

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Матчанова Роза Батыровна

Преподаватель Ranch School,

г.Ургенч, Хорезмская область, Республика Узбекистан;

Алиева Дилфуза Акмалевна

DSc, доцент кафедры медико-биологических наук,

EMU University, г.Ташкент, Республика Узбекистан

ИНФОРМАЦИЯ О СТАТЬЕ

АННОТАЦИЯ:

ИСТОРИЯ СТАТЬИ:

Received: 18.08.2026

Revised: 19.08.2026

Accepted: 20.08.2026

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, младшие школьники, начальная школа, учебная успешность, социальная адаптация, саморегуляция, эмпатия, социально-эмоциональное обучение..

В статье представлен психолого-педагогический анализ влияния эмоционального интеллекта (ЭИ) на учебную успешность и социальную адаптацию детей младшего школьного возраста. ЭИ рассматривается не как единая черта личности, либо синоним «хорошего поведения», а как развиваемая система таких способностей, как распознавание, называние, понимание и регулирование эмоций. Это способность учитывать эмоциональное состояние другого человека с использованием эмоциональной информации при решении каких-либо познавательных и коммуникативных задач. В статье на основе проведенного анализа отечественных и зарубежных исследований показаны механизмы, связывающие эмоциональные способности с произвольным вниманием, мотивацией к учебе, устойчивостью к восприятию неудач, отношениями «учитель - ученик», принятием в группе сверстников и возможностью поиска разрешения конфликтных ситуаций. Даны разъяснения понятий ЭИ, эмоциональной компетентности и социально-эмоционального обучения. Также описаны возрастные особенности младших школьников, необходимые педагогические условия эмоционально безопасной среды и методы, которые могут быть встроены в обычный урок, не перегружая учебного плана.

Это занятия в виде эмоциональной разминки, шкалы интенсивности переживания, алгоритма саморегуляции, анализа эмоциональных мотивов литературных героев, совместные задания, проигрывание ролей и рефлексивный круг.

В статье на конкретном примере из педагогической практики показано, как ребёнок постепенно может переходить от импульсивной реакции на ошибку к осознанному переживанию, умению попросить о помощи с восстановлением сотрудничества. Предложены доступные для учителей критерии педагогического наблюдения, принципы взаимодействия с семьёй и границы допустимых выводов из полученных данных.

В заключении автор приходит к выводу, что проведение систематической работы над ЭИ сказывается не столько на отдельной отметке, сколько на качестве внутренних процессов и отношений, благодаря которым ребёнок может всё оценить, а затем, по-настоящему включиться в учёбу и школьную жизнь, без срывов и эмоциональных переживаний.

Введение

Современная начальная школа оценивается не только по объёму усвоенных ребёнком знаний. Её качество определяется также тем, способен ли ученик сохранять интерес к познанию, принимать учебную задачу, сотрудничать, просить о помощи, выдерживать ошибку и возвращаться к учёбе после эмоционального напряжения. Для взрослого эти действия могут выглядеть естественными, однако для ребёнка 7-10 лет они представляют собой сложный комплекс регулятивных и коммуникативных умений. При поступлении в школу меняется социальная позиция ребёнка: появляются обязательные задания, публичное сравнение результатов, новые правила, значимый взрослый вне семьи и постоянная группа сверстников. Поэтому эмоциональное благополучие становится не фоном, а одним из условий полноценного включения в учебную деятельность.

Проблема особенно заметна в ситуациях, когда интеллектуально сохранный и любознательный ребёнок не показывает ожидаемого результата. Он знает материал, но теряется у доски; умеет решать задачу, но после одной ошибки отказывается

продолжать; хочет играть со сверстниками, но импульсивной репликой разрушает контакт с ними. Такие случаи показывают, что между знанием и его реализацией имеется эмоционально-регулятивное звено. Способность заметить нарастающее волнение, правильно назвать его, понять причину, выбрать приемлемый способ действия и учесть состояние другого позволяет ребёнку использовать имеющиеся познавательные ресурсы более последовательно.

В научной литературе ЭИ связывают с академической успешностью, качеством отношений и адаптационными возможностями личности. Вместе с тем имеющиеся данные требуют аккуратной интерпретации и понимания. Корреляция - это ещё не причинность: имеющиеся сопряжённости переменных не доказывают их роковой взаимосвязи. Кроме этого, разные методики показывают лишь отдельные грани единого спектра, подобно тому, как лучи прожектора выхватывают из темноты фрагменты огромной скульптуры. Наконец, программы социально-эмоционального обучения простираются далеко за пределы собственно ЭИ, охватывая собой необъятную панораму человеческого развития [5;6;11]. Следовательно, педагогически продуктивен не лозунг «эмоциональный интеллект повышает оценки», а анализ конкретных механизмов: каким образом эмоциональная осведомлённость поддерживает внимание, саморегуляция уменьшает дезорганизующие действия тревоги, эмпатия улучшает сотрудничество, а психологически безопасный климат увеличивает готовность задавать вопросы и исправлять ошибки.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и практическое раскрытие влияния ЭИ на успешность в учебе и социальную адаптацию младших школьников, а также предложение системы педагогических приёмов, доступных учителям начальных классов.

Для достижения цели решались следующие задачи: уточнение содержания ключевых понятий; характеристика возрастных предпосылок развития эмоциональных способностей; описание механизмов их влияния на обучение и школьные отношения; выделение педагогических условий и методов; предоставление практического случая и критерия наблюдения за динамикой. Методологической основой стали: анализ и сопоставление отечественных и зарубежных теоретических моделей, метааналитические обзоры и прикладные исследования, а также рефлексивное обобщение педагогической практики. Практический пример в данной статье не содержит результатов самостоятельного экспериментального исследования, поэтому рассматривается как иллюстрация, а не как доказательство эффективности метода.

