельности: *«До участия в Республиканской площадке не задумывались даже о том, что существует проблема низкого эмоционального интеллекта школьников, что эмоциональный интеллект нужно развивать. На своих уроках, особенно на литературе, стараюсь применять новые творческие приёмы развития эмоционального интеллекта»* (С.Д. Федорова, МБОУ «СОШ № 62 им. Ю.А.

Гагарина»); «Стала осознаннее подходить к вопросу формирования эмоционального интеллекта. Появились собственные разработки уроков. Использовала на уроках фрагменты уроков, разработанных коллегами-участниками Республиканской площадки. Совместно с учителями литературы из своей школы делились опытом работы по теме на районных мероприятиях» (Н.В. Мерзлякова, МБОУ «Боярская СОШ»).

Среди выбранных и классифицированных способов и творческих приёмов развития эмоционального интеллекта на уроках литературы, которые применили в своей работе учителя, были отмечены «*метафоризация*», «*клоуз-тест*», «*карта эмпатии*», «*кардиограмма чувств*». О.В. Пыхтеева, учитель МБОУ «Гимназия № 6» г. Глазова, отметила: «И ещё (важно!): часть приёмов развития эмоционального интеллекта логично и удобно сочетаются с приёмами из ТРКМ, я часто комбинирую их («кардиограмму чувств» и образ темы, «кардиограмму чувств» и резюме). Логика «подпитывается» эмоциональной составляющей – это очень важно и правильно. «Ум и сердце в ладу» - так бы сказал поэт!».

Учителя отметили, что оценить явные изменения тех или иных компонентов эмоционального интеллекта школьников пока невозможно ввиду ограничения времени реализации Республиканского сетевого проекта, хотя некоторые видимые признаки развития эмоциональной сферы учащихся имеются: «Наблюдаю увеличение словарного запаса, более внимательное и чуткое отношение учащихся к эмоциям героев произведений, а также к эмоциям друг друга. И это не может не радовать!» (О.Ф. Рогожникова, МБОУ «Среднепостольская СОШ»); «Школьники внимательнее стали относиться к портретам героев литературных произведений, к пейзажам, отражающим внутреннее состояние персонажа. Дети более чутко стали относиться к слову. Конечно, это лишь начало пути! Огромных изменений пока нет, но если так работать 2-3 года (для начала), то результат будет более ощутим» (О.В. Пыхтеева, МБОУ «Гимназия № 6» г. Глазова); «Применение творческих приёмов развития эмоционального интеллекта значительно активизирует работу учащихся по распознаванию, описанию эмоций как своих, так и других.

Учащиеся учатся анализировать своё эмоциональное состояние, лучше понимают эмоции героев литературных произведений» (В.В. Санникова, О.В. Хохрякова, МОУ «СОШ № 1 им. Героя Советского Союза Закира Султанова»); «Применяя творческие приёмы развития эмоционального интеллекта на уроке, я вижу, что у детей повышается самооценка, они не боятся неудач. Дети стали активнее описывать свои эмоции и эмоции других. Научились распознавать эмоции литературных героев. На уроках даже самый слабый ученик включается в работу, у него повышается мотивация к изучению нового материала» (Н.А. Поторочина, МБОУ «Красногорская СОШ»).

Процесс анализа, обобщения, систематизации теоретического опыта изучения эмоционального интеллекта школьников и апробация творческих приёмов его развития на уроках литературы в школах Удмуртской Республики позволили нам изложить теоретические основы и практический опыт в изучении эмоционального интеллекта в следующих учебно-методических пособиях:

- *методическое пособие «А сердце умным будет»: развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках русского языка и литературы»* [Ибрагимова 2023];

- *сборник статей и методических материалов по развитию эмоционального интеллекта школьников на уроках русского языка и литературы «Умные эмоции»* [Умные эмоции 2024].

Таким образом, проведённый контрольный эксперимент с учащимися 5-6 классов показал, что

- введение творческих приёмов, направленных на развитие эмоционального интеллекта, в уроки литературы позволяет расширить эмоциональный тезаурус школьников 5-6 классов, что способствует преодолению алекситимии, которая негативно сказывается на процессе вербализации эмоционально-эстетического опыта;

- целенаправленный процесс развития эмоционального интеллекта на уроках литературы позволяет повысить общий уровень эмоционального

интеллекта, то есть формировать способности понимать эмоции и управлять ими;

- комплексное введение в уроки литературы 5-6 классов творческих приёмов развития эмоционального интеллекта способствует становлению умений понимания и идентификации переживаемых эстетических эмоций, собственных и чужих, пониманию причин их возникновения.

Результаты внедрения опыта развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах в учебный процесс позволили определить содержание программы курсов повышения квалификации дополнительного профессионального образования учителей «Методика развития эмоционального интеллекта как метапредметного результата ФГОС ООО-2021 (на уроках русского языка и литературы)», которые легли в основу деятельности Республиканской инновационной площадки сетевого проекта «Методическое обеспечение развития эмоционального интеллекта на уроках литературы в соответствии с ФГОС ООО - 2021». Организация работы в условиях курсов повышения квалификации учителей литературы, реализация Республиканской площадки дали импульс к внедрению системной работы по развитию эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах в школах Удмуртской Республики.

Данные контрольного эксперимента отражены в анкетах учителей, которые показали положительную динамику в области введения педагогами творческих приёмов развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы, расширение их педагогического инструментария через включение в образовательный процесс приёмов развития эмоционального интеллекта, а также установить изменения в эмоциональной сфере школьников – умениях различать, называть собственные эмоции и эмоции других, в том числе через воображение, ассоциации, аналогии; выявлять и анализировать причины появления собственных эстетических эмоций; идентифицировать себя с героем произведения, ставить себя на место другого, понимать его чувства и мотивы;

регулировать выражение эмоций во взаимосвязи с процессом эмоционального восприятия обучающихся 5-6 классов.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Введение творческих приёмов развития эмоционального интеллекта в тематическое планирование по литературе в 5-6 классах и в формирующий эксперимент способствовало развитию эмоциональной сферы школьников на уроках литературы.

Используемые нами творческие приёмы развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах:

- направлены на активизацию читательских эмоций и воображения (через приёмы «вербализация эстетических эмоций», «созерцание», «ассоциирование», «творческая догадка» и т.д.), читательскую рефлексию (через приёмы «идентификация», «карта эмпатии», «кардиограмма чувств», «выход на оценку» и т.д.), творческое осмысление эмоционально-эстетического опыта (через приёмы «клоуз-тест», «дописывание», «метафоризация», «жанровая интерпретация» и т.д.);

- синтезируют в себе работу над эмоциональным тезаурусом, составлением ассоциативного ряда (аналогия, созерцание, догадка метафоризация, идентификация), сравнительно-сопоставительным анализом эмоциональных состояний литературных героев, самостоятельным выполнением творческих заданий, написанием творческих работ в лиро-эпическом жанре;

- ориентированы не только на глубокое постижение изучаемого произведения, но и на организацию разных видов уроков (уроки-диалоги, уроки-проекты, уроки-практикумы), которые позволяют развивать творческую и эмоционально-познавательную деятельность учащихся на уроках литературы.

Контрольный эксперимент с учащимися 5-6 классов показал эффективность введения способов и творческих приёмов, направленных на развитие эмоционального интеллекта:

- введение творческих приёмов, направленных на развитие эмоционального интеллекта, в уроки литературы расширяет эмоциональный

тезаурус школьников 5-6 классов, способствует преодолению алекситимии, которая негативно сказывается на процессе вербализации эмоционально-эстетического опыта;

- целенаправленный процесс развития эмоционального интеллекта на уроках литературы повышает общий уровень эмоционального интеллекта, то есть формирует способности понимать эмоции и управлять ими;

- комплексное введение в уроки литературы 5-6 классов творческих приёмов развития эмоционального интеллекта способствует становлению умений понимания и идентификации переживаемых эстетических эмоций, собственных и чужих, пониманию причин их возникновения.

Разработка и внедрение Федеральной программы курсов повышения квалификации дополнительного профессионального образования учителей «Методика развития эмоционального интеллекта как метапредметного результата ФГОС ООО-2021 (на уроках русского языка и литературы)», реализация деятельности Республиканской инновационной площадки сетевого проекта «Методическое обеспечение развития эмоционального интеллекта на уроках литературы в соответствии с ФГОС ООО - 2021» продемонстрировали результативность работы учителей Удмурткой Республики на уроках литературы через использование ими творческих способов развития эмоционального интеллекта школьников 5-6 классов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Понятие «эмоциональный интеллект» терминологически является категорией психологии и начинает активно рассматриваться в трудах психологов с конца XXI века. Основой нашего исследования эмоционального интеллекта явилась психологическая концепция Д.В. Люсина, в которой отражён его двукомпонентный состав: внутриличностный и межличностный виды в зависимости от направленности эмоций; компоненты «понимание эмоций» и «управление эмоциями» с входящими в их состав умениями.

Анализ психолого-педагогических исследований развития эмоционального интеллекта обучающихся 5-6 классов показал необходимость введения понятия «эмоциональный интеллект» в школьное образование как неотъемлемой составляющей метапредметных и личностных результатов школьников. Основопологающим в процессе развития эмоционального интеллекта является процесс словесного описания эмоциональных переживаний и расширение словаря эмоций школьников, осознание и присвоение их собственных переживаний через вербализацию эмоционального опыта.

В педагогике понятие «эмоциональный интеллект» начинает изучаться в начале XXI века, а в методике преподавания литературы – после официального введения в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 2021 года и Федеральную общеобразовательную программу основного общего образования 2023 года. Анализ педагогических исследований и нормативно-правовых документов (ФГОС ООО и ФОП ООО) показал включённость компонентов эмоционального интеллекта в состав метапредметных и личностных результатов школьников. Классификация структурных и содержательных компонентов эмоционального интеллекта в педагогической науке на основании ФГОС ООО, их последовательность в нормативных результатах учебной деятельности определили иерархию универсальных учебных действий (коммуникативные - регулятивные -

личностные), последовательная организация которых способствует личностному опыту эмоциональной культуры общения учащихся, их эмоциональной рефлексии, ценностному освоению эмотивных понятий.

Наиболее адаптивными для развития эмоционального интеллекта школьников являются предметы эстетического цикла, один из которых – литература. Выявленная специфика предметной и метапредметной направленности литературы обусловила возможность актуализации эмоциональных процессов на этапах восприятия и осмысления художественного произведения через призму универсальных учебных действий. Эта читательская деятельность активизируют процессы воссоздания и проживания эстетических эмоций, их осознания и присвоения через вербализацию эмоционального опыта и организацию эмоциональной рефлексивной деятельности, что способствует ценностному освоению эмоций и становлению эмоциональной картины мира школьников.

Разработка структуры эмоционального интеллекта в соответствии с читательской деятельностью на уроках литературы с включёнными в её состав читательскими умениями помогла сформулировать определение понятия «эмоциональный интеллект» в методике преподавания литературы: *«Эмоциональный интеллект – это совокупность умений различать, называть, анализировать и выражать собственные эстетические эмоции, эмоции автора и литературного героя в процессе познавательно-творческой деятельности читателя-школьника по восприятию, анализу и интерпретации художественного текста».*

Анализ психолого-педагогических и методических исследований показал важность эмоционально-эстетического развития современных школьников на втором этапе литературного образования в связи с их возрастными особенностями.

Творческое взаимодействие учителей и учащихся на уроках литературы в 5-6 классах показало актуальность разработанных способов и творческих приёмов развития эмоционального интеллекта учащихся на уроках литературы в 5-6

классах. Выявленные творческие приёмы направлены на 1) активизацию читательских эмоций (приёмы «вербализация эстетических эмоций», «выразительное чтение», «устное словесное рисование» и т.д.) 2) развитие воображения (приёмы «вербализация эстетических эмоций», «созерцание», «ассоциирование», «творческая догадка» и т.д.), 3) читательскую рефлексия (приёмы «идентификация», «карта эмпатии», «кардиограмма чувств», «выход на оценку» и т.д.), 4) творческое осмысление эмоционально-эстетического опыта (приёмы «клоуз-тест», «дописывание», «метафоризация», «жанровая интерпретация» и т.д.) и способствуют развитию умений, входящих в состав эмоционального интеллекта.

