

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Коррекция недостатков развития эмоционального интеллекта у детей
младшего школьного возраста с нарушениями зрения**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

Исполнитель:
Чупрова Анастасия Александровна,
обучающийся СПЕЦ-1501 группы

дата подпись

Подпись

Научный руководитель:
Алмазова Светлана Леонидовна,
к. п. н., доцент кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

Подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	7
1.1. Нарушение зрения, особенности развития, динамика.....	7
1.2. Эмоциональный интеллект как психологический феномен.....	12
1.3. Развитие эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.....	20
ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	26
2.1. Характеристика методов и методик для изучения эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения и особенности организации диагностической работы.....	26
2.2. Характеристика выборки для констатирующего этапа эксперимента.....	33
2.3. Анализ условий и результатов психолого-педагогической диагностики по выявлению уровня сформированности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.....	40
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НЕДОСТАТКОВ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	49
3.1. Теоретический анализ подходов к работе специального психолога по созданию условий для развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.....	49

3.2. Составление и частичная апробация коррекционной программы, направленной на преодоление недостатков эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.....	56
3.3. Проведение промежуточного мониторинга по определению эффективности коррекционной работы специального психолога и составление рекомендаций по дальнейшей апробации коррекционной программы.....	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	87
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	89

ВВЕДЕНИЕ

Эмоциональный интеллект – это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих. В современном мире для успешной адаптации к требованиям общества личность должна обладать развитым эмоциональным интеллектом, способностью к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, данную тему раскрыли в своих трудах такие ученые, как: И. И. Ветрова, Д. Гоулман, Р. Д. Робертс, В. А. Сергиенко, М. Холл и др. [2].

На сегодняшний день у Н. Гиббса, А. А. Кругчус и А. Г. Литвак есть множество работ, которые освещают вопрос развития эмоционально-волевой сферы у детей с нарушениями зрения, но в них не выделена профильная характеристика эмоционального интеллекта [28]. Таким образом, противоречие и ограниченность теоретических основ определяет *проблему* исследования. В рамках данной проблемы выделена тема коррекции, с целью большего освящения данного вопроса. *Актуальность* темы определяется противоречием между теоретическим обоснованием и практической недостаточностью технологий такой работы в деятельность специального психолога.

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), ежегодно во всем мире увеличивается количество детей, имеющих различные нарушения зрения. Основной причиной этого является влияния таких факторов, как: ухудшающаяся экологическая обстановка, тотальная компьютеризация, повышенная загруженность современных детей и многое другое [34]. Нарушения зрения у детей ведут к искажению зрительного восприятия, что неизбежно влияет на процессы познания мира, овладения речью и на формирование эмоциональной сферы. Дети с нарушениями зрения имеют свои закономерности в развитии, отличающие их от нормально видящих детей, они могут столкнуться с трудностями в понимании и

контроле своих и чужих эмоций, что является основным компонентом эмоционального интеллекта. Исходя из этого, важна своевременная коррекционно-развивающая работа специального психолога по созданию условий для развития эмоционального интеллекта, чтобы дети с нарушениями зрения в своей жизни меньше испытывали трудности в коммуникации, понимании своих и чужих чувств и переживаний.

Цель – Составление и частичная апробация коррекционной программы психолога по преодолению недостатков развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Объект исследования – эмоциональный интеллект у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования – процесс коррекционно-развивающей работы по преодолению недостатков развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Задачи:

1. Теоретический анализ научной литературы и других источников по проблеме развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

2. Планирование, организация и проведение констатирующего этапа эксперимента по выявлению уровня сформированности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения и анализ результатов.

3. Составление и частичная апробация коррекционной программы, направленной на преодоление недостатков развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

4. Проведение промежуточного мониторинга по определению эффективности коррекционной работы специального психолога и составление рекомендаций по проведению дальнейшей апробации.

База исследования: Государственное казенное образовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 10,

реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, ул. Краснофлотцев 8А. Испытуемые: дети младшего школьного возраста с нарушениями зрения, обучающиеся 3 «А» класса, 7 мальчиков, 2 девочки.

Методы и методики исследования: Для проведения исследования использован методический комплекс, включивший ряд методик:

1. Проективная методика «Три желания» М. А. Нгуена.
2. Анкетирование А. М. Щетининой.
3. Методика «Что? Почему? Как?» М. А. Нгуена.
4. Анкетирование М. А. Нгуена.

Структура работы: введение, одна теоретическая и две практических главы, заключение, список источников и литературы (52), приложения, в состав которых вошли стимульные материалы, конспекты коррекционных занятий и работы детей, общий объем приложений составляет 165 стр. Общий объем выпускной квалификационной работы составляет 88 страниц. В работе выполнено 12 таблиц и 5 рисунков.

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

1.1. Нарушение зрения, особенности развития, динамика

По официальной статистике всемирной организации здравоохранения в мире насчитывается более 35 млн людей с нарушениями зрения, в России – 260 тыс. Вопрос выявления специфики данной группы дизонтогенеза изучается такими учеными, как: офтальмологи, психологи, педагоги [34].

Дети с нарушениями зрения предполагают разнообразную группу как по этиологии и патогенезу, так и по условиям развития.

К группе детей с нарушениями зрения относят незрячих и слабовидящих. Незрячие бывают тотально невидящими ($Vis\ 0$) и с остаточным зрением (Vis от 0 до 0,04 с оптической коррекцией стёклами на лучшем глазу). Слабовидящие дети по состоянию зрительных функций многообразны. Это обуславливается клиническими формами и степенью их глазной патологии. Слабовидящие – это группа людей, имеющих остроту зрения от 0,2 до 0,6 (с оптической коррекцией стёклами на лучшем глазу). К данной категории относятся дети со следующими заболеваниями: близорукость, дальнозоркость, косоглазие, астигматизм, альбинизм, амблиопия, нистагм, микрофтальм, дети с монокулярным зрением, а также с нарушением центрального и периферического зрения [11].

Анализируя особенности детей с нарушениями зрения, можно выделить несколько тенденций к изменениям.

Первая тенденция – значительное повышение числа детей с остаточным зрением (до 90 %): только 3 – 4 % детей тотально слепые, 7 % – со светоощущением, 10 % – с визусом выше 0,06 [28].

Вторая тенденция – расширение группы людей, имеющих сложные комплексные зрительные заболевания. На сегодняшний день, исключительно в редких случаях встречаются нарушения зрения с единичным поражением зрительных функций. Результаты исследований младших школьников свидетельствуют о том, что большинство детей с нарушениями зрения имеют по два или три разнообразных заболеваний глаз, что является признаком роста данной группы дизонтогенеза.

Третья тенденция заключается в росте числа сочетанных дефектов, среди которых всё чаще встречаются нарушения связанные с отклонениями в деятельности центральной нервной системы [36].

Отсюда следует, что зрительные дефекты в 77,6 % сопровождаются остаточными явлениями детского церебрального паралича (ДЦП), задержками психического развития, олигофренией в стадии дебильности, остаточными явлениями органических поражений ЦНС, энцефалопатиями, неврозоподобными состояниями, гидроцефалией и другими первичными нарушениями: речи, двигательной сферы и т. д.

Анализ этиологии нарушения зрения свидетельствует о том, что в 92 % случаев слабовидения и в 88 % случаев незрячести дефект является врожденным, а более чем в 30 % случаев является результатом наследственной предрасположенности [40].

К причинам нарушений зрения у детей относится возрастание частоты врожденных аномалий развития органа зрения. Так, врожденная зрительная патология отмечается в работах М. И. Земцовой и Л. И. Солнцевой в 60,9 % случаев, в исследованиях А. И. Каплан – в 75 %, Л. И. Кирилловой – в 91,3 %, А. В. Хватовой – в 92 % случаев у слабовидящих и в 88 % – у слепых, И. Л. Ферфильфайн – в 84,2 % случаев [39]. Это может являться, как следствием внешних, так и внутренних повреждающих факторов. Примерно 30 % из них – наследственные формы (тапеторетинальная дегенерация, миопия, врожденная глаукома, атрофия зрительного нерва, ретролентальная фиброплазия) [12].

Л. И. Кириллова описывает в своих исследованиях наследственные нарушения обмена веществ в виде альбинизма; наследственные заболевания, приводящие к нарушению развития глазного яблока, – врожденный анофтальм, микрофтальм; заболевания роговой оболочки – дистрофии роговицы; наследственная патология сосудистой оболочки – аниридия, колобома сосудистой оболочки; врожденные катаракты (имелись также врожденные катаракты генетического происхождения); отдельные формы патологии сетчатки, дегенерация Штаргардта, атрофия Лебера, врожденная атрофия [34].

Кроме наследственных факторов у незрячих и частично видящих детей имеются патологии зрительного анализатора, возникшие в следствие влияния отрицательных факторов в период внутриутробного развития плода, а точнее патологического течения беременности.

Состояние зрительного анализатора существенно влияет на формирование образа внешнего мира, в соответствии с которым строится психологическая система ребенка с нарушением зрения, ее особенности, а также способность отразить внешний мир во всей его сложности взаимоотношений объектов и социальную жизнь людей [28].

Особую роль в исследовании детей с нарушениями зрения занимает определение истинного состояния ребенка. Зарубежные и отечественные ученые отмечают отставание в психическом развитии детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями зрения. Отмечаются такие особенности в формировании высших психических функций, как отставание в развитии мышления от нормально видящих детей на 4 – 8 лет. Позже Д. Уорреном было доказано, что результаты оказались такими низкими в связи с тем, что не было создано особых условий, а методики не были адаптированы в соответствии с учетом специфики данной категории детей, чаще всего тесты просто переводились в систему Брайля [39].

Психологическое обследование детей с нарушениями зрения осуществляется на основе разработанной тифлопсихологами теории с учетом основных закономерностей нормативного развития.

В процессе изучения детей с нарушениями в развитии было выявлено, что единые закономерности развития нормативного ребенка прослеживаются и у данной группы дизонтогенеза. К ним относятся: определенная последовательность стадий развития психики; наличие сензитивных периодов в развитии психических функций; последовательность развития психических процессов; роль деятельности в психическом развитии, речи – в формировании высших психических процессов; ведущая роль обучения в психическом развитии [8].

Следовательно, у детей с нарушениями зрения формируется своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая ни с одной системой нормально развивающегося ребенка, так как она включает в себя процессы, находящиеся на различных уровнях развития из-за влияния на них первичного дефекта, а также и его коррекции на основе создания новых компенсаторных путей развития. Это показывает, что и межфункциональные связи у детей с нарушением зрения осуществляются тоже иначе [13].

У детей с нарушениями зрения ограничена возможность формирования образов воображения, памяти и психологических систем, структур, связей и функций в связи со снижением или отсутствием зрительных ощущений, восприятий, представлений в области чувственного мира. Характерной особенностью восприятия людей с нарушениями зрения является существенное снижение общего количества получаемой информации и изменение её качества.

Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в формировании образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного в мыслительной деятельности, в ориентации и мобильности в

пространстве и т. д. Значительные изменения происходят в физическом развитии – нарушается точность движений, их интенсивность, становится специфической походка и другие двигательные акты [28].

Л. С. Выготский, труды которого посвящены закономерностям психического развития детей при различных типах аномалий, выделил общие специфические закономерности, проявляющиеся при различных типах нарушений. Им было отмечено, что причины возникновения аномалий приводят к нарушению в психической деятельности, которое определяется как первичное, и как следствие – приводит к определенным изменениям всего психического развития ребенка, что проявляется в формировании вторичных, третичных и т. д. нарушений психической деятельности. Глубокие нарушения зрения имеют особое влияние на процесс развития, это связано с тем, что появляются отклонения во всех видах познавательной деятельности, которые влияют не только на формирование личности, но и на эмоционально-волевую сферу ребенка. Кроме того, им была выделена закономерность, единая для данной категории детей, а именно: затруднения во взаимодействии с социальной средой, нарушение связей с окружающим миром [4]. От части, это связано с тем, что у детей данной категории необходимо правильно развивать эмоциональный интеллект, который способствует улучшению понимания своих переживания и эмоций окружающих. Правильное развитие эмоционального интеллекта положительно влияет на успешность социализации в любом обществе и приобретении возможности не стесняться себя и своих особенностей.

Поэтому предоставление психологической помощи детям, имеющим нарушения зрения, должно быть напрямую сопряжено с коррекционной работой. Даже если после диагностики будет выявлено, что у ребенка нет явных отклонений от нормы в эмоциональной сфере, специалисту всё равно необходимо провести профилактическую работу, направленную на формирование и развитие эмоционального интеллекта [28].

При работе с данной категорией детей, психологу необходимо тщательно прорабатывать план работы, выбирать индивидуальный набор терапий, направленный на всестороннее развитие обучающегося, опираясь на его индивидуальные особенности и личностные предпочтения.

Повысить компенсаторные возможности ребенка с нарушениями зрения можно с помощью своевременной коррекции первичного дефекта, которая также позволит включить в структуры каждой ступени развития связи первичного нарушения с сохранным, таким образом, образуя подвижную систему психических образований [8].

Таким образом, компенсация зрительной недостаточности по своей сути не является простым замещением одних функций другими, а представляет собой создание на каждом этапе развития ребенка новых сложных систем связей и взаимоотношений сенсорных, моторных, логических структур, которые позволяют воспринимать и исследовать информацию от внешнего мира для адекватного его отражения и поведения в соответствии с условиями жизни и деятельности, социальными и моральными требованиями. Этого можно добиться при правильном подходе психолога к формированию личностных качеств у незрячих детей, с акцентом на формирование не только жизненно-необходимых умений и навыков, но и эмоционального интеллекта, который заметно упростит путь ребенка к пониманию себя и окружающих.

1.2. Эмоциональный интеллект как психологический феномен

В ходе развития психологии проблему эмоционального интеллекта изучали многие ученые. По представлениям авторов оригинальной концепции эмоционального интеллекта Дж. Мейера, Д. Карузо, П. Сэловея, эмоциональный интеллект – это группа ментальных способностей, которые

способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих [30].

Самостоятельно концепция эмоционального интеллекта выросла из понятия социального интеллекта, которое разрабатывали такие ученые, как Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Э. Торндайк.

Иной причиной высокого интереса к эмоциональному интеллекту стала гуманистическая психология. После введения понятия самоактуализация А. Маслоу в 50-х годах, в западной психологии случился «гуманистический бум», который породил серьезные интегральные исследования личности, объединяющие когнитивные и аффективные стороны человеческой природы [2].

Х. Гарднер особенно приблизился к понятию эмоционального интеллекта, описав свои представления о множественном интеллекте, описывая его как психическое явление, которое включает в себя широкий круг способностей. Х. Гарднера описывает в своей модели семь основных подвидов интеллекта, среди которых, наряду с традиционными вербальным и логико-математическим, присутствуют пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный интеллект. Внутриличностный интеллект трактуется им как «доступ к собственной эмоциональной жизни, к своим аффектам и эмоциям: способность мгновенно различать чувства, называть их, переводить в символические коды и использовать в качестве средств понимания и управления собственным поведением». Межличностный интеллект, в свою очередь, включает способность наблюдать чувства других и использовать эти знания для прогнозирования их поведения. В сумме эти две последние формы интеллекта и дают эмоциональный интеллект [48].

Понятие эмоционально-социальный интеллект было введено Р. Бар-Оном в 1988 году, также он предположил, что он состоит из многих, как глубоко личных, так и межличностных способностей, навыков и умений, которые, объединяясь, определяют поведение человека. В рамках этого

исследования впервые было введено обозначение EQ – коэффициент эмоциональности, по аналогии с IQ – коэффициентом интеллекта [49].

П. Салоуэй в 1990 году выпустил статью под названием «Эмоциональный интеллект», которая стала первой публикацией на эту тему. В данной статье отмечалось то, что за последние несколько десятков лет представления и об интеллекте, и об эмоциях значительным образом изменились. Разум больше не воспринимается как некая идеальная субстанция, а эмоции больше не считаются врагом интеллекта, и оба явления приобрели реальное значение в повседневной человеческой жизни [50].

П. Салоуэй и его соавтор Дж. Майер отмечают то, что эмоциональный интеллект это способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов. Отталкиваясь от данной идеи, они разделили эмоциональный интеллект на 4 части:

- 1) способность воспринимать или чувствовать эмоции (как свои собственные, так и другого человека);
- 2) способность направлять свои эмоции в помощь разуму;
- 3) способность понимать, что выражает та или иная эмоция;
- 4) способность управлять эмоциями.

Позже Д. Карузо отметил, что очень важно понимать, что эмоциональный интеллект это не противоположность интеллекту, не триумф разума над чувствами, это уникальное пересечение обоих процессов [51].

Можно отметить, что эмоциональный интеллект не включает в себя общие представления о себе и оценку других, он направлен на познание и использование собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих с целью преодоления трудностей и регуляции поведения.

Опираясь на ранее описанные подходы к пониманию эмоций и интеллекта, понятие эмоциональный интеллект можно определить как:

- умение функционировать с внутренней средой собственных чувств и желаний;

– умение осознавать отношения личности, представляемые в эмоциях, и регулировать эмоциональную сферу на основе умственного анализа и синтеза;

– умение эффективно регулировать эмоции и применять их с целью усовершенствования мышления;

– комплекс эмоциональных, личных и социальных способностей, которые воздействуют на общую способность справляться с требованиями и давлением окружающей среды;

– эмоционально-интеллектуальная деятельность [51].

Стоит отметить, что более высокую адаптивность и эффективность в общении имеют люди с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект является отражением внутреннего мира и его связи с поведением человека, в этом его существенное отличие от абстрактного и конкретного интеллекта, которые отражают закономерности внешнего мира [38].

Первая и наиболее известная модель эмоционального интеллекта была создана американскими психологами Дж. Мейер, П. Сэловей, выделяя в структуре три компонента:

- 1) идентификация и выражение эмоций;
- 2) регуляция эмоций;
- 3) использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности.

Спустя годы подробного изучения данной проблемы Дж. Мейер и П. Сэловей усовершенствовали предложенную модель. Вторым вариантом модели базируется на мысли о том, что эмоции содержат информацию о связях человека с другими людьми или предметами, при этом эмоции информируют человека о характере этих связей. Связи могут быть как актуальными, так и вспоминаемыми или воображаемыми. Воздействие на связи с другими людьми и предметами приводит к изменению переживаемых эмоций [50].

В рамках данного обоснования эмоциональный интеллект понимается как умение перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений.

В 1995 году Д. Гоулмен выделяет в эмоциональном интеллекте два измерения – «Я – Другие», «Опознание – Регуляция», сочетание которых дает четыре сферы эмоционального интеллекта:

- 1) самосознание «Я – Опознание» (эмоциональное самосознание, точная самооценка, уверенность в себе);
- 2) самоконтроль «Я – Регуляция» (обуздание эмоций, открытость, адаптивность, воля к победе, инициативность, оптимизм);
- 3) социальная чуткость «Другие – Опознание» (сопереживание, деловая осведомленность, предупредительность);
- 4) управление отношениями «Другие – Регуляция» (воодушевление, влияние, помощь в самосовершенствовании, содействие изменениям, урегулирование конфликтов, укрепление личных взаимоотношений, командная работа и сотрудничество) [7].

Далее, свою модель предлагает Р. Бар-Он, он рассмотрел пять подтипов эмоционального интеллекта:

- 1) внутриличностный интеллект (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация и независимость);
- 2) межличностный интеллект (эмпатия, межличностные отношения, социальная ответственность);
- 3) адаптация (разрешение проблем, оценка реальности, гибкость);
- 4) управление стрессом (устойчивость к стрессу, контроль побуждений);
- 5) общее настроение (счастье, оптимизм) [49].

При сопоставлении содержание моделей Бар-Она и Гоулмена, можно заметить, что внутриличностный интеллект по Бар-Ону совпадает с самосознанием по Гоулмену, такие подтипы эмоционального интеллекта как адаптивность, управление стрессом, общее настроение по Бар-Ону входят в состав самоконтроля по Гоулмену, а межличностный интеллект по Бар-Ону соответствует социальной чуткости и управлению отношениями по Гоулмену [6]. Смешанные модели эмоционального интеллекта сталкиваются с рядом трудностей. Использование опросников на эмоциональный интеллект основано на ложном предположении, что люди способны давать точный самоотчет о своих способностях. Многочисленные данные свидетельствуют о том, что опросники на эмоциональный интеллект практически не коррелируют с баллами интеллектуальных тестов. Это позволяет поставить вопрос о том, измеряют ли они нечто, имеющее отношение к интеллекту. Вместе с тем опросники на эмоциональный интеллект на высоком уровне коррелируют с личностными чертами. Это объясняется тем, что в эти опросники включены конструкты, которые измеряются уже существующими личностными методиками. Следовательно, опросники на эмоциональный интеллект измеряют некоторую комбинацию личностных черт, и здесь видится единственный выход - отказ от смешанных моделей эмоционального интеллекта и от опросников.

В своей модели Дж. Мейер и П. Сэловей выделили четыре ветви модели эмоционального интеллекта, каждая из которых описывает области способностей или навыков, а все вместе – многие области эмоционального интеллекта [51].

Эти компоненты выстраиваются в иерархию, уровни которой, по предположению авторов, осваиваются в онтогенезе последовательно. Каждый компонент затрагивает не только личные эмоции человека, но и эмоций окружающих. Согласно усовершенствованной модели, эмоциональный интеллект включает в себя следующие ментальные способности:

- 1) идентификация эмоций (способность точно выражать и распознавать эмоции);
- 2) эмоциональное содействие мышлению (способность вызывать эмоции, которые помогают решению проблем);
- 3) понимание эмоций (способность понимать сложные эмоции и переходы эмоции от одной стадии к другой, способность узнавать причины эмоций);
- 4) управление эмоциями (способность сохранять или изменять свое эмоциональное состояние и эмоции другого человека) [51].

Подробный анализ каждой из ветвей модели позволил сделать вывод о том, что способность вызывать эмоции для усиления мышления – это один из вариантов управления эмоциями, переход эмоции от одной стадии к другой также зависят от умения управлять эмоциями, а сложные эмоции представляют собой чувства в терминологии отечественной психологии. Данную модель можно усовершенствовать следующим образом:

- 1) распознавание эмоций;
- 2) понимание причин эмоций;
- 3) управление эмоциями [38].

Управление включает в себя вызов и сохранение эмоции, а также перевод одного эмоционального состояния в другое, что требуется при налаживании межличностных отношений и в сфере убеждения [2]. Основная проблема тестов на эмоциональный интеллект связана с выбором метода подсчета баллов, сложности в определении какой вариант ответа считать правильным и на каком основании. Первый метод подсчета базируется на консенсусе выборки, это значит, что каждому ответу приписывается балл, соответствующий доле испытуемых, выбравших этот ответ. Данный способ оценки может просто отражать личные представления или даже предрассудки испытуемого относительно эмоций. Второй способ нацелен на экспертные оценки, балл приписывается по доле экспертов, которые

отметили данный ответ. Главным недостатком данного способа является отсутствие критериев выбора эксперта.

Проблема исследования эмоционального интеллекта заключается не только в сложностях выбора способа подсчета баллов, но ещё и в заданиях, которые предлагаются в тесте. К примеру, с целью диагностики способности идентифицировать эмоции предлагаются пейзажи и абстрактные фигуры, а для диагностики содействия мышлению просят сравнить эмоции с другими сенсорными стимулами и т. д. Задания такого типа носят проективный характер и не имеют правильных ответов априори. Усовершенствование теста на эмоциональный интеллект видится в следующих направлениях [1].

Во-первых, при диагностике распознавания эмоций должен быть установлен круг эмоций, которые необходимо уметь идентифицировать. Межкультурные исследования способствовали выявлению семи универсальных эмоциональных проявлений на лице человека – это гнев, страх, печаль, радость, удивление, отвращение, презрение. Данные эмоции были положены в основу методики для диагностики распознавания эмоций по лицевой экспрессии П. Экмана.

Во-вторых, при диагностике понимания причин необходимо делать упор не на событие, которое вызвало эмоциональную реакцию, а на личную оценку ситуации и мотив, который лежит в основе поведения человека.

В-третьих, при диагностике управления эмоциями эффективно будет предлагать задания, целью которых будет задача вызвать, сохранить, перевести из одного состояния в другое определенный круг эмоций [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что правильно сформированный эмоциональный интеллект обеспечивает ребенку: умение контролировать свои чувства, способность сознательно влиять на свои эмоции, умение определять свои чувства и принимать, способность использовать свои эмоции на благо себе и окружающим, умение эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общие точки соприкосновения, способность распознавать и признавать чувства других, представлять себя на

месте другого человека, сочувствовать ему [2]. Исходя из этого, очевидно, что для гармоничного развития личности детей, необходимо уделять особое внимание эмоциональному интеллекту, особенно, если это дети с нарушенными анализаторными системами, ведь они воспринимают окружающую действительность по-особому и нуждаются в психологической помощи для того, чтоб понять не только окружающую действительность, но и себя.

1.3. Развитие эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения

Для успешной адаптации к требованиям общества личность должна обладать развитым эмоциональным интеллектом, способностью к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Очевидно, что слабовидящие и незрячие дети имеют свои закономерности в развитии, отличающие их от нормально развивающихся детей, они могут столкнуться с трудностями в социализации и нуждаются в особой помощи специалистов [13].

Специфика развития эмоционального интеллекта у данной категории детей связана с такими факторами, как:

- трудности взаимодействия с естественной средой, последствием чего является задержка развития предметной и игровой деятельности;
- трудности взаимодействия с социальной средой и задержка в развитии деятельности общения;
- отсутствие или с ограниченность, искаженность зрительной информации о внешних проявлениях эмоциональных состояний других людей.

У детей данной группы дизонтогенеза особые переживания вызывает ситуация общения, стоит отметить, что коммуникативное взаимодействие оставляет у них негативные впечатления, чаще, чем у нормально видящих [17]. Значительные затруднения наблюдаются в аспекте доверительного общения, которое требует адекватного восприятия и осмысления эмоций окружающих. Дети с нарушениями зрения воспринимают партнера по общению как слушателя, тем самым, нарушая диалог, и превращая его в монолог.

Дети с сенсорными нарушениями не имеют необходимого подкрепления в развитии способности к эмоциональному отклику и заражению, это связано с трудностями в подражании и идентификации [27]. В последствии, данная особенность развития детей с нарушениями зрения приводит к затруднениям в освоении и использовании произвольных выразительных движений. До периода старшего дошкольного возраста, разница между детьми с нарушениями зрения и нормально видящими детьми практически не заметна, но с возрастом мимика зрячих детей становится гораздо выразительней и генерализованной. В то же время у детей с врожденным дефектом зрения мимика не только не совершенствуется, но даже постепенно регрессирует. Для данной категории детей сложными объектами восприятия является, как позы и жесты, так и мимика, с помощью которой выражают эмоциональные переживания [36]. При восприятии сюжетной картины, выражения эмоционального состояния персонажей с помощью позы, мимики, жестов не становятся сигнальными, что препятствует осмыслению и обобщению ее содержания. Это обуславливается трудностями в понимании реальности эмоциональных переживаний людей в процессе общения. На фоне этого дети с нарушениями зрения испытывают затруднения в освоении эталонов эмоциональных состояний, а также в их осознании и внутренней регуляции [34].

Особенно сложно детям данной группы дизонтогенеза дифференцировать эмоции окружающих. Выделены 4 типа восприятия эмоциональных состояний у детей с нарушениями зрения:

1. Диффузно-локальный тип восприятия характеризуется поверхностным, восприятием эмоционального состояния собеседника, когда выделяется только единичный элемент экспрессии; опираясь на него, ребенок старается определить то или иное эмоциональное состояние.

2. Аналитический тип восприятия характеризуется тем, что ребенок воспринимает эмоциональное состояние уже благодаря выделению ряда характерных признаков экспрессии.

3. Синтетический тип восприятия характеризуется целостностью восприятия эмоционального состояния, при котором элементы экспрессии воспринимаются как некая совокупность, недифференцируемая поэлементно.

4. Аналитико-синтетический тип восприятия дети выделяют все элементы экспрессии и одновременно объединяют и обобщают их [13].

Диффузно-локальный тип является ведущим типом у большинства детей с нарушениями зрения при восприятии эмоций.

Данная категория детей имеют трудности в улавливании изменений настроения собеседника, так как их знания об эмоциональных модальностях имеют узко ситуативный характер. Из-за патологии зрения они практически не обращают внимание на выражение лица собеседника, так как слабо дифференцируют мимические изменения при эмоциональных переживаниях окружающих [39].

Дети с нарушениями зрения плохо владеют невербальными средствами общения и отличаются недостаточность словесного опосредования эмоций. Вербальное выражение эмоциональных состояний в большинстве случаев не знакомы детям с сенсорными нарушениями, либо ограничивается одним словесным обозначением, которое не наполнено пониманием о причинно-следственных связях эмоциональных проявлений и способов их проявления [34]. В коммуникативных ситуациях они практически не

пользуются мимикой и жестами. Также, стоит отметить, что сложности наблюдаются и в улавливании изменений настроения, в связи с сложностями в обозначении эмоций словом, что приводит к тому, что ребенок не осуществляет поиск общих признаков переживания одного и того же эмоционального отклика в разных ситуациях. Умение обозначать эмоции вербально расширяет, углубляет, обобщает представления детей об эмоциях. Сложности в вербальном обозначении эмоциональных состояний приводят к недостаткам развития эмоционального интеллекта по компонентам понимания и дифференциации собственных и чужих эмоций [31]. Неглубокое, недостаточно осмысленное употребление слов детьми данной группы дизонтогенеза обуславливает трудности в определении специфических признаков эмоциональных состояний, их усвоение, запоминание и обобщения в эталоны. Причиной чего является недостаток визуальной информации об эмоциональных состояний окружающих, в связи с сенсорными нарушениями. Особая сложность в том, что это не восполняется более четким восприятие интонационных проявлений эмоций окружающими, на фоне того, что дети с нарушениями зрения не используют сложные способы нахождения знаний об эмоциональных состояниях людей. Основу этих обобщенных способов умственной деятельности составляют речемыслительные операции.

Основным компонентом эмоционального интеллекта является понимание эмоциональных состояний других людей, у данной категории детей оно осуществляется при вовлечении их в переживания окружающих, это достигается путем эмоционального заражения. Чем сложнее эмоциональное переживание, тем труднее ребенку переходить на опосредованный уровень, требования которого заключаются в погружении в переживания окружающих через запечатленную в слове образную заразительность [23]. Процесс опосредованного заражения эмоциональными переживаниями другого человека у детей с нарушением зрения весьма затруднен. Причиной этого является недостаточная отчетливость и

искаженность зрительного восприятия эмоциональных состояний и трудность в вербализации представлений о переживаниях людей [13]. Исходя из этого, дети данной группы дизонтогенеза имеют особые трудности в понимании словесного контекста эмоциональных состояний окружающих. Данная область недоразвития эмоционального интеллекта нуждается в особом внимании, так как представление реальности эмоциональных переживаний, устное или в виде текста, позволяет определить причину возникновения у человека той или иной эмоции, а также возможные следствия переживания этой эмоции, выраженные в дальнейшей деятельности переживающего человека, в том числе в общении, а также в его поведении [8]. Сложность понимания причин эмоциональных переживаний других людей проявляется в специфике анализа ситуаций, являющихся причиной определенных эмоциональных состояний, дети данной группы дизонтогенеза не понимают социальные правила и стереотипы, они выделяют только внешние обстоятельства этой ситуации. По этой причине большая часть детей с патологиями зрения отличается неглубоким пониманием эмоциональных переживаний, что приводит к затруднениям развития общения.

Перечисленные выше особенности повлекут за собой сложности в понимании информации об эмоциях, трудности в контроле собственных и чужих эмоциональных проявлений, а также приверт к низкому уровню развития способности к эмпатии [5].

Следовательно, необходима коррекционно-развивающая работа, направленная на формирование способности детей с нарушениями зрения понимать эмоциональные переживания как свои собственные, так и других людей, а также использовать знания об эмоциях, умения использовать способы их выражения в игровой, коммуникативной и других видах деятельности. Что говорит о том, что необходимо подобрать правильный психологический план работы по формированию и развитию эмоционального интеллекта, чтоб избежать затруднений в социализации у

детей с данным видом аномалий и обеспечить в дальнейшем им успешное существование в социальном обществе.

ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1. Характеристика методов и методик для изучения эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения и особенности организации диагностической работы

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития. Общими психологическими требованиями к организации и проведению обследования таких детей являются: предварительное знакомство с историей развития, наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в группе, на занятиях, в часы досуга. Особое значение придается установлению контакта с ребенком, организации места проведения исследования, выбору адекватных методик [28].

Основной принцип: увеличение времени экспозиции стимульного материала, в зависимости от особенностей зрительной патологии. Обязательное использование освещенности и ограничение непрерывной зрительной нагрузки, от 5 – 10 минут в младшем и среднем дошкольном возрасте, 15 – 20 минут в старшем дошкольном возрасте. При проведении диагностики необходима периодическая смена деятельности, несвязанная с напряженными зрительными наблюдениями.

Специальных методик для психологической диагностики детей с нарушениями зрения мало, а использование общепсихологических тестов и требует в связи с особенностями зрительной функции заданий адаптации стимульного материала [45].

Существуют определенные требования к характеристикам стимульного материала для данной категории обучающихся такие, как:

- пропорциональность соотношения предметов должна соответствовать соотношениям реальных объектов;
- цвет стимульных материалов должен соответствовать реальному цвету объектов;
- на изображениях должны быть четко выделены ближний, средний и дальний планы;
- фон должен быть разгружен от деталей, не входящих в замысел заданий;
- в цветовой гамме желательно использовать желтый, красный и зеленый цвета;
- расстояние от глаз ребенка до стимульного материала не должно превышать 30 – 33 см;
- преимущественное использование рельефных контуров;
- расположение стимульных материалов недопустимо на фоне одежды или окна, только на индивидуальном мольберте или доске;
- каждое изображение должно иметь четкий контур и высокий контраст с фоном [28].

Проведение психологической диагностики детей с нарушенной зрения требует специальных методик, которых мало. Адаптация стимульного материала при исследовании детей с нарушениями зрения вызывается необходимостью его четкого восприятия детьми и требует знания диагноза заболевания и состояния основных зрительных функций исследуемого ребенка: остроты зрения, цветового зрения, характера зрения и др. В связи с этим стимульный материал для обследования должен учитывать индивидуальные особенности и трудности восприятия материала каждым ребенком.

При работе с данной категорией детей нужно учитывать определенные требования к использованию наглядности. Нарушения зрения значительно

вливают на восприятие предметов, поэтому следует использовать при диагностике в качестве наглядного материала натуральные наглядные пособия, благодаря им происходит активное развитие бисенсорного и полисенсорного восприятия, формируется и закрепляется возможность воспринимать объект несколькими анализаторами, а также ребенок имеет возможность получить максимально полную информацию о свойствах предмета. Выбирая натуральные наглядные пособия, стоит обратить внимание на то, чтоб предметы были удобными для бисенсорного обследования, чтоб они были легкоузнаваемой формы и имели яркий раскрас [37].

Адаптация стимульных материалов заключается в том, чтоб позволить ребенку с нарушениями зрения ознакомиться с содержимым методики с помощью сохранного зрения или других сохранных анализаторов. Для этого необходимо при использовании рисунков соблюдать четкое выделение контура, усиление цветового контраста, уменьшение количества второстепенных деталей. При использовании графических материалов необходимо придерживаться единой системы условных изображений в разных графических пособиях, использовать только простые и точные изображения. Диагностики, которые заключаются в работе с письменной речью, рекомендуется переводить на шрифт Брайля или адаптировать на устную речь [27].

Качественные параметры оценки выполнения диагностики детей с нарушениями зрения имеют свою специфику.

При проведении методик основанных на двигательных навыках, учитывается не быстрота и точность движений, а общая результативность.

Когда используются речевые методики, необходимо предварительно выяснить сформированность реальных представлений, соответствующих словесным материалам.

Для того, чтоб анализировать методики с элементами рисования, нужно выявить уровень сформированности у обучающегося представлений о данном предмете.

Методики, основанные на зрительном анализе и синтезе пространственных отношений объектов подлежат анализу только после предварительного выяснения сформированности знаний о предлагаемых формах и объектах [34].

Для достижения поставленной цели, психолого-педагогического исследование имеет следующие этапы:

1) поисково-подготовительный: теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, подбор методик для проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе выполнено изучение литературы по проблеме эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования;

2) опытно-экспериментальный: проведение констатирующего эксперимента, проведения психолого-педагогической программы и формирующего эксперимента, обработка результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по 4 методикам. Затем полученные результаты были обработаны, выражены в виде диаграмм и таблиц;

3) контрольно-обобщающий: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов.

Методы исследования:

Для исследования эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения использовались следующие методики:

- проективная методика «Три желания» М. А. Нгуена;
- анкетирование А. М. Щетининой;
- методика «Что? Почему? Как?» М. А. Нгуена;
- анкетирование М. А. Нгуена [46].

Проективная методика «Три желания» разработана для диагностики детей младшего школьного возраста. Данная методика направлена на выявление особенностей эмоциональной ориентации обучающихся.

Цель методики: выявить эмоциональную ориентацию ребёнка на себя или на других людей.

Стимульный материал: листок и ручка для фиксации ответов испытуемых.

Инструкция проведения: Психолог говорит детям: «Представьте, что золотая рыбка может выполнить три ваших желания. Что бы вы пожелали?».

Адаптация методики: Учитывая особенности развития детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения, следует отметить, что изображение своих желаний может вызвать затруднение у обучающихся с глубоким дефектом, поэтому, вместо изображения своих желаний испытуемым предлагается описать их. Данное изменение позволяет избежать перенапряжения зрительных анализаторов у обучающихся, и гарантирует эффективную работоспособность на протяжении дальнейшей диагностики.

Обработка результатов: Данные соотносятся с уровнями сформированности у детей эмоциональной ориентации, эмпатии. Дифференциация результатов осуществляется по трем уровням, которые определяются содержанием ответа обучающегося: низкому, среднему и высокому.

В рамках данного исследования использовалось 2 вида анкет для учителей и воспитателей, одна из которых была разработана педагогом-психологом А. М. Щетининой [46].

Цель методики – выявить характер проявления эмпатических реакций и поведения у детей.

Стимульный материал: Анкеты на каждого из обучающихся, состоящие из 12 вопросов, варианты ответов на вопросы: «часто», «иногда», «никогда».

Инструкция: Психолог предлагает воспитателю ответить на 12 вопросов, которые направлены на выявления у детей проявлять эмпатию к

окружающим их людям. Воспитатель проходит такое анкетирование отдельно по каждому из испытуемых, с помощью данного анкетирования мы получаем характеристику поведения обучающихся в ситуации неудачи другого человека.

Обработка результатов: В количественной интерпретации выделяется три уровня развития эмпатии:

- высокий уровень;
- средний уровень;
- низкий уровень [46].

В качественной интерпретации, если ребенок по результатам получает высокий уровень сформированности эмпатии, это говорит о том, что он относится к детям с гуманистическим видом проявления эмпатии. Такие дети проявляют интерес к состоянию других детей, ярко эмоционально реагируют и идентифицируются с ним. При среднем уровне сформированности рассматривается эгоцентрический вид проявления эмпатии, при котором ребенок пытается отвлечь внимание взрослого на себя, эмоционально реагирует на переживания другого только с целью сравнения со своим поведением. Дети с низким уровнем сформированности не проявляют интереса к эмоциональному состоянию других, слабо реагируют на их переживания.

Методика «Что? Почему? Как?» используется с целью определения уровня развития таких компонентов эмоционального интеллекта, как понимание чужих эмоций и эмпатия. [46]

Цель – выявить степень готовности ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нём.

Стимульный материал: Листок и ручка для фиксации ответов на вопросы. Два вида рассказов различных по содержанию, но похожих по смыслу:

- для девочек рассказ про сестер;
- для мальчиков рассказ про братьев.

Инструкция: Психолог говорит детям: «Сейчас я прочитаю вам рассказ. Ваша задача – слушать внимательно, а потом ответить на мои вопросы». Для девочек и мальчиков подобраны разные истории с похожими сюжетами и одинаковыми вопросами.

Обработка результатов: Ребёнок, отвечая на вопросы психолога, должен решить определённую проблему, связанную с отношениями между детьми, их оценкой ситуаций и пониманием эмоциональных состояний других людей. Ответы оцениваются по трёхбалльной шкале (в соответствии с критериями, используемыми в тесте Д. Векслера). Дифференциация результатов по показателям осуществляется по трем уровням: низкому, среднему и высокому.

Вторая анкета предназначена для родителей и педагогов, вопросы которой направлены на оценку эмоциональной отзывчивости детей, их способности переживать значимые для них события и сопереживать окружающим людям [46].

Цель методики – выявить индивидуальные особенности развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения, составить целостный эмоциональный портрет обучающегося.

Стимульный материал: анкеты для преподавателей, состоящие из 10 вопросов, на которые можно ответить «да», «нет».

Инструкция: Классному руководителю предлагается анкета, направленная на выявления эмоционально поведенческих особенностей и отклонений у обучающихся. Психолог просит ответить на каждый из вопросов «да» или «нет».

Обработка результатов: Анкеты анализируются психологом после проведения диагностики каждого из обучающихся, как вспомогательная информация для составления эмоционального портрета, поскольку результаты могут быть противоречивыми.

Таким образом, проанализировав особенности проведения диагностики для детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения, были подобраны и адаптированы необходимые методики для определения уровня сформированности эмоционального интеллекта у данной категории обучающихся.

2.2. Характеристика выборки для констатирующего этапа эксперимента

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе Государственного казенного образовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 10, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, ул. Краснофлотцев 8А.

Целями деятельности данной образовательной организации являются:

- осуществление образовательной деятельности по адаптированным основным общеобразовательным программам;
- создание комплекса условий, обеспечивающих коррекцию отклонений в развитии, психолого-педагогическую, медико-социальную реабилитацию, полноценную социализацию и интеграцию в общество детей с ограниченными возможностями здоровья;
- создание комплекса условий, обеспечивающих получение качественного образования.

Предметом деятельности образовательной организации является:

- создание благоприятных условий, способствующих формированию здорового образа жизни, умственному, эмоциональному и физическому развитию личности;

- обеспечение социальной защиты, медико-социальной и психолого педагогической реабилитации, социальной адаптации и интеграции в общество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства;

- обеспечение охраны и укрепления здоровья обучающихся, охрана их прав и интересов;

- осуществление образовательного процесса в соответствии с уровнями адаптированных основных общеобразовательных программ.

Перечень основных видов деятельности, которые образовательная организация вправе осуществлять в соответствии с целями, для достижения которых оно создано:

- реализация адаптированных основных общеобразовательных программ – образовательные программы начального общего образования, образовательные программы основного общего образования, среднего общего образования;

- реализация дополнительных общеобразовательных программ для детей, в том числе адаптированных;

- организация питания, медицинского и психолого-педагогического сопровождения обучающихся;

- оказание психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, проведение комплекса реабилитационных и других медицинских мероприятий;

- осуществление присмотра и ухода за детьми.

Перечень видов деятельности, которые данная образовательная организация вправе осуществлять в соответствии с целями, для достижения которых оно создано:

- обеспечение физического и эмоционального благополучия обучающихся;
- выявление и развитие способностей детей, их интересов и склонностей;
- деятельность по обеспечению проживания обучающихся в интернате казенного учреждения;
- деятельность по содержанию и эксплуатации имущественного комплекса, в том числе объектов движимого и недвижимого имущества, закрепленных за казенным учреждением в установленном порядке.

Виды реализуемых образовательных программ:

- основные образовательные программы: реализация адаптированных основных общеобразовательных программ - образовательные программы начального общего образования, образовательные программы основного общего образования, среднего общего образования;
- дополнительные образовательные программы: дополнительные общеобразовательные программы для детей, в том числе адаптированные.

В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста с нарушениями зрения, а именно 9 обучающихся 3 «А» класса, из них 2 – девочки.

Список испытуемых представлен в виде определенного шифра, с целью соблюдения конфиденциальности:

Таблица 1

Основная информация об испытуемых

Имя	Пол	Возраст	С какого года в организации	Диагноз
А. Т.	Муж.	11 лет	2014г.	Слабовидящий
В. В.	Муж.	9 лет	2015г.	Слабовидящий
Д. Т.	Муж.	9 лет	2015г.	Слабовидящий
Д. З.	Муж.	10 лет	2015г.	Слабовидящий
К. Р.	Муж.	9 лет	2016г.	Слабовидящий
Л. П.	Муж.	9 лет	2015г.	Слабовидящий
Н. Р.	Муж.	10 лет	2015г.	Слабовидящий
У. К.	Жен.	9 лет	2015г.	Слабовидящий
Ю. Ш.	Жен.	10 лет	2015г.	Слабовидящий

Анализируя основную информацию об испытуемых, можно сказать о том, что все дети находятся в данной образовательной организации практически с 1 класса, находятся в возрастной категории от 9 до 11 лет, имеют нарушения зрения в виде слабовидения, нет ни одного обучающегося с глубокими нарушениями зрения и сочетанными дефектами. На основе наблюдений, непосредственной работы с обучающимися и бесед с их ближайшим окружением, были составлены краткие характеристики к каждому из детей.

А. Т.

На момент обследования преобладал благоприятный фон настроения, присутствовала заинтересованность в выполнении заданий. Обучающийся оставался на второй год, живет в интернате, имеет напряженные отношения с одноклассниками. Преподаватель и воспитатель считают, что у мальчика присутствуют значительные проблемы в поведении и успеваемости. Он не умеет контролировать своё поведение в ситуации учебной деятельности, и не идет на контакт с обучающимися в ситуации игровой деятельности, дерется, чтобы доказать свою правоту окружающим. Мальчик придумывает дружеские отношения с теми людьми, с которыми у него их нет, привлекает внимание окружающих с помощью негативных форм поведения.

В. В.

В контакт вступает с трудом, отношение к обследованию незаинтересованное. Отвечает на все вопросы односложно, преобладает отрицательный фон настроения. Обучающийся утверждает, что ему скучно в школе, что он хочет уйти. В общении со сверстниками не наблюдается проявление отрицательных эмоций. При разговоре лицо бледно, практически не задействует невербальные средства общения. Агрессивно реагирует на шуточные высказывания окружающих, может ударить человека, если ему не нравится его поведение. Учителя и тренер по самбо имеют множество жалоб по поводу его поведения, говорят, что ребенок не только нарушает правила приличия в ситуации учебной деятельности, но и не

владеют внутренним самоконтролем, использует нецензурную лексику, берет чужие вещи и не возвращает. По словам классного руководителя, ребенок воспитывается в неблагополучной социальной среде.

Д. Т.

На момент обследования преобладает благоприятный эмоциональный фон, обучающийся поддерживает зрительный контакт, и с интересом отвечает на вопросы. Мальчик общительный, открытый, на уроках демонстрирует чувство юмора. Из класса не поддерживает контакт только с одним ребенком, агрессивно реагирует на него в течение дня, не разрешает подходить, толкает, ругается. С взрослыми общается уважительно, но в ответ на замечания не может сдерживать негативные эмоции. В ситуации индивидуальной работы отличается сдержанностью, собранностью и внимательностью, что не скажешь о ситуации групповых занятий. Находясь на групповых занятиях, теряет способность к внутреннему самоконтролю, нарушает всевозможные правила поведения и отвлекает окружающих.

Д. З.

У обучающегося периодически проявляются признаки утомления, что приводит к снижению темпа деятельности. Преобладает отрицательный фон настроения, во время обследования испытуемый грустный и астеничный. В общении со сверстниками активен, адекватен. При общении со взрослыми соблюдает субординацию. Воспитатель отмечает то, что мальчик очень часто болеет, в связи с этим у него нет устоявшихся взаимоотношений с классом, он понемногу общается с каждой из компаний, но не относит себя ни к какой, потому что везде оказывается лишним после больницы. В ситуации учебной деятельности не активен, но предпочитает не отвечать на вопросы, которые ему задают, потому что стесняется.

К. Р.

В контакт вступает легко, на момент обследования преобладал благоприятный фон настроения, присутствовала заинтересованность в выполнении заданий, отвечал на вопросы развернуто. В классе обучающийся

поддерживает со всеми дружеские отношения, имеет свою компанию друзей, с которой общается на каждой перемене, вместе ходит в столовую, играет и разделяет свои интересы. В общении со взрослыми соблюдает субординацию. В ситуации игры активен, адекватен и инициативен. Живет в полной благополучной семье, имеет развитое воображение, хорошее самообладание в ситуациях, которые требуют внутреннего контроля собственного поведения.

Л. П.

При проведении обследования испытуемый охотно идет на контакт, у него преобладает благоприятный эмоциональный фон настроения, присутствует заинтересованность в заданиях, которые он выполнял в соответствии с требованиями к методикам. Не хотел уходить из кабинета психолога, аргументируя это тем, что ему очень интересно находится у психолога и он бы хотел пообщаться ещё. В классе обучающийся активен, дружелюбен, самостоятельно находит темы для беседы. Заступается за одноклассников в ситуации, когда они получают замечание от преподавателя, что говорит о заинтересованности мальчика в эмоциональном благополучии окружающих. Отношение к взрослым уважительное, соблюдает субординацию.

Н. Р.

При проведении обследования испытуемый ведет себя возбужденно, старается быстро ответить на все вопросы, чтоб освободиться. Не заинтересован в результатах диагностики. Преобладает благоприятный фон настроения. В ситуации игровой деятельности активен, адекватно выполняет правила игры. В ситуации учебной деятельности не может долго удерживать внимание на задании, отвлекается. В общении со сверстниками и взрослыми проявляет дружелюбность. По словам классного руководителя, склонен перенимать плохие привычки у окружающих, плохо регулирует собственное поведение, не высказывает своё мнение на ситуации, а использует мнение мальчиков, с которыми он общается. Привлекает внимание слезами.

У. К.

В контакт вступает с трудом, не отвечает на заданные вопросы, или отвечает на них тихо и медленно. Проявляются признаки астенического состояния. Не поддерживает зрительный контакт, не использует невербальные средства общения. В ситуации учебной деятельности активна на уроках чтения. При общении со сверстниками пассивна, не проявляет интереса. К взрослым относится с уважением. Говорит только в том случае, если рядом находится её подруга, в остальных случаях не знает как ответить на вопрос и просто молчит и улыбается.

Ю. Ш.

В контакт вступает легко, поведение в ситуации обследования активное, отношение к обследованию доброжелательное и заинтересованное. Во время выполнения задания «Три желания» рассказала о том, что её папа ушел из семьи, что может свидетельствовать о том, что девочка имела адекватные эмоциональные переживания, а это один из компонентов эмоционального интеллекта. Преобладающее настроение было нейтральным. В ситуации игры в классе активна и отзывчива. Эмпатична и проявляет особое внимание окружающим в ситуации игры, заботится о тех, с кем находится в дружеских отношениях. Открыта к общению с ребятами из класса, инициативна и неконфликтна.

Таким образом, в констатирующем этапе эксперимента участвовали дети младшего школьного возраста с нарушениями зрения, у каждого из которых была различная степень заинтересованности, своеобразные поведенческие реакции на диагностику и индивидуальный уровень развития эмоционального интеллекта. Большинство детей имеют проблемы с самоконтролем, эмпатией и поведением, что свидетельствует о потребности в коррекционной работе.

2.3. Анализ условий и результатов проведения психолого-педагогической диагностики по выявлению уровня сформированности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения

С каждым обучающимся из выбранной группы детей была проведена индивидуальная работа по выявлению уровня сформированности эмоционального интеллекта. Диагностика проводилась изолированно и индивидуально с каждым обучающимся. Были соблюдены все условия, необходимые для чистоты эксперимента. Диагностика проводилась в первой половине дня, во время уроков, в кабинете психолога.

Для исследования эмоционального интеллекта у детей 3 «А» класса ГКОУ СО «Екатеринбургской школе-интернате № 10, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы», использовались такие методики, как:

1. Проективная методика «Три желания» М. А. Нгуена.
2. Анкетирование А.М. Щетининой.
3. Методика «Что? Почему? Как?» М. А. Нгуена.
4. Анкетирование М. А. Нгуена [46].

При осуществлении обследования испытуемых по методике М. А. Нгуена «Три желания», были соблюдены специальные условия. Работа проводилась с каждым ребенком индивидуально, адаптация методики осуществлялась с учетом особенностей детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Правильно оборудованное освещение, грамотное расположение рабочего места, в соответствии с учетом специфики данной категории детей, а также выбор первой половины дня, продуктивного времени проведения диагностических работ, с целью избежать сниженную работоспособность, негативные реакции на задания и повышенную отвлекаемость.