Эмоциональный интеллект: содержание, понятия. В модели способностей Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо ЭИ включает - восприятие эмоций, использование эмоциональной информации для поддержки мышления, понимание эмоциональных закономерностей и управление ими [10]. Данная логика принципиально важна в плане

образования: эмоция не противопоставляется мышлению, а выступает источником информации по оценке значимости события, готовности к действию и характеру взаимоотношений. Например, тревога перед контрольной - это совсем не плохое чувство, а вестник того, что она вызывает у ребёнка понимание о том, что результат ему действительно важен. Но, оставшись без возможности регуляции, она превращается в глухую помеху, сбивающую с толку. Когда же эмоциональная компетентность развита, тревога становится чутким компасом: она подсказывает подготовиться, выяснить неясное и вспомнить освоенный способ успокоения.

В отечественной психологии Д.В. Люсин определяет эмоциональный интеллект через способности к пониманию своих и чужих эмоций, а также и управлению ими. В его модели различаются: внутриличностный и межличностный ЭИ [1;2]. *Внутриличностная сторона* охватывает распознавание собственного состояния, понимание его причин, регуляцию и контроль внешнего выражения. *Межличностная* - связана с распознаванием эмоций другого человека и влиянием на эмоциональное взаимодействие.

В исследованиях российских авторов структуры и диагностики конструкта дополняют эту модель и подчёркивают зависимость результата от выбранного инструмента [4;9]. Такое разграничение помогает учителю видеть разные профили: ребёнок может тонко замечать чужую обиду, но плохо справляться со своим гневом; другой ученик умеет сдерживаться, однако неверно интерпретирует нейтральное выражение лица сверстника, принимая его как враждебное.

Смешанные модели ЭИ включают более широкий круг личностных качеств: оптимизм, стрессоустойчивость, настойчивость, социальные навыки. Их практическая привлекательность очевидна, но расширение конструкта затрудняет понимание того, что именно измеряется и развивается [3;5]. Поэтому в настоящей статье ЭИ употребляется в более строгом значении способностей к восприятию, пониманию и регуляции эмоций, а эмоциональная компетентность - как способность применять эти знания и умения в реальной ситуации с учётом норм и целей.

Социально-эмоциональное обучение (social and emotional learning, SEL- СЭО) представляет собой организационно-педагогический процесс, в котором последовательно формируются эмоциональная и социальная осведомлённость, самоуправление, навыки отношений и ответственное принятие решений. Следовательно, СЭО является не психологическим свойством ребёнка, а способом построения образования; ЭИ - одной из его центральных психологических основ. Знание и возможность различения понятий защищает от методической ошибки, когда краткая беседа об эмоциях объявляется «развитием ЭИ», а любое улучшение дисциплины приписывается одному фактору.

Для педагогики полезно представить структуру эмоционального интеллекта через наблюдаемые действия ребёнка, которые систематизированы и представлены в табличном варианте (Табл.1).

Таблица 1.

**Структура эмоционального интеллекта
и наблюдаемые действия ребёнка**

Компоненты	Наблюдаемое проявление у младшего школьника	Педагогическая задача
Распознавание эмоций	Замечает телесные сигналы, мимику и интонацию; различает близкие состояния.	Расширять эмоциональный словарь и внимание к сигналам без навешивания ярлыков.
Понимание эмоций	Связывает переживание с причиной, целью и возможными последствиями.	Обсуждать не только «что чувствует герой», но и «почему», «как чувство может измениться».
Регуляция эмоций	Выдерживает паузу, выбирает безопасный способ выражения, возвращается к задаче.	Обучать коротким алгоритмам самопомощи и давать возможность их применять.
Эмпатический учёт состояния другого	Допускает отличную точку зрения, замечает эффект своих слов.	Моделировать перспективу другого и практиковать восстановление отношений.
Использование эмоций в мышлении	Учитывает интерес, тревогу, воодушевление при планировании действия.	Помогать превращать эмоциональный сигнал в вопрос, план или просьбу о поддержке.

Важно подчеркнуть, что регуляция не означает запрета на переживание. Ребёнок с развитым ЭИ не обязан постоянно быть спокойным, удобным и уступчивым. Он имеет право на гнев, разочарование и несогласие, но постепенно учится выражать их без унижения другого и разрушения собственной деятельности. Эмоционально компетентный класс - не класс без конфликтов, а сообщество, в котором конфликт

можно назвать своим именем, обсудить и завершить восстановительным действием. Возрастные особенности младшего школьника.

Младший школьный возраст является чувствительным периодом для развития эмоциональной сферы, так как ребёнок осваивает новые формы произвольности и рефлексии, но ещё нуждается во внешней опоре взрослого. Его эмоциональная реакция часто возникает быстрее, чем словесное объяснение. Состояние проявляется телесно: напряжением, изменением темпа речи, слезами, смехом, двигательным возбуждением или отказом. Учитель, который видит только итоговое поведение, может ошибаться и назвать ученика ленивым, невнимательным или агрессивным. Психологически ориентированный педагог задаст иной вопрос: какое переживание и какая неудовлетворённая потребность стоят за наблюдаемой реакцией? В 7-8 лет дети обычно уверенно различают базовые эмоции, однако смешанные и противоречивые состояния требуют специального обсуждения. Ребёнок может одновременно радоваться победе команды и сочувствовать проигравшему другу; гордиться самостоятельностью и бояться новой задачи; сердиться на учителя и сохранять к нему привязанность. Понимание такой двойственности уменьшает внутреннюю растерянность и способствует более реалистичной оценке отношений. Развитие эмоционального словаря - от общих слов «хорошо», «плохо», «нормально» к понятиям «разочарован», «смущён», «обеспокоен», «заинтересован», «обижен», «благодарен» - повышает точность самонаблюдения и общения. В 9-10 лет усиливается значение оценки сверстников и принадлежности к группе. Ребёнок острее замечает справедливость распределения ролей, сравнивает свои достижения, переживает публичный неуспех. Одновременно растёт способность учитывать намерения и контекст поведения другого. Педагог может поддержать этот переход, если обсуждает различие между фактом и интерпретацией: «Он не взял тебя в пару» - наблюдаемый факт; «Он меня ненавидит» - предположение. Такой навык снижает вероятность враждебной ситуации и импульсивного ответа. Эмоциональная регуляция в начальной школе развивается во взаимодействии. Сначала взрослый помогает ребёнку успокоиться, обозначает состояние и предлагает последовательность действий; затем ребёнок присваивает эту речь и использует её самостоятельно. Поэтому требование «успокойся» без модели действия малоэффективно. Гораздо полезнее конкретная опора: «Я вижу, что сейчас очень обидно. Сделаем три медленных выдоха, отойдём на минуту от задания, затем выберем: исправить вместе или начать с более простого примера». В этой фразе сочетаются признание переживания, ограничение импульсивного действия и возвращение к субъектной позиции. Возрастная неоднородность класса также требует учёта индивидуального темпа развития и созревания ЭИ. Один ребёнок быстро называет чувство, другой способен показать его только цветом или жестом; одному помогает разговор, другому - движение и короткая тишина. Нейроразнообразие,