Использование творческих приёмов развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы содержит работу над эмоциональным тезаурусом, составлением ассоциативного ряда (аналогия, созерцание, догадка, метафоризация, идентификация), сравнительно-сопоставительным анализом эмоциональных состояний литературных героев, самостоятельным выполнением творческих заданий, написанием творческих работ в лиро-эпическом жанре.

Комплексное включение способов и творческих приёмов, направленных на эмоционально-эстетическое развитие школьников, ориентировано на глубокое постижение изучаемого произведения, развитие эмоционально-познавательной и творческой деятельности учащихся на уроках литературы в 5-6 классах.

Выявленные способы и творческие приёмы развития эмоционального интеллекта учащихся были разработаны и экспериментально апробированы в формирующем эксперименте исследования и способствовали развитию эмоциональной сферы школьников на уроках литературы.

Контрольный эксперимент определил результативность способов и творческих приёмов развития эмоционального интеллекта учащихся 5-6 классов на уроках литературы и выявил эффективность их комплексного введения в процесс литературного образования, что способствовало становлению умений

понимания и идентификации переживаемых эстетических эмоций, собственных и чужих, пониманию причин их возникновения.

Перспективы исследования заключаются в уточнении результатов развития эмоционального интеллекта учащихся средствами литературного образования с использованием широкого охвата экспериментальной выборки учащихся начального и среднего общего уровней образования с учётом их возрастных особенностей. Актуальность изучения данного вопроса в начальной школе определена отсутствием понятия «эмоциональный интеллект» в нормативных документах (ФГОС НОО), что разрушает процесс системного эмоционально-эстетического развития как необходимого аспекта становления личности младших школьников. В старшей школе необходимость расширения и уточнения способов и приёмов развития эмоционального интеллекта школьников обусловлена усложнением программного материала, включением в тематическое планирование драматических произведений и обзорных тем. Эти условия определяют проблему преемственности в развитии эмоционального интеллекта на уроках литературы и комплексном введении способов и творческих приёмов, направленных на эмоционально-эстетическое развитие на разных уровнях школьного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного стандарта основного общего образования». – 124 с. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%E2%84%96-287-%D0%BE%D1%82-31.05.2021-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9E%D0%9E%D0%9E.pdf
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования». – 5682 с. URL: https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_OOO.pdf
3. Аверин В. А. О взаимосвязи невербального и эмоционального интеллекта детей в возрасте от 8 до 11 лет / В.А. Аверин // Психология. Психофизиология. – 2011. – №42 (259). – С. 60 – 65. обращения: 11.07.2022).
4. 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.
5. Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «Эмоциональный интеллект» / Н.П. Александрова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – С. 71 - 75.
6. Андерсон М. Н. Актуальность проблемы развития эмоционального интеллекта в рамках приоритетных задач ФГОС дошкольного образования / М.Н. Андерсон // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2016. – №2. – С. 204 - 210.
7. Андреева И.Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков / И.Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-ой международной

междисциплинарной научно-практической конференции 6–7 ноября 2002 г. – Минск, 2003. – С. 194 – 196.

8. Андреева И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тезауруса эмоциональных переживаний в юношеском возрасте / И.Н. Андреева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: Материалы Международной научно-практической конференции 28–29 апреля 2006 года, г. Санкт-Петербург. – Ч. 1. – СПб, 2006. – С. 17 – 21.

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

10. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57 – 65.

11. Афонькина Ю.А. Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 4. – С. 6-17.

12. Бабенко Л.Г. Алфавит эмоций: словарь-тезаурус эмотивной лексики / Л.Г. Бабенко; М-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Урал.федер. ун-т. – Екатеринбург; Москва: Кабинетный учёный, 2021. – 432с.

13. Бабенко, Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л.Г. Бабенко. – Свердловск: Из-во Урал. Ун-та. – 1989. – 184 с.

14. Бабенко Л.Г. Лингвопсихология на методологической базе когнитивистики: лексикографический аспект. – Известия УрФУ. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 22. – № 3 (200). – С. 264 – 278.

15. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: в 2 кн. /Б.Ц. Бадмаев. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – Кн.1: Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. – 233 с.

16. Барболина Т.Н Развитие социально-эмоционального интеллекта на уроках литературы. – [Электронный ресурс]. – URL: https://gou619.kalin.gov.spb.ru/assets/files/metodich_slujba/mr_barbolina.pdf Дата обращения: 10.08.24)

17. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г.

Бочарова. – М.: Искусство, 1979. – 424 с. – (Из истории сов. эстетики и теории искусства).

18. Белкина, О. А. Эмоциональный интеллект как предиктор учебной успешности у математически одаренных старшеклассников / О. А. Белкина // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 11. – С. 92-101.

19. Беньковская Т.Е. Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII – начала XXI века: монография / Т.Е. Беньковская. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 360 с.

20. Бергфельд А.Ю. Эмоциональный опыт / А.Ю. Бергфельд // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2011. – № 3. – С. 60 – 72.

21. Бергфельд А.Ю. Эмоциональный опыт как теоретический конструкт / А.Ю. Бергфельд // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2010. – № 1 (1). – С. 38 – 46.

22. Березовская Т.П. Особенности развития эмоционального интеллекта старшеклассников / Т.П. Березовская // Психологический журнал. – 2006. – № 2. – С. 24 – 27.

23. Богатырева И. В. Эмоциональный интеллект как ведущий «гибкий навык» и феномен личностной креативности в психологии, их взаимосвязь / И.В. Богатырева // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. – 2021. – № 2(25). – С. 36-39.

24. Брандесов Р.Ф. Избранные труды / Р.Ф. Брандесов. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 271 с.

25. Братчикова Ю. В., Волошина Н. С. Развитие эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в совместной игровой деятельности с родителями // Педагогическое образование в России. – 2019. – №7. – С.30-37.

26. Ватсыян, К. Наставление в искусстве театра: «Натьяшастра» Бхараты / К. Ватсыян. – М.: Вост. лит., 2009. – 206 с.

27. Векторы современного гуманитарного образования / Дербенцева Л.В., Кочеткова Е.В., Кузнецова Н.П., Малышев В.Б., Маранцман Е.К., Некрасова Т.Ю., Савинова Л.Ю., Седова С.А., Тихонова С.В.; под ред. Е.К. Маранцман. – СПб.: изд-во ВВМ, 2022. – 191 с.

28. Видгоф В. М. Целостная модель человеческой эмоциональности: Опыт философской реконструкции / В. М. Видгоф. – Томск: [б. и.], 2001. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000138902>

29. Володина, О. В. Об эмоциональном интеллекте как одном из проявлений интеллектуальной культуры личности / О.В. Володина // Перспективы науки. – 2021. – № 9 (144). – С. 102-107.

30. Воюшина М.П. Развитие идей В.Г. Маранцмана в УМК «Школа диалога» для 1-4-го классов / М.П. Воюшина // Открытая методика В.Г. Маранцмана: монография. – «Прспект», 2024. – С. 74-89.

31. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

32. Выготский Л.С. Мышление и речь. – СПб.: Питер, 2023. – 640 с.

33. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

34. Галеева, Е. В. Психолингвистические основы вербального обозначения эмоций / Е. В. Галеева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 126-129.

35. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильяме», 2007. – 512 с.

36. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Ананьевские чтения: тез.науч.- практ. конф.; редкол.: А.А. Крылов. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. – С. 25 – 26.

37. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е.Р. Ядровской, А. И. Дунева. – СПб.: Свое издательство, 2015. – 306 с.

38. Гринцер П.А. Основные категории классической индийской поэтики. – М.: Наука, 1987. – 312 с.

39. Гребенщиков Ю.Ю. Роль предметной детали в охотничьих записках И.С. Тургенева и С.Т. Аксакова // Вестник МГОУ. Серия: Русская филология. – 2021. – №2. – С. 84-89.

40. Грибер Ю. А., Йонаускайте Д., Мор К. Цвета эмоций: экспериментальное исследование ассоциативных связей в современном русском языке // Litera. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsveta-emotsiy-eksperimentalnoe-issledovanie-assotsiativnyh-svyazey-v-sovremennom-russkom-yazyke> (дата обращения: 16.03.2023).

41. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / ДэниелГоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2010. – 487, [2] с.

42. Гоулман Д., Бояцис Г., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Г. Бояцис, Э. Макки. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 301 с.

43. Гудкова Т. В. Особенности эмоционального интеллекта подростков в условиях раздельного и смешанного обучения / Т.В. Гудкова, А.А. Александрова // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №6. – С. 156 -161.

44. Гудкова Т.В., Кондратьева Т.Н. Особенности эмоционального интеллекта у студентов, обучающихся в медицинском и педагогическом вузах // JournalofSiberianMedicalSciences. – 2015. – №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-u-studentov-obuchayuschih-sya-v-meditsinskom-i-pedagogicheskom-vuzah>

45. Гукаленко О. В., Борисенков В. П. Дифференциация педагогических и психологических аспектов исследования эмоционального интеллекта школьников // Педагогика. – 2022. – Т. 86. – № 9.

46. Гукаленко О.В. Педагогические условия формирования эмоционального интеллекта обучающихся в современной культурно-образовательной среде // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/58PDMN522.pdf>

47. Гукаленко О.В. Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1, № 6 (88). – С. 33-42. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-88-33-42.

48. Гукаленко О.В. Развитие эмоционального интеллекта как фактор учебной и социальной успешности школьников: теоретический обзор// Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2022. – №2. – С. 14-28.

49. Деревянко С.П. Ситуативные аспекты актуализации эмоционального интеллекта. URL: http://creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ_2009/derevyanko_social_IQ_2009 (дата обращения: 28.03.2022)

50. Дятлов Д. А. Эмоциональный интеллект как ресурс творческого лидерства / Д. А. Дятлов, Ю. А. Дмитриева // Психология. Психофизиология. – 2021. – Т. 14. – № 3. – С. 19-28.

51. Ельцова Е.А. Технология развития эмоционального интеллекта через художественный текст и произведения искусства. URL: <https://lyceum1.berchool.ru/file/download?id=3048> (дата обращения: 23.07.2024).

52. Жиенбаева А.В. Влияние эмоционального интеллекта на развитие критического мышления как факторформирования лидерских качеств обучающихся // Педагогическая наука и практика. – 2021. – № 4 (34). – С. 17-20.

53. Зайцева А.В. Возможности использования результатов исследований эмоционального интеллекта в педагогической практике / А. В. Зайцева, И. И. Шуткова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2008. – № 11. – С. 128-130.

54. Зорина Н.Н. Возможности развития эмоционального интеллекта / Н.Н. Зорина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-1. – С. 300-303.

55. Ибрагимова М.Э. К вопросу методики развития эмоционального интеллекта на уроках литературы // Русская классическая и неклассическая литература: Текст, контекст, рецепция: сборник статей международной научно-

практической конференции (Ярославль, 23-25 ноября 2023 г.): в 2 частях. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2024. – Часть 2. – С. 41- 47.

56. Ибрагимова М. Э. От воображения к воплощению: модель организации творческой деятельности в свете идей Л. С. Выготского / М. Э. Ибрагимова // Филологический класс. – 2017. – №1 (47). – С. 29-33.

57. Ибрагимова М.Э. От ощущения – к метафорическому портрету эмотивного концепта (к проблеме развития эмоционального интеллекта при работе со словом) / М.Э. Ибрагимова // Филологический класс. – 2022. – Том 27 · №2. – С. 217 - 224.

58. Ибрагимова М.Э. Развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5-6 классах // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – Т. 19, № 4. – С. 45-52.

59. Ибрагимова М.Э. Развитие эмоционального интеллекта на основе методической лингвоконцептологии в условиях обновления ФГОС ООО / Ибрагимова М.Э. // Развитие филологического образования в условиях глобализации и цифровизации: материалы Всероссийской научно-практической конференции 28 октября 2022 года. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2022. – С. 160 - 166.

60. Ибрагимова М.Э. Развитие эмоционального интеллекта на основе «Инновационной технологии литературного образования» / М.Э. Ибрагимова // Филологическое образование XXI века: методики, технологии, практики: материалы I Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 18-19 мая 2023 года [Электронное издание] / ответственные редакторы: Л.И. Коновалова, Е.А. Измайлова. – Санкт-Петербург: Инноватика, 2023. – С. 31 - 40.

61. Ибрагимова М.Э., Сергеева В.Б. «А сердце умным будет»: развитие эмоционального интеллекта на уроках русского языка и литературы: учебно-методическое пособие. – Ижевск, АОУ ДПО УР ИРО, 2023. – 124 с.

62. Иванова Е. С. Вербализация эмоций: возрастные и гендерные различия / Е. С. Иванова // Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2011. – Т. 95. – № 4. – С. 180-188.

63. Иванова Е.С. Вербализация эмоций и восприятие лицевой экспрессии учащимися начальной школы / Е.С. Иванова// Дискуссия. – 2014. – №1 (42). – С. 124-130. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/verbalizatsiya-emotsiy-i-vozpriyatie-litsevoy-ekspressii-uchaschimisya-nachalnoy-shkoly> (дата обращения: 23.05.2022).

64. Иванова Е.С. Опознание и вербализация эмоций как основа эмоционального интеллекта / Е.С, Иванова // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – № 4 (81). – С. 82 - 88.

65. Иванова Е.С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте / Е.С. Иванова // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – №6. – С.37-41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-v-podrostkovom-vozraste-2> (дата обращения: 23.04.2022).

66. Иванова Е. С. Половозрастные особенности эмоционального интеллекта и его структурных компонентов / Е. С Иванова // Образование и наука. – 2011. – №7. – С. 65-74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polovozrastnye-osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-i-ego-strukturnyh-komponentov> (дата обращения: 23.04.2022).

67. Иванова С. В. Эмоциональный интеллект: что это? (аналитический обзор литературы по эмоциональному интеллекту в педагогическом аспекте) // Ценности и смыслы. – 2022. – №4 (80). – С. 6-53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-cto-eto-analiticheskiy-obzor-literatury-po-emotsionalnomu-intellektu-v-pedagogicheskom-aspekte> (дата обращения: 01.10.2024).

68. Изард К. Эмоции человека: монография / К. Изард. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 954 с.

69. Измайлова Е.А. Изучение художественных концептов на уроках литературы в профильной школе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Измайлова. – Санкт-Петербург, 2011. – 295 с.

70. Измайлова Е.А. Изучение художественных концептов на уроках русской и мировой литературы на старшей ступени обучения: моногр. – СПб.: ЛОИРО, 2013. – 196 с.

71. Измайлова Е.А. Работаем с концептами на уроках русской и зарубежной литературы (9-11 классы): учеб.-метод. пособие. – Санкт-Петербург: Реноме, 2022. – 114 с.

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

73. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления. 2-е издание, дополненное». – СПб.: «Питер», 2008.

74. Карпов А.В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография / А.В. Карпов, А.С. Петровская; Яросл. Гос. Ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – 344 с.

75. Кобра Ф.Х. Влияние эмоционального интеллекта на повышение академической успеваемости старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ф.Х. Кобра. – Душанбе, 2013. – 255 с.

76. Козакова А. А. Концепт печаль в поэтическом идиолекте М. Цветаевой // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2009. – №5. – С. 123-128. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-pechal-v-poeticheskom-idiolekte-m-tsvetaevoy> (дата обращения: 16.03.2023).

77. Комарова А. И. Социальный и эмоциональный интеллект: кросскультурное исследование / А.И. Комарова // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2011. – №5. – С. 30-35.

78. Комарова Э.П. Эмоциональный интеллект: понятие, роль и формы интеграции в социокультурное общение / Э.П. Комарова // Вестник ВГТУ. – 2014. – №3-2. – С. 43-46.

79. Комина Э. В. Вербальная синестезия / Э.В. Комина // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2006. – №2. – С.83 – 97.

80. Коновалова Л.И., Букреева С.В. Взаимосвязанное изучение русской и зарубежной литературы в старшей школе (9-11 классы) / Л.И. Коновалова, С.В. Букреева. – СПб.: ЛОИРО, 2017. – 380 с.

81. Коновалова Л.И. Методика и технологии профессионального становления педагога. Учебно-методическое пособие / Л.И. Коновалова – Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, изд-во ВВМ, 2023. – 199 с. – Текст: авторская редакция.

82. Коновалова Л.И. Развитие читательского воображения школьников (5-8 кл.): дис. ...канд. псих.наук: 13.00.02 / Л.И. Коновалова. – Санкт-Петербург, 1994. – 447 с.

83. Коновалова Л.И. Технология актуализации читательского воображения на уроках литературы в школе // Нижегородское образование. 2014. №2. С. 54–58.

84. Коростова С. В. Межличностное общение: способы вербализации эмоциональных состояний / С.В. Коростова // Культура. Наука. Интеграция. – 2010. – № 4 (12). – С. 31-34.

85. Коростова С.В. Эмотивность в диалоге и эмотивный диалог в русском художественном тексте // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotivnost-v-dialoge-i-emotivnyu-dialog-v-russkom-hudozhestvennom-tekste> (дата обращения: 14.06.2022).

86. Кузнецова К.С. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.С. Кузнецова. – Саратов, 2012. – 215 с.

87. Куракина А.О. Эмоциональный интеллект дошкольника: структура, условия и механизмы развития: монография / А.О. Куракина. Ижевск: Ин-т компьютер. исслед., 2013. – 103 с.

88. Курганская А. В. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в научном и эстетическом познании // Учёные записки

Забайкальского государственного университета. – 2024. – Т. 19, № 2. – С. 89–96.
DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-2-89-96.

89. Кучерявенко В.И. Формирование понимания ситуаций взаимодействия и общения у современных подростков у современных подростков в учебно-воспитательном процессе: дис. ...канд. псих.наук: 19.00.07 / В.И. Кучерявенко. – Москва, 2011.

90. Лейдерман Н.Л. Теория жанра: Научное издание / Институт филологических исследований и образовательных стратегий «Словесник» УрО РАО; Урал. гос. пед. Ун-т. Екатеринбург, 2010. – 904 с.

91. Леонтьев А.Н. Эмоциональные процессы. URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-314.html>(дата обращения: 08.08.2023).

92. Литературная педагогика: технологии и формы развития эмоционального интеллекта обучающихся: Материалы IV Международной научно-практической конференции. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2023. – 243 с.

93. Локтаева Н.Н. Понятие "мягкие навыки" как педагогическая категория: сущность и содержание // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – №4 (64). – С. 28-35.

94. Лопатина Н.В. Актуальные вопросы научного изучения и социокультурного проектирования чтения в условиях цифровых трансформаций // Берковские чтения – 2021. Книжная культура в контексте международных контактов: материалы VI Международной научной конференции. – М., 2021. – С. 285-290.

95. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. – Спб.: Питер, 2024. – 320 с.

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

97. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д.В. Люсин. В сборнике: Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. – 2009. – С. 264-278

98. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М., 2004. – С. 29 - 36.

99. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М., 2004. – С. 129 - 140.

100. Маранцман Е.К. От образа к смыслу: развитие образного и концептуального мышления школьников на уроках литературы. – СПб.: «Наука», «САГА», 2005. – 112 с.

101. Маранцман Е.К. Проблемы современной методики обучения литературе сквозь призму идей В.Г. Маранцмана // Magister. 2022. – №3. – С. 17–22.

102. Маранцман В.Г. Избранные труды. Т. 1. / под ред. Е.К. Маранцман. – 2-е изд. стер. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2023. – 336 с.

103. Маранцман В.Г. Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу. – М.: Просвещение, 1986. – 124 с.

104. Мачнев В. Я. Социальный и эмоциональный интеллект: монография / В. Я. Мачнев, Е. И. Чердымова. – Самара: Издательство Самарского университета, 2022. – 148 с.

105. Методика обучения и воспитания (литература): учебно-методическое пособие / Е.А. Измайлова, Л.И. Коновалова, В.В. Грабчак, В.В. Разумец; ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена; под ред. Е.А. Измайловой. – Санкт-Петербург: Реноме, 2024. – 116 с.

106. Методика обучения литературе в школе: учебник для студентов филологических факультетов педагогических вузов: в 2 кн. / под общ. Ред. д-ра пед. наук, проф. Н.М. Свириной. Кн. 1. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – 336 с.

107. Методика обучения литературе в школе: учебник для студентов филологических факультетов педагогических вузов: в 2 кн. / под общ. Ред. д-ра пед. наук, проф. Н.М. Свириной. Кн. 2. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. – 304 с.

108. Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н.Л. Мишатиной. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2017. – 450 с.

109. Методика преподавания литературы: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. З. Я. Рез. – М.: Просвещение, 1977. – 383 с.

110. Мещерякова И.Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Вестник ТГУ. – 2010. – №1. – С.157-161.

111. Милованова Н. Г. Эмоциональный интеллект: новый ресурс педагога или новые требования? / Н. Г. Милованова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – №1 (25). – С. 107-110.

112. Мишатиной Н. Л. Метафорический портрет: "эмоциональное прибежище" для "собираания души" / Н. Л. Мишатиной // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2015. – №3 (19). – С. 122 – 131.

113. Мишатиной Н.Л. Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики: монография / Предисловие С.Г. Воркачёва / Н.Л. Мишатиной. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2022. – 304 с.

114. Мишатиной, Н.Л., Сорокина Ю.А. Инструментарий методической лингвоконцептологии на службе эмоционального интеллекта. / Н. Л. Мишатиной, Ю.А. Сорокина // Русский язык в школе. – 2019. – № 80(6). – С. 7-15.

115. Научно-методические рекомендации по формированию эмоционального интеллекта обучающихся в образовательной среде (основная школа): методические рекомендации / под общей и научной редакцией С.В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 23 с. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/nm-rekomendaczii-po-](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/nm-rekomendaczii-po)

[formirovaniyu-emocziionalnogo-intellekta-obuchayushhihsya-v-obrazovatelnoj-sredeosnovnaya-shkola.pdf](#)

116. Наконечная Н.А., Демиденко Т.Г. Развитие эмоционального интеллекта при изучении поэтического творчества на уроках литературы // Управление образованием: теория и практика. – 2022. №7 (54). – С. 108–114.

117. Нефёдова М. А. Эмоциональный компонент содержания обучения // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2024. – №3 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-komponent-soderzhaniya-obucheniya> (дата обращения: 10.11.2024).

118. Новиков Н. И. О воспитании и наставлении детей // Новиков Н.И. Избранные произведения. – М.; Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1951. – С. 418–507.

119. Носенко Н.П., Матвеева И.С. Особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта, тревожности и стрессоустойчивости у старшеклассников на разных этапах обучения / Н.П. Носенко, И.С. Матвеева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 12 (178). – С. 407 - 414.

120. Овсянникова В.В. К вопросу о классификации эмоций: категориальный и многомерный подходы // Финансовая аналитика: проблемы и решения. – 2013. – № 37. – С. 43-48.

121. Открытая методика: поиск, исследования, творчество: Сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы / под ред. Е.Р. Ядровской. – Санкт-Петербург: Своё издательство, 2015. – 316 с.

122. Петренко В.Н. Развитие «мягких навыков» на уроке литературы как необходимое условие его эффективности // Литература в школе. – 2023. – № 6. – С. 106-115. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-6-106-115

123. Постных Л.В. Приёмы для развития эмоционального интеллекта на уроках литературы. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/692845> (дата обращения: 23.07.2024).

124. Почекаева И. С., Горовенко А. А. Необходимость развития эмоционального интеллекта у учащихся среднего подросткового возраста / И. С. Почекаева, А. А. Горовенко // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – №14. – С. 198 – 203.

125. Петренко В. Ф., Коротченко Е.А. Образная сфера в живописи и литературе. Визуальные аналоги литературных тропов / В.Ф. Петренко, Е.А. Коротченко // Психология. Журнал ВШЭ. – 2008. – №4. – С. 19-41.

126. Пименова М.В. Типология структурных элементов внутреннего мира (на примере эмоциональных концептов) / М.В. Пименова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1(001). – С. 82-90.

127. Понять автора: учимся смысловому чтению: учебно-методическое пособие / Под науч. ред. Н. В. Максимовой. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2015. – 198 с.

128. Почекаева И.С., Горовенко А.А. Необходимость развития эмоционального интеллекта у учащихся среднего подросткового возраста // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – №14. – С. 198-203.

129. Практикум по методике преподавания литературы / О.Ю. Богданова, С.А. Зинин, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю. Богдановой. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 120 с.

130. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

131. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. – М.: ФОРУМ, 2016. – 368 с.

132. Ражников В.Г. Постижение сущности эстетических эмоций и художественных переживаний (авторский словарь и методика его применения) // Музыкальное искусство и образование. – 2013. – №4. – С. 54 – 63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postizhenie-suschnosti-esteticheskikh-emotsiy-i->

hudozhestvennyh-perezhivaniy-avtorskiy-slovar-i-metodika-ego-primeneniya (дата обращения: 22.04.2022).

133. Расторгуева Е. Н. Эмоциональный интеллект: к проблеме определения понятия // Вестник ГУУ. – 2024. – №1. – С. 230-239. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-k-probleme-opredeleniya-ponyatiya> (дата обращения: 10.08.2024).

134. Рез З.Я. Изучение лирических произведений в школе (IV – VII классы). – Л.: Изд-во «Просвещение», 1968. – 174 с.

135. Рождественская Н.В. Художественное творчество и эмоциональный интеллект. – СПб.: СПбГАТИ, 2012. – 140 с.

136. Романичева Е.С., Пранцова Г.В. Дорога в словесное творчество: методическое пособие / Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова. – Москва: Библиомир, 2023. – 200 с.

137. Романичева Е.С., Пранцова Г.В. Современные читательские практики: обзор основных исследований как попытка классификации // Литература в школе. 2022. № 1. С. 92–104. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-1-92-104

138. Романичева Е.С. «...У кого не уяснены принципы... у того не только в голове сумбур, но и в делах чепуха» / Е.С. Романичева // Русская словесность. – 2010. – № 6. – С. 5–8.

139. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002 г. – 720 с.

140. «Русская классика в диалоге с современностью: модели взаимодействия»: коллективная монография / В.А. Доманский, О.Б. Кафанова, Н.А. Миронова, Н.А. Попова. – М.: ФЛИНТА, 2022. – 500 с.

141. Самохвалова Е. В. Психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта детей и подростков / Е. В. Самохвалова, О. Г. Холодкова // Молодежный вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2024. – № 1. – С. 152-161.

142. Семенака С.И. Использование проблемных ситуаций в развитии эмоционального интеллекта дошкольника // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 4. – С. 86-95.

143. Семеновских Т. В., Дуплянкин В. В. Эмоциональный интеллект и стиль саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте / Т.В. Семеновских, В.В. Дуплянкин // Вестник евразийской науки. – 2015. – №5 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-i-stil-samoregulyatsii-uchebnoy-deyatelnosti-v-podrostkovom-voznraste> (дата обращения: 28.03.2022).

144. Сергеева В.Б. Творческая мастерская стиха: методическое пособие / В.Б. Сергеева. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2021. – 144 с.

145. Сергеева В.Б., Никонова О.Б. Творческая мастерская стиха: учебное пособие по литературе / В.Б. Сергеева, О.Б. Никонова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2023. – 192 с.

146. Сергиенко Е. А. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы / Е. А. Сергиенко, Т. Д. Марцинковская, Е. И. Изотова и др. — М. : Дрофа, 2019. — 248 с. : ил. — (Российский учебник).

147. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

148. Скоробогатов В.А., Коновалова Л.И. Феномен воображения: Философия для педагогики и психологии: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. И доп. / Под ред. д-ра филос. Наук, проф. В.А. Скоробогатова. – СПб.: Изд-во «Союз», 2002. – 183 с. – (Высшая школа).

149. Смирнова Т.М., Гудова М.Ю. Применение теории эмоционального интеллекта в педагогике. – 2022. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/109074/1/978-5-7996-3441-4_2022_020.pdf (дата обращения: 20.03.2024)

150. Сорокина Ю.А. «Инструменты формирования межличностного компонента эмоционального интеллекта обучающихся: визуальные и словесные «ситуации чувств»». URL:

<https://191spb.edusite.ru/DswMedia/instrumentyiformirovaniyavnutrilichnostnogokomponentayemocional-nogointellekta.docx> (дата обращения: 10.01.2022)

151. Сосновская И.В. Методика преподавания литературы в современной школе: монография / И.В. Сосновская. – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2016. – 307 с.

152. Сосновская И.В. Методологический аспект современного урока литературы // Вестник БГУ. Язык, литература, культура. – 2015. – №10. – С. 220-225.

153. Сосновская И.В., Терентьева Н.П. Методический инструментарий развития личностной рефлексии в процессе анализа и интерпретации литературного произведения (5-6-е классы) // Педагогический имидж, 2023. – Т.17. – № 3 (60). – С. 330-347.

154. Степанов, И. С. Психологические факторы становления эмоционального интеллекта / И.С. Степанов // Вестник ЮУрГГПУ. – 2012. – №11. – С. 205 – 217.

155. Тавстуха О. Г., Шавшаева Л. Ю. Педагогическое сопровождение формирования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – №2 (30). – С. 78-83.

156. Теория литературы: Учеб.пособие для студ. Филол. Фак. Высш. Учеб. заведен.: В 2 т. / Под ред. Н.Д. Тамарченко. – Т.1: Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа, С.Н. Бройтман. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 512 с.

157. Терентьева Н.П. Научно-методические открытия Р. Ф. Брандесова в контексте современности // Филологический класс. – 2018. – №1 (51). – С. 84–88. DOI: 10.26710/fk18-01-13

158. Терентьева Н.П. Педагогические и методические принципы литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся // Начальная школа плюс до и после, 2012. – № 8. – С.80-84.

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

160. Токарева О. А. Теоретико-методологические проблемы исследования эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста / О. А. Токарева, А. В. Серый, А. И. Федоров // Вестник КемГУ. – 2018. – №3 (75). – С. 129 -139.

161. Трунов Д. Г. Уровни вербализации эмоционального опыта // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2013. – №1 (13). – С.102 - 107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/urovni-verbalizatsii-emotsionalnogo-opyta> (дата обращения: 21.04.2022).

162. Трунов Д. Г. Виды и механизмы функциональной алекситимии // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2010. – №2. – С. 93-98. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-i-mehanizmy-funksionalnoy-aleksitimii> (дата обращения: 22.04.2022).

163. Тюпа В. И. Культура художественного восприятия и литературное образование // Слово и образ в современном информационном обществе. — М.: РГГУ, 2001. — С. 28-43.

164. Тюпа В.И. Мастерство читателя // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2017. – № 4. – С. 219- 224.

165. Тюпа В.И., Сергеева В.Б. Инновационная технология литературного образования школьников: системно-деятельностный подход // Филологический класс. – 2014. – № 1 (35). – С. 78 - 84.

166. Тюпа В.И., Сергеева В.Б. Инновационная технология литературного образования школьников: системно-деятельностный подход (статья вторая) // Филологический класс. – 2014. – № 2 (36). – С. 21 - 26.

167. Тюпа В.И., Сергеева В.Б. Инновационная технология литературного образования школьников: системно-деятельностный подход (статья третья) // Филологический класс. – 2014. – № 3(37). – С. 42 - 49.

168. «Умные эмоции»: статьи и методические материалы по развитию эмоционального интеллекта школьников на уроках русского языка и литературы / Сост. В. Б. Сергеева, М. Э. Ибрагимова. – Ижевск: АОУ ДПО УР ИРО, 2024. – 128 с.

169. Ускова И.В. Эмоциональный интеллект как новый результат обучения русскому языку и литературе // XV Конгресс МАПРЯЛ. Избранные доклады. – Санкт-Петербург, 2024. – С. 1203-1207.

170. Усынина, Т. П. Эмоциональный интеллект в структуре социоэмоциональной компетентности в старшем школьном возрасте / Т. П. Усынина // RussianJournalofEducationandPsychology. – 2011. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-v-strukture-sotsioemotsionalnoy-kompetentnosti-v-starshem-shkolnom-vovraste> (дата обращения: 08.07.2022).

171. Фан Или Диагностика формирования эмоционального опыта обучающихся на уроках музыки в школах Китая // Педагогическое образование в России. – 2022. – №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-formirovaniya-emotsionalnogo-opyta-obuchayuschih-sya-na-urokakh-muzyki-v-shkolah-kitaya> (дата обращения: 15.06.2023).

172. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

173. Целикова Е.И., Ядровская Е.Р. Вопросы методики преподавания литературы и новая актуальность // МИРС. – 2021. – №4. – С. 73–81. DOI: 10.24412/1811-1629-2021-4-73-81

174. Чежина Я. В. Взаимосвязь лидерских качеств и характеристик эмоционального интеллекта у подростков // Психология человека в образовании. – 2021, № 2. – С. 174 -183.

175. Чернышов С. В. Эмоциональная рефлексия как фактор повышения качества обучения иностранным языкам в школе // Наука и школа. – 2024. – №2. – С. 192-204. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-refleksiya-kak-faktor-povysheniya-kachestva-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-shkole> (дата обращения: 10.08.2024).

176. Чертов В.Ф., Антипова А.М. Литературное образование и методика обучения литературе в XXI веке: классика и современность // Литература в школе. – 2022. – № 5. – С. 101–112. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-5-101-112

177. Чиркина Е.А. Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Чиркина Елена Александровна. – Ижевск, 2012. – 166 с.

178. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М, 2007. URL: http://lit.lib.ru/t/trushnikow_d_j/text_0200.shtml (дата обращения: 08.08.2023).

179. Шутан М.И. Работаем с концептами: практикумы по русскому языку и литературе для 9-11 классов общеобразовательных организаций / М.И. Шутан. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2022. – 336 с.

180. Шутан М.И. Ученик и литературное произведение: монография / М.И. Шутан. – Новосибирск: ООО «Агентство «СИБПРИНТ», 2012. – 257 с.

181. Юргайте Е.А. К вопросу развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки: практический аспект // Вестник ДонНУ. Сер. Б: Гуманитарные науки. – 2023. – № 4. С. 76-83.

182. Юргайте Е.А. Обоснование педагогических условий развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки в общеобразовательной организации // Вестник ДонНУ. Сер. Б: Гуманитарные науки. – 2023. – № 1. – С. 114 -120.

183. Юргайте Е.А. Формирование представлений об эмоциональном интеллекте в советской и российской педагогике // Вестник ДонНУ. Сер. Б: Гуманитарные науки. – 2021. – № 2. – С. 184-189.

184. Экман П. Психология эмоций. Я знаю. Что ты чувствуешь. / Пол Экман. – СПб.: Питер, 2021– 126.с.

185. Эмоциональный интеллект школьника: становление и развитие: монографический сборник / под общей и научной редакцией С.В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 203 с.

186. Ядровская Е.Р. Методика преподавания литературы: уроки в основной школе: учебник для вузов / Е.Р. Ядровская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 236 с.

187. Emotion: Theory, Research, and Experience: Vol. 1. Theories of Emotion. Ed. by R. Plutchik and H. Kellerman. – London: Academic Press, 1980. – 399 p.
188. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995. 275 p.
189. Mayer, J.D. Emotional intelligence as a standard intelligence / J.D. Mayer, P.Salovey, D.R. Caruso, G. Sitarenios // Emotion. – 2001. – V.1. – P.232-242.
190. Mayer, J.D. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence / J.D. Mayer, D.R. Caruso, P.Salovey // Intelligence. – 1999. – V.27. – P. 267 - 298.
191. Mayer, J. D., Salovey, P. What is emotional intelligence // P. Salovey, D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. – New York : 1997. – P. 435.
192. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications // Psychological Inquiry. – 2004. – No. 3. – P. 197–215.