В ходе применения методики «Три желания» удалось выявить, что большинство обучающихся загадывают желания не только для себя, но и для окружающих, например: «чтоб был мир во всем мире» или «чтоб у всех всё было хорошо». Полученные данные говорят сформированности понимания своих и чужих эмоций у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Испытуемые могли загадать 3 желания, каждое из которых оценивалось по баллам. Вывод по результатам, полученным с помощью обследования по методике «Три желания», составлялся при опоре на требования, изложенные на с. 30 и в приложениях (Приложение 1).

Таблица 2

***Информация об уровне сформированности эмпатии у испытуемых
(по методике «Три желания»)***

№ п/п	Имя испытуемого	Количество баллов (по методике «Три желания»)	Уровень сформированности эмпатии
1.	А. Т.	6	Высокий
2.	В. В.	4	Средний
3.	Д. Т.	3	Низкий
4.	Д. З.	3	Низкий
5.	К. Р.	3	Низкий
6.	Л. П.	4	Средний
7.	Н. Р.	1	Низкий
8.	У. К.	1	Низкий
9.	Ю. Ш.	5	Высокий

Проанализировав результаты, стоит отметить, что средний уровень сформированности эмоционального интеллекта у испытуемых наблюдается у 2 из 9 детей, у 22 процентов испытуемых. Дети данной группы отличаются средним уровнем сформированности эмоциональной осведомленности, умеют управлять собственными и чужими эмоциями, а также имеют средний уровень сформированности эмпатии. По полученным данным, 2 (22 %) обучающихся обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта, у данной категории дифференциация эмоций, управление своей эмоционально-волевой сферой, и эмпатией не вызывает трудностей. Низкий уровень сформированности эмоционального интеллекта зафиксирован

у 5 обучающихся из 9 (56 %), они не смогли загадать больше одного желания, не смогли сказать чего они хотят даже с помощью наводящих вопросов психолога или загадали желания, которые касаются удовлетворения личных потребностей. Приведенные выше данные представлены в таблице 2.

Анкетирование воспитателя использовалось для подтверждения достоверности результатов, полученных в ходе индивидуальной диагностики с каждым из обучающихся, и показало результаты, идентичные методике «Три желания». Данное анкетирование было направлено на выявление особенностей поведения детей в ситуации, когда кому-то из окружающих плохо, именно поэтому анкета предназначалась воспитателю, который занимается с ними уже 3 года. Условия прохождения анкетирования были едиными, обследование проводилось исключительно в первой половине дня, когда дети находились на занятиях у психолога, воспитатель в изолированном состоянии, без внешних раздражителей, проходил данное анкетирование, не советуясь с классным руководителем. Вывод по уровню сформированности эмоционального интеллекта у испытуемых, определенный с помощью данной методики, соотносится с требованиями, изложенными на с. 30 – 31 и в приложениях (Приложение 1).

Таблица 3

Информация об уровне сформированности эмоционального интеллекта у испытуемых, определенного с помощью обследования методом анкетирования по А. М. Щетининой

№ п/п	Имя испытуемого	Количество баллов (по анкетированию А. М. Щетининой)	Уровень сформированности эмоционального интеллекта
1.	А. Т.	16	Средний
2.	В. В.	15	Средний
3.	Д. Т.	13	Средний
4.	Д. З.	21	Высокий
5.	К. Р.	12	Средний
6.	Л. П.	24	Высокий
7.	Н. Р.	7	Низкий
8.	У. К.	8	Низкий
9.	Ю. Ш.	20	Высокий

Таким образом, проанализировав ответы воспитателя, выявлено, что у 45 % обучающихся выявлен средний уровень сформированности эмоционального интеллекта, к данной категории относятся 4 ребенка, они не остаются безразличными в ситуации неудачи другого ребенка, стараются привлекать внимание взрослых, оказывать знаки внимания и поддержки тем, кому плохо. Самые высокие балы набрали Ю. Ш., Л. П. и Д. З., а это 33 % от общего числа испытуемых, данная группа детей заинтересованы в том, чтоб в их окружении преобладал благоприятный фон настроения, они всячески способствуют тому, чтоб в их окружении не возникало конфликтных ситуации и являются надежной поддержкой для ближнего окружения. По результатам анкетирования только 2 (22 %) испытуемых имеют низкий уровень эмоционального интеллекта, данная категория обучающихся не реагирует на ситуацию неудачи у окружающих, либо создает её сама, пожаловавшись воспитателю на обучающегося. Описанные выше данные представлены в таблице (Таблица 3).

При проведении обследования с помощью методики М. А. Нгуена. «Что? Почему? Как?» были созданы специальные условия. Во-первых, диагностика предполагала индивидуальную форму работы с каждым из детей. Во-вторых, все стимульные материалы и способ проведения данной методики были адаптированы и использованы в более удобной для данной категории детей форме. В-третьих, обследование проводилось в первой половине дня, с правильным освещением и размеренной нагрузкой, что учитывает специфику детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Вывод по уровню эмоционального интеллекта у испытуемых, который представлен ниже, был сформулирован с опорой на требования, указанные на с. 31 – 32 и в приложениях (Приложение 1).

**Данные об уровне сформированности эмоционального интеллекта у
испытуемых (по методике «Что? Почему? Как?»)**

№ п/п	Имя испытуемого	Количество баллов (по методике «Что? Почему? Как?»)	Уровень сформированности эмоционального интеллекта
1.	А. Т.	6	Высокий
2.	В. В.	4	Средний
3.	Д. Т.	4	Средний
4.	Д. З.	2	Низкий
5.	К. Р.	4	Средний
6.	Л. П.	6	Высокий
7.	Н. Р.	2	Низкий
8.	У. К.	0	Низкий
9.	Ю. Ш.	5	Высокий

С помощью методики «Что? Почему? Как?» были получены результаты в которых отмечается, что 33 % испытуемых имеют низкий уровень развития эмпатии и не способны к переживанию в ситуации неудачи окружающих их людей. Данная категория обучающихся не смогли ответить на вопросы после рассказа или ответили односложно и не смогли обосновать свой ответ. Обучающиеся преимущественно отвечали на все 3 вопроса «Не знаю» или «Потому что стало жалко». Средним уровнем сформированности эмпатии обладает ровно треть обучающихся, у данной категории детей развито сопереживание близким людям, они смогли ответить развернуто минимум на 1 вопрос и обосновать своё решение. И только у 33 %, а это 3 обучающихся из 9, уровень развития эмпатии является высоким, что говорит о том, что они развернуто ответили на все 3 вопроса по тексту и смогли привести объяснения поведения детей в рассказе.

Таким образом, по результатам полученным с помощью данной методики, Ю. Ш. и Д. З. могут понимать, контролировать и обосновывать не только свои, но и чужие эмоции. Приведенные выше данные можно наблюдать в таблице (Таблица 4).

И последний метод, который использовался в ходе диагностики, это анкетирование классного руководителя по М. А. Нгуену, состоящее из

10 вопросов. Полученные данные анализировались психологом после проведения диагностики каждого из обучающихся, как вспомогательная информация для составления эмоционального портрета. Условия проведения анкетирования были точно такими же, как и для воспитателя, заполнение бланков осуществлялось в первой половине дня, когда детей нет в кабинете, в полной тишине и без обсуждения своего мнения с воспитателем, процедура регулировалась. Полученный вывод по уровню соотнесен с требованиями, изложенными на с. 32 и в приложениях (Приложение 1).

Таблица 5

Информация об уровне сформированности эмоционального интеллекта у испытуемых, определенного с помощью обследования методом анкетирования М. А. Нгуена

№ п/п	Имя	Количество баллов	Уровень сформированности эмоционального интеллекта
1.	А. Т.	6	Средний
2.	В. В.	5	Средний
3.	Д. Т.	4	Низкий
4.	Д. З.	8	Высокий
5.	К. Р.	10	Высокий
6.	Л.П.	10	Высокий
7.	Н. Р.	4	Низкий
8.	У. К.	8	Высокий
9.	Ю. Ш.	10	Высокий

Таким образом, удалось выявить, что 56 % процентов обучающихся имеют высокий уровень сформированности эмоционального интеллекта, данная категория детей уважительно относится к окружающим и адекватно реагирует на замечания, всегда готовы помочь тому, кто обратился с просьбой, а также умеют поддержать, успокоить и помочь исправиться ближнему при необходимости. Средним уровнем по данным из анкетирования обладает 33 % процента, дети из данной категории бывают категоричны к замечаниям, могут игнорировать просьбы окружающих, или не выполнять их по причине нежелания. Обладателями низкого уровня оказались только 11 % от числа обучающихся, это 1 человек из 9, который не

понимает своих и чужих ошибок, не помогает окружающим, и не осознает своей вины при получении замечаний от старших. Представленные данные обобщены в таблицу (Таблица 5).

На основе результатов применения выбранных методик составлена общая таблица результатов. Стоит отметить, что при промежуточных результатах, оценка уровня фиксировалась в пользу ребенка (Таблица 6).

Таблица 6

***Итоговые данные об уровне эмоционального интеллекта у испытуемых
(по всем диагностическим процедурам)***

№ п/п	Имя	Вывод по методике				
		«Три желания»	Анкета А.М. Щетининой	«Что? Почему? Как?»	Анкета для классного руководителя	Вывод об уровне эмоционального интеллекта
1.	А. Т.	Высокий	Средний	Высокий	Средний	Высокий
2.	В. В.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
3.	Д. Т.	Низкий	Средний	Средний	Низкий	Средний
4.	Д. З.	Низкий	Высокий	Низкий	Высокий	Средний
5.	К. Р.	Низкий	Средний	Средний	Высокий	Средний
6.	Л. П.	Средний	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
7.	Н. Р.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
8.	У. К.	Низкий	Низкий	Низкий	Высокий	Низкий
9.	Ю. Ш.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий

Итоговые данные об уровне эмоционального интеллекта у испытуемых составлялись с опорой на результаты, полученные по всем диагностическим процедурам. Результаты получились противоречивыми, в связи с большим разбросом модальности полученных данных у одного и того же ребенка. Таким образом, чисто низкий уровень встречается только у одного испытуемого, также как и средний с высоким, остальные дети имеют промежуточные результаты, а точнее низко-средний, средне-высокий, противоречивый результаты между средним, низким и высоким, между низким и высоким. Данные противоречия вызывают определенные сложности в интерпретации и определении общего уровня, подведении итогов. С целью упрощения предоставления результатов и более точной их

демонстрации, была принята мера записывать итоговые данные об уровне сформированности эмоционального интеллекта, в рамках среднего арифметического, преобразуя спорные результаты в итог в пользу испытуемого. Таким образом, получились определенные данные, которые в общих чертах определяют уровень эмоционального интеллекта у испытуемых, но без учета противоречивых и промежуточных данных, которые обнаруживаются при подробном анализе, и вызывают потребность в доработке диагностического инструментария данного исследования.

Для более подробного анализа таблицы 6 представлены её вспомогательные варианты в виде таблицы 7 и рис.1.

Таблица 7

Информация об уровне сформированности эмоционального интеллекта у испытуемых в абсолютных единицах и процентах (по данным итоговой таблицы)

Уровень эмоционального интеллекта	Количество испытуемых (в абс. ед)	Количество испытуемых в %
Высокий	3	33
Средний	4	45
Низкий	2	22

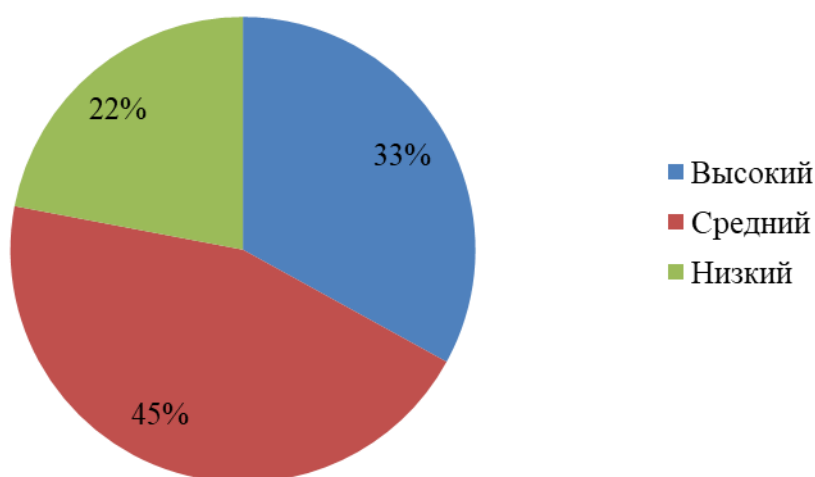


Рис. 1. Распределение испытуемых в соответствии с уровнями сформированности эмоционального интеллекта (по данным итоговой таблицы)

Отсюда следует, что проверив сформированность эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения с помощью методик «Три желания», «Что? Почему? Как?» и двух видов анкет, нам удалось выявить, что у испытуемых преобладает средний уровень сформированности эмоционального интеллекта. В ходе проведения методики «Что? Почему? Как?» у 67 % были слабо аргументированные ответы на вопросы, а при прохождении методики «Три желания» они загадывали желания только для себя, что говорит о том, что они имеют незначительные трудности в дифференциации эмоциональных состояний и в проявлении эмпатии. Данные полученные из анкетирований, которые проходили классный руководитель и воспитатель, подтверждают то, что дети не всегда проявляют эмпатию по отношению к своему ближнему окружению, и иногда могут не контролировать свои эмоции.

Стоит отметить, что в ходе исследования была выявлена группа риска, состоящая из 2 детей. Проанализировав результаты всего исследования, можно заметить, что именно у этих двух обучающихся показатели по всем методикам низкие, что говорит о том, что они слабо понимают и контролируют свои и чужие эмоции, и не способны к проявлению эмпатии к окружающим. Приведенные выше данные можно наблюдать в таблице и диаграмме (Таблица 7) (Рис. 1).

Полученные данные в ходе констатирующего этапа эксперимента подтверждают необходимость составления и реализации коррекционной программы по преодолению недостатков развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НЕДОСТАТКОВ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

3.1. Теоретический анализ подходов к работе специального психолога по созданию условий для развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения

Проблема недоразвития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения описывается в трудах: Г. В. Григорьевой, М. И. Земцовой, В. П. Ермакова, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцевой и др., как феномен особенностей развития эмоционально-волевой сферы у данной группы дизонтогенеза. По их мнению, дети с нарушениями зрения имеют свой особый путь психического развития, своеобразный по темпу и по качественной характеристике, что является последствием ранней сенсорной депривации на фоне патологии зрительного анализатора [13]. Материалы исследований данных авторов показывают необходимость специальной коррекционно-развивающей работы с детьми, направленной на обучение способам выражения своих эмоций и, на этой основе, умений воспринимать и понимать выразительные движения как тела, так и лица своих партнеров по игре, продуктивной деятельности и в общении [11].

При составлении коррекционной программы по преодолению недостатков эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения учитывались основные принципы психокоррекции, такие как:

1. *Принцип единства диагностики и коррекции.* Отражает целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога. Во-первых, началу осуществления коррекционной работы обязательно должен предшествовать этап прицельного комплексного диагностического обследования, на его основании составляется первичное заключение и формулируются цели и задачи коррекционно-развивающей работы. Во-вторых, реализация коррекционно-развивающей деятельности психолога требует постоянного контроля динамики [34].

2. *Принцип нормативности развития.* При оценке соответствия уровня развития ребенка возрастной норме и формулировании целей коррекции необходимо учитывать следующие характеристики: 1) особенности социальной ситуации развития; 2) уровень сформированности психологических новообразований на данном этапе возрастного развития; 3) уровень развития ведущей деятельности ребенка, ее оптимизация [33].

3. *Принцип коррекции «снизу вверх».* При реализации этого принципа в качестве основного содержания коррекционной работы рассматриваются упражнения и тренировка уже имеющихся психологических способностей. Таким образом, главной задачей коррекции «снизу вверх» становится вызывание любыми способами заданной модели поведения и ее немедленное подкрепление. В центре коррекции - наличный уровень психического развития, понимаемого как процесс усложнения, модификации поведения, комбинации реакций из уже имеющегося поведенческого репертуара [33].

4. *Принцип системности развития психологической деятельности.* Этот принцип задает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач. Системность этих задач отражает взаимосвязанность различных сторон личности и гетерохронность (неравномерность) их развития. В силу системности строения психики, сознания и деятельности личности все аспекты ее развития взаимосвязаны и

взаимообусловлены. При определении целей и задач коррекционно-развивающей деятельности нельзя ограничиваться лишь актуальными на сегодняшний день проблемами, а необходимо исходить из ближайшего прогноза развития [33].

5. *Деятельностный принцип коррекции.* Суть его заключается в том, что генеральным способом коррекционно-развивающего воздействия является организация активной деятельности, в ходе реализации которой создаются условия для ориентировки в трудных, конфликтных ситуациях, организуется необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности. Коррекционное воздействие всегда осуществляется в контексте той или иной деятельности, являясь средством, ориентирующим активность [33].

Коррекционная программа составлялась на основе данных, полученных в ходе констатирующего этапа психолого-педагогического эксперимента и комплексного анализа научных трудов. В связи с тем, что теоретическая база исследования вариативна и контрастна, стоит обратить внимание на то, какую роль различные научные труды играли на каждом из этапов составления программы.

Необходимо отметить, что при изучении основных направлений психокоррекционной работы с детьми в учебном пособии А. А. Осиповой, удалось выделить наиболее подходящие подходы к коррекции с углублением в их характерные особенности, которые могут быть эффективными в рамках данного вопроса. Таким образом, проанализировав подходы к коррекции эмоциональной сферы, в современной психологии можно выделить их несколько, на основе которых разрабатываются коррекционные программы. Это техники психодинамического подхода (М. Клейн, З. Фрейд, А. Фрейд и др.) и гуманистической психологии (К. Роджерс), поведенческий подход, основанный на идеях бихевиоризма (А. Бандура, Б. Скиннер, Т. Халл и др.), деятельностный подход, представленный в русле теории

деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин), и арттерапевтический подход к коррекции [33].

На основании изученных подходов к коррекции эмоциональной сферы, были выделены несколько наиболее подходящих методов и методик, используя которые составлялась и реализовывалась коррекционная программа по преодолению недостатков в развитии эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Основные методы и методики:

– *развивающие игры и упражнения*, направленные на развитие эмоциональной сферы. Теоретической основой для выбора которых служили научные работы И. О. Карелиной, В. Оклендера, О. В. Хухлаевой. Адаптация стимульных материалов и инструкций ко всем видам взаимодействия с данной категорией детей материалами осуществлялась с учетом психофизиологических особенностей, описанных в работах А. Г. Литвак [23];

– *обсуждение сказок, историй, ситуации*. Детям с нарушением зрения характерны стереотипии, косная привязанность слова к образу одного конкретного предмета или явления, что тормозит деятельность воображения, мешает использованию слов и понятий в нестандартных ситуациях, комбинировать и создавать новые образы. В содержании придуманных детьми рассказов мало своих собственных сюжетов. В основном в них представлены картины и отрывки из известных сказок и рассказов. Но и они страдают стереотипностью, малой вариативностью, отсутствием целостности; слабо проявляется эмоциональность, оригинальность и законченность повествований. Основой для разработки упражнений, связанных со сказкотерапией послужили труды Т. Д. Зинкевич-Евстигеевой [18];

– *экспрессивные этюды*. У детей с нарушениями зрения часто отсутствуют, или слабо развиты неречевые формы общения. Для них характерно отсутствие выразительной мимики, жестов, поз, поэтому данный этап совместной деятельности подкрепляется речевым сопровождением. По

данным из научных трудов В. Оклендера, с опорой на которые был выбран данный метод взаимодействия, было выявлено, что процесс вербализации и проигрывания уточняет, корригирует, направляет, способствует более полному и точному отражению предметного мира, снимая и фрагментарность, и искаженность его восприятия [32];

– *психогимнастические упражнения и телесно-ориентированные игры*. В движениях детей со зрительной патологией в большинстве случаев недостает гибкости, плавности в движениях. У них отмечается нарушения общей и зрительно-моторной координации. Отмечаются трудности с ориентировкой в большом и игровом пространстве. В данной коррекционной работе используется психогимнастика М. И. Чистяковой, которая прежде всего направлена на обучение элементам техники выразительных движений, на использование выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств и на приобретение навыков в саморасслаблении [44];

– *беседы и техника активного слушания*. Как правило, для детей со зрительной патологией характерны повышенная эмоциональная ранимость, обидчивость, конфликтность, напряженность, а так же неспособность к пониманию эмоционального состояния партнера по общению, адекватному самовыражению. Каждому ребёнку даю возможность высказаться, озвучить свои мысли. Теоретической основой для реализации тематических бесед, подборки упражнений и методик, направленных на развитие эмоционального интеллекта у данной категории детей, стали научные труды Е. П. Ильина, Е. И Изотовой, Е. В. Никифоровой. В данных трудах подробно освещается вопрос о различии теоретических представлений об эмоциях в современной психологии, функциональной значимости эмоций, и дается подробная характеристика различных эмоциональных состояний, чувств и половозрастных особенностей развития эмоциональной сферы личности [20];

– *арт-терапия*. Ее назначение – возможность получить доступ к индивидуальному опыту ребенка со сниженной зрительной функцией,

закрепление положительных эмоций, снятие негативных переживаний. Арттерапевтический метод позволяет объединить индивидуальный подход к обучающимся и групповую форму работы [24]. В рамках данного направления в коррекцию были включены упражнения связанные с музыкальной терапией, с танцевальной терапией, с изо-терапией и с песочной терапией. Элементы арттерапии присутствуют практически в каждом занятии, что значительно влияет на повышение интереса обучающихся к упражнениям и способствует разнообразию близких по смыслу занятий. Чаще всего в коррекционной программе встречается метод проективного рисунка, который оказывается уместным на всех этапах и блоках работы. Как отмечается в трудах А. И. Захарова, данный метод особенно эффективен в детском возрасте при коррекции страхов [15]. Также, проективное рисование рассматривается некоторыми авторами как вспомогательный метод в групповой работе. Он позволяет диагностировать и интерпретировать затруднения в общении, эмоциональные проблемы, и метод позволяет работать с чувствами, которые субъект не осознает по тем или иным причинам.

Коррекционная программа разделена на 2 блока:

1. Блок направлен на создание условий для развития понимания, идентификации, дифференциации и контроля базовых эмоций.
2. Блок направлен на создание условий для развития понимания высших эмоций, чувств, адекватной самооценки, повышения внутреннего самоконтроля.

Первый блок данной коррекционной работы направлен на создание условий для развития уровня идентификации, дифференциации и контроля базовых эмоций. На данном этапе значимую роль сыграли труды В. Оклендера, а именно полезной информацией в рамках составления коррекционной программы стало описание методов коррекции и развития эмоциональной сферы с помощью игры и опоры на ведущую деятельность в ходе психологической работы [32]. Также, в первом блоке проводится

коррекция неадекватных форм эмоционального реагирования, обучение социально приемлемым способам выражения эмоциональных состояний в обществе. Значимую роль на данном этапе сыграли научные труды А. И. Захарова, как основа для распознавания и коррекции детских страхов [15].

Второй блок коррекционной работы связан с обучением методам саморегуляции, снижением уровня тревожности, повышением уровня стрессоустойчивости в проблемных ситуациях. Стоит отметить, что в этом разделе при составлении коррекционной программы были задействованы способы организации обучения способам регуляции эмоций, предложенные И. О. Карелиной, в рамках которых предполагается формирование произвольных форм внутренней и внешней регуляции эмоций [23].

Также, второй блок, который связан с социальным интеллектом, составлялся с опорой на труды О. В. Хухлаевой, в которых дается подробное описание методов регуляции эмоций, а также предлагается программа, направленная на развитие самооценки, регуляцию эмоций при межличностных взаимодействиях, развитие понимания чужих эмоций, эмпатии, коррекцию сложностей в общении [43]. Программа предполагает создание мотивации для поиска внутренних ресурсов для разрешения конфликтных ситуаций, формирование адекватной установки в отношении школьных трудностей – установки преодоления. Обучение детей умению находить достоинства в самих себе и в других людях, повышение самоуважения детей. Обучение детей распознаванию эмоциональных состояний по мимике, жестам, голосу, осознанию двойственности, амбивалентности чувств, умению принимать во внимание чувства другого человека в конфликтных ситуациях; осознание ценности, уникальности собственного «Я» и «Я» каждого человека, общности с другими людьми, возможности своего личностного роста и личностного роста каждого человека [43].

Указанный теоретический материал будет использован при составлении коррекционной программы и её апробации.

3.2. Составление и частичная апробация коррекционной программы, направленной на преодоление недостатков эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме недостатков эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения и проведенной диагностики была составлена программа коррекционной работы по преодолению эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Коррекционная программа по преодолению недостатков эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения

Пояснительная записка

Проблема эмоциональных нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья является актуальной на всех этапах возрастного развития. Дети с нарушениями зрения имеют особую специфику развития эмоционально-волевой сферы в связи с тем, что на фоне локальности восприятия они имеют недостаточный сенсорный опыт. Эмоциональный интеллект данной категории детей развивается с отставанием или патологиями, это вызывает потребность в своевременной коррекционно-развивающей работе, которая гармонизирует развитие и окажет поддерживающую помощь в полноценной социализации и адаптации обучающегося с нарушениями зрения.

Коррекция недостатков эмоционального интеллекта осуществляется с опорой на различные виды деятельности обучающихся, что позволяет продуктивно компенсировать имеющиеся эмоциональные нарушения и закрепить полученный результат.

Составление коррекционной программы осуществлялось с опорой на научные труды таких авторов, как: А. И. Захаров, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е. И. Изотова, Е. П. Ильин, И. О. Карелина, Е. В. Никифорова, В. Оклендер, А. А. Осипова, Н. Ю. Хрящева, О. В. Хухлаева. Рассматривая вопрос о коррекции недостатков развития у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения, стоит учитывать структуру эмоционального интеллекта и проводить коррекцию поэтапно, уделяя внимание каждому из её компонентов. Как отмечали П. Салоуэй и его соавтор Дж. Майер эмоциональный интеллект – это способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов [50]. Другими словами, эмоциональный интеллект, по их мнению, включает в себя 4 части:

- 1) способность воспринимать или чувствовать эмоции (как свои собственные, так и другого человека);
- 2) способность направлять свои эмоции в помощь разуму;
- 3) способность понимать, что выражает та или иная эмоция;
- 4) способность управлять эмоциями

Именно в этой последовательности необходимо начинать коррекционную работу через прорабатывание каждого компонента эмоционального интеллекта от простого к сложному, начиная со знакомства с эмоциональными состояниями, реализации их проявления, идентификации и дифференциации.

Учебно-тематический план коррекционной работы по преодолению недостатков эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения рассчитан на 60 занятий, рекомендуется проводить не менее 2 занятий в неделю (Таблица 9).

Форма проведения: Групповые коррекционно-развивающие занятия с элементами тренинга.

Адресат: Данная программа предназначена для детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения

Длительность занятий: 30 – 40 минут

Методы: игротерапия, сказкотерапия, музыкальная терапия, танцевальная терапия, песочная терапия, проективное рисование, психогимнастика, поведенческая терапия, аутотренинги.

Структура программы коррекционной работы по преодолению недостатков развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения:

1. Этап объективных трудностей.
2. Основная коррекционная работа по преодолению недостатков развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения, состоит из 2 блоков:

1 Блок направлен на создание условий для развития понимания, идентификации, дифференциации и контроля базовых эмоций.

2 Блок направлен на создание условий для развития понимания высших эмоций, чувств, адекватной самооценки, повышения внутреннего самоконтроля.

3. Заключительный этап.

Цель – коррекция недостатков эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Задачи:

1. Создание условий для развитие: умения точно распознавать и выражать эмоции, способности понимать сложные эмоции, способности к эмпатии, устойчивой формы выражения эмоций, навыков управления эмоциями.

2. Повышение внутреннего самоконтроля, обучение методам саморегуляции.

3. Повышение уровня эмоциональной идентификации.
4. Снижение уровня эмоциональной возбудимости.
5. Повышение адекватности самооценки.
6. Снижение уровня тревожности в ситуации общения.

Таблица 8

План-сетка реализации коррекционной программы по преодолению недостатков развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения

Тема	Цели занятий	Наименование форм работы, упражнений	Кол-во занятий
Этап объективных трудностей			
«Знакомство».	Формирование благоприятного психологического климата в группе, нахождение сходств у всех участников группы для качественного улучшения взаимодействия, первоначальная диагностика психологической атмосферы в группе	Принятие ритуала приветствия. Упражнение «Давай познакомимся» Упражнение «Поиск общего» Упражнение «Слепые фигуры» Упражнение «Мне сегодня..» Рефлексия (обратная связь). Принятие ритуала прощания.	1
«Мы – друзья».	Развитие осознания каждым участником своей роли и функций в группе, развитие умения работать в команде, сплочение группы вокруг сверхзадачи	Ритуал приветствия Упражнения: Рисунок «Наша планета» Совместное сочинение сказки про планету 4 «А» класса Презентация планеты и обсуждение её жителей Рефлексия Ритуал прощания	1
Основной коррекционный этап (1 блок)			
«Что такое эмоции?».	Расширение сферы осознания эмоций, чувств и переживаний как своих, так и других людей, развитие идентификации эмоций.	Ритуал приветствия. Упражнения: «Компас эмоций» «Коробочка эмоций», «Послушай», «Мимическая гимнастика». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1

«Радость это»	Формирование понимания радости, расширение сферы осознания данной эмоции и повышения уровня идентификации эмоций.	Ритуал приветствия. Упражнение «Дорисуй эмоцию», Упражнение «Пантомима», Двигательная драматизация под музыку Релаксационное упражнение «У моря» Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Быть радостным – здорово»	Развитие способности точно распознавать и выражать эмоцию радости. Обучение адекватным способам выражения эмоций.	Ритуал приветствия Упражнение «Я сегодня рад, потому что...» Сочинение на тему «У меня счастливый день» Упражнение «Хорошее настроение» Рефлексия (обратная связь) Ритуал прощания	1
«Печаль это».	Формирование понимания эмоции печали, расширение сферы осознания данной эмоции и повышение уровня внутренней эмоциональной рефлексии	Ритуал приветствия. Беседа «Что такое печаль?» Развивающая игра «Эмоции», Игра «Испорченный телефон», Психогимнастика «На поляне» Упражнение «Я сейчас» Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Бороться с печалью легко»	Развитие способности точно распознавать и выражать эмоцию печали. Обучение адекватным способам выражения эмоций и преодоления их негативного воздействия.	Ритуал приветствия Беседа «Как преодолеть печаль?» Упражнение «Копилка достижений» Упражнение «Три года» Упражнение «Печали нет» Рефлексия (Обратная связь) Ритуал прощания	1
«Гнев и злость».	Формирование понимания эмоций гнева и злости, расширение сферы осознания данных эмоций и повышение уровня внутренней эмоциональной рефлексии.	Ритуал приветствия. Упражнение «Я и моё настроение», Упражнение «Упрямое зеркало», Упражнение «Закончи историю», Психогимнастика «Солнечный зайчик». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Преодоление гнева»	Развитие способности точно распознавать и	Ритуал приветствия Упражнение «Листок гнева» Упражнение «Мешочек криков»	1

	выражать эмоцию гнева. Обучение адекватным способам контроля негативных эмоций и повышение уровня осознанности при реагировании на стрессовые ситуации.	Упражнение «Сигналы гнева» Упражнение «Добрые слова» Рефлексия (обратная связь) Ритуал прощания	
«Страх это»	Формирование понимания эмоции страха, расширение сферы осознания данной эмоции и повышение уровня внутренней эмоциональной рефлексии	Ритуал приветствия. Беседа «Страх это?» Упражнение «Нарисуй свой страх» Представление и обсуждение рисунков Упражнение «Спаси друга от страха» Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Я ничего не боюсь»	Развитие способности точно распознавать страх. Обучение методам борьбы со страхами. Коррекция уже сформировавшихся страхов и преодоление тревожных состояний.	Ритуал приветствия Упражнение «Нарисуй победу над страхом» Упражнение «Мой страх тоже боится» Упражнение «Обыграй свой страх» Аутотренинг Рефлексия (обратная связь) Ритуал прощания	1
«Презрение».	Формирование понимания презрения, расширение сферы осознания данной эмоции и повышение уровня внутренней эмоциональной рефлексии	Ритуал приветствия. Упражнение «Приятное – неприятное», Игра «Радостный или злой», Развивающая игра «Эмоции». Упражнение «Мне не нравится то, что..» Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Я прячу своё презрение»	Развитие способности точно распознавать и выражать эмоцию презрения. Обучение адекватным способам выражения эмоций и преодоления их негативного воздействия.	Ритуал приветствия Упражнение «Мне не нравится, когда человек..» Беседа «Почему люди могут плохо поступать» Упражнение «Прощенное воскресение» Рефлексия (обратная связь) Ритуал прощания	1

Продолжение таблицы 8

«Отвращение»	Формирование понимания отвращения, расширение сферы осознания данной эмоции и повышение уровня внутренней эмоциональной рефлексии	Ритуал приветствия. Упражнение «Пантомима», Игра «Кого куда?», Упражнение «Крошка Енот», Упражнение «Художники», Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Удивление-это»	Формирование понимания эмоции удивления, расширение сферы осознания данной эмоции и повышение уровня внутренней эмоциональной рефлексии	Ритуал приветствия. Игра «Испорченный телефон», Развивающая игра «Эмоции», Психогимнастика «На поляне», Игра «Что случилось?» Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Удивительный мир»	Развитие способности точно распознавать и выражать эмоцию удивления. Развитие устойчивых форм выражения эмоций.	Ритуал приветствия Упражнение «Погода изменилась» Упражнение «Покажи удивление» Упражнение «Фантазии» Упражнение «Закончи предложения» Рефлексия (обратная связь) Ритуал прощания	1
«Стыд это».	Формирование понимания стыда, расширение сферы осознания данной эмоции и повышение уровня внутренней эмоциональной рефлексии	Ритуал приветствия. Упражнение «Я и моё настроение», Психогимнастика «Солнечный зайчик», Упражнение «Упрямое зеркало», Упражнение «Закончи историю». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Мне стыдно, но я исправлюсь»	Развитие способности точно распознавать и выражать эмоцию стыда. Обучение адекватным способам выражения эмоций и преодоления их негативного воздействия.	Ритуал приветствия Упражнение «Прожектор» Упражнение «Мне стыдно, когда я..» Упражнение «Критик и защитник» Рефлексия (обратная связь) Ритуал прощания	1
«Интерес».	Формирование понимания интереса, расширение сферы осознания данной эмоции и	Ритуал приветствия. Мимическая гимнастика, Упражнение «Прорвись в круг», Развивающая игра «Эмоции», Упражнение «Что было бы если	1

	повышение уровня внутренней эмоциональной рефлексии	бы». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	
«Развитие интереса»	Развитие способности точно распознавать и выражать эмоцию интереса. Обучение адекватным способам выражения эмоций и стимуляция познавательного интереса, мотивации к развитию.	Ритуал приветствия Игра «Что случилось?» Упражнение «Интересная страна» Рисунок «Заинтересованное лицо» Беседа «Мне интересно, когда..» Рефлексия (обратная связь) Ритуал прощания	1
«Спокойствие»	Формирование понимания спокойствия, расширение сферы осознания данной эмоции и повышение уровня внутренней эмоциональной рефлексии	Ритуал приветствия. Упражнение «Испорченный телефон», Игра «Рядом с нами», Упражнение «Помоги найти», Упражнение «Приятные воспоминания». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Обида»	Развитие способности точно распознавать и выражать эмоцию обиды. Обучение адекватным способам выражения эмоций и преодоления их негативного воздействия.	Ритуал приветствия Беседа «Что такое обида» Упражнение «Прикосновение к обиде» Упражнение «Рюкзак с обидами» Упражнение «Воздушный шарик» Рефлексия (обратная связь) Ритуал прощания	1
«Зависть»	Развитие способности точно распознавать и выражать эмоцию зависти. Обучение адекватным способам выражения эмоций и преодоления их негативного воздействия.	Ритуал приветствия Беседа «Что такое зависть?» Упражнение «Черная и белая зависть» Упражнение «Избавься от комплексов» Релаксационное упражнение Рефлексия (обратная связь) Ритуал прощания	1
«Я умею быть благодарным»	Формирование понимания благодарности, расширение сферы осознания данной эмоции и повышение уровня внутренней эмоциональной рефлексии	Ритуал приветствия Упражнения: «Благодарность» Творческое упражнение «Поможем другу» «Благодарность без слов» Рефлексия Ритуал прощания	1

Основной коррекционный этап (2 блок)			
«Понимание эмоций»	Развитие понимания причин эмоций, их идентификации и повышение уровня способности понимать сложные эмоции и переходы эмоции от одной стадии к другой, способность узнавать причины эмоций.	Ритуал приветствия. Упражнение «Лица», Мимическая гимнастика, Развивающая игра «Сказка», Упражнение «Испорченный телефон», Упражнение «Нарисуй обиду». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Управляем эмоциями»	Повышение уровня регуляции эмоций, развитие эмоциональной устойчивости	Ритуал приветствия. Дыхательные упражнения, Игра «Стряхни», Упражнение «Нарисуй эмоцию», Игра «Волшебный мешочек». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Управляем эмоциями 2»	Повышение уровня осознанности проявления эмоций, развитие саморегуляции	Ритуал приветствия. Игра «Лото настроений», Сочинение истории под музыку, Упражнение «Чудесный сон котенка», Упражнение «Способы повышения настроения». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Я не тревожусь»	Снятие тревожности, нервного напряжения. Познакомить учащихся с упражнениями на расслабление. Развитие навыков владения собой в критических ситуациях	Ритуал приветствия Гимнастика «Правильное дыхание» Упражнение «Расслабление мышц» Упражнение «Меняем настроение» Упражнение «Медитация» Рефлексия Ритуал прощания	1
«Управление тревогой»	Снятие тревожности, нервного напряжения. Познакомить учащихся с упражнениями на расслабление. Развитие навыков владения собой в критических ситуациях	Ритуал приветствия Упражнение «Спрятанные проблемы» Упражнение «Продумай заранее» Упражнение «Домик» Упражнение «Школьная тревожность» Рефлексия (обратная связь) Ритуал прощания	1

Продолжение таблицы 8

«Контроль эмоций»	Развитие самоконтроля, повышение уровня сформированности Я-регуляции, адаптивности и инициативности.	Ритуал приветствия. Упражнение «Повтори движение», Упражнение «Найди и промолчи», Упражнение «Волна», Упражнение «Слушаем тишину». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Настроение»	Развитие идентификации эмоций, способности точно выражать и распознавать эмоции. Развитие способности понимать сложные и пролонгированные эмоции.	Ритуал приветствия. Беседа «Настроение», Упражнение «На что похоже моё настроение», Упражнение «Называем чувства», Игра «Разноцветное настроение». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Мир чувств»	Развитие способности понимать сложные эмоции и чувства. Повышения уровня осведомленности о чувствах и развитие устойчивых форм их выражения.	Ритуал приветствия Беседа «Какие есть чувства?» Упражнение «Передай чувство» Упражнение «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся» Упражнение «Опиши свои чувства» Рефлексия (обратная связь) Ритуал прощания	1
«Эмпатия»	Расширение сферы осознания чувств и переживаний как своих, так и других людей, развитие способности к эмпатии, преодоление эмоционально-личностного эгоцентризма.	Ритуал приветствия. Игра «Ласковое имя», Упражнение «Зеркало», Игра «Опиши друга», Игра «Переходы». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Эмпатия 2»	Развитие способности к эмпатии, улучшение межличностных отношений в классе, преодоление коммуникативных трудностей.	Ритуал приветствия. Упражнение «Ты такой же как и я», Игра «Встаньте те, кто», Упражнение «Карусель», Упражнение «Поделись со мной» Рефлексия (обратная связь) Ритуал прощания	1
«Принятие себя»	Развитие внутриличностного интеллекта, а точнее осведомленности о собственных эмоциях, уверенности в себе, самоуважения и самоактуализации	Ритуал приветствия. Упражнение «Мои хорошие качества», Релаксационное упражнение «Заряд бодрости», Игра «Приветствие короля», Упражнение «Рисуем себя». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1

Продолжение таблицы 8

«Самооценка и я»	Снижение уровня эмоциональной возбудимости. Развитие самооценки. Снижение уровня тревожности в ситуации общения.	Ритуал приветствия: «Комплименты» «Я люблю себя за то, что» «Метафора» «Опиши игрушку» Рефлексия Ритуал прощания	1
«Отношения с окружающими»	Развитие межличностного интеллекта, а точнее социальной ответственности и отношений в коллективе.	Ритуал приветствия. Упражнение «Передай по кругу», Ролевая гимнастика, Упражнение «Пианино», Релаксационное упражнение «Аплодисменты», Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Управление стрессом».	Развитие устойчивости к стрессу, повышение уровня контроля побуждений.	Ритуал приветствия. Релаксационное упражнение «Раскачивающееся дерево», Упражнение «Солнечный зайчик», Упражнение «Моя злость», Упражнение «Это я, узнай меня». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
«Решение конфликтов».	Развитие адаптации, формирование адекватных способов решения проблем, повышение гибкости в оценке реальности во время конфликта.	Ритуал приветствия. Упражнение «Рукопожатие или поклон», Упражнение «Телепатия», Упражнение «Любящий взгляд», Упражнение «Пожелания». Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания	1
Заключительный этап			
«Как мы сдружились?»	Закрепление навыка умения работать в команде. Укрепление позитивной атмосферы в группе, сплочение коллектива. Создание условий для развития эмпатии.	Ритуал приветствия. Упражнение «Строй» Упражнение «Алфавит» Упражнение «Разговор через стекло» Упражнение «Дерево настроения» Рефлексия (обратная связь). Ритуал прощания.	1
Общее количество занятий			40

Коррекционная работа в рамках составленной программы проводилась в период с 25 февраля по 19 апреля. Занятия проводились в кабинете психолога, в первой половине дня, 2 – 3 раза в неделю.

Конспекты представлены в приложении

Во время реализации этапа объективных трудностей, главной задачей которого было создание благоприятной психологической атмосферы в группе и сплочение коллектива, дети легко шли на контакт, находились в благоприятном фоне настроения, охотно и с интересом выполняли задания и упражнения, отношение к трудностям и неудачам в ходе занятия в целом адекватное.

Стоит отметить, что обучающиеся данного класса активны, и иногда активность переходит в отклонения от правил порядка, которые устанавливаются в начале занятия. В данном случае стоит учитывать, что из под контроля выходят только несколько обучающихся: Н. Р., Д. Т., Д. З., с целью преодоления нарушений дисциплины необходимо рассадить данных обучающихся друг от друга и регулировать их деятельность на протяжении всего занятия наводящими вопросами и поощрительными репликами при выполнении упражнений.

На данном этапе было выявлено, что подвижные задания стоит чередовать с упражнениями, требующими концентрации внимания, с целью регуляции активности и предупреждения переутомления и снижения продуктивности. Данные выводы были сделаны из опыта, полученного на первом занятии, на котором мы столкнулись с такими трудностями, как организация обучающихся после упражнений, предполагающих активную деятельность в виде подвижных игр.

Второй этап коррекционной работы – основной, реализовывался более продуктивно за счет того, что в ходе работы учитывались индивидуальные и личностные особенности обучающихся, которые удалось выявить во время диагностического этапа и этапа объективных трудностей. А именно, было выявлено, что при парной работе, более эффективно группировать детей по

принципу: У. К. с Ю. Ш., Л. П. с К. Р., Н. Р. с Д. З., а Д. Т. с В. А. Это объясняется тем, что У. К. крайне застенчива и при взаимодействии с мальчиками ей сложнее отвечать на вопросы и выполнять задания в соответствии с требованиями, она начинает смеяться или вовсе молчать, но так как она находится в дружеских отношениях с Ю. Ш., они регулируют и дополняют друг друга при работе в паре, она раскрепощается и с определенными сложностями, но выполняет задания. Выбор пар для мальчиков происходил по принципу компенсации, более ответственных и рефлексивных обучающихся необходимо ставить в пару с детьми, которые имеют определенные трудности с внутренней регуляцией поведения. Таким образом, сформировавшиеся пары дополняют друг друга, оказывают взаимное положительное влияние и гармонизируют взаимодействие, исходя из этого, эффективнее выполняют предложенные им задания.

Стоит отметить, что при выполнении групповых видов заданий обучающимся необходим внешний контроль и распределение обязанностей, с целью того, чтоб не было тех, кто не участвует в выполнении упражнений и отвлекает остальных. Если подробнее разобрать данный вопрос, то Д. Т. и Н. Р. необходимо особое внимание в данных видах работы, нужно точно и четко обозначать границы их деятельности и регулировать её на протяжении выполнения проверкой готовности к завершению задания.

Упражнения по мимической гимнастике вызывали особые сложности, причиной этого являлось то, что ребята смотрели друг на друга и начинали отвлекаться от основной деятельности, переключаясь на оценочные суждения. Преодолеть данную сложность удалось с помощью правильного распределения обучающихся в пространстве во время проведения гимнастики. Детям необходимо вставать в шахматном порядке, при этом, мальчики должны находиться вне поля зрения друг друга, детям необходимо стоять лицом к психологу, и делать все упражнения совместно с ним.

На восьмом занятии были введены вспомогательные меры внешней регуляции поведения обучающихся, а именно музыкальное сопровождение

занятий. Когда дети выполняли творческие или групповые виды заданий, на фон включалась «Земляничная поляна» композитора Alizbar, музыка данного исполнителя имеет терапевтический эффект релаксации, при включении данного произведения, разговоры и отвлечения заметно уменьшались, ребята успокаивались и погружались в работу.

Стоит отметить, что до десятого занятия испытуемые имели необходимость реализоваться друг перед другом в ситуации знакомство с новым регулирующим их деятельность лицом. Н. Р. и Д. Т. пытались обращать на себя внимание коллектива с помощью юмора, К. Р. и Л. П. с помощью остроумных высказываний, пытались прокомментировать свои мысли по поводу каждого из упражнений, с целью быть услышанными и принятыми в обществе, а В. В. старался выделиться авторитетным тоном и стремлением к регуляции поведения одноклассников, занимая лидерскую позицию. Спокойнее всех в момент адаптации к новой ситуации вели себя Ю. Ш, У. К. и Д. З., они занимали позицию наблюдателей и высказывались тогда, когда их спрашивали. После десятого занятия ребята привыкли к новым условиям, правилам и способам взаимодействия, они потеряли ощущение необходимости привлекать к себе внимание и стали работать более рационально, стали реже выкрикивать во время занятия своё мнение, отрегулировали очередность высказывания по кругу, поднимали руку, когда хотели что-то сказать вне очереди, и если хотели что-то взять или выйти, так же просили на это разрешение. Поведенческий аспект занятий значительно улучшился, дети стали вести себя спокойнее и начали прислушиваться друг к другу, в коллективе появилось правило, которое выдвинули Л. П. и К. Р.: «Если вы хотите, чтоб вас слушали, то сперва послушайте товарища».

Важным аспектом на данном этапе работы стало умение договариваться с обучающимися, так как они заинтересованы в выполнении заданий тогда, когда присутствует поощрительный компонент, изначально, это были дополнительные оценки в дневник за активную работу на занятии. Так как класс активный, педагог и воспитатель используют директивные

методы регуляции поведения, они посоветовали воздействовать на их активность во время занятий разрешением выйти в коридор на время перерыва. Таким образом, в те дни, когда на работу с обучающимися выделялось два урока, с детьми составлялся устный договор о том, что если они продуктивно работают, то они смогут провести перерыв в коридоре. В соответствии с выполнением условия, совместно с обучающимися придумывались безопасные игры на время отдыха, регулируемые правилами поведения, и ребята имели возможность выходить из кабинета. Данный способ регуляции на практике действительно оказался эффективным, воспользовавшись советом педагога и воспитателя, с четырнадцатого занятия обучающиеся получили дополнительную мотивацию к внутренней регуляции поведения во время занятий.

К двадцатому занятию у испытуемых сложился слаженный механизм работы во время занятий, появилась системность, что говорит о том, что они полностью усвоили правила поведения в ситуации коррекционно-развивающих занятий, приняли на себя социальную роль участников психологической работы, и более раскрепощенно стали вступать в межличностные контакты, как с психологом, так и друг с другом. Для того, что прийти к такому результату, была реализована аналитическая работа в виде бесед с педагогом, воспитателем, психологом, а также в виде наблюдения за детьми в рамках учебной, игровой и трудовой деятельности.

Анализируя проведенную работу, можно сделать выводы по особенностям поведения каждого из обучающихся в ходе занятий. Стоит отметить то, что Н. Р. и Д. Т. особый интерес проявляют во время выполнения заданий, направленных на физическую активность, это вызывало потребность внести коррективы в планы занятий и включить в них динамические паузы, которые они проводили по очереди. В. В. и Д. З. проявляли заинтересованность к песочной терапии, поэтому в виде поощрения, после окончания занятия, во время перерыва, им разрешалось построить хорошее и плохое настроение в песке с помощью игрушек и

разнообразных предметов. В проективных методах работы, более продуктивными были девочки и К. Р. со Л. П., им требовалось больше времени, чем остальным, так как они тщательно и сконцентрировано относились к выполнению упражнений, были более заинтересованы в конечном результате, это вызвало необходимость занимать чем-то остальных обучающихся в то время, как они заканчивают свою работу. На этот случай обычно начиналось обсуждение результатов проективной деятельности с теми, кто закончил работу, а по ходу обсуждения, ребята заканчивали работу, и присоединялись.

Можно выделить такие недостатки в организации деятельности обучающихся, как оборудование кабинета. Пространство было переполнено предметами, отвлекающими детей во время занятия. Во-первых, это игрушки и фигурки, предназначенные для песочной терапии, во-вторых, это стимульные материалы в виде развивающих игр, предназначенных для индивидуальных занятий с детьми младшего школьного возраста, в-третьих, это журналы и книги, предназначенные для индивидуальных консультаций с элементами арт-терапии. Так как все занятия проводились в кабинете психолога, и в основном на специализированных ковриках, все отвлекающие предметы находились в поле зрения детей, поэтому на первых занятиях, при знакомстве с пространством, обучающиеся часто отвлекались от поставленных целей, и переключали внимание на игрушки и заинтересовавшие их предметы. Данную проблему удалось преодолеть с помощью разрешения приходить в кабинет на время перерывов между уроками, чтоб повзаимодействовать с заинтересовавшими их предметами.

3.3. Проведение промежуточного мониторинга по определению эффективности коррекционной работы специального психолога и составление рекомендаций по дальнейшей апробации коррекционной программы

Психологическая коррекция недостатков развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения проводилась на базе Государственного казенного образовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 10, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Исходя из выявленных особенностей эмоциональной сферы, была составлена коррекционная программа по преодолению недостатков развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. На этапе промежуточного мониторинга учувствовали 8 испытуемых из 9, что участвовали в первичной диагностике уровня сформированности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. А. Т. больше не обучается в данном классе, поэтому он не участвовал в промежуточном контроле (Таблица 2).

В ходе частичной апробации программы коррекционных занятий для преодоления недостатков развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения, было реализовано 20 занятий (вводный этап – 2 занятия; основной этап – 17 занятий; заключительный этап – 1 занятие). С целью определения эффективности данной коррекционной программы был проведен промежуточный мониторинг в виде вторичной диагностики. Использовались ранее применявшиеся методики:

1. Проективная методика «Три желания» М. А. Нгуена.
2. Анкетирование А.М. Щетининой.

3. Методика «Что? Почему? Как?» М. А. Нгуена.

4. Анкетирование М. А. Нгуена [42].

Повторная диагностика с целью определения динамики у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения позволила достичь следующих результатов.

При осуществлении обследования испытуемых по методике М. А. Нгуена «Три желания», были соблюдены специальные условия. Работа проводилась с каждым ребенком индивидуально, адаптация методики осуществлялась с учетом особенностей детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Правильно оборудованное освещение, грамотное расположение рабочего места, в соответствии с учетом специфики данной категории детей, а также выбор первой половины дня, продуктивного времени проведения диагностических работ, с целью избежать сниженную работоспособность, негативные реакции на задания и повышенную отвлекаемость. Вывод по уровню соотносится с требованиями, изложенными на с. 30 и приложениях (Приложение 1).

Таблица 9

***Информация об уровне сформированности эмпатии у испытуемых
(по методике «Три желания»)***

№ п/п	Имя испытуемого	Количество баллов (по методике «Три желания»)	Уровень сформированности эмпатии
1.	В. В.	4	Средний
2.	Д. Т.	4	Средний
3.	Д. З.	6	Высокий
4.	К. Р.	4	Средний
5.	Л. П.	5	Высокий
6.	Н. Р.	2	Низкий
7.	У. К.	4	Средний
8.	Ю. Ш.	5	Высокий

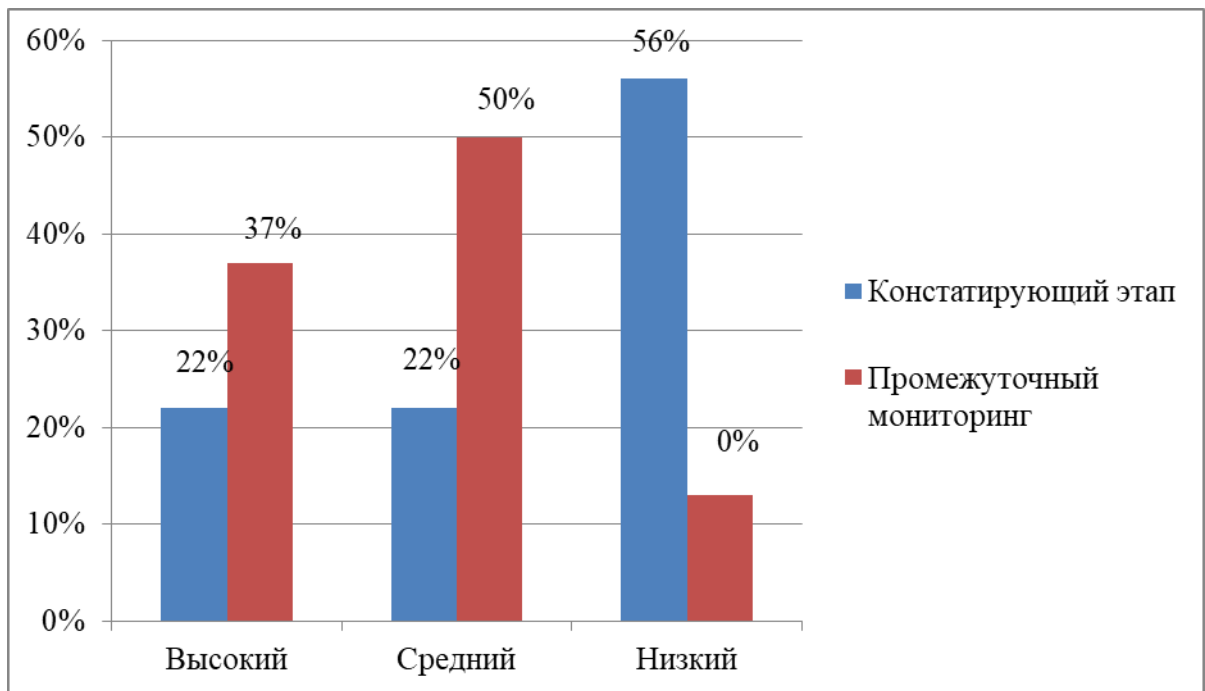


Рис. 2. Распределение данных об уровне сформированности эмпатии у испытуемых на констатирующем этапе и этапе промежуточного мониторинга (по методике «Три желания»)

Анализ результатов диагностики уровня сформированности эмпатии у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения с помощью методики «Три желания», позволил выявить, что число детей с высоким уровнем сформированности эмпатии возросло на 15 % и составило 37 % из общего числа испытуемых, это можно наблюдать на рисунке 2. У 62 % обучающихся наблюдается положительная динамика уровня эмпатии: Д. Т., Д. З., К. Р., Л. П. и У. К. Стабильные результаты остались у 25 % обучающихся, уровень сформированности эмпатии у Ю. Ш. стабильно высокий, а у В. В. средний. Снижения результатов по уровню сформированности эмпатии не выявлено, но 13 % обучающихся сохранили низкие результаты, это Н. Р. Стоит отметить, что стабильным у детей остался ответ: «Загадаю ещё миллион желаний», этот ответ направлен на самого себя и оценивается в 1 балл, но некоторые дети после этого решили продолжить список желаний, не ограничиваясь на 3, поэтому им было предложено из всех желаний выбрать три самых важных для них. Было выявлено, что

стабильными остались желания у Ю. Ш. она повторно загадала побольше денег семье, но в этот раз на фоне сформировавшегося доверия, сказала, что хочет, чтоб к маме вернулось зрение. Большая часть ответов у мальчиков заключается в каких-то материальных ценностях, все загадали новые гаджеты или компьютеры, что ярко характеризует то, чем на сегодняшний день дети занимаются в свободное время.

Стоит обратить внимание на Н. Р., который не написал все три желания, объясняя всё тем, что он загадал деньги, а если у него будут деньги, то у него сбудутся все желания. Уровень сформированности эмпатии у обучающегося стабильно низкий, как на констатирующем этапе эксперимента, так и на контрольном, отличительной чертой является то, что в этот раз он написал уже 2 желания.

Анкетирование А.М. Щетининой направленно на получение субъективной оценки ближайшего окружения по сформированности эмоционального интеллекта у обучающихся. На констатирующем этапе эксперимента данное анкетирование проходил воспитатель класса, на контрольном этапе на вопросы отвечал психолог образовательной организации. Условия прохождения анкетирования были такими же, как и на констатирующем этапе эксперимента, обследование проводилось исключительно в первой половине дня, когда дети находились на занятиях у психолога, воспитатель в изолированном состоянии, без внешних раздражителей, проходил данное анкетирования, не советуясь с классным руководителем. Вывод по уровню сформированности эмоционального интеллекта у испытуемых, определенный с помощью данной методики, соотносится с требованиями, изложенными на с. 30 – 31 и в приложениях (Приложение 1).

**Информация об уровне сформированности эмоционального интеллекта,
определенного с помощью обследования методом анкетирования**

А. М. Щетининой

№ п/п	Имя испытуемых	Количество баллов (по методике А. М. Щетининой)	Уровень сформированности эмоционального интеллекта
1.	В. В.	22	Высокий
2.	Д. Т.	18	Средний
3.	Д. З.	20	Высокий
4.	К. Р.	22	Высокий
5.	Л. П.	21	Высокий
6.	Н. Р.	18	Средний
7.	У. К.	18	Средний
8.	Ю. Ш.	21	Высокий

Ответы психолога незначительно отличаются от результатов, полученных в ходе первичной диагностики, но всё же можно проследить динамику у таких обучающихся, как: В. В., К. Р., У. К. и Н. Р. По полученным данным, испытуемые чаще стали проявлять сопереживание в случае стрессовых ситуаций у их товарищей, больше принимать на себя ответственность за ближних и проявлять гуманистический тип эмпатии в межличностных отношениях, а точнее понимать и сопереживать чувствам окружающих. С опорой на результаты констатирующего этапа и этапа промежуточного мониторинга была в помощь таблицам была составлена сравнительная диаграмма (рис. 3).

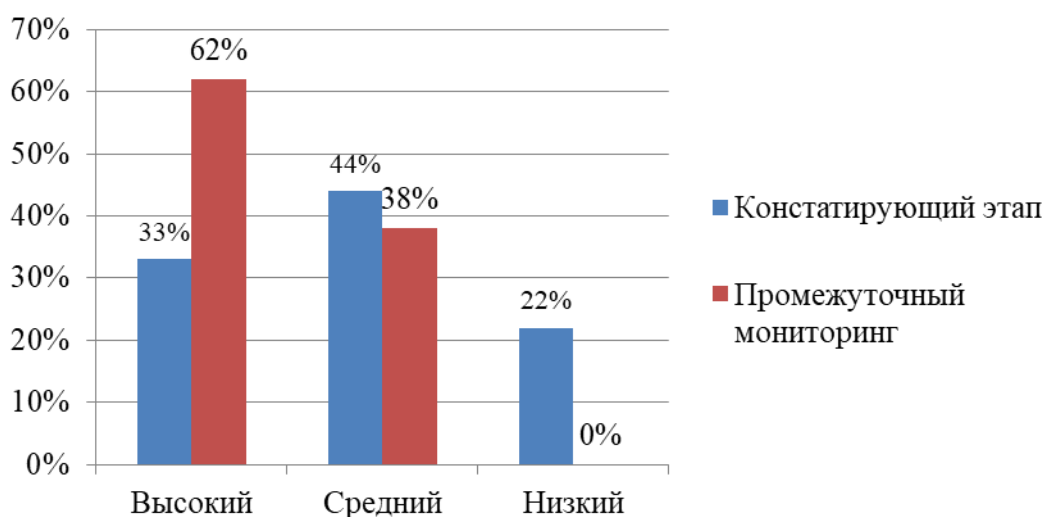


Рис. 3. Распределение данных об уровне сформированности эмоционального интеллекта испытуемых на констатирующем этапе и этапе промежуточного мониторинга, определенного с помощью обследования методом анкетирования А. М. Щетининой

Из рисунка 3 можно заметить, что показатели по высокому уровню сформированности эмоционального интеллекта возросли на 29 %, и теперь 62 % обучающихся, по данным анкетирования, способны к восприятию и сопереживанию чужих эмоций, а данные компоненты являются одними из важнейших основ эмоционального интеллекта. Показатели среднего уровня понизились на 6 %, но в данном случае это имеет позитивную тенденцию в результатах.

При проведении обследования с помощью методики М. А. Нгуена. «Что? Почему? Как?» были созданы специальные условия. Во-первых, диагностика предполагала индивидуальную форму работы с каждым из детей. Во-вторых, все стимульные материалы и способ проведения данной методики были адаптированы и использованы в более удобной для данной категории детей форме. В-третьих, обследование проводилось в первой половине дня, с правильным освещением и размеренной нагрузкой, что учитывает специфику детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Вывод по уровню эмоционального интеллекта у испытуемых,

который представлен ниже, был сформулирован с опорой на требования, указанные на с. 31 – 32 и в приложениях (Приложение 1).

Таблица 11

Информация об уровне сформированности эмоционального интеллекта у испытуемых (по методике «Что? Почему? Как?»)

№ п/п	Имя испытуемого	Количество баллов (по методике «Что? Почему? Как?»)	Уровень сформированности эмоционального интеллекта
1.	В. В.	4	Средний
2.	Д. Т.	0	Низкий
3.	Д. З.	3	Средний
4.	К. Р.	6	Высокий
5.	Л. П.	5	Высокий
6.	Н. Р.	4	Средний
7.	У. К.	6	Высокий
8.	Ю. Ш.	6	Высокий

С помощью методики «Что? Почему? Как?» были получены результаты в которых отмечается, что 50% обучающихся достигли высокого уровня развития эмоционального интеллекта. Динамика прослеживается явна, ранее данный уровень наблюдался только у 3 обучающихся, на момент проведения контрольного этапа исследования, эту группу составили 4 человека. Стабильно высокие результаты остались у Ю. Ш. и Л. П. Положительная динамика наблюдается у 3 обучающихся: У. К., К. Р и Н. Р., а это 37 % от общего числа обучающихся. Наблюдается и отрицательная динамика у обучающегося Д. Т., в связи с этим, низкий уровень сформированности эмоционального интеллекта наблюдается у 13 % из общего числа испытуемых. Мальчик ответил на все три вопроса некорректно, используя нецензурную лексику, которая никак не отражала суть вопроса, исходя из этого, он не набрал ни одного балла и значительно снизил свои результаты со среднего уровня сформированности эмоционального интеллекта до низкого.

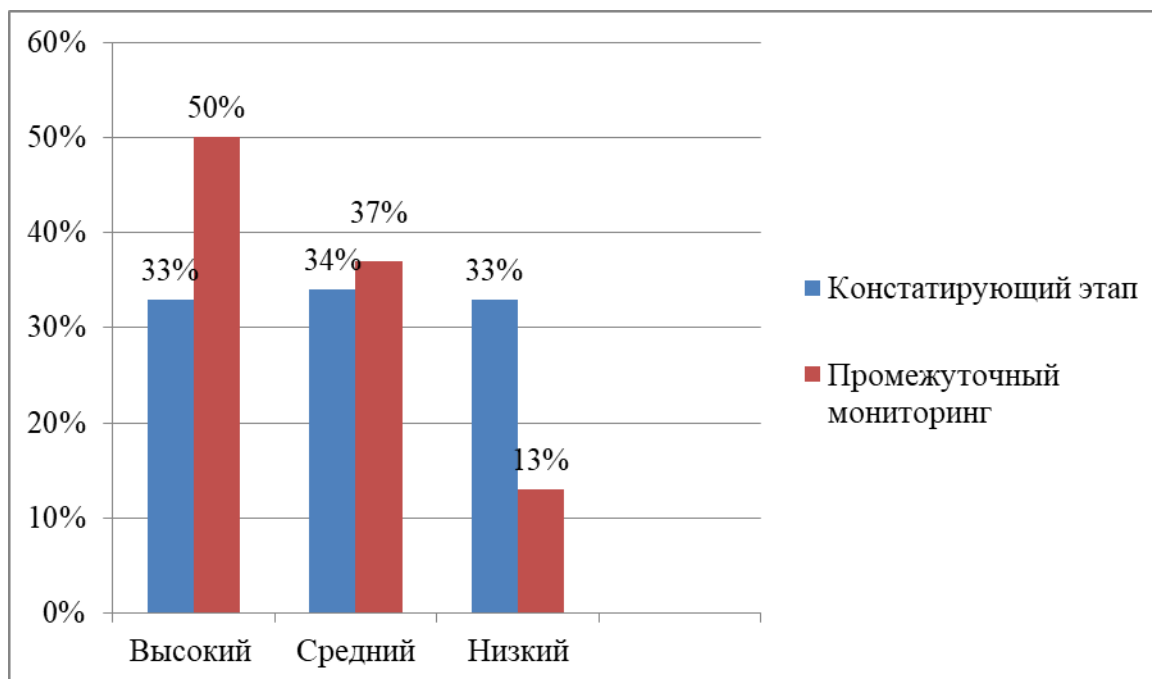


Рис. 4. Распределение данных об уровне сформированности эмоционального интеллекта у испытуемых на констатирующем этапе и этапе промежуточного мониторинга (по методике по методике «Что? Почему? Как?»)

На рисунке 4 можно проследить положительные изменения в количественных показателях. Проанализировав и сравнив данные, полученные в рамках методики «Что? Почему? Как?» в ходе констатирующего этапа эксперимента и промежуточного мониторинга, стоит отметить, что показатели высокого уровня возросли на 17 %, среднего уровня на 3 %, а показатели низкого уровня уменьшились на 20 %, что свидетельствует о положительной динамике развития.

И последний метод, который использовался в ходе диагностики, это анкетирование классного руководителя, состоящее из 10 вопросов, на всех этапах эксперимента его проходил один и тот же человек и в одинаковых условиях, в конце недели в первой половине дня, когда обучающиеся находились на занятии у психолога.

**Данные об уровне сформированности эмоционального интеллекта
у испытуемых (по анкетированию М. А. Нгуена)**

№ п/п	Имя испытуемого	Количество баллов (по анкетированию М. А. Нгуена)	Уровень сформированности эмоционального интеллекта
1.	В. В.	3	Низкий
2.	Д. Т.	5	Средний
3.	Д.З.	8	Высокий
4.	К. Р.	10	Высокий
5.	Л.П.	10	Высокий
6.	Н. Р.	5	Средний
7.	У. К.	10	Высокий
8.	Ю. Ш.	10	Высокий

Проанализировав полученные результаты, удалось выявить, что 25 % процентов обучающихся имеют по мнению педагога положительную динамику, таким образом, у Д. Т. и Н. Р. Уровень сформированности эмоционального интеллекта поднялся с низкого уровня до среднего. Классный руководитель отмечает, что у обучающихся есть прогресс в признании своих ошибок и соблюдении субординации, что свидетельствует о том, что они понимают и контролируют свои и чужие эмоции, могут давать себе отчет в содеянном и принимать на себя ответственность за содеянные поступки. Стабильно высокие результаты остались у 50 % испытуемых, что так же является положительным фактором. Отрицательная динамика наблюдается у 13 % обучающихся, а точнее у одного обучающегося В. В. Педагог отмечает снижение рефлексии В. В. при нарушении правил поведения и снижение самоконтроля, в ходе беседы удалось узнать, что обучающийся плохо ведет себя на уроках и на секции самбо, чего не наблюдалось на занятиях у психолога. В целом, анализируя динамику по данным, полученным в ходе тестирования классного руководителя, можно сказать о том, что она положительная, так как 87 % обучающихся имеют средний и высокий уровень эмоционального интеллекта, что является положительной тенденцией к развитию, так как на констатирующем этапе

численность данной группы составляла 78 %. Данную статистику можно наблюдать на таблице 12.

Сопоставив результаты, полученные в ходе обследования по четырем методикам, можно сделать вывод о том, что на этапе промежуточного контроля наблюдается положительная динамика. На основе этих результатов была составлена общая таблица результатов, в которой отображены количественные показатели итогов этапа промежуточного контроля.

Итоговые данные об уровне эмоционального интеллекта у испытуемых составлялись с опорой на результаты, полученные по всем диагностическим процедурам на констатирующем этапе эксперимента и этапе промежуточного мониторинга. На констатирующем этапе результаты получились противоречивыми, в связи с большим разбросом модальности полученных данных у одного и того же ребенка. Таким образом, чисто низкий уровень встречается только у одного испытуемого, также как и средний с высоким, остальные дети имеют промежуточные результаты, а точнее низко-средний, средне-высокий, противоречивый результаты между средним, низким и высоким, между низким и высоким. На этапе промежуточного мониторинга число детей с чисто высоким уровнем поднялось до 3 и результаты по общему уровню эмоционального интеллекта у испытуемых стали более точными, но всё же остались противоречивые результаты. Поэтому, с целью упрощения предоставления результатов и более точной их демонстрации, было принято решение, как и на констатирующем этапе эксперимента записывать итоговые данные об уровне сформированности эмоционального интеллекта в рамках среднего арифметического, преобразуя спорные результаты в итоговые показатели в пользу испытуемого. Таким образом, получились определенные данные, которые в общих чертах определяют уровень эмоционального интеллекта у испытуемых, но без учета противоречивых и промежуточных данных, которые обнаруживаются при подробном анализе, и вызывают потребность в доработке диагностического инструментария данного исследования.

Итоговые данные об уровне сформированности эмоционального интеллекта у испытуемых (по всем диагностическим процедурам)

№ п/п	Имя	Вывод по методике				Вывод об уровне эмоционального интеллекта
		«Три желания»	Анкета А. М. Щетининой	«Что? Почему? Как?»	Анкета для классного руководителя	
2.	В. В.	Средний	Высокий	Средний	Низкий	Средний
3.	Д. Т.	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний
4.	Д.З.	Высокий	Высокий	Средний	Высокий	Высокий
5.	К. Р.	Средний	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
6.	Л.П.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
7.	Н. Р.	Низкий	Средний	Средний	Средний	Средний
8.	У. К.	Средний	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
9.	Ю. Ш.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий

Стоит отметить, что высокий уровень сформированности эмоционального интеллекта наблюдается у 50 % обучающихся, что говорит о том, что они владеют навыками идентификации, дифференциации и рефлексии эмоций и эмоциональных состояний. 25 % обучающихся имеют средний уровень сформированности, что свидетельствует о том, что им необходимо продолжение коррекционной работы для получения более глубокого осознания чувств, эмоций, обучения сопереживанию, внутреннему контролю эмоций, создание условий для развития эмпатии и адекватной самооценки. Также, два обучающихся находятся на промежуточных уровнях развития, У. К. между средним и высоким, что свидетельствует о положительной динамике, а Д. Т. между низким и средним, его результаты остались стабильно низкими, что вызывает необходимость продолжить коррекционную работу по развитию эмоционального интеллекта и преодолению его недостатков. Таким образом, в зоне риска остается один обучающийся: Д. Т., но стоит отметить, что помимо коррекционной работы с обучающимися проводится ежедневная воспитательная работа, поэтому результаты, полученные на контрольном этапе эксперимента, это показатели

не только эффективности коррекционной программы, но и комплексного участия ближайшего окружения в развитии обучающихся. Для более подробного анализа, на основе двух итоговых таблиц (Таблица 6, 13) была составлена диаграмма, демонстрирующая общую динамику эффективности проведения коррекционной программы на этапе промежуточного мониторинга (Рис. 5).

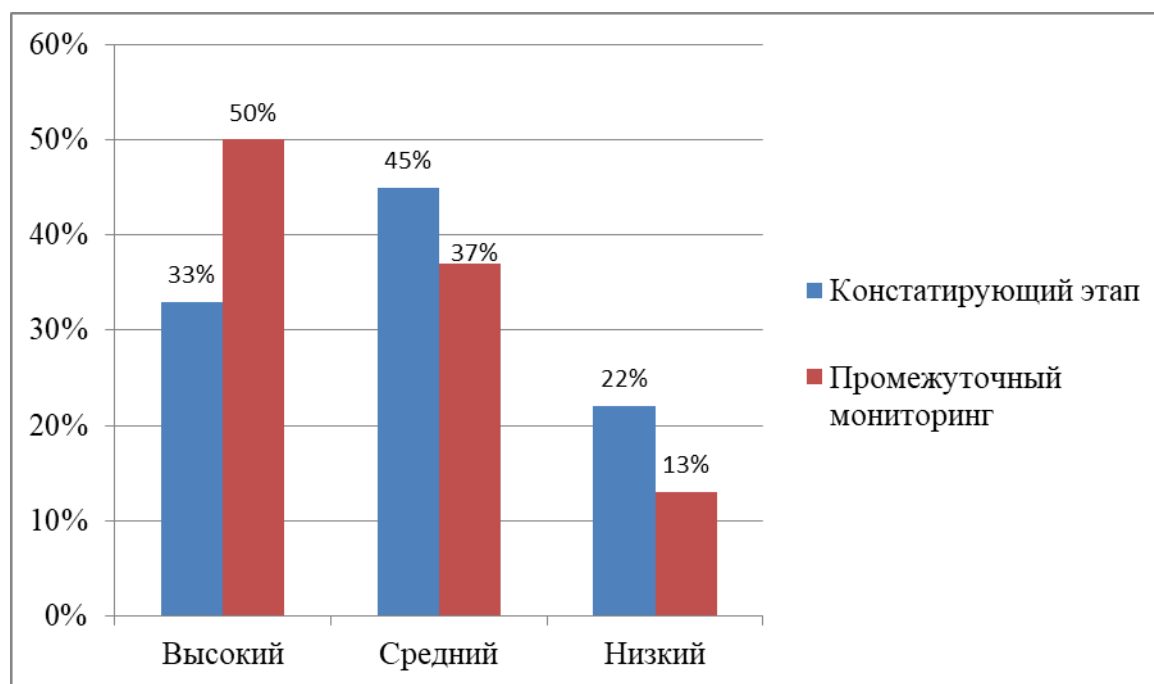


Рис. 5. Показатели динамики уровня сформированности эмоционального интеллекта на констатирующем этапе эксперимента и этапе промежуточного мониторинга

По рисунку 5 можно наблюдать, что результаты испытуемых значительно изменились с тенденцией к положительному развитию. На этапе промежуточного контроля можно отметить, что 87 % обучающихся усвоили основные базовые эмоции, освоили методы и способы контроля собственных и чужих эмоций, умеют адекватно реагировать на ситуации межличностного общения, самоконтроля в стрессовых ситуациях, адекватную самооценку и способность к эмпатии. Данные компоненты являются основными составляющими эмоционального интеллекта и способствуют формированию

устойчивых социальных форм взаимодействия, облегчают адаптацию и социализацию детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Таким образом, анализ результатов, полученных в ходе промежуточного мониторинга, свидетельствует о положительной динамике развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Для получения более устойчивых и стабильных результатов, необходимо осуществление оставшихся занятий коррекционной программы. В связи с этим, стоит выделить определенные рекомендации психологу по дальнейшей реализации коррекционной работы.

Рекомендации психологу по дальнейшей реализации коррекционной программы, направленной на преодоление недостатков развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения:

Для эффективного осуществления данной коррекционной программы необходимо подробно ознакомиться с психологическими особенностями данной категории детей, которые описываются в трудах Г. В. Григорьевой, В. П. Ермакова, М. И. Земцовой, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцевой и др., теоретическое изучение специфики работы с категорией детей, имеющей сенсорные нарушения, расширит представления о способностях, возможностях и особенностях работы с детьми младшего школьного возраста с нарушениями зрения [28].

Также, рекомендуется ознакомиться с правилами адаптации стимульных и наглядных материалов, используемых в ходе осуществления коррекционной работы, данная информация подробно излагается в научных трудах Е. Н. Подколзиной [37].

Предполагалось, что на протяжении всего процесса осуществления коррекционной программы форма работы будет оставаться групповой, но проанализировав результаты промежуточного мониторинга, удалось выявить, что 50 % обучающихся достигли высокого уровня сформированности эмоционального интеллекта, а остальные остались на

среднем и низком уровне, что вызывает потребность в том, чтоб внести коррективы в форму осуществления работы. А точнее, рекомендуется, в целях предупреждения снижения уровня эмоционального интеллекта оставить основную коррекционную группу, в рамках которой будут осуществляться оставшиеся занятия из первого блока основной коррекционной части, и добавить подгруппу, которая будет состоять из тех обучающихся, которые достигли низкого и среднего уровня сформированности эмоционального интеллекта, они будут посещать занятия, посвященные второму блоку коррекционной работы, форма работы рекомендуется смешанная.

Рекомендуемое время проведения: первая половина дня, длительность встречи 45 минут.

Рекомендуемая частота проведения коррекционных занятий:

- основная группа: 1 раз в неделю;
- коррекционная подгруппа: 2 раза в неделю.

Для поддержки внешней регуляции детей во время коррекционных занятий, рекомендуется использовать на фон музыкальные произведения, имеющее терапевтический эффект, наиболее подходящим для этого является Alizbar.

Рекомендуется распределять обучающихся на пары, учитывая личностные особенности, а точнее ставить более рефлексивных детей с теми, кто имеет проблемы с саморегуляцией. Необходимо также чередование подвижных упражнений с упражнениями, направленными на концентрацию внимания, с целью гармонизации активности на протяжении всего занятия. Стоит исключать из занятий такие моменты, когда дети ничем не заняты, так как это дезорганизовывает группу и приводит к беспорядочному поведению. Это то, что стоило отменить касательно организационных моментов коррекционных занятий.

В заключение проведения коррекционной программы рекомендуется провести повторную диагностику уровня сформированности эмоционального

интеллекта у детей младшего возраста, сравнить все результаты и проанализировать динамику, с целью более точного определения ценности данной коррекционной программы. Но с целью более точного получение информации по уровню сформированности эмоционального интеллекта у испытуемых, стоит рассмотреть дополнительные методики, направленные на обследование эмоционального интеллекта, с целью преодолению противоречивых и промежуточных результатов при анализе полученных данных.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поводя итоги проделанной работы, необходимо отметить следующее:

1. В теоретической части данной работы проанализирована психолого-педагогическая литература, были установлены, рассмотрены и описаны особенности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

2. В части посвященной констатирующему этапу эксперимента был описан диагностический инструментарий, необходимый для определения сформированности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Описаны база исследования и контингент испытуемых. Был проведен анализ результатов констатирующего эксперимента, который позволяет сделать вывод о том, что лишь 33 % обучающихся группы имеют высокий уровень сформированности эмоционального интеллекта. Таким образом, у 45 % обучающихся данный феномен сформирован на среднем уровне, а у 22 % на низком. При проведении анализа психолого-педагогической литературы и реализации констатирующего этапа эксперимента, стало очевидно, что дети младшего школьного возраста с нарушениями зрения имеют психологические особенности. Поэтому, необходимо разрабатывать и воплощать в реальность коррекционные программы, направленные как на преодоление недостатков развития эмоционального интеллекта.

3. В части планирования работы по коррекции недостатков развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения был проведен теоретический анализ подходов к работе и составлена программа коррекционных занятий и представлены рекомендации. В ходе частичной апробации разработанной коррекционной программы и анализа динамики уровня сформированности эмоционального интеллекта у детей возраста с нарушениями зрения по результатам

коррекционной работы было выявлено, что 50 % обучающихся группы имеют высокий уровень сформированности эмоционального интеллекта, что на 27 % выше результатов первичной диагностики, им свойственны понимание и контроль эмоциональных состояний собственных и окружающих, способность к эмпатии, адекватная самооценка, умение регулировать собственные эмоциональные переживания в стрессовых моментах и ситуациях межличностного общения. Таким образом, 13 % обучающихся, что на 9 % ниже результатов первичной диагностики, имеют низкий уровень эмоционального интеллекта, что говорит о том, что у них не сформировалась способность к идентификации дифференциации эмоциональных состояний и низко развита внутренняя эмоциональная рефлексия, а также способность к эмпатии.

Можно заключить, что данная коррекционная программа является эффективной. Перспективой исследования может стать полное проведение коррекционной программы и анализ полученных результатов, внедрение ее в образовательные организации. Также одной из перспектив изучения данной проблемы может быть выявление других особенностей эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Цель работы достигнута, задачи реализованы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии [Текст] / И. Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Андреева, И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта [Текст] / И. Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международная научно-практическая конференция, 26 – 27 ноября 2004 года, Смоленск. – в 2 ч. – Смоленск : Изд-во СГПУ, 2004. – Ч. 1. – С. 22-26.
3. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих [Текст] : сб. науч. трудов / под ред. А. Г. Литвака. – Л., 1981. – 122 с.
4. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
5. Гаврилко, Т. И. Динамика понимания эмоционального состояния других людей слабовидящими младшими школьниками [Текст] : автореф. дис. / Т. И. Гаврилко. – Мн., 2002. – 25 с.
6. Гоулман Д. В лабиринте эмоционального интеллекта [Текст] / Д. В. Гоулман // Отдел кадров. – 2012. – № 8. – С. 98-100.
7. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта [Текст] / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 138 с.
8. Григорьева, Л. П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормальнозидящих и слабовидящих школьников [Текст] / Л. П. Григорьева. – М. : Педагогика, 2007. – 138 с.
9. Денискина, В. З. Особенности воспитания детей с нарушением зрения [Текст] : учеб.-метод. пособие / В. З. Денискина. – М. : Логосвос, 2016. – 326 с.

10. Денискина, В. З. Слепой ребенок вне дома [Текст] / В. З. Денискина, Р. А. Курбанов // Слепой ребенок в семье ; Ин-т коррекц. педагогики РАО, Рос. гос. б-ка для слепых. – М., 2001. – С. 25-45.
11. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 240 с.
12. Ермаков, В. П. Обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : Просвещение, 1990. – 222 с.
13. Ермакова, М. В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками [Текст] / М. В. Ермакова. – М., 1998. – 156 с.
14. Журавлёва, М. В. К вопросу об изучении идентификации у слабовидящих подростков [Текст] : научно-методический журнал / М. В. Журавлёва // Коррекционная педагогика. Теория и практика. – 2016. – № 2. – С. 40-50.
15. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей [Текст] / А. И. Захаров. – СПб. : Питер, 2004. – 148 с.
16. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка [Текст] / А. И. Захаров. – М. : Просвещение, 1986. – 129 с.
17. Земцова, М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности [Текст] / М. И. Земцова. – М. : Из-во АПН РСФСР, 1956. – 420 с.
18. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Златоуст, 1998. – 352 с.
19. Изотова, Б. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
20. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

21. Карвасарский, Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия [Текст] / Б. Д. Карвасарский. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2000. – 306 с.
22. Карвасарский, Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия [Текст] / Б. Д. Карвасарский. – СПб. : Питер, 2006. – 944 с.
23. Карелина, И. О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований [Текст] / И. О. Карелина. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 157 с.
24. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми [Текст] / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2006. – 254 с.
25. Кругчус, А. А. Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики [Текст] / А. А. Кругчус. – М., 1926. – 134 с.
26. Кряжева, Н. Л. Мир детских эмоций. Дети 5 – 7 лет [Текст] / Н. Л. Кряжева. – Ярославль, 2001. – 210 с.
27. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] : учеб. пособие / А. Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.
28. Литвак, А. Г. Пути коррекции и интеграции инвалидов по зрению: коррекция или профилактика? [Текст] / А. Г. Литвак // Дефектология. – 1991. – № 6. – С. 9-11.
29. Лютова, Е. К. Тренинг общения с ребенком. Период раннего детства [Текст] / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб. : Речь, 2001. – 156 с.
30. Минаева, В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия, игры [Текст] / В. М. Минаева. – М., 2000. – 178 с.
31. Мэйер, Дж. Эмоциональный интеллект [Текст] / Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – 146 с.
32. Оклендер, В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии [Текст] / В. Оклендер. – М. : Класс, 2000. – 282 с.
33. Осипова, А. А. Общая психокоррекция [Текст] : учебное пособие / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2002. – 510 с.

34. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] : учеб. пособ. для студентов вузов. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 410 с.
35. Пилипко, Н. В. Приглашаем в мир общения. Развивающие занятия по психологии для младших классов [Текст] / Н. В. Пилипко. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 168 с.
36. Плаксина, Л. И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Плаксина, Л. А. Григорян. – М. : ВОС, 1995. – 28 с.
37. Подколзина, Е. Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2005. – № 6. – С. 33-40.
38. Робертс, Р. Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике [Текст] / Р. Д. Робертс [и др.] // Психология. – 2008. – № 4. – С. 86-92.
39. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграф сервис, 2001. – 200 с.
40. Феактистова, В. А. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения [Текст] / В. А. Феактистова. – СПб. : Питер, 1995. – 178 с.
41. Фомина, Л. А. Нестандартные методы коррекции поведения незрячих детей [Текст] / Л. А. Фомина ; Рос. гос. б-ка для слепых. – М., 2013. – 32 с.
42. Хрящева, Н. Ю. Психогимнастика в тренинге [Текст] / Н. Ю. Хрящева. – СПб. : Речь, 2001. – 250 с.
43. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1 – 4) [Текст] / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2006. – 248 с.

44. Чистякова, М. И. Психогимнастика [Текст] / М. И. Чистякова ; под ред. М. И. Буянова. – 2-е изд. – М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1995. – 160 с.
45. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития [Текст] : учеб. пособие / И. А. Шаповал. – М. : Сфера, 2005. – 320 с.
46. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка. [Текст] / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
47. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс [и др.] // Психология. – 2004. – Т. 1, № 4. – С. 3-26.
48. Bar-On, R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual [Text] / R. Bar-On. – Toronto, Canada : Multy-Health System, 1997. – 310 p.
49. Gardner, H. Multiple intelligences [Text] / H. Gardner. – N.Y. : Basic Books, 1993. – 286 p.
50. Mayer, J. D. Models of emotional intelligence [Text] / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso // Handbook of intelligence ; ed. by R. Stenberg. – N.Y. : Cambridge University Press. – 2000. – P. 396-420.
51. Mayer, J. D. What is emotional intelligence? [Text] / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Sluyter // Emotional development and emotional intelligence: educational implications. – N.Y. : Perseus Books Group. – 1997. – P. 3-31.
52. Salovey, P. Emotional intelligence [Text] / P. Salovey, J. D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality. – 1990. – Vol. 9. – P. 185-211.