речевые трудности, двуязычие, опыт стресса и семейные нормы выражения эмоций влияют на доступность заданий. Следовательно, педагог не должен оценивать эмоциональную компетентность по красноречию или навязывать публичное самораскрытие. Выводы, полученные на старших подростках, нельзя автоматически переносить на младший школьный возраст: они служат ориентиром для постановки вопросов, но требуют возрастной проверки [7].

Механизмы влияния на учебную успешность. Внимание, когнитивная нагрузка и возвращение к задаче.

Сильное переживание занимает часть ограниченных ресурсов внимания. Ребёнок, который мысленно продолжает ссору на перемене или ожидает насмешки при ответе, формально присутствует на уроке, но часть его когнитивной активности направлена на контроль угрозы. Эмоциональная осведомлённость позволяет раньше заметить напряжение, а регуляция - снизить его до уровня, совместимого с учением.

Исследование П. Грациано и коллег на выборке детей раннего школьного возраста показало связь эмоциональной регуляции с учебной продуктивностью и результатами по ранней математике и грамотности даже при учёте интеллектуального функционирования [15]. Это не означает, что саморегуляция заменяет обучение предмету; она повышает вероятность, что ребёнок воспользуется объяснением и завершит задание.

Практически значимым показателем становится не отсутствие отвлечения, а скорость восстановления: сколько времени требуется ученику, чтобы после ошибки, замечания или конфликта вновь включиться в деятельность. Такой подход снимает нереалистическое ожидание постоянной концентрации и делает прогресс наблюдаемым. Если раньше неудача приводила к двадцатиминутному отказу, а через несколько недель ребёнок после короткой паузы просит объяснить первый шаг, это существенная учебная динамика, даже если отметка пока не изменилась.

Ошибка, мотивация и академическая самоэффективность.

Для младшего школьника отметка и реакция взрослого легко становятся оценкой личности: «Я получил плохой результат» превращается в «я плохой» или «я неспособный». Если же ЭИ развитый, он помогает дифференцировать событие, чувство и самооценку. Ребёнок учится формулировать: «Я разочарован, потому что ожидал другого результата; мне нужно понять, где я ошибся». Такая трактовка не отменяет неприятного переживания, но возвращает возможность действия, со стороны ребёнка. Метаанализ К. МакКанн и коллег выявил небольшую, но устойчивую связь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью; более выраженные отношения обнаруживались для задач, измеряющих способность понимать эмоции и управлять ими, чем для общих самоотчётов [11]. Авторы обсуждают несколько путей влияния: управление академическими эмоциями, качество социальных связей и лучшее понимание эмоционального содержания ряда

учебных предметов. Педагогический вывод состоит в том, что развитие эмоциональных способностей следует сочетать с качественным предметным преподаванием, метакогнитивными стратегиями и поддержкой самостоятельности, а не рассматривать как универсальное средство повышения баллов.

Эмоционально грамотная обратная связь отделяет усилие, стратегию и результат от достоинства ребёнка. Вместо того, чтобы сказать: «ты умница» полезнее будет: «Ты заметил, что запутался, сделал паузу, перечитал условие и нашёл другой способ?». Такая реплика одновременно укрепляет осознанность и показывает управляемые компоненты успеха. При неудаче учитель может спросить: «Что сейчас мешает сильнее - непонятное правило, волнение или усталость?» Ответ помогает выбрать адекватную поддержку, а не повторять одно и то же объяснение независимо от причины.

Отношения с учителем как канал учебной поддержки

Учитель начальных классов является не только источником знаний, но и значимой фигурой эмоциональной безопасности. Если ребёнок ожидает уважительного ответа, он чаще сообщает о непонимании, признаёт ошибку и принимает коррекцию. Если же ошибка сопровождается стыдом или публичным сравнением, ученик может защищать самооценку отрицанием, шуткой, агрессией или отказом. ЭИ помогает читать социальные сигналы точнее, однако, для этого школьная среда должна быть достаточно безопасной, чтобы этот навык мог проявиться.

Эмоциональная компетентность самого педагога имеет системное значение. Учитель, замечая собственное раздражение, получает паузу между эмоцией и действием; он способен снизить голос, уточнить факт и выбрать последствие, соответствующее поступку. Это не требование эмоциональной безупречности, наоборот, признание ошибки взрослого - «Я ответила слишком резко; таким образом, правило остаётся, но форму разговора я хочу исправить» - это тем самым моделирует ответственность и способствует благосклонному восприятию и восстановлению отношений.

Эмоциональный смысл учебного материала.

Эмоции направляют интерес и способствуют запоминанию. Удивление открывает поиск, умеренная неопределённость стимулирует вопрос, радость совместного открытия укрепляет принадлежность к учебному сообществу. Так, если посмотреть на урок чтения в начальной школе, анализ переживаний героя развивает одновременно понимание текста и эмоциональную дифференциацию: ребёнок ищет доказательства в поступках, репликах и контексте, сравнивая возможные мотивы, прогнозирует изменения состояния. На уроке окружающего мира можно обсуждать ответственность и тревогу при принятии решений; на математике - стратегии преодоления фрустрации и проверку гипотезы. Фрустрация - это неизбежный спутник

человеческих амбиций. Она рождается в момент, когда неподатливая реальность, встает на пути нашего желания, разбивая наши ожидания о гранит обстоятельств. Это не просто разочарование, а глубинное напряжение, когда внутренняя энергия, не находит выхода, начиная разъедать душу изнутри - то волнительной тревогой, то глухим раздражением, то апатией.

Исследование М. Франко и коллег с участием 406 учащихся начальной школы показало, что связь понимания эмоций со школьными достижениями опосредована социальной компетентностью [16]. Этот результат поддерживает важную мысль: эмоциональные способности воздействуют на обучение не изолированно, а через взаимодействие, участие и качество социальной ситуации. Поэтому эмоциональный компонент урока не сводится к «минуте настроения», а проявляется в способе задавать вопросы, распределять роли, обсуждать разные решения и реагировать на ошибку.

Эмоциональный интеллект и социальная адаптация.

Социальная адаптация младшего школьника включает принятие школьных норм, чувство принадлежности, способность устанавливать дружеские контакты, обращаться к взрослому, соблюдать границы и восстанавливаться после конфликтов. Она не равна пассивному подчинению. Адаптированный ребёнок способен выражать несогласие приемлемым способом, защищать себя, учитывать правила группы и сохранять участие в общей деятельности.

Первый механизм адаптации - более точное распознавание социальных сигналов. Дети нередко реагируют не на само действие сверстника, а на приписанное ему намерение. Случайный толчок воспринимается как нападение, занятое место - как исключение из группы, нейтральный смех - как насмешка. Упражнения на различение факта, чувства, мысли и намерения расширяют набор интерпретаций: «Я испугался и подумал, что он сделал это специально; но я могу спросить». Пауза перед выводом уменьшает эскалацию. Эскалация при этом - это не просто шаг вперёд, это прыжок в пропасть, где каждый новый виток напряжения раскручивает конфликт быстрее и неумолимее, когда слово перестаёт быть просто словом, а превращается в удар, удар перерастает в войну, а война - в безисходность. Это лестница, с которой уже невозможно спуститься, так как каждая ступенька, пройденная в гневе или амбициях, сторае за спиной. Она живёт по своим законам - закону нарастающей грозы, где тишина лишь предвестник бури, а буря порождает ещё более сокрушительный шторм. В ней нет пауз, назад дорога нет, а впереди - или победа, или пепелище.

Второй механизм - эмпатическое принятие перспективы. Эмпатия не требует соглашаться или отказываться от собственных границ. Она означает понимание того, что другой человек может чувствовать иначе и иметь иную информацию и взгляд. При совместной работе появляется возможность договориться о ролях, заметить замолчавшего участника, предложить помощь.

Согласно отечественным исследованиям компоненты ЭИ связывают с особенностями межличностных отношений и социометрическим статусом, хотя характер связей неоднозначен и зависит от сочетания качеств и контекста [6]. Следовательно, нельзя ожидать, что высокий результат по одной шкале автоматически сделает ребёнка популярным; необходимы реальные навыки сотрудничества и нравственные ориентиры.

Третий механизм - конструктивное разрешение конфликтов. Ребёнку требуется последовательность, которую можно воспроизвести в напряжённый момент: остановиться; назвать факт без обвинения; обозначить чувство; сформулировать потребность или границу; выслушать партнёра; выбрать восстановительное действие. Фраза: «Ты всегда всё портишь» заменяется на «Когда мою постройку разобрали без спроса, я рассердился; я хочу, чтобы сначала спрашивали. Давай решим, как восстановить». Вначале такую речь поддерживает учитель, затем дети используют её более самостоятельно.

Четвёртый механизм - переживание принадлежности. Регулярные выполнения заданий в команде создают опыт, в котором вклад ребёнка становится видимым, а успех зависит не от конкуренции, а от согласованности действий. Однако групповая работа полезна только при обучении сотрудничеству. Если просто посадить детей вместе, социально уверенные ученики монополизируют решение, а тревожные или медлительные остаются наблюдателями. Возможность исполнять роли - «читатель условия», «проверяющий», «объясняющий», «наблюдатель за сотрудничеством» делают участие детей структурированными и дают материал для рефлексии.

Метаанализы универсальных школьных программ социально-эмоционального обучения фиксируют улучшения социальных и эмоциональных навыков, установок, поведения и академических показателей [12,13,14]. В метаанализе Дж. Дерлака и коллег лучшие результаты были связаны с последовательным, активным, сфокусированным и явным обучением навыкам [12]. Более поздний обзор К. Чиприано и коллег охватил 424 исследования из 53 стран и подтвердил в целом положительные эффекты, одновременно показав значимость качества реализации и неоднородность результатов [14]. Эти данные дают основание для внедрения СЭО, но не освобождают школу от культурной адаптации, подготовки педагогов и мониторинга нежелательных эффектов.

Педагогические условия развития эмоционального интеллекта. Эмоционально безопасная, но требовательная среда.

Безопасность не означает отсутствия правил и последствий, напротив, предсказуемые границы уменьшают тревогу. Ребёнок должен знать, что чувство принимается, а действие оценивается: «Злиться можно; ударять нельзя; я помогу сказать словами и исправить последствия». Единообразие реакции взрослых особенно

важно для детей, которые ещё не умеют самостоятельно соблюдать правила при возникновении состояния возбуждения.

Психологическая безопасность проявляется в праве на ошибку, возможности задать вопрос без насмешки, конфиденциальном обсуждении личной трудности и уважении к отказу от публичного самораскрытия. Учителю следует избегать принуждения «рассказать всем, что ты чувствуешь». Ребёнку можно предложить альтернативы: выбрать карточку, показать число на шкале, написать одно слово, поговорить после урока. Добровольность повышает достоверность эмоциональной коммуникации.

Систематичность и встраивание в учебный день.

Разовый классный час редко меняет поведение, потому что знание названия стратегии ещё не означает её доступность в стрессе. Навык формируется при повторении в разных контекстах: в начале дня, перед сложным заданием, после перемены, во время чтения, при реальном конфликте. Оптимальными являются короткие, регулярные практики по 3-7 минут в сочетании с более развёрнутыми еженедельными занятиями. Учитель использует единый язык: «заметь - назови - пойми - выбери действие - проверь результат».

Данные о школьных программах показывают, что результат зависит от качества реализации, подготовки педагога и переноса навыков в повседневную среду [12; 14; 19]. Поэтому готовый набор карточек без общей педагогической позиции малоэффективен. Если на специальном занятии ребёнка учат уважительно выражать эмоции, а на обычном уроке стыдят за ошибку, возникает двойное восприятие.

Личный пример и эмоциональная компетентность учителя

Дети учатся не только по инструкции, но и наблюдая за взрослым. Педагог может ненавязчиво моделировать саморегуляцию: «Я вижу, что мы не укладываемся вовремя и начинаю торопиться. Сделаю паузу и выберу главное задание». Такая реплика показывает, что эмоцию можно признать без потери авторитета, а управление собой, спокойное восприятие - это действие, а не врождённая невозмутимость.

Исследование Т. Позо-Рико и И. Сандовала, в котором подготовку прошли учителя начальной школы, показало улучшение академических показателей учащихся в группах внедрения по сравнению с контролем; при этом авторы отмечают ограничения по длительности наблюдения [18]. Практический смысл заключается в необходимости начинать изменения не только с ребёнка, но и с профессиональной поддержки педагога: обучения языку эмоций, способам деэскалации, анализу собственных триггеров и восстановительным практикам.

Партнёрство с семьёй и культурная чувствительность.

Эмоциональный язык семьи может отличаться от школьного. В одной семье принято открыто обсуждать переживания, в другой забота выражается делами, а сдержанность считается признаком уважения.

Задача школы - не оценивать семейную культуру как «неправильную», а объяснять конкретную учебную цель: ребёнку полезно распознавать состояние, безопасно выражать его и выбирать действие. Родителям можно предложить нейтральные вопросы: «Что сегодня было трудным? Что помогло? Какая поддержка нужна завтра?»

В многоязычной среде, характерной для школ Узбекистана, полезно разрешать ребёнку сначала назвать эмоцию на наиболее доступном языке, подобрать образ или жест, а затем вместе найти русский эквивалент. Это одновременно поддерживает идентичность и расширяет словарь. Перевод должен учитывать смысловые оттенки, а не только буквальное соответствие. Визуальные шкалы и сюжетные ситуации уменьшают зависимость оценки от уровня владения языком обучения.

Практические технологии в начальной школе. Эмоциональная разминка и шкала интенсивности.

Техники. В начале урока или после перемены детям предлагается кратко отметить состояние цветом, пиктограммой или числом от 1 до 5. Учитель не требует объяснения у каждого, а использует информацию для настройки темпа: если многие перевозбуждены, он предлагает минутное упражнение на дыхание и ориентирование; если класс утомлён - уместно движение. Важно не делить эмоции на «хорошие» и «плохие». Любое состояние несёт информацию, различаются его интенсивность и выбранное действие.

Шкала интенсивности учит замечать ранние признаки. На уровне «2» ребёнок ещё может сам попросить паузу; на уровне «5» ему требуется внешняя помощь и минимум речи. После успокоения обсуждается не вина за сильную эмоцию, а точка, в которой можно было заметить её раньше. Постепенно дети составляют личную карту: «Когда моё раздражение растёт, у меня сжимаются кулаки и хочется говорить громче; мне помогает вода, три выдоха и фраза «мне нужна минута».

Алгоритм «СТОП - НАЗОВИ - ВЫБЕРИ». Короткий алгоритм должен быть видимым и многократно отрепетированным в спокойной ситуации. Первый шаг - остановить немедленную реакцию и обеспечить физическую безопасность. Второй - назвать чувство и его интенсивность: «я очень злюсь», «мне тревожно на три из пяти». Третий - выбрать одно допустимое действие: медленно выдохнуть, отойти, обратиться к взрослому, сказать о границе, разбить задачу на шаги. После ситуации добавляется четвёртый шаг - проверить, помогло ли действие и что можно сделать иначе.

Алгоритм не используют как команду, которой учитель подавляет ребёнка: «Немедленно регулируйся». Сначала взрослый регулирует собственный тон и

уменьшает количество слов. Если возбуждение высоко, обсуждение причин переносится. Это соответствует психологической закономерности: в момент сильного напряжения доступ к сложной речи и рефлексии ограничен.

Художественная литература как лаборатория эмоций. Чтение создаёт безопасную дистанцию: ребёнок анализирует не себя, а героя, но переносит найденные закономерности на собственный опыт. Вопросы выстраиваются от наблюдения к интерпретации: «Какие слова и поступки показывают состояние? Что герой мог подумать? Какие две эмоции он испытывает одновременно? Как изменилось чувство после события? Какой способ действия сохранил бы отношения?» Несколько обоснованных ответов ценнее угадывания «правильной эмоции».

Полезно менять перспективу и пересказывать эпизод от имени разных персонажей. Это развивает эмпатию, понимание мотива и читательскую компетентность. Педагог следит, чтобы объяснение чувства не становилось оправданием вредного поступка: «Мы можем понять, почему герой разозлился, и одновременно признать, что его действие причинило вред».

Ролевое проигрывание и репетиция фраз. В конфликте ребёнку часто не хватает не морального знания, а доступной речевой формы. Ролевые мини-сцены позволяют репетировать конкретные фразы: просьбу включить в игру; отказ без оскорбления; сообщение о случайном вреде; обращение за помощью; несогласие с распределением ролей. Сначала учитель показывает неудачный и конструктивный вариант, затем дети сравнивают их эффект. Роли меняются, чтобы каждый испытал разные позиции.

После сценки обсуждаются три вопроса: что почувствовал каждый участник; какие слова снизили или усилили напряжение; что можно сделать для восстановления. Оценивать актёрское мастерство не следует. Основная цель – позволить понять и расширить поведенческий репертуар, чтобы в реальной ситуации у ребёнка было больше одного ответа.

Кооперативное обучение и рефлексия процесса. Выполнение совместных заданий становится инструментом развития ЭИ, когда оценивается не только продукт, но и процесс. До начала работы класс формулирует признаки сотрудничества: участники слушают объяснение до конца, задают уточняющие вопросы, распределяют действия, спокойно сообщают о несогласии. После задания каждый называет один успешный шаг группы и один шаг на будущее. Учитель собирает наблюдения без ярлыков: «Дважды решение начали выполнять до согласования; после вопроса проверяющего группа вернулась к условию».

Исследования программ RULER и PATHS показывают, что систематическое обучение эмоциональной лексике, самоконтролю, социальному решению проблем и переносу навыков в класс может улучшать эмоциональную компетентность,

отношения и некоторые учебные показатели [17,20], однако программы эффективны не благодаря названию, а их продолжительности, активной практике и внедрению, подготовке учителей и согласованности школьной среды.

Рефлексивный и восстановительный круг. Короткий круг в конце недели помогает детям увидеть коллективную динамику. Вопросы должны быть конкретными и безопасными: «Какой момент помог тебе учиться?», «Когда одноклассник поддержал тебя?», «Что нашему классу стоит попробовать на следующей неделе?» Можно разрешить пропуск хода. Учитель тоже отвечает кратко, не превращая круг в проверку лояльности.

После конфликта восстановительная беседа проводится с учётом готовности участников. Обсуждаются факты, переживания, последствия, потребности и действие по исправлению. Извинение ценно, если ребёнок понимает, что восстанавливает; принуждение к немедленному «прости» при сохраняющемся возбуждении часто создаёт внешнюю покорность без осмысления.

Пример из педагогической практики.

Следующий случай приведён из моей педагогической практики; имя ребёнка и отдельные обстоятельства изменены. Пример предназначен для иллюстрации профессиональной логики сопровождения и не является результатом контролируемого исследования.

Во втором классе учился восьмилетний мальчик, которого условно назовём Алишером. Он быстро понимал математические закономерности, любил задания на логику и охотно отвечал, пока был уверен в правильности. Ошибка резко меняла его поведение: он стирал запись до дыр, отталкивал тетрадь, говорил «я всё равно не умею», иногда смеялся над ответом соседа или обвинял партнёра. После перемены мог отказаться входить в групповую работу, если считал, что его выбрали последним. Одноклассники постепенно стали избегать совместных заданий с ним, хотя в спокойной ситуации он был доброжелателен и изобретателен.

Первоначально проблема выглядела как несобранность и нежелание соблюдать правила. Наблюдение показало более точную последовательность: высокая значимость успеха - малейший признак ошибки - телесное напряжение и стыд - защитный гнев - резкое действие - потеря контакта - ещё больший стыд. Прямые замечания в момент вспышки усиливали цикл. Поэтому целью стало не «убрать эмоции», а научить ребёнка раньше замечать напряжение, отделять ошибку от самооценки и выбирать способ сохранить участие.

На первом этапе мы попытались договориться о нейтральном сигнале: я клала рядом небольшую синюю карточку, если замечала, что нажим карандаша усиливался, плечи поднимались и дыхание становилось коротким. Карточка не означала наказания и не требовала ответа вслух. Она напоминала о трёх действиях: положить карандаш, сделать медленный выдох, показать пальцами интенсивность переживания.

Алишер чаще выбирал «четыре» или «пять». В этот момент я говорила одну короткую фразу: «Ошибка уже случилась; сейчас выбираем следующий шаг». Ему предлагались два варианта - решить первый шаг вместе или взять минутную паузу и вернуться.

Параллельно на общеклассных занятиях мы обсуждали «ошибку исследователя». Дети искали в неверном решении место, где ход мысли был разумным, и момент, когда появилась развилка. Это позволило не выделять Алишера как «проблемного» и изменило язык класса. Вместо смеха над ответом чаще звучало: «Покажи, на каком шаге мы разошлись». На уроках чтения мы анализировали героев, которые скрывали смущение за гневом, и подбирали фразы, сохраняющие достоинство: «Мне неприятно, что не получилось; объясни первый шаг, но не решай за меня».

В групповой работе Алишеру сначала давали роль проверяющего с чётким правилом: задать вопрос до исправления чужой записи. Роль соответствовала его сильной стороне - вниманию к закономерностям, но требовала регулировать форму сообщения. После задания группа отмечала один момент, когда вопрос помог. Если реплика была резкой, мы не ставили общую оценку личности, а репетировали замену: вместо «ты вообще не понял» - «я вижу другой способ; можно покажу?»

Переломный эпизод произошёл примерно через несколько недель. Во время самостоятельной работы Алишер получил неверный промежуточный ответ. Он резко закрыл тетрадь, но затем сам достал синюю карточку, показал четыре пальца и сказал: «Я злюсь, потому что думал, что быстро решу. Не говорите ответ; скажите, где проверить». Эта фраза была важнее немедленной правильности решения: ребёнок распознал смешение разочарования и гнева, связал его с ожиданием, обозначил границу помощи и сохранил учебную позицию. После подсказки он нашёл ошибку и в конце урока попросил оставить карточку на столе ещё на неделю.

Изменения не были линейными. После утомления или публичного сравнения вспышки возвращались. Однако сократилось время отказа от задания, уменьшилось число обвинительных реплик, появились самостоятельные просьбы о паузе. Одноклассники стали чаще приглашать его в группу, поскольку могли предсказать способ разрешения трудности. В разговоре с семьёй мы избегали формулировки «он слишком эмоциональный» и обсуждали конкретный цикл и единые фразы поддержки. Родителям было предложено замечать не только правильный результат, но и момент восстановления: «Ты расстроился и всё же вернулся к задаче».

Этот пример показывает несколько принципов. *Во-первых*, поведение анализируется функционально: что запускает реакцию, какое чувство она защищает, чем заканчивается. *Во-вторых*, индивидуальная поддержка сочетается с изменением норм всего класса, чтобы ребёнок не получал стигматизирующую метку. *В-третьих*, стратегия коротка и доступна в напряжении. *В-четвёртых*, успехом считается не подавление эмоции, а более ответственное действие. Наконец, педагогическое

наблюдение фиксирует динамику участия и отношений, а не приписывает улучшение исключительно одному приёму.

Мониторинг результатов и этические ограничения. Оценка эмоционального интеллекта у детей требует осторожности. Самоотчёт зависит от словаря, самопонимания и социальной желательности; задания на распознавание эмоций не полностью отражают поведение в живом конфликте; учительская оценка может смешиваться с оценкой послушания. Обзор диагностических подходов подчёркивает необходимость соотносить инструмент с теоретической моделью и сочетать разные источники данных [5]. Опросник ЭИ Д.В. Люсина разработан прежде всего для подростков и взрослых; его механическое применение к младшим школьникам без возрастной адаптации некорректно [2; 5].

В обычной педагогической практике предпочтителен формирующий мониторинг, а не ранжирование детей по «уровню ЭИ». Учитель может раз в 2-3 недели фиксировать наблюдаемые индикаторы:

- ✓ точность называния состояния;
- ✓ способность указать возможную причину;
- ✓ использование паузы до импульсивного действия;
- ✓ время возвращения к учебной задаче;
- ✓ умение обратиться за помощью;
- ✓ участие в парной и групповой работе;
- ✓ частоту восстановительных действий после конфликта.

Запись должна описывать ситуацию и действие, а не личность: «после неверного ответа попросил одну минуту и продолжил» вместо «стал эмоционально зрелым».

Полезны наблюдения учителя, сопоставляемые с короткой самооценкой ребёнка, данными родителей и, при необходимости, заключением школьного психолога. Несовпадение не считается ошибкой. Ребёнок может хорошо регулироваться в школе и разряжаться дома либо, наоборот, чувствовать себя безопаснее в семье. Контекст помогает понять, какие требования, отношения и сенсорные факторы влияют на состояние.

Результаты нельзя использовать для публичного сравнения, отбора «эмоционально умных» детей или снижения академических ожиданий. Низкая эмоциональная выразительность не означает отсутствие эмпатии, а внешнее спокойствие не является гарантом благополучия. Особенно недопустимо возлагать на ребёнка ответственность за буллинг - систематическая травля, издевательства или психологическое давление одного ребенка или группы детей на другого ученика, который не может за себя постоять. В начальной школе это явление часто маскируется под детские ссоры, но имеет четкие отличия от обычного конфликта: оно повторяется регулярно и направлено на подавление личности. Это диктует

необходимость обучения к саморегуляции жертвы и никак не может быть заменено действиями взрослых по прекращению насилия и восстановлению безопасности.

Если наблюдаются устойчивое снижение настроения, выраженная тревога, самоповреждающее поведение, частые неконтролируемые вспышки, резкое ухудшение сна, аппетита или учебного функционирования, педагогические упражнения недостаточны. Учитель сообщает родителям наблюдаемые факты и рекомендует обратиться к квалифицированному психологу или врачу в соответствии с локальными правилами школы. Развитие ЭИ относится к профилактике и образованию, но не подменяет диагностику и специализированное лечение со стороны профессионального психолога, учитывая всю серьёзность проблемы.

Модель системного внедрения в начальной школе.

Системная работа в начальных классах может быть организована на четырёх взаимосвязанных уровнях. На уровне ребёнка формируются словарь эмоций, телесная осознанность, пауза, выбор стратегии и обращение за помощью. На уровне урока эмоциональные навыки интегрируются в предметное содержание, обратную связь и выполнения совместных коллективных заданий. На уровне класса действуют общие нормы выражения несогласия, обсуждения ошибок и восстановления отношений. На уровне школы согласуются язык взрослых, маршруты психологической помощи, взаимодействие с семьёй и профессиональная поддержка педагогов.

Для начала не требуется отдельная масштабная программа. Реалистичный цикл на 8-12 недель может включать: исходное наблюдение; выбор двух конкретных навыков класса; введение общего словаря и одного алгоритма; ежедневную короткую практику; еженедельную ролевую или литературную задачу; обсуждение с родителями; повторное наблюдение и корректировку. Важно не вводить одновременно множество техник. Лучше, если ребёнок уверенно использует одну паузу и одну конструктивную фразу, чем поверхностно знает десять названий упражнений.

Содержание должно быть последовательным. Сначала дети учатся замечать и называть состояние, затем связывать его с причиной и телесным сигналом, после - регулировать интенсивность, учитывать перспективу другого и решать социальную проблему. Такая последовательность согласуется с часто встречающимися компонентами доказательных программ: социальные навыки, распознавание собственных и чужих чувств, поведенческие способы совладания и релаксации [19]. Активное проигрывание и обратная связь необходимы, поскольку эмоциональная компетентность является практикой действия, а не только декларативным знанием.

Критериями качества внедрения служат не количество проведённых «уроков эмоций», а изменения среды: дети чаще используют общий язык без подсказки; учитель реже прибегает к публичному пристыживанию; конфликт быстрее переходит от обвинений к фактам и потребностям; групповая работа включает больше

участников; родители понимают цели и границы программы; ребёнок знает, к кому обратиться при перегрузке. Академические результаты отслеживаются вместе с посещаемостью, участием, выполнением заданий и психологическим благополучием, чтобы не сводить эффект к средней отметке.

Обсуждения.

Таким образом, совокупность исследований позволяет рассматривать ЭИ как значимый, но не изолированный ресурс обучения и адаптации. Его вклад обычно меньше вклада общего интеллекта и добросовестности в академические результаты, однако он сохраняет самостоятельное значение и особенно проявляется в управлении академическими эмоциями, социальных отношениях и предметах с выраженным эмоционально-смысловым содержанием [11]. С практической точки зрения это аргумент не за замену предметного обучения, а за устранение эмоциональных барьеров, которые мешают использовать знания.

Следует также различать эффективность конкретной программы и доказанность общего принципа. Метаанализы СЭО объединяют вмешательства с разным содержанием, продолжительностью, возрастом участников и качеством реализации [1,13,14]. Их положительные средние эффекты не гарантируют, что любой тренинг будет полезен конкретному классу. Программа может оказаться формальной, культурно нечувствительной или чрезмерно контролирующей. Поэтому внедрение требует исходной диагностики потребностей, подготовки учителей, добровольности личного самораскрытия и регулярной проверки того, как дети воспринимают практики.

Отдельная проблема - инструментализация эмоций ради успеваемости. Если школа учит ребёнка регулироваться только для того, чтобы он был удобен и продуктивен, теряется гуманистический смысл образования. Эмоциональный интеллект важен также потому, что поддерживает достоинство, способность распознавать несправедливость, устанавливать границы, сочувствовать и принимать ответственное решение. Иногда зрелая эмоциональная реакция выражается не в быстром успокоении, а в обоснованном несогласии и обращении за защитой.

В условиях начальной школы наиболее перспективен не отдельный факультатив, а интегративный подход. Он объединяет психологическую грамотность педагога, безопасную дисциплину, богатый язык обсуждения литературных и жизненных ситуаций, совместное обучение и доступную помощь детям с повышенными потребностями. ЭИ формируется в микрособытиях: как взрослый отвечает на слёзы; что происходит после ошибки у доски; может ли ребёнок отказаться от публичного ответа о личном; получает ли он шанс восстановить отношения после нарушения.

Ограничением настоящего анализа является перенос результатов исследований, выполненных в разных странах и возрастных группах, на конкретную образовательную среду Узбекистана. Связь эмоционального интеллекта с

=====

академическими показателями может изменяться вместе с требованиями образовательной системы; подобная динамика описана в отечественном исследовании на материале адаптации школы к введению ЕГЭ [8], однако данные старших учащихся не являются прямым доказательством для начальных классов. Необходимы локальные исследования с валидированными инструментами, учётом многоязычия, семейных норм и особенностей школьной организации. Перспективны смешанные дизайны, объединяющие наблюдение, детские задания на понимание эмоций, данные учителей и родителей, академические показатели и оценка школьного климата. Особенно важны длительные наблюдения, позволяющие отличить краткий эффект новизны от устойчивого навыка.

Заключение

ЭИ младшего школьника представляет собой систему развиваемых способностей распознавать, понимать и регулировать собственные и чужие эмоции и использовать эмоциональную информацию в познании и общении. Его влияние на обучение опосредовано вниманием, устойчивостью к ошибке, мотивацией, качеством отношений с учителем и сверстниками, готовностью обращаться за помощью и возвращаться к задаче. В социальной адаптации он проявляется через точность интерпретации сигналов, эмпатическое принятие перспективы, конструктивное выражение границ, сотрудничество и восстановление после конфликта.

Наиболее эффективна систематическая работа, встроенная в обычный учебный день и поддержанная единым языком взрослых. Эмоциональная разминка, шкала интенсивности, алгоритм паузы, анализ художественных ситуаций, ролевые репетиции, совместные задания и восстановительные беседы дают ребёнку конкретные инструменты. Их результат зависит от психологической безопасности, предсказуемых правил, личного примера учителя, партнёрства с семьёй и уважения к культурным и индивидуальным различиям.

Профессиональная позиция педагога состоит в том, чтобы видеть за трудным поведением не ярлык, а разворачивающийся эмоционально-поведенческий цикл, сохранять границы и одновременно учить альтернативному действию. Личный пример из практики показывает, что значимым образовательным достижением может стать момент, когда ребёнок вместо отказа или обвинения называет переживание, просит подходящую помощь и продолжает работу. Именно такие подходы позволяют постепенно повышать самостоятельность, качество отношений, повышая доступность учебного успеха.

Развитие ЭИ не является панацеей и не должно подменять качественное предметное обучение, психологическую помощь или меры по обеспечению безопасности. Однако как часть целостной педагогики оно создаёт условия, в которых знания, способности и личностный потенциал ребёнка получают возможность реализоваться. Поэтому эмоциональная компетентность должна рассматриваться не

=====

как дополнительное приложение учебного процесса, а как один из его человеческих и научно-обоснованных компонентов.

Список литературы

1. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29-36.
2. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22.
3. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
4. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT V2.0), русскоязычная адаптация // Психологические исследования. 2009. № 6 (8).
5. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Методы диагностики эмоционального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 4. С. 106–114. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080411>
6. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у молодых людей с различными социометрическими статусами. // Психолого-педагогические исследования. 2021. - Т.13. - №3. С.98-117. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130307>
7. Кочетова Ю.А. Эмоциональный интеллект старших подростков: монография. М.: МГППУ, 2021. 104 с.
8. Дмитриева Е.С., Гельман В.Я. Динамика изменений взаимосвязи эмоционального интеллекта с результатами ЕГЭ в ходе адаптации школьной системы к его введению // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 2. С. 139–150. <https://doi.org/10.17759/exrpsy.2015080210>
9. Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: модели способностей и обзор методик диагностики. // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 151–162.
10. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15, no. 3. P. 197-215. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1503_02
11. MacCann C., Jiang Y., Brown L.E.R., Double K.S., Bucich M., Minbashian A. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis // Psychological Bulletin. 2020. Vol. 146, no. 2. P. 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
12. Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of

=====

school-based universal interventions. - // Child Development. 2011. Vol. 82, no. 1. P. 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

13. Taylor R.D., Oberle E., Durlak J.A., Weissberg R.P. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. - // Child Development. 2017. Vol. 88, no. 4. P. 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

14. Cipriano C., Strambler M.J., Naples L.H., Ha C., Kirk M., Wood M., Sehgal K., Zieher A.K., Eveleigh A., McCarthy M., Funaro M., Ponnock A., Chow J. C., Durlak J. The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. - // Child Development. 2023. Vol. 94, no. 5. P. 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

15. Graziano P.A., Reavis R.D., Keane S.P., Calkins S.D. The role of emotion regulation in children's early academic success. - // Journal of School Psychology. 2007. Vol. 45, no. 1. P. 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>

16. Franco M. da G., Beja M.J., Candeias A., Santos N. Emotion understanding, social competence and school achievement in children from primary school in Portugal. - // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Art. 1376. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01376>

17. Brackett M.A., Rivers S.E., Reyes M.R., Salovey P. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. - // Learning and Individual Differences. 2012. Vol. 22, no. 2. P. 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>

18. Pozo-Rico T., Sandoval I. Can academic achievement in primary school students be improved through teacher training on emotional intelligence as a key academic competency? - // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 10. Art. 2976. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02976>

19. Lawson G.M., McKenzie M.E., Becker K.D., Selby L., Hoover S.A. The core components of evidence-based social emotional learning programs. - // Prevention Science. 2019. Vol. 20, no. 4. P. 457-467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>

20. Domitrovich C.E., Cortes R.C., Greenberg M.T. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the Preschool «PATHS» Curriculum. - // The Journal of Primary Prevention. 2007. Vol. 28, no. 2. P. 67-91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>