Приложения

Приложение 1

**Содержательный анализ нормативных документов,
регламентирующих образовательную деятельность, относительно
включенности в них термина «эмоциональный интеллект»**

Нормативный документ	Формируемые умения	Содержание
<p><i>Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования</i> (Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении ФГОС ООО»)</p>	<p>Метапредметные умения – регулятивные УУД</p>	<p>«П. 43.3. Эмоциональный интеллект:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) умение различать, называть собственные эмоции и эмоции других и управлять ими; 2) выявлять и анализировать причины эмоций; 3) ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого; 4) регулировать способ выражения эмоций».
<p><i>Федеральная образовательная программа основного общего образования, целевой раздел</i> (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной</p>	<p>Метапредметные умения – регулятивные УУД</p>	<p>«17.4.3. Овладение регулятивными универсальными учебными действиями включает умения самоорганизации, самоконтроля, развитие эмоционального интеллекта».</p>

программы основного общего образования»)		
Федеральная образовательная программа основного общего образования, содержательный раздел, Программа формирования УУД	Метапредметные умения – коммуникативные УУД	«165.2.3.1.4. Формирование универсальных учебных коммуникативных действий. Управлять собственными эмоциями, корректно выражать их в процессе речевого общения».
Федеральная образовательная программа основного общего образования, содержательный раздел, Федеральная рабочая программа по литературе (Приказ № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения РФ, касающиеся ФООП НОО, ООО, СОО» от 19.03.24.)	Личностные умения	«20.8.2. В результате изучения литературы на уровне основного общего образования у обучающегося будут сформированы следующие личностные результаты: <...> умение осознавать своё эмоциональное состояние и эмоциональное состояние других, использовать языковые средства для выражения своего состояния, в том числе опираясь на примеры из литературных произведений, написанных на русском языке, сформированность навыков рефлексии...».

**«Поле мнений» методистов о принципах преподавания литературы
(по Е.С. Романичевой и Н.П. Терентьевой)**

Романичева Е.С.	Терентьева Н.П.
<p align="center">Принцип «читателецентричности»/ читательской направленности на обучение</p> <p>Позволяет выбирать читателю собственную стратегию чтения, отличную от стратегии профессионального читателя.</p>	<p align="center">Принципы читательской направленности обучения</p> <p>Ориентирован на ценностное самоопределение учащихся, связан с главной целью литературного образования – <i>формированием читателя, способного к полноценному восприятию литературных произведений в контексте духовной культуры человечества и подготовленного к самостоятельному общению с искусством слова.</i></p> <p>Методический принцип аксиоцентризма</p> <p>В основе – <i>воспитательная цель</i>, фокусирующая внимание на <i>ценностной и регулятивной функциях</i> культуры, литературы и, соответственно, обучения литературе. Эта цель связана с ценностным самоопределением учащихся в процессе освоения литературы.</p> <p>Два направления в реализации принципа аксиоцентризма в методике:</p>

	<p>1) во-первых, это <u>актуализация мировоззренческих основ содержания литературного образования</u> в контексте национальных и общечеловеческих ценностей,</p> <p>2) во-вторых, <u>усиление значимости субъектной позиции читателя-школьника</u>, что предполагает обоснование соответствующих технологий и способов организации литературного образования.</p>
<p>Принцип коммуникативного контекста обучения В основе лежит категория смысла, которая позволяет учитывать реальные потребности учащихся, их интересы, обусловленные контекстом деятельности</p>	<p>Принципы коммуникативно-деятельностного контекста и диалогизма Коммуникация, изначально характеризующая процесс передачи информации, а следовательно, взаимодействие и общение, включает в качестве неотъемлемых <u>процессы понимания, смыслопорождения, интерпретации</u>. Речь идёт о <u>«встрече» смыслов, рождении новых смыслов</u>.</p>
<p>Принцип деятельностного контекста обучения Обучение восприятию/чтению возможно только при учёте характера читательской деятельности и её этапов и возможно только в процессе её восприятия</p>	<p>Литература как искусство словесного образа коммуникативна по своей сути. Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она <u>активизирует, побуждает человека к деятельности</u>. Поскольку понимание предполагает</p>

	<p><i>активизацию различных структур сознания – не только мышления, но и <u>воображения, эмоциональной отзывчивости, эмпатии, а также собственного жизненного опыта личности, рефлексии</u>, – то очевидна необходимость адекватных коммуникативных технологий, методов и приёмов, которые «включают» деятельность соответствующих структур сознания читателя-школьника.</i></p>
<p style="text-align: center;">Принцип диалогичности</p> <p>В процессе освоения художественного произведения читатель вступает в диалог: с автором, с другими читателями (критиками, литературоведами, учителем, одноклассниками, самим собой), итогом которого становится понимание художественного произведения и собственной интерпретации как реплики в диалоге культур</p>	<p style="text-align: center;">Принцип диалогизма</p> <p>Направлен на преодоление монологизма в литературном образовании и опирается на понимание универсальности диалогических отношений.</p>
<p style="text-align: center;">Принцип направленности на понимание</p>	<p style="text-align: center;">Принцип личностно-смысловой направленности литературного образования</p> <p>Обучение литературе может быть <i>продуктивным</i>, если оно, будучи открытым для всех, <i>обращено к каждому как субъекту</i></p>

	<i>культуры, порождая <u>личностные мотивы</u> освоения искусства слова, смыслов и ценностей культуры, творческой деятельности.</i>
	Принцип единства литературного образования и самовоспитания учащихся Воспитание есть лишь рациональная организация самовоспитания.

**Соотношение диагностических исследований и компонентов и умений
эмоционального интеллекта в соответствии с читательской деятельностью
на уроке литературы**

Диагностика, направленная на выявление развития	Компоненты эмоциональ- ного интеллекта	Умения, входящие в структуру эмоционального интеллекта	
		Внутриличностны й эмоциональный интеллект	Межличностный эмоциональный интеллект
1) методика «Словарь эмоций» Е.С. Ивановой;	Понимание эмоций	Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции.	Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции автора и литературного героя.
2) диагностика эмоционального интеллекта Н. Холла			
3) модифициро- ванная версия диагностики «Ассоциативный словарь синонимов» А.Г. Закаблука;		Выявлять и анализировать причины возникновения собственных эстетических эмоций.	Выявлять и анализировать причины возникновения эмоций автора и литературного героя.
4) диагностика «Торонтская алекситимическая шкала» Дж. Тэйлора;			Ставить себя на место другого, автора, литературного героя, понимать мотивы и намерения
5) письменный диагностический			

срез, основанный на литературном материале.			персонажа, анализируя примеры из художественной литературы.
1) диагностика эмоционального интеллекта Н. Холла; 2) письменный диагностический срез, основанный на литературном материале.	Управление эмоциями	Выражать собственные эмоции, ценностные ориентации через творческую деятельность.	Выражать эмоции литературного героя в процессе интерпретации в разных видах деятельности (инсценирование, выразительное чтение, творческие работы). Влиять на эмоции других через созданный творческий продукт.

Приложение 4

Диагностика эмоционального интеллекта (Н.Холл)

Утверждения						
	Полностью не согласен	В основном не согласен	Отчасти не согласен	Отчасти согласен	В основном согласен	Полностью согласен
1. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания о том, как поступать в жизни.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
2. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в своей жизни.	-3	-2	-1	+1	+2	+3

3. Я спокоен, когда на меня воздействуют другие люди.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
4. Я способен наблюдать изменение своих чувств.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
5. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
6. Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций (веселье, радость, внутренний подъём и юмор).	-3	-2	-1	+1	+2	+3
7. Я слежу за тем, как я себя чувствую.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
8. После того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
9. Я способен выслушивать проблемы других людей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
10. Я не закликаюсь на отрицательных эмоциях	-3	-2	-1	+1	+2	+3
11. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
12. Я могу успокоить других людей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
13. Я могу снова и снова встать перед лицом препятствия.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
14. Я стараюсь подходить к жизненным проблемам творчески.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
15. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
16. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
17. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чём проблема.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
18. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения.	-3	-2	-1	+1	+2	+3

19. Знание моих истинных чувств важно для моего хорошего физического состояния.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
20. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
21. Я могу хорошо распознавать эмоции по выражению лица.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
22. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
23. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чём другие нуждаются.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
24. Окружающие считают, что я хорошо понимаю переживания других людей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
25. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
26. Я способен улучшить настроение других людей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
27. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
28. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
29. Я могу поддержать других людей при их побуждении к достижению личных целей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
30. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3

Приложение 5

«Торонтская алекситимическая шкала» (Дж.Тэйлор)

Утверждения					
	Совершенно не согласен	Скорее не согласен	Ни то, ни другое	Скорее согласен	Совершенно согласен
1. Когда я плачу, всегда знаю, почему	5	4	3	2	1
2. Мечты — это потеря времени	1	2	3	4	5

3. Я хотел бы быть не таким застенчивым	1	2	3	4	5
4. Я часто затрудняюсь определить, какие чувства испытываю	1	2	3	4	5
5. Я часто мечтаю о будущем	5	4	3	2	1
6. Мне кажется, я так же способен легко заводить друзей, как и другие	5	4	3	2	1
7. Знать, как решать проблемы, более важно, чем понимать причины этих решений	1	2	3	4	5
8. Мне трудно находить правильные слова для моих чувств	1	2	3	4	5
9. Мне нравится ставить людей в известность о своей позиции по тем или иным вопросам	1	2	3	4	5
10. У меня бывают физические ощущения, которые непонятны даже докторам	1	2	3	4	5
11. Мне недостаточно знать, что привело к такому результату, мне необходимо знать, почему и как это происходит	5	4	3	2	1
12. Я способен с легкостью описать свои чувства	5	4	3	2	1
13. Я предпочитаю анализировать проблемы, а не просто их описывать	5	4	3	2	1
14. Когда я расстроен, не знаю, печален ли я, испуган или зол	1	2	3	4	5
15. Я часто даю волю воображению	5	4	3	2	1
16. Я провожу много времени в мечтах, когда не занят ничем другим	5	4	3	2	1
17. Меня часто озадачивают ощущения, возникающие в моем теле	1	2	3	4	5
18. Я редко мечтаю	1	2	3	4	5
19. Я предпочитаю, чтобы все шло само собой, чем понимать, почему произошло именно так	1	2	3	4	5
20. У меня бывают чувства, которым я не могу дать вполне точное определение	1	2	3	4	5
21. Очень важно уметь разбираться в эмоциях	5	4	3	2	1
22. Мне трудно описывать свои чувства по отношению к людям	1	2	3	4	5
23. Люди мне говорят, чтобы я больше выражал свои чувства	1	2	3	4	5

24. Следует искать более глубокие объяснения происходящему	5	4	3	2	1
25. Я не знаю, что происходит у меня внутри	1	2	3	4	5
26. Я часто не знаю, почему я сержусь	1	2	3	4	5

Приложение 6

Приёмы творческого взаимодействия учителя и учащихся на уроках литературы в 5-6 классах

Деятельность учителя на уроках литературы	Деятельность учащихся на уроках литературы	Формируемое в процессе использования приёма умение, входящее в структуру эмоционального интеллекта
Приём «Творческие аналогии» (Л.И. Коновалова)	Поиск/ создание ряда аналогичных, сходных эмоционально-эстетических образов.	Внутриличностный интеллект Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, продуцировать эмоционально-эстетические образы на их основе.
Приём «Ассоциирование» (Л.И. Коновалова) / приём «Синестезия» (Н.Л. Мишатиная, Ю.В.	Создание ряда субъективных ассоциативных эмоционально-эстетических образов.	Внутриличностный интеллект Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции,

Малкова)		продуцировать эмоционально-эстетические образы на их основе.
Приём «Созерцание» (Л.И. Коновалова)	Наглядно-чувственное восприятие произведения искусства, направленное на создание новых эмоционально-эстетических смысловых образов у школьников.	Внутриличностный интеллект Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, продуцировать эмоционально-эстетические образы на их основе.
Приём «Метафоризация» (Л.И. Коновалова) / Приём «Метафорический портрет слова» (Н.Л. Мишатица)	Создание метафорического образа в процессе эмоционально-эстетического восприятия.	Внутриличностный интеллект Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, продуцировать эмоционально-эстетические образы на их основе. Выражать собственные эмоции, ценностные ориентации через творческую деятельность.
Приём «Идентификация»	Определение собственного	Внутриличностный интеллект

(И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева)	эмоционально-эстетического переживания или литературного героя с возможной актуализацией причин их возникновения. <i>«Что бы вы почувствовали, оказавшись на месте героя..?»</i>	Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции Межличностный интеллект Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции автора и литературного героя. Ставить себя на место другого, автора, литературного героя.
Приём «Творческая догадка» (Л.И. Коновалова) / Приём «Актуализация воображения» (Л.А. Семёнова, И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева)	Предположение о чем-либо на основе эмоционально-эстетического и житейского опыта. <i>«Какое событие заставило автора написать это стихотворение?»</i>	Внутриличностный интеллект Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, продуцировать эмоционально-эстетические образы на их основе. Выявлять и анализировать причины возникновения собственных эстетических эмоций. Выражать собственные эмоции через творческую деятельность.
Приём	Воспоминание о	Внутриличностный

<p>«Припоминание» (И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева)</p>	<p>жизненной ситуации, актуализация эмоционального опыта. <i>«Были ли в вашей жизни ситуации, когда ...»</i></p>	<p>интеллект Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, продуцировать эмоционально- эстетические образы на их основе. Выявлять и анализировать причины возникновения собственных эстетических эмоций.</p>
<p>«Приём остранения» (Л.И. Коновалова) / «Приём актуализации эмоционального и жизненного опыта» (И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева)</p>	<p>Оживление личных впечатлений, собственного чувственного опыта школьников. <i>«Знакомо ли вам чувство...?»</i></p>	<p>Внутриличностный интеллект Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, продуцировать эмоционально- эстетические образы на их основе. Выявлять и анализировать причины возникновения собственных эстетических эмоций.</p>
<p>Приём «Выход на оценку» (И.В. Сосновская, Н.П.</p>	<p>Обобщение полученного эмоционально- эстетического опыта для</p>	<p>Внутриличностный интеллект Различать (т.е. понимать,</p>

Терентьева)	<p>принятия жизненных ценностных установок.</p> <p><i>«Какие поступки вы можете совершать, чтобы окружающие люди могли вас назвать «...»?»</i></p>	<p>идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции, продуцировать эмоционально-эстетические образы на их основе.</p> <p>Выявлять и анализировать причины возникновения собственных эстетических эмоций. Выражать собственные эмоции, ценностные ориентации через творческую деятельность.</p>
Приём «Клоуз-тест» (Н.В. Максимова)	<p>Определение и восстановление в тексте пропущенных эмотивных слов или близких к ним понятий, актуализирующих эмоционально-эстетический опыт школьников.</p>	<p>Межличностный интеллект</p> <p>Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции автора или литературного героя.</p> <p>Выявлять и анализировать причины возникновения эмоций автора или литературного героя.</p> <p>Ставить себя на место Другого, автора, литературного героя.</p> <p>Выражать эмоции автора в</p>

		процессе интерпретации в творческой работе.
Приём «Кардиограмма чувств» (М.Э. Ибрагимова)	Определение последовательности эмоциональных переживаний, собственных или литературного героя, с последующей их фиксацией на координатной прямой.	<p>Внутриличностный интеллект</p> <p>Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции.</p> <p>Межличностный интеллект</p> <p>Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции автора и литературного героя.</p>
Приём «Карта эмпатии» (Л.И. Коновалова, С.В. Букреева)	Соотнесение эмоционально-чувственной сферы героя произведения с его мыслями и поступками.	<p>Межличностный интеллект</p> <p>Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции автора и литературного героя.</p> <p>Выявлять и анализировать причины возникновения эмоций автора и литературного героя.</p> <p>Ставить себя на место другого, автора, литературного героя, понимать мотивы и намерения персонажа, анализируя примеры из</p>

		художественной литературы.
<p>Приём «Домысливание» (Л.И. Коновалова) / Приём «Прогнозирование» (И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева)</p>	<p>Создание возможного сценария развития событий, действий героя, исходя из эмоционального строя текста «Что бы вы предприняли дальше?»</p>	<p>Межличностный интеллект Ставить себя на место другого, автора, литературного героя, понимать мотивы и намерения персонажа, анализируя примеры из художественной литературы.</p>
<p>Приём «Завершение предложения (рассказа, повести и т.д.)» (Л.И. Коновалова) / Приём «Дописывание/достаивание» (И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева) «Жанровая амплификация» (В.Б. Сергеева)</p>	<p>Дописывание текста художественного произведения школьниками.</p>	<p>Межличностный интеллект Ставить себя на место другого, автора, литературного героя, понимать мотивы и намерения персонажа, анализируя примеры из художественной литературы.</p>
<p>Приём «Творческий пересказ от лица героя (автора, свидетеля)»</p>	<p>Способ передачи и понимания разных чувств героя (автора, свидетеля).</p>	<p>Межличностный интеллект Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции автора и</p>

		<p>литературного героя. Выявлять и анализировать причины возникновения эмоций автора и литературного героя. Ставить себя на место другого, автора, литературного героя, понимать мотивы и намерения персонажа, анализируя примеры из художественной литературы.</p>
<p>Приём «Выразительное чтение» (М.А. Рыбникова и др.)</p>	<p>«Рисование средствами голоса» (Никольский), передающие эмоциональную сопричастность чтеца миру художественного произведения.</p>	<p>Межличностный интеллект</p> <p>Выражать эмоции литературного героя в процессе интерпретации в разных видах деятельности. Влиять на эмоции других через созданный творческий продукт.</p>
<p>Приём «Устное словесное рисование» (Т.В. Чирковская, Л.И. Коновалова и др.)</p>	<p>Пересказ текста (эпизода) художественного произведения, дополненный впечатлениями читателя и образами, возникшими в его воображении.</p>	<p>Внутриличностный интеллект</p> <p>Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции. Выражать собственные</p>

		эмоции, ценностные ориентации через творческую деятельность.
Приём «Графическое рисование» (Т.В. Чирковская, В.Г. Маранцман, Л.И. Коновалова и др.)	Подбор/ создание иллюстраций к тексту художественного произведения, сравнение изображения и текста.	Межличностный интеллект Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции автора и литературного героя. Выявлять и анализировать причины возникновения эмоций автора и литературного героя.
Приём «Чтение по ролям»	Выразительное чтение художественного произведения по ролям с распределением его текста в соответствии с репликами персонажей.	Межличностный интеллект Выражать эмоции литературного героя в процессе интерпретации в разных видах деятельности. Влиять на эмоции других через созданный творческий продукт.
Приём «Инсценирование»	Творческая переработка авторского текста художественного произведения с последующей театрализацией.	Межличностный интеллект Выражать эмоции литературного героя в процессе интерпретации в разных видах деятельности. Влиять на

		эмоции других через созданный творческий продукт.
Приём «Двухчастный дневник» (И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева)	Отслеживание динамики чувств героя в соотнесении с пониманием собственных эмоциональных переживаний (ситуация – мысли – поступок – моё впечатление).	Внутриличностный интеллект Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции. Выявлять и анализировать причины возникновения собственных эстетических эмоций. Межличностный интеллект Различать (т.е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции автора и литературного героя.

Приложение 7

Творческий приём «Жанровая амплификация»

Авторский текст басни	Текстовое достраивание школьниками морали басни
Бабрий Мышь и бык Мышь укусила мощного быка в ногу И ускользнула в щелку от его гнева.	Мышь укусила мощного быка в ногу И ускользнула в щелку от его гнева. Взбешенный бык рогами долго бил

<p>Взбешенный бык рогами долго бил в стену, Потом устал и, рухнув под стеной наземь, Заснул тяжелым сном. Покинув щель, мышка Опять его куснула и опять скрылась. Бык подскочил и встал, не зная, что делать. А мышка пропищала из своей щелки: «Знать, не всегда величие дает силу: Порой бывает тот, кто тих и мал, сильным».</p>	<p>в стену, Потом устал и, рухнув под стеной наземь, Заснул тяжелым сном. Покинув щель, мышка Опять его куснула и опять скрылась. Бык подскочил и встал, не зная, что делать. А мышка пропищала из своей щелки: <i>«Большой ты, но не в том сила, Велик тот – кого ведет разум».</i></p>
---	--

Приложение 8

Творческая интерпретация в жанре басни

<p>Авторская басня</p>	<p>Творческая интерпретация школьников в жанре басни</p>
------------------------	--

<p><i>Эзоп</i></p> <p>Осел, Лисица и Лев</p> <p><i>(в переводе М.Л. Гаспарова)</i></p> <p>Осел и Лисица решили жить в дружбе и отправились на охоту. Встретился им лев. Лисица, завидев грозящую опасность, подбежала к нему и пообещала выдать осла, если он за это ее не тронет. Лев объявил, что отпустит ее; и тогда лиса подвела осла к ловушке и заманила его туда. Увидел лев, что осел уже убежать не может, и растерзал сперва лисицу, а потом уж набросился на осла.</p> <p>Так люди, замышляющие зло против товарищей, часто не замечают, как и сами себя губят.</p>	<p><i>Николай А., Екатерина Г., Екатерина Л.</i></p> <p>Осел, Лисица и Лев</p> <p>Осел и Лисица решили дружить, Отправились в лес на охоту. И видят: навстречу выходит им Лев, Идет, подавляя зевоту. Лисица, завидев грозящую пасть, Решила беднягу Осла Льву отдать. Лисица в ловушку Осла завела, Чтоб Лев на него мог напасть. Но Лев увидал, что бессилён Осел, Не может уйти из ловушки, Нагнал он Лису и зловеще сказал: «Попалась ты в пасть мне, подружка!» Осла и Лису погубив, сытый Лев Отправился спать на опушку. Предавший друзей, попадешь ты в беду, Историю вспомни про Льва и Лису.</p>
--	---

Приложение 9

**Творческий приём «партитура чувств»
на примере рассказа М.М. Зощенко «Ёлка»**

№ эпизода	Эпизод	Чувства героев
1.	А когда мне, дети, ударило пять лет, то я уже отлично понимал, что такое ёлка.	Радость

	<p>И я с нетерпением ожидал этого весёлого праздника. И даже в щёлочку двери подглядывал, как моя мама украшает ёлку.</p> <p>А моей сестрёнке Лёле было в то время семь лет. И она была исключительно бойкая девочка.</p>	
2.	<p>Вот мы с сестрёнкой Лелей вошли в комнату. И видим: очень красивая ёлка. А под ёлкой лежат подарки. А на ёлке разноцветные бусы, флаги, фонарики, золотые орехи, пастилки и крымские яблочки.</p>	<p>Удивление, восторг, радость</p>
3.	<p>Моя сестрёнка Лёля говорит:</p> <p>— Не будем глядеть подарки. А вместо того давай лучше съедим по одной пастилке.</p> <p>И вот она подходит к ёлке и моментально съедает одну пастилку, висящую на ниточке.</p> <p>Я говорю:</p> <p>— Леля, если ты съела пастилку, то я тоже сейчас что-нибудь съем.</p> <p>И я подхожу к ёлке и откусываю маленький кусочек яблока.</p>	<p>Веселье, переходящее в зависть</p>
4.	<p>Тогда я чуть не заревел, потому что она могла до всего дотянуться, а я нет.</p> <p>Я ей говорю:</p> <p>— А я, Лёлища, как подставлю к ёлке стул и как достану себе тоже что-нибудь, кроме яблока.</p>	<p>Обида, зависть, страх</p>

	<p>И вот я стал своими худенькими ручонками тянуть к ёлке стул. Но стул упал на меня. Я хотел поднять стул. Но он снова упал. И прямо на подарки.</p> <p>Леля говорит:</p> <p>— Минька, ты, кажется, разбил куклу. Так и есть. Ты отбил у куклы фарфоровую ручку.</p>	
5.	<p>И все дети вошли в комнату, где стояла ёлка.</p> <p>Наша мама говорит:</p> <p>— Теперь пусть каждый ребёнок подходит ко мне, и я каждому буду давать игрушку и угощение.</p> <p>И вот дети стали подходить к нашей маме. И она каждому дарила игрушку. Потом снимала с ёлки яблоко, пастилку и конфету и тоже дарила ребёнку.</p> <p>И все дети были очень рады.</p>	Радость, восхищение
6.	<p>Мама говорит:</p> <p>— Лёлю я поставлю в угол носом, а тебе я хотела подарить заводной паровозик. Но теперь этот заводной паровозик и подарю тому мальчику, которому и хотела дать откусанное яблоко.</p> <p>И она взяла паровозик и подарила его одному четырёхлетнему мальчику. И тот моментально стал с ним играть.</p>	Злость, гнев
7.	<p>И моя сестрёнка Лёля закричала:</p>	Гнев, отвращение

	<p>— Можете тоже уходить со своим золотушным ребёнком. И тогда кукла со сломанной рукой мне останется.</p> <p>И тогда я, сидя на маминых руках, закричал:</p> <p>— Вообще можете все уходить, и тогда все игрушки нам останутся.</p> <p>И тогда все гости стали уходить.</p>	
8.	<p>Но вдруг в комнату вошёл наш папа.</p> <p>Он сказал:</p> <p>— Такое воспитание губит моих детей. Я не хочу, чтобы они дрались, ссорились и выгоняли гостей. Им будет трудно жить на свете, и они умрут в одиночестве.</p>	Стыд, страх
9.	<p>И вот, ребята, прошло с тех пор тридцать пять лет, и я до сих пор хорошо помню эту ёлку.</p>	Печаль, раскаянье

Приложение 10

**«Идентификация» эмоций героев через цитирование
рассказа А.П. Чехова «Толстый и тонкий»**

Эпизод	Герои рассказа	
	Толстый (Миша)	Тонкий (Порфирий)
<i>Встреча</i>	«Порфирий!»; воскликнул толстый, «Голубчик мой! Сколько зим, сколько лет!» и др.	«Батюшки!»; изумился; «Миша! Друг детства!», «Ах ты, господи!» и др.
<i>Воспоминания о прошлом</i>	Спросил, восторженно глядя на друга.	«Помнишь, как тебя дразнили? Тебя дразнили

		Геростратом за то, что ты казенную книжку папироской прожег, а меня Эфиальтом за то, что я ябедничать любил. Хо-хо... Дети были!»
<i>Служба</i>	«Нет, милый мой, поднимай повыше. Я уже до тайного дослужился... Две звезды имею».	«Жалованье плохое... ну, да бог с ним!» «Пробавляемся кое-как».
<i>«Второе знакомство»</i>	Поморщился; тайного советника стошнило	Побледнел, окаменел, но скоро лицо его искривилось во все стороны широчайшей улыбкой. Сам он съежился, сгорбился, сузился. На лице у тонкого было написано столько благоговения, сладости и почтительной кислоты.

Приложение 11

Творческий приём «клоуз-тест»

при изучении рассказа А.И. Куприна «Чудесный доктор» (карточка)

Описание праздничной улицы	Описание окраин города и комнаты Мерцаловых
В центре города красуются прекрасные магазины с великолепными и освещенными ярким светом витринами. На улицах стоят сияющие елки, гуляют празднично оживленные толпы.	Малолюдные, _____, _____, _____, _____ улицы, переулки, косогоры наполняли окраины города. _____ двор с _____ домом стоял

<p>Отовсюду слышен веселый гул. В домах стоят елки с гроздьями ярких, сияющих пятен, слышны звуки веселой польки.</p>	<p>особняком. В подвале, где жила семья Мерцаловых, было темно, стены _____, _____ от сырости, повсюду развешено _____ белье. Стоял _____ запах. Тишину нарушал крик грудного ребенка. На _____ постели лежала больная девочка. Сердце сжималось от _____, _____ страдания.</p>
---	---

Приложение 12

**Творческий приём «карта эмпатии»
при изучении рассказа А.И. Куприна «Чудесный доктор»**

В общественном саду	
ГОВОРИТ	ДУМАЕТ
<p><i>закричал, нелепо размахивая руками и задыхаясь: – Подарочки!.. Подарочки!.. Знакомым ребятишкам подарочки!.. А я... а у меня, милостивый государь, в настоящую минуту мои ребятишки с голоду дома подышают... Подарочки! рассказал о своей болезни</i></p>	<p><i>пробудили в истерзанной душе Мерцалова нестерпимую жажду такого же спокойствия, такой же тишины. «Вот лечь бы и заснуть, – думал он, – и забыть о жене, о голодных детях, о больной Машутке»... Мысль о самоубийстве совершенно ясно встала в его голове. «Чем погибать медленно, так не лучше ли избрать более краткий путь?» Мерцалов ожидал, что после этих беспорядочных, озлобленных криков старик поднимется и уйдет, но он ошибся</i></p>

Мерцалов	
ДЕЛАЕТ	ЧУВСТВУЕТ
<p><i>пошел бесцельно вперед...</i></p> <p><i>очутился у ограды</i></p> <p><i>машинально он свернул</i></p> <p><i>спустился</i></p> <p><i>хотел встать, но...</i></p> <p><i>он резким движением повернулся...</i></p>	<p><i>Но он не ужаснулся этой мысли, ни на мгновение не содрогнулся перед мраком неизвестного.</i></p> <p><i>его охватил вдруг прилив отчаянной злобы.</i></p> <p><i>искоса наблюдал за своим соседом.</i></p>

В общественном саду	
ГОВОРИТ	ДУМАЕТ
<p><i>ребятишкам знакомым подарочки купил,</i></p> <p><i>Да вот по дороге не утерпел, сделал круг, чтобы садом пройти: очень уж здесь хорошо...</i></p> <p><i>сказал дружелюбно,</i></p> <p><i>Едемте!</i></p>	
Доктор	
ДЕЛАЕТ	ЧУВСТВУЕТ
<p><i>вдруг круто повернул в сторону Мерцалова и, слегка дотрагиваясь до шапки, спросил: «Вы позволите здесь присесть?»</i></p> <p><i>курил сигару и искоса наблюдал за своим соседом.</i></p> <p><i>Незнакомец слушал, не перебивая его ни словом.</i></p>	<p><i>все пытливей и пристальней</i></p> <p><i>заглядывал в его глаза,</i></p> <p><i>точно желая</i></p> <p><i>проникнуть в самую</i></p> <p><i>глубь этой наболевшей,</i></p> <p><i>возмущенной души</i></p>

<i>Вдруг он быстрым, совсем юношеским движением вскочил с своего места и схватил Мерцалова за руку</i>	
--	--

В жилище Мерцаловых	
ГОВОРИТ	ДУМАЕТ
<p>закричал наугад: –Доктор! Доктор, постойте!.. Скажите мне ваше имя, доктор!</p>	
Мерцалов	
ДЕЛАЕТ	ЧУВСТВУЕТ
<p><i>успел купить за это время чаю, сахару, булок и достать в ближайшем трактире горячей пицци. Мерцалов опомнился только тогда, когда доктор уже был в коридоре, и кинулся вслед за ним. В тот же вечер Мерцалов узнал и фамилию своего неожиданного благодетеля</i></p>	

В жилище Мерцаловых	
ГОВОРИТ	ДУМАЕТ
<p><i>Ну, полно... Вставайте-ка! Покажите мне вашу больную. Вот с этой бумажкой вы пойдете в аптеку... Дай бог, чтобы наступающий год немного снисходительнее отнесся к вам, чем этот, а главное – не падайте никогда духом. Вот еще пустяки выдумали!</i></p>	
Доктор	

ДЕЛАЕТ	ЧУВСТВУЕТ
<p><i>скинул с себя пальто и, оставшись в старомодном, довольно поношенном сюртуке, подошел к Елизавете Ивановне.</i></p> <p><i>Доктор сидел за столом и что-то писал на клочке бумажки.</i></p> <p><i>Пожав руки Мерцалову и Елизавете Ивановне...</i></p>	

Приложение 13

Творческий приём «клоуз-тест»

при изучении рассказа А.И. Куприна «Чудесный доктор»

<p>1. Они (...) гнали от себя прочь соблазнительную мысль: остановиться на несколько секунд и прильнуть глазком к стеклу.</p> <p>а) раздраженно</p> <p>б) мужественно</p> <p>в) мягко</p> <p>г) весело</p>	<p>2. Мать и оба мальчика – все трое даже побледнев от (...) ожидания – обернулись в эту сторону.</p> <p>а) напряженного</p> <p>б) радостного</p> <p>в) застенчивого</p> <p>г) расстроенного</p>
<p>3. – Куда ты? – (...) спросила Елизавета Ивановна.</p> <p>а) жалобно</p> <p>б) хмуро</p> <p>в) шутливо</p> <p>г) тревожно</p>	<p>4. Глубокая тишина и великое (...), сторожившие сад, вдруг пробудили в истерзанной душе Мерцалова нестерпимую жажду такого же ... , такой же тишины.</p> <p>а) спокойствие</p> <p>б) удивление</p> <p>в) напряжение</p>

	г) беспокойство
<p>5. Мерцалов вообще был кротким и застенчивым человеком, но при последних словах незнакомца его охватил вдруг (...).</p> <p>а) гнев и удивление б) прилив отчаянной злобы в) печаль и опасение г) потрясение и сожаление</p>	<p>6. И точно так же, как недавно в саду, что-то (... и ...), звучавшее в его голосе, заставило Елизавету Ивановну мигом подняться с постели и беспрекословно исполнить все, что говорил доктор.</p> <p>а) печальное и грустное б) спокойное и доброжелательное в) ласковое и убедительное г) страшное и угнетённое</p>
<p>7. Да и то не его видели, потому что то (. ...и ...), что жило и горело в чудесном докторе при его жизни, угасло невозвратно.</p> <p>а) угнетенное, подавленное б) застенчивое и спокойное в) великое, мощное и святое г) приветливое и добродушное</p>	<p>8. Найдите ещё один отрывок и приготовьте свой «Клоуз-тест», в котором вашим одноклассникам нужно вставить подходящее эмоционально окрашенное слово из предложенных вами</p>

Приложение 14

Сравнительная статистика по первому этапу констатирующего и контрольного экспериментов

		Характеристика ответов
--	--	-------------------------------

Методики	Группа школьников	Низкий уровень/ 1 доминантная эмоция/ имеющие алекситимию / нет ответа		Средний уровень/ 2 доминантные эмоции/ «Группа неопределённости» / односложный ответ		Высокий уровень/ 3 и более доминантных эмоций / отсутствие алекситимии /развёрнутый ответ	
		Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
1. Развитие словаря эмоций (Е.С. Иванова)	Экспериментальные группы 5 кл.						
	Школа № 52 (10 чел.)	6	2	4	8	0	0
	Сюмсинская СОШ (18 чел.)	10	5	8	12	0	1
	Общая сумма по 5 кл. (28 чел.)	16	7	12	20	0	1
	Процент по 5 кл.	57 %	25%	43 %	71%	0%	4%
	Экспериментальные группы 6 кл.						
	Школа № 52 (9 чел.)	7	0	2	9	0	0
	Сюмсинская СОШ (16 чел.)	6	4	10	12	0	2
	Общая сумма по 6 кл. (25 чел.)	13	4	12	21	0	2
	Процент по 6 кл.	52%	16%	48%	84%	0%	8%
	Общая сумма 5 и 6 кл. (53 чел.)	29	11	24	41	0	3
	Итоговый процент эксперимента	54%	21%	45%	77%	0%	6%

	льных 5 и 6 кл.						
	Контрольные группы 5 кл.						
	Школа № 52 (11 чел.)	10	9	1	2	0	0
	Боярская СОШ (8 чел.)	5	4	3	4	0	0
	Красногорская СОШ (19 чел.)	10	9	9	10	0	0
	Общая сумма по 5 кл. (38 чел.)	25	22	13	16	0	0
	Процент по 5 кл.	67%	58%	22%	42%	0%	0%
	Контрольные группы 6 кл.						
	Школа № 52 (11 чел.)	11	7	0	4	0	0
	Боярская СОШ (3 чел.)	2	1	1	2	0	0
	Красногорская СОШ (18 чел.)	8	6	10	12	0	0
	Общая сумма по 6 кл. (32 чел.)	21	14	11	18	0	0
	Процент по 6 кл.	66%	44%	34%	56%	0%	0%
	Общая сумма 5 и 6 кл. (70 чел.)	46	36	24	34	0	0
	Итоговый процент контрольных 5 и 6 кл.	66%	51%	34%	49%	0%	0%
2. Диагностика эмоционального интеллекта (Н.Холл)	Экспериментальные группы 5 кл.						
	Школа № 52 (10 чел.)	3	1	7	8	0	1
	Сюмсинская СОШ (18 чел.)	7	5	11	13	0	0
	Общая сумма по 5 кл.	10	6	18	21	0	1

(28 чел.)						
Процент по 5 кл.	36%	21%	64%	75%	0%	4%
Экспериментальные группы 6 кл.						
Школа № 52 (9 чел.)	3	2	6	7	0	0
Сюмсинская СОШ (16 чел.)	8	6	8	10	0	0
Общая сумма по 6 кл. (25 чел.)	11	8	14	17	0	0
Процент по 6 кл.	44%	32%	56%	68%	0%	0%
Общая сумма 5 и 6 кл. (53 чел.)	21	14	32	38	0	1
Итоговый процент экспериментальных 5 и 6 кл.	40%	27%	60%	72%	0%	2%
Контрольные группы 5 кл.						
Школа № 52 (11 чел.)	8	8	2	3	1	0
Боярская СОШ (8 чел.)	5	3	3	4	0	0
Красногорская СОШ (19 чел.)	10	9	7	11	2	1
Общая сумма по 5 кл. (38 чел.)	23	22	12	18	3	1
Процент по 5 кл.	61%	58%	32%	47%	8%	3%
Контрольные группы 6 кл.						
Школа № 52 (11 чел.)	3	3	0	0	0	0
Боярская СОШ (3 чел.)	5	7	6	7	1	0
Красногорская СОШ (18 чел.)	12	13	5	5	1	0
Общая сумма по 6 кл.	20	23	11	12	2	0

	(32 чел.)						
	Процент по 6 кл.	63%	72%	34%	38%	6%	0%
	Общая сумма 5 и 6 кл. (70 чел.)	43	45	23	30	5	1
	Итоговый процент контрольных 5 и 6 кл.	61%	64%	33%	43%	7%	1%
3. Модифицированная методика А.Г. Закаблука «Ассоциативный словарь синонимов» (по стихотворению А.С. Пушкина «Зимнее утро»)	Экспериментальные группы 5 кл.						
	Школа № 52 (10 чел.)	2	0	4	4	4	6
	Сюмсинская СОШ (18 чел.)	5	3	11	10	2	5
	Общая сумма по 5 кл. (28 чел.)	7	3	15	14	6	11
	Процент по 5 кл.	25%	11%	54%	50%	21%	39%
	Экспериментальные группы 6 кл.						
	Школа № 52 (9 чел.)	0	0	7	5	2	4
	Сюмсинская СОШ (16 чел.)	5	0	8	10	3	6
	Общая сумма по 6 кл. (25 чел.)	5	0	15	15	5	10
	Процент по 6 кл.	20%	0%	60%	60%	20%	40%
	Общая сумма 5 и 6 кл. (53 чел.)	13	3	30	29	11	21
	Итоговый процент экспериментальных 5 и 6 кл.	25%	6%	57%	55%	21%	40%
	Контрольные группы 5 кл.						
	Школа № 52 (11 чел.)	0	0	8	7	3	4
	Боярская СОШ (8 чел.)	2	1	6	5	0	1

	Красногорская СОШ (19 чел.)	8	4	7	11	4	4
	Общая сумма по 5 кл. (38 чел.)	10	5	21	23	7	9
	Процент по 5 кл.	26%	13%	55%	61%	18%	24%
	Контрольные группы 6 кл.						
	Школа № 52 (11 чел.)	3	2	6	7	2	2
	Боярская СОШ (3 чел.)	0	0	3	3	0	0
	Красногорская СОШ (18 чел.)	0	0	14	13	4	5
	Общая сумма по 6 кл. (32 чел.)	3	2	23	23	6	7
	Процент по 6 кл.	9%	6%	72%	72%	19%	22%
	Общая сумма 5 и 6 кл. (70 чел.)	13	7	44	46	13	16
	Итоговый процент контрольных 5 и 6 кл.	19%	10%	63%	66%	19%	23%
4. Методика «Торонтская алекситимическая шкала» (Дж.Тэйлор)	Экспериментальные группы 5 кл.						
	Школа № 52 (10 чел.)	8	5	1	3	0	2
	Сюмсинская СОШ (18 чел.)	14	10	4	8	0	0
	Общая сумма по 5 кл. (28 чел.)	22	15	5	11	0	2
	Процент по 5 кл.	79%	54%	18%	39%	0%	7%
	Экспериментальные группы 6 кл.						
	Школа № 52 (9 чел.)	7	4	2	2	0	3
Сюмсинская СОШ (16 чел.)	10	6	5	9	1	1	

Общая сумма по 6 кл. (25 чел.)	17	10	7	11	1	4
Процент по 6 кл.	68%	40%	28%	44%	4%	16%
Общая сумма 5 и 6 кл. (53 чел.)	39	25	13	22	1	6
Итоговый процент эксперимента льных 5 и 6 кл.	74%	47%	25%	42%	2%	11%
Контрольные группы 5 кл.						
Школа № 52 (11 чел.)	10	5	2	5	0	1
Боярская СОШ (8 чел.)	6	6	2	2	0	0
Красногорская СОШ (19 чел.)	11	10	8	9	0	0
Общая сумма по 5 кл. (38 чел.)	27	21	12	16	0	1
Процент по 5 кл.	71%	55%	32%	42%	0%	3%
Контрольные группы 6 кл.						
Школа № 52 (11 чел.)	9	5	2	6	0	0
Боярская СОШ (3 чел.)	3	2	0	1	0	0
Красногорская СОШ (18 чел.)	13	11	5	7	0	0
Общая сумма по 6 кл. (32 чел.)	25	18	7	14	0	0
Процент по 6 кл.	78%	56%	22%	44%	0%	0%
Общая сумма 5 и 6 кл. (70 чел.)	52	39	19	30	0	1

	Итоговый процент контрольных 5 и 6 кл.	74%	56%	27%	43%	0%	1%
--	---	-----	-----	-----	-----	----	----

Приложение 15

**Примеры анкет участников Республиканской инновационной площадки
«Методическое обеспечение развития эмоционального интеллекта на
уроках русского языка и литературы в соответствии ФГОС ООО - 2021»**

1. Анкета Мерзляковой Н.В., МБОУ «Боярская СОШ»

1	Чему Вы научились за время участия в проекте? Что дало Вам участие в сетевом инновационном проекте (СИП)?	За время участия в проекте я научилась очень многому. Что такое эмоциональный интеллект, для чего его нужно развивать у школьников, какие способы и приёмы работы помогут развивать ЭИ на уроках – все эти вопросы тщательно изучались.
2	Какие изменения произошли в Вашей педагогической деятельности по развитию эмоционального интеллекта школьников в ходе участия в СИП?	Стала осознаннее подходить к вопросу формирования ЭИ. Появились собственные разработки уроков. Использовала на уроках фрагменты уроков, разработанных коллегами-участниками РИП СП. Совместно с учителями литературы из своей школы делились опытом работы по теме на районных мероприятиях.
3	Какие приёмы развития эмоционального интеллекта Вы применили в своей работе?	Использовала приёмы: клоуз-тест, работу с синонимами, карту эмпатии.
4	Что, по Вашим наблюдениям, является демонстрацией изменений тех или иных компонентов эмоционального интеллекта школьников в результате Вашей целенаправленной работы в проекте?	Демонстрацией изменений можно, к примеру, назвать то, что учащиеся на уроках стали активнее использовать эмотивную лексику, например, на уроках литературы - при характеристике персонажей изучаемых произведений, их чувств и эмоций. Пробуют разобраться в причинах проявления тех или иных эмоций героями.

5	Какова необходимость взаимодействия в сети с коллегами-участниками СИП: обуза или благо? Как Вы полагаете, насколько продуктивным для Вас оказалось профессиональное взаимодействие в сети?	Благо, конечно. Профессиональное взаимодействие в сети оказалось очень продуктивным. Мы учились друг у друга. Это очень ценно.
7	Что было самым трудным в участии в СИП?	Трудно было разработать первый урок. Было много сомнений, недостаточно знаний и умений, необходимо было во многих вопросах дополнительно разобраться, проанализировать изучаемый материал. Потратила очень много времени.
8	Что нужно изменить в организации деятельности участников следующего сетевого проекта?	Организация деятельности СП для меня была комфортной. Было достаточно времени на каждый вид работы.
9	Насколько продуктивной, полезной и корректной является взаимоэкспертиза работ?	Полезна и продуктивна. Всегда важно узнать мнение коллег, так как оценка со стороны влияет на продвижение вперед, на развитие.
10	Удовлетворены ли Вы собственными результатами деятельности в проекте?	Да, удовлетворена.

2. Анкета Абашевой Е.Н., МБОУ «Сюмсинская СОШ»

1	Чему Вы научились за время участия в проекте? Что дало Вам участие в сетевом инновационном проекте (СИП)?	Участие в проекте научило меня тщательно подходить к выбору приемов для работы над эмоциями и чувствами учащихся, заставило задуматься о необходимости ведения системной работы в данном направлении.
2	Какие изменения произошли в Вашей педагогической	Поведение и высказывания детей заставляют задумываться, как изменить их отношение к

	деятельности по развитию эмоционального интеллекта школьников в ходе участия в СИП?	выражению и контролю эмоций. Задумалась над созданием кратковременного курса для учащихся 5 классов по развитию эмоционального интеллекта на уроках литературы.
3	Какие приёмы развития эмоционального интеллекта Вы применили в своей работе?	Активно использую приём «Кардиограмма чувств»
4	Что, по Вашим наблюдениям, является демонстрацией изменений тех или иных компонентов эмоционального интеллекта школьников в результате Вашей целенаправленной работы в проекте?	Работа в проекте не только заставила искать приемы и методы для развития эмоционального интеллекта у школьников, но и задуматься над выражением собственных эмоций, умении себя контролировать. Для детей нет лучшего примера, чем пример его учителя.
5	Какова необходимость взаимодействия в сети с коллегами-участниками СИП: обуза или благо? Как Вы полагаете, насколько продуктивным для Вас оказалось профессиональное взаимодействие в сети?	Взаимодействие с коллегами было очень полезным Одна голова – хорошо, а две лучше. А здесь столько идей, предложений!
8	Что нужно изменить в организации деятельности участников следующего сетевого проекта?	Считаю, что все было очень понятно, корректно и доступно.
9	Насколько продуктивной, полезной и корректной является взаимоэкспертиза работ?	Коллеги всегда очень корректно высказывались по поводу предложенных методов.
10	Удовлетворены ли Вы собственными результатами деятельности в проекте?	Не совсем удовлетворена своей работой. Могла бы лучше.

3. Анкета Пыхтеевой О.В., «Гимназия № 6» г. Глазова

1	Чему Вы научились за время участия в проекте? Что дало Вам участие в сетевом инновационном проекте (СИП)?	Научилась осознанно внедрять приёмы развития эмоционального интеллекта, использовать наработки коллег для моделирования собственного урока.
2	Какие изменения произошли в Вашей педагогической деятельности по развитию эмоционального интеллекта школьников в ходе участия в СИП?	Уроки стали более живыми, чувствую, что изученный нами «путь познания» литературного произведения мне более близок, чем «расчленение» текста по стереотипным планам анализа, которым мы научены изначально.
3	Какие приёмы развития эмоционального интеллекта Вы применили в своей работе?	Понравился прием «метафоризация», «кардиограмма» чувств; И ещё (важно!): часть приемов развития ЭИ логично и удобно сочетаются с приёмами из ТРКМ, я часто комбинирую их («кардиограмму чувств» и образ темы, «кардиограмму чувств» и резюме). Логика «подпитывается» эмоциональной составляющей – это очень важно и правильно. «Ум и сердце в ладу» - так бы сказал поэт!
4	Что, по Вашим наблюдениям, является демонстрацией изменений тех или иных компонентов эмоционального интеллекта школьников в результате Вашей целенаправленной работы в проекте?	Школьники внимательнее стали относиться к портретам героев литературных произведений, к пейзажам, отражающим внутреннее состояние персонажа. Дети более чутко стали относиться к слову. Конечно, это лишь начало пути! Огромных изменений пока нет, но если так работать 2-3 года (для начала), то результат будет более ощутим.
5	Какова необходимость взаимодействия в сети с коллегами-участниками СИП: обуза или благо? Как Вы полагаете, насколько	Взаимодействие в сети необходимо в целях самосовершенствования! Однако не все хотят и могут взаимодействовать. Менталитет населения в нашем регионе говорит о скромности и стремлении к уединению.

	продуктивным для Вас оказалось профессиональное взаимодействие в сети?	Но, в любом случае, я была всегда рада, когда мне от коллег приходили комментарии по поводу моих наработок. Замечания и комплименты! Спасибо за откровенность и тактичность!
9	Насколько продуктивной, полезной и корректной является взаимоэкспертиза работ?	Полезная, продуктивная. Не всегда корректная, но мы же взрослые люди (можно философски ко всему отнестись)!
10	Удовлетворены ли Вы собственными результатами деятельности в проекте?	Да, удовлетворена. Но работы впереди ещё много по «оттачиванию» методики!