



Science Publishing Centre «Sociosphere»
Russian-Armenian (Slavic) State University
State University of Education
Penza State Technological University

PROBLEMS OF MODERN EDUCATION

Materials of the XV international scientific conference
on September 10–11, 2024

Penza
2024

Problems of modern education: materials of the XV international scientific conference on September 10–11, 2024. – Penza : Научно-издательский центр «Социосфера», 2024. – 54 p. – ISBN 978-5-91990-201-0

ORGANISING COMMITTEE:

Berberyana Asya Surenovna, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology, Russian-Armenian (Slavic) State University.

Gats Iren Yuryevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Faculty of Russian Philology, State University of Education.

Dragnev Yuriy Vladimirovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Institute of Physical Education and Sports, Lugansk State Pedagogical University.

Osipova Natalya Vladimirovna, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of Penza State Technological University.

Mulenkova Iona Gennadiyevna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Chief Manager of the Science Publishing Centre «Sociosfera».

Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, figures, quotations, statistics, proper names and other information.

These Conference Proceedings combines materials of the conference – research papers and thesis reports of scientific workers and professors. It examines problems of modern education. Some articles deal with philosophic and theoretical-methodological problems of modern humanities knowledge. A number of articles are covered innovative technologies in modern education. Some articles are devoted to modern professional education. Authors are also interested in psychological support of humanistic paradigm of education.

UDC 37

ISBN 978-5-91990-201-0

© Science publishing centre
«Sociosphere», 2024.

© Group of authors, 2024.

CONTENTS



I. INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN MODERN EDUCATION

Царева Е. А.

Современные технологии как фактор развития умений
интерактивного взаимодействия в иноязычном образовании 5

II. ISSUES OF MODERN VOCATIONAL EDUCATION

Фазлеев А. Н.

Адаптация иностранных учащихся к образованию в России:
теоретический дискурс 10

Фазлеев А. Н.

Анализ программ адаптации иностранных студентов в вузах России..... 16

III. PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE HUMANISTIC PARADIGM OF EDUCATION

Дымбрылова Р. Б.

Эмоциональный интеллект в образовании: история становления
и развитие понятия 21

Шавернева Ю. Ю., Вертеленко А. В.

Индивидуальные и групповые психологические подходы
к работе с тревожностью у младших школьников 23

Шавернева Ю. Ю., Вертеленко А. В.

Особенности психолого-педагогического сопровождения
формирования социальных навыков у младших школьников 27

Шавернева Ю. Ю., Вертеленко А. В.

Психологические особенности адаптации первоклассников
к школьной среде 32

Шавернева Ю. Ю., Вертеленко А. В.

Психолого-педагогические особенности формирования самооценки
у младших школьников..... 37

Шавернева Ю. Ю., Вертеленко А. В.

Психолого-педагогические условия совладания со стрессом
у студентов 41

IV. QUESTIONS OF METHODOLOGY OF TEACHING COMPREHENSIVE SCHOOL DISCIPLINES

Хапачева С. М., Шапошникова Г. И.

Групповая деятельность на уроках технологии как средство
формирования коммуникативных УУД у младших школьников 46

План международных конференций, проводимых
на базе Научно-издательского центра «Социосфера» в 2024 году 51

Информация о научных журналах 52

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» 53



I. INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN MODERN EDUCATION



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

EDN UQTYEF



Е. А. Царева

*Магистрант,
Оренбургский государственный
университет,
г. Оренбург, Россия*

Summary. The article examines the issues of learning a foreign language using innovative technologies based on interactive communication, directly related to the increasing need of modern students to communicate in a foreign language. Interactive communication is defined as a coordinated activity of the subjects of the educational process, as a result of which not only educational tasks are solved, but also the development of the personality itself takes place. Modern technologies ensure a high level of external and internal activity necessary for the development of the ability to communicate freely in a foreign language. One of them is the "round table" technology which stimulates participants in the form of a didactic game to hold a discussion on a pre-planned topic, trying to find a common solution to it. As a result students accumulate social experience and acquire important personal qualities that allow them to engage in adequate interaction in a foreign language and solve assigned tasks.

Keywords: innovative technologies; didactic game; discussion; speech situation; communicative competence; perception; round table.

Общество в ходе своего развития не может оставаться в одной точке, но непрерывно самообновляясь и, двигаясь вперед, создает собственный неповторимый прогресс, а с усилением межнациональной интеграции, мировое сообщество оказывается вовлеченным в глобально функционирующее коммуникативное пространство. В данном контексте иноязычное образование приобретает все более высокую ценность и спрос у молодежи, ставящей серьезные задачи и цели в жизни. Закономерно современные учебные заведения в сфере лингвистического образования призваны научить студентов свободно и уверенно общаться на иностранном языке, что обеспечивается использованием современных технологий, грамотным использованием учебных материалов, повышением мотивации учащихся.

Как известно, основной целью в процессе обучения иностранному языку является значительная самостоятельность устного выражения мыслей и адекватное понимание партнера, что достигается путем создания речевых ситуаций, наиболее приближенных к реальным. Многосторонний характер взаимодействия участников коммуникации предполагает, что речевое единство диалога или полилога конструируется каждым из собеседников. Более того, сама эффективность взаимодействия зависит от степени

вовлеченности каждого из коммуникантов в общий контекст деятельности. Также в силу того, что в диалоге высказывания собеседников логически и содержательно связаны между собой, каждый из них должен стремиться слушать, понимать и развивать мысли друг друга, обеспечивая тематическую направленность беседы. Сочетание рецепции и продукции в рамках одного речевого акта подразумевает, что каждый из участников нацелен как на восприятие, так и на адекватное реагирование в рамках совместного речевого взаимодействия.

Развитие умений речевого взаимодействия на иностранном языке предполагает обучение *интерактивному* взаимодействию участников диалога, обучение восприятию (перцепции) собеседниками друг друга, а также социальное развитие личности учащихся.

В толковом словаре С. И. Ожегова взаимодействие объясняется как взаимная связь явлений и взаимная поддержка [4]. В педагогических трудах «взаимодействие» трактуется как процесс, который происходит между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и который направлен на развитие личности. А. В. Мудрик рассматривает взаимодействие как организацию совместных действий индивидов или групп, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу [3, с. 77].

Что касается интерактивного взаимодействия, то, вслед за М. В. Максимовой мы понимаем его как «взаимодействие, в ходе которого и благодаря которому, в ментальности обучаемого образуются такие новые знания, способы деятельности и модели описания объектов, которые без общения и вне его не могли бы возникнуть» [2, с. 105]. Отличительными признаками интерактивного взаимодействия, по мнению С. С. Кашлева, являются: полилог, диалог, мыследеятельность, смыслотворчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, создание ситуации успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, рефлексия [1].

Интеракцию невозможно представить без обучения восприятию собеседниками друг друга. Перцепция в изучении иностранных языков – это процесс восприятия и понимания другого человека как представителя определённой культуры. К перцептивным навыкам относят: навыки адекватного воспроизведения и оперирования знаниями речевого этикета; навыки адекватного восприятия жестов и мимики, качества голоса, его диапазона, тональности, восприятия пауз, темпа речи, смеха, плача в тех или иных ситуациях иноязычного общения; навыки адекватного восприятия норм и правил поведения, принятых в определённой культуре. Эти навыки служат формированию умений, которые обеспечивают как перцептивную сторону, так и само иноязычное общение.

Учитывая названные выше существенные характеристики интерактивности, полагаем, что умения интерактивного взаимодействия на иностранном языке будут успешно развиваться с применением интерактивных технологий, таких как дебаты, перекрестная дискуссия, мозговой штурм, ро-

левые игры, «круглый стол» при поддержке электронных средств современных информационно-коммуникационных технологий.

Технология «Дебаты» способствуют актуализации полученных ранее знаний, развитию интеллектуальных, речевых, коммуникативных умений и творческих способностей, улучшению культуры межличностного общения. Перекрестная дискуссия помогает активизировать языковой материал, способствует развитию умения работать в коллективе, слушать и слышать другого, ориентироваться в коммуникативной ситуации. Мозговой штурм стимулирует умения формулировать мысли, включаться в творческий процесс обсуждения проблемы в интерактивном режиме. Технология ролевой игры позволяет свободно импровизировать в рамках заданной ситуации, что создает условия для развития иноязычных речевых навыков, перцептивных, коммуникативных и интерактивных умений в обстановке, максимально приближенной к реальной жизни.

В рамках данной статьи остановимся более подробно на технологии «круглый стол», потенциал которой в развитии умений интерактивного взаимодействия на иностранном языке, по мнению зарубежных исследователей, используется недостаточно (Р. Оксфорд, Ю. Курц, К. Вальдивизо и др.).

«Круглый стол» – это, как правило, не спонтанное действие и не то событие, в котором принимает участие ограниченное количество учащихся, выступая с докладами по отдельным проблемам. Это – подготовленное мероприятие, посвященное заранее определенной теме, связанной с учебной программой, которое проводится, как правило, на завершающем этапе изучения конкретного иноязычного материала.

Коммуниканты готовят индивидуальные или групповые презентации по заранее согласованным с преподавателем темам. В ходе подготовки сообщений и презентаций, учащиеся активизируют все виды умений интерактивного взаимодействия: интерактивные, взаимодействуя друг с другом и преподавателем; перцептивные, развивая восприятие других людей; социальные, обучаясь адекватной ответной реакции на действие собеседников. Участники учатся распределять роли, взаимодействовать и доверять друг другу.

Проведение «круглого стола» предполагает три этапа: подготовительный, основной или дискуссионный и этап подведения итогов. Подготовительный этап предполагает выбор темы, подбор материала, определение состава участников, выбор ведущего. Преподаватель на этом этапе оказывает помощь и консультирует учащихся по всем возникающим вопросам.

Основной этап состоит из выступлений ведущего и участников, вопросов и обсуждения в группе. Полифоничность, свойственная такой работе позволяет участникам выработать навыки самостоятельного и критического мышления, учит их отстаивать свою точку зрения, обмениваться мыслями и идеями в ходе интерактивного речевого взаимодействия. Она развивает умение быть активным в процессе общения, воспринимать и по-

нимать речь собеседника, строить общение с учетом конкретной ситуации, легко входить в контакт с другими людьми, четко и последовательно выражать свои мысли, правильно пользоваться формами речевого этикета. На данном этапе при обучении иностранному языку происходит эффективная активизация языкового материала, тренировка лексики и изученных ранее грамматических структур, активная речевая практика.

Одним из условий эффективности «круглого стола» в развитии умений интерактивного взаимодействия на иностранном языке является строгое следование четкому алгоритму, что обеспечивает его технологичность в иноязычном образовании.

1. Предварительное знакомство с необходимым списком лексики и грамматических структур для подготовки выступления.

2. Время выступления – 6–7 минут.

3. Выступление сопровождается презентацией, которая соответствует теме.

4. Презентация содержит только ключевые факты/цифры, но не сплошной текст, который читает выступающий.

5. Выступление логично структурировано: выступающий приветствует аудиторию, обозначает структуру своего выступления и впоследствии ей следует, предлагает слушателям задать вопросы, благодарит за внимание.

6. Выступающий соблюдает речевой этикет, ясно и корректно отвечает на вопросы.

Этап подведения итогов предполагает, как рефлексию самих выступающих, так и оценку преподавателя. Следует заметить, что наличие заранее определенных критериев делает процесс оценки более прозрачным и облегчает работу преподавателя. Поскольку преподаватель выступает в этом случае в роли организатора, то критериальное оценивание представляется наиболее адекватным.

Наши наблюдения и практика использования технологии «круглый стол» показывает, что данная технология способствует развитию коммуникативных умений, позволяет учащимся обрести навыки экстренного реагирования на точку зрения оппонента, развить аналитические способности и критическое мышление, научиться слушать и слышать другого [5].

Проведение занятия в формате «круглый стол» сегодня невозможно представить без использования электронных ресурсов и технической поддержки современных информационных технологий, которые обеспечивают успешность работы на всех ее этапах.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современные технологии обладают значимым лингводидактическим потенциалом и могут служить фактором развития умений интерактивного взаимодействия в иноязычном образовании, создавая интерактивную образовательную среду с помощью вариативных методов и средств обучения.

Библиографический список

1. Кашлев, С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск : Белорусский верасень, 2005. – 176 с.
2. Максимова, М. В. Интерактивность коммуникации в образовательном процессе современной школы / М. В. Максимова // Вестник ЧПГУ им. И. Я. Яковлева. – 2001. – № 3(71). Ч. 1. – 240 с.
3. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1989. – 800 с.
5. Осиянова, О. М. Организация интерактивного взаимодействия учащихся в компетентностно-ориентированном образовании: учебное пособие / О. М. Осиянова; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2015. – 128 с.



II. ISSUES OF MODERN VOCATIONAL EDUCATION



АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ К ОБРАЗОВАНИЮ В РОССИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

EDN WVVAHA



А. Н. Фазлеев

*Старший преподаватель,
Казанский федеральный университет
г. Казань, Республика Татарстан,
Россия*

Summary. The article examines various approaches to interpreting the concept of «sociocultural adaptation» and provides its definitions. The approaches of the authors of the studies to defining the types and components of sociocultural adaptation are analyzed. The main provisions are summarized and the conditions for their practical implementation in the educational environment are shown.

Keywords: adaptation; foreign students; sociocultural adaptation; educational environment.

В научной литературе даются различные толкования социокультурной адаптации. Рассмотрим некоторые из них применительно к исследованию адаптации студентов к условиям высшего профессионального образования.

И. М. Хорев рассматривает социокультурную адаптацию как «вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в процессе которого согласовываются требования и ожидания его участников. В общественной жизни адаптация личности выступает фактором оптимизации в регуляции общения, условием и предпосылкой эффективности человеческой деятельности, самоактуализации и самореализации» [8]. Рассматривая социальную адаптацию студентов, Р. Ш. Карданов выделяет следующие виды: профессионально-производственная адаптация, бытовая (социально-бытовая), средовая (социально-средовая), социально-психологическая адаптация. По мнению Р. Ш. Карданова, профессионально-производственная адаптация формируется как в системе образовательного учреждения в процессе овладения профессиональными умениями и навыками, так и в процессе производственной деятельности личности. Бытовая адаптация – это приспособление личности к жилищно-бытовым условиям. Социально-средовая адаптация предполагает организацию социально-психологической оздоровительной среды с использованием вспомогательных устройств (спортивные, рекреационные, досуговые сооружения). Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс приспособления лиц, оказавшихся в сложной жизненной ситуации или подвергшихся длительному негативному психогенному воздействию. На наш взгляд, все эти виды адаптации можно отнести к социокультурной, так

как она включает в себя все вышеназванные компоненты, сосуществующие в единой системе.

Л. Т. Мазитова подробно характеризует социально-культурную, социально-коммуникативную, социально-бытовую адаптацию применительно к системе профессионального образования, в частности к студентам иностранцам. Социально-культурная адаптация, по мнению Л. Т. Мазитовой, представляет собой результат активной жизнедеятельности в соответствии с нормами, правилами общества и коллектива, условиями социализирующей среды, в ходе которой формируются мотивационно-ценностное отношение к профессии, приобретаются теоретико-практические знания, формируются умения, навыки, складывается профессиональная позиция и взгляды, а также учитываются собственные потребности, мотивы и интересы. Еще одним видом социальной адаптации является социально-коммуникативная, которую, например, Л. Т. Мазитова определяет как сложный процесс налаживания адекватного, т.е. без существенных потерь смысла, обмена рациональной и эмоциональной информацией с представителями принимающей стороны в ситуациях различных социальных контактов. По мнению Л. Т. Мазитовой, социально-бытовая адаптация, является третьим важнейшим элементом процесса социальной адаптации. Социально-бытовая адаптация иностранных учащихся – это процесс модификации с целью приспособления к условиям принимающей стороны тех стереотипов их сознания и поведения, которые связаны, с одной стороны, с питанием, одеждой, проживанием и поддержанием здоровья, а, с другой стороны, с отдыхом и развлечениями. Отличие социокультурной адаптации от других форм социальной адаптации сводится к следующим моментам. Во-первых, это взаимодействие опосредуется культурой, как ядром социокультурной среды и индивидуальной культурой субъекта. Во-вторых, изменения, происходящие в результате данного взаимодействия, могут иметь пролонгированный характер, поскольку приводят к трансформации обыденного мира человека и организации повседневной жизни общества. В-третьих, она сопровождает основные виды деятельности [9]. Мы согласимся с данной точкой зрения, что вышеперечисленные компоненты могут являться элементами социокультурной адаптации, которую, на наш взгляд, надо рассматривать в комплексе. Отдельно же рассматривать социокультурную адаптацию не представляется возможным, так как все виды деятельности опираются на определенные нормы и правила, которые создают некую культурную реальность, все элементы которой взаимосвязаны друг с другом.

Социокультурной адаптацией является признание индивидом основных элементов системы ценностей общества при одновременном признании некоторых ценностей индивида/группы обществом. Она включает в себя два взаимосвязанные и взаимодополняющие компоненты: институционный и личностный. Институционный компонент социальной адаптации описывает деятельность адаптанта, направленную за счёт усилий общества

(норм культуры, традиций, обычаев, ритуалов, официальных предписаний, органов государственной власти, средств массовой информации и прочие) с целью обеспечения общественного порядка, социального контроля, самосохранения, а также взаимного прогрессивного развития индивида и общества. На личностном уровне адаптация, с одной стороны, представляет качественные личностные характеристики человека, с другой, их опосредованная связь с социокультурной средой, где активно корректируются известные социальные установки, стандарты. Это значит, что сформировавшаяся во время адаптации психологическая и социальная новая личность является оптимальным результатом приспособления [3]. С данной трактовкой социокультурной адаптации можно согласиться и принять ее как основу для формирования собственной концепции. Подобной точки зрения придерживается Н. В. Чеснокова, отмечая, что важная особенность феномена социальной, в том числе социокультурной адаптации заключается в том, что она сопутствует различным видам деятельности, включена в них. Социальная адаптация не является самостоятельным видом деятельности, она возникает в ходе деятельности, является ее начальным этапом в изменившихся условиях. Это относится, в частности, к характеристике взаимосвязи адаптации и социализации, которые различаются способами обретения человеком социального опыта. Социализация обеспечивает «грубую настройку» настройку человека посредством воздействия разнообразных институтов [6].

Поскольку социокультурная адаптация является двусторонним процессом, то важно рассматривать не только средовые адаптационные механизмы, но и внутриличностные. В связи с этим понятие социокультурной адаптации дополняется понятием личностной адаптации, важнейшим компонентом которой является согласование самооценок и притязаний индивида, обусловленных процессами социализации, как с его внутренними возможностями, так и с реальностью социокультурной среды. Если социокультурная адаптация выражается в большей степени во внешних навыках и умениях, то для личностной адаптации важны понимание индивидом своего места в социальной среде, его самооценка и эмоциональное отношение к себе. Сама постановка целей и выбор главных жизненных смыслов являются существенными компонентами личностной адаптации. В социологии проблема социальной адаптации переводится в плоскость анализа взаимоотношений между субъектом и объектом. В качестве субъекта адаптации может выступать любое социальное образование – социальная группа, организация, институт, социальная общность, весь социум. Однако носителем каждого уровня, основной элементарной единицей социальной адаптации является личность. Объектом адаптации является социальная среда, в которой находится субъект. Эта среда конкретна и более мобильна, чем все социальные условия. Однако не вся социальная среда будет являться объектом адаптации, а лишь та, которую индивид считает актуальной в адаптивном плане. Адаптация – это волевой процесс, его постоян-

ным источником выступает непрерывное внутреннее стремление субъекта адаптации к развитию, являющееся социально детерминированным процессом. Итогом адаптации для субъекта будут изменения не только на поведенческом, но и на ментальном уровне. Об адаптированности актора недостаточно судить лишь на основании различных поведенческих характеристик, в том числе, успешности решения проблем при помощи имеющегося набора решений или регулярности действий и выработке стереотипов. Необходимо учитывать внутреннее состояние актора, его субъективную оценку взаимоотношений со средой [2].

Последствия социокультурной адаптации пролонгированный характер, поскольку приводят к трансформации повседневного мира человека [4]. Социальную адаптацию можно охарактеризовать как процесс, с одной стороны, – непрерывный процесс, а с другой – дискретный. Непрерывность обусловлена включенностью адаптанта в различные виды деятельности, а дискретность – необходимостью освоения новых адаптивных ситуаций, их перевода в реальные, привычные для себя.

Внутренним источником социокультурной адаптации является несоответствие освоенных, привычных форм и способов культурной деятельности новым потребностям и возможностям адаптантов в условиях изменившейся социокультурной среды. Непосредственным толчком к началу процесса социальной адаптации чаще всего становится осознание личностью или социальной группой того факта, что усвоенные в предыдущей социальной деятельности стереотипы поведения перестают обеспечивать достижение успеха и актуальной становится перестройка поведения в соответствии с требованиями новых социальных условий или новой для адаптанта социальной среды [3]. Адаптация к социокультурным условиям протекает посредством изменения стереотипов сознания и поведения, форм социальной организации и регуляции, норм и ценностей, образа жизни и элементов картины мира, способов жизнеобеспечения, направлений и технологий деятельности. При этом социокультурная адаптация индивида, как правило, начинается с этапа аккультурации, т.е. совмещения прежних стереотипов сознания и поведения с процессом освоения новых [6].

Результат достигается посредством встречной активности личности и социокультурной среды. При этом социокультурная среда демонстрирует тенденцию типизации поведения индивида и регулирования проявлений индивидуальности. Среда является более инертной по отношению к воздействию индивида. Отмечается также то обстоятельство, что адаптация осуществляется путем стандартизации повторяющихся ситуаций, что дает возможность личности (группе) успешно функционировать в условиях социального окружения.

Доктор социологических наук, профессор А. Ю. Слепухин выделяет три основных типа адаптации иностранных студентов:

- 1) иностранный студент, находясь в новой социокультурной среде, полностью принимает обычаи, традиции, нормы и ценности, которые

- впоследствии начинают доминировать над первоначальными этническими чертами;
- 2) происходит частичное восприятие новой социокультурной среды, которое проявляется в принятии «обязательных норм общества», но при этом сохраняются основные этнические черты посредством образования этнических групп и национальных диаспор;
 - 3) происходит отказ или «обособление» от принятия культурных норм и ценностей, разделяемых большинством представителей социального окружения [5].

Адаптация иностранных студентов к новым социокультурным условиям при поступлении в вуз является основополагающим фактором, определяющим в большинстве случаев эффективность образовательного процесса в целом. Кроме того, адаптация иностранных студентов к российским условиям – процесс многоаспектный. Он включает в себя «приспособление к новой социокультурной среде, новым климатическим условиям, времени, образовательной системе, новому языку, интернациональному характеру учебных групп, а также приспособление к культуре новой страны» [1].

Кроме того, культура, как адаптивная среда, выполняет не только функцию стабилизации и самосохранения, но и созидательно-адаптационную. Социологи, психологи и другие ученые не прекращают попыток осмысления феномена социальной адаптации личности в контексте радикальных изменений современного общества. В ситуации объективного увеличения интереса к проблемам приспособления, связанным с преобразованиями государства и общества, философское постижение социальной адаптации иностранных студентов ближнего зарубежья к текущим переменам представляется как никогда актуальным.

Несмотря на существенные различия между социокультурной, психофизиологической, интеллектуальной и другими видами адаптации, в реальности, переплетаясь, они оказываются отдельными частями единого процесса. Как правило, в естественных условиях на человека влияет не отдельно взятый фактор, а комплекс факторов окружающей среды [1]. Мы также склонны считать, что вышеперечисленные виды адаптации – это части единого целого и нет смысла отделять их друг от друга. Аналогичной точки зрения придерживается А. В. Шевченко и И. В. Соболева, которые рассматривают процесс адаптации к новой действительности включает в себя учебно-трудовую, социально-познавательную, коммуникативную адаптацию. Составляющими учебно-трудовой адаптации являются учебная, трудовая, досуговая и хозяйственно-бытовая. Все виды тесно связаны языковой адаптацией. На данном этапе происходит приспособление индивида к новой образовательной системе, межэтническому составу группы, к необходимости усваивать большой поток информации на неродном языке, к формированию новых компетенций [7]. Идет постепенное «включение» студента в учебную среду с ее нормами, требованиями и ценностями. По-

знавательная адаптация является одной из самой сложной и трудной, поскольку ключевые изменения происходят, прежде всего, в структуре познания, т.е. в той картине мира, через которую субъект получает информацию из окружающей среды. Именно различия в картине мира, в способах категоризации и интерпретации опыта служат основой различий между культурами. Необходимо отметить, что образовательный процесс у иностранных студентов во многом характеризуется следующими особенностями:

- обучение на факультете происходит на неродном для студентов языке (русском);
- изучение общенаучных и общепрофессиональных дисциплин осуществляется параллельно с овладением языком обучения;
- обучение осуществляется в поликультурной образовательной среде, в которой идет формирование межкультурной компетенции;
- студенты имеют различный индивидуальный и национально-специфический опыт учебной деятельности;
- процесс обучения реализуется в условиях активной биологической, образовательной и социокультурной адаптации студентов.

Таким образом, под социокультурной адаптацией к институту образования мы будем понимать активное усвоение личностью социальных и культурных норм другой социальной среды, воздействие на эту среду и ее изменение в процессе социального взаимодействия.

При планировании процесса культурной адаптации необходимо учитывать этапы работы с иностранными студентами, увязывая их с овладением русским языком. Важно также отметить, что единого для всех студентов графика осуществления адаптационного процесса быть не может, что связано с различными сроками приезда студентов на обучение. Необходимо выстраивать индивидуальную для каждого студента траекторию осуществления адаптационного процесса.

Библиографический список

1. Витенберг, Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Е. В. Витенберг. – СПб.: Санкт-Петербург. гос. ун-т, 1994. – 16 с.
2. Волынская, Л. Б. Динамика социокультурной адаптации личности: автореф. дис. ... д-ра культурологи: 24.00.01 / Л.Б. Волынская. – М., 2009. – 35 с.
3. Камара, И. Иностранные студенты в российском вузе: социокультурные особенности адаптации и профессиональной социализации / Камара Ишака; М-во образования и науки Российской Федерации, Кубанский гос. ун-т. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2014. – 199 с.
4. Лондаджим, Т. Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Лондаджим Тьерри. – Н. Новгород, 2012. – 24 с.
5. Слепухин, А. Ю. Высшее образование в условиях глобализации: проблемы, противоречия, тенденции / А. Ю. Слепухин. – Москва: ФОРУМ, 2004. – 405, [2] с.
6. Чеснокова, Н. В. Социокультурная адаптация иностранных студентов в России: автореф. дис. ... канд. истор. наук: 07.00.07 / Н. В. Чеснокова. – М., 2012. – 22 с.

7. Шевченко А. В., Собелева И. В. Адаптация иностранных студентов: проблемы и возможные пути их решения// Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 16. – С. 150–159.
8. Horev I. M. Social'naja adaptacija studentov vuzov kak aktual'naja psihologo-pedagogičeskaja problem: Vestnik ChGPU. 2012. no. 12. pp. 140–148.
9. Mazitova L. T. Social'naja adaptacija inostrannyh studentov: Na primere vuzov Bashkortostana: Avtoref. kand.soc. nauk. Ufa, 2002. 20 p.

АНАЛИЗ ПРОГРАММ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ РОССИИ

EDN QCGJCW



А. Н. Фазлеев

*Старший преподаватель
Казанский федеральный университет
г. Казань, Республика Татарстан,
Россия*

Summary. The article substantiates the relevance of the problem of adaptation of foreign students to the foreign cultural environment of the host country and the conditions of the educational environment of the higher educational institution. A comparative analysis of the programs for adaptation of foreign students implemented in the system of higher education, including at Kazan Federal University, is conducted.

Keywords: adaptation; foreign students; educational environment.

В ходе анализа существующих исследований было выявлено множество недостатков в процессе адаптации иностранных студентов. Они обычно сталкиваются с различными трудностями, такими как недостаток самооценки, ограниченная способность к самостоятельной работе и проблемы во взаимодействии с окружающими людьми. Эти проблемы могут затруднять процесс адаптации и влиять на общую учебную и социальную успешность иностранных студентов. Поэтому необходимо уделить особое внимание разработке программ и мероприятий, направленных на развитие социально-адаптивных навыков у иностранных студентов. Важно помочь им осознать и развить свои когнитивные способности, обеспечить доступ к образовательным ресурсам и поддержать развитие самостоятельности. Кроме того, следует создать возможности для активного взаимодействия с другими студентами и членами университетского сообщества, чтобы укрепить социальные навыки и уверенность в себе. Внедрение эффективных программ и мероприятий по развитию социально-адаптивных навыков поможет иностранным студентам лучше освоиться в университетской среде и достичь гармоничного состояния в жизненной среде университетского городка. Такие усилия способствуют их успешной адаптации и интеграции, а также способны повысить общую академическую и социальную результативность.

Проблемы иностранных студентов в различных странах мира интернациональны, сюда относятся проблемы приспособления к новой среде преподавания и обучения, языковые трудности, культурные барьеры. Чтобы помочь учащимся преодолеть данные проблемы на пути успешной адаптации многими университетами были разработаны службы и программы, ориентированные на сопровождение академической, социальной и культурной адаптации иностранных студентов.

Одной из наиболее успешных форм помощи в адаптации иностранных студентов является наставничество или тьюторство. Университет Виктории (Австралия, Мельбурн) разработал программу поддержки студентов из Китая, направленную на помощь в адаптации при переходе в новый университет. Программа Chinese Mentor-Guide Program включала в себя несколько уровней. Первым элементом являлись предоставления учащимся и будущим студентам университета Виктории видеозаписей интервью с китайскими студентами-наставниками, находившимися в Австралии более шести месяцев и обучавшимися в данном университете. Студенты-наставники обсуждали собственный опыт переезда из Китая в Австралию, а также опыт учебы за границей. Данные записи показывались учащимся в Китае для того, чтобы помочь им заранее сориентироваться в вопросах обучения в другой стране. Следующими этапами являлись специальный сайт WebCT и онлайн-чат WebCT, между студентами-наставниками, представленными на записях и студентами из Китая, для возможности непосредственного общения и разъяснения вопросов, которые не могли быть удовлетворены просмотром видеозаписей. Четвертым этапом программы являлась личная встреча наставников со студентами, прибывшими из Китая в Австралию после прибытия. На данных встречах с наставниками разъясняются многие аспекты пребывания в Австралии и более конкретные бытовые вопросы пребывания и обучения в университете. По результатам пилотного исследования данная программа показала высокую эффективность, респондентами было отмечено удобство и доступность, а также значительная полнота информации, которую они могут получить посредством предоставленных инструментов [3].

В университетах России также существуют различные программы, направленные на помощь в адаптации и поддержке иностранных студентов. Данные программы ориентированы на облегчение процесса адаптации прибывших студентов к новой среде, помощь в обучении, социальной адаптации и интеграции учебную среду. Основные направления таких программ оказывают языковую, академическую и культурно-социальную поддержку. В качестве языковой поддержки реализуются различные практики: языковые курсы, языковые центры, где иностранные студенты могут обучиться русскому языку с нуля или же улучшить уже наработанные навыки. Это может включать интенсивные языковые программы, разговорные клубы, индивидуальное обучение и поддержку в написании научных текстов. Академическая поддержка: в данном направлении поддержки предостав-

ляются различные услуги, например, наставничество, руководство по выбору курсов и учебных планов, организация тьюторинга и консультации с преподавателями. Также могут быть проведены специальные курсы по развитию академических навыков, исследовательской работы и т.д. Культурная и социальная адаптация: Университеты предлагают программы, которые помогают иностранным студентам адаптироваться к новой культуре и образу жизни. Это может включать организацию культурных мероприятий, экскурсий, встреч со старшекурсниками или менторами, а также информационную поддержку по поводу быта, жилья, местных традиций и т. д. Существует также помощь в документальном сопровождении. Многие университеты имеют отделы или специалистов, которые помогают иностранным студентам в вопросах оформления визы, узаконивания пребывания в стране.

В 2021 году на РУДН был учрежден центр, посвященный содействию социальной и культурной адаптации и межкультурной коммуникации. Центр активно сотрудничает с молодежными волонтерскими организациями и предлагает использование инновационных инструментов, таких как виртуальная реальность (VR-лаборатория и платформа LMS), чтобы обеспечить более глубокую адаптацию. В рамках центра также предоставляются адаптивные курсы и психологические тренинги, направленные на смягчение и преодоление негативных эмоциональных симптомов, возникающих в стрессовых ситуациях. Студенты из других стран также получают поддержку через систему тьюторства, которая помогает им решать разнообразные вопросы.

В Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» также предусмотрена комплексная система адаптации для иностранных студентов. Она включает проведение ориентационных сессий, на которых разъясняются визовые и миграционные правила, предоставляется полная информация о кампусах и общежитиях. Кроме того, организация HSE Buddies оказывает помощь в адаптации через организацию встреч и мероприятий, знакомство с культурой и городом, а также содействие в оформлении документации. Для студентов также доступна круглосуточная горячая линия психологической поддержки.

В Национальном исследовательском университете ИТМО также действует программа Buddy System. Она предполагает предоставление иностранным студентам наставников, которые помогают им с момента приезда в город обучения. Ментор, владеющий языком, на котором говорит студент, сопровождает его во всех вопросах, связанных с проживанием и бытом. Целью этой программы является обеспечение быстрой и комфортной адаптации иностранных студентов.

В состав Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники входит кафедра международного сотрудничества, которая курирует процесс ассимиляции студентов из-за рубежа. На кафедре иностранных языков работает The English Speaking Club, платформа, в

которой участвуют как преподаватели кафедры, так и иностранные студенты. Кроме того, кафедра сформулировала ряд инициатив, направленных на упрощение адаптации иностранных студентов. Эти инициативы включают студенческий фестиваль, посвященный разнообразию национальных культур, конкурс фотографий под названием «Объединяя различия», кино клуб и тематические дискуссионные форумы, которые способствуют созданию инклюзивной глобальной среды. Следует отметить, что профком активно сотрудничает с иностранными студентами, учитывая их специфику. Несколько факультетов и служб университета сотрудничают для разработки и реализации программы адаптации, специально предназначенной для решения проблем, возникающих в течение первых двух лет обучения иностранных студентов. Проводится информирование о требованиях к академической успеваемости студентов в университете, предоставляется возможность дополнительной подготовки в разговорной речи на русском языке, а также по желанию – английском [1].

В КФУ также предпринимаются различные меры для улучшения адаптации иностранных студентов. Одной из инициатив отдела адаптации иностранных граждан является «Программа Buddy», которая призвана помочь иностранным студентам, прибывающим в КФУ, адаптироваться в новой социальной и учебной среде [2]. Суть программы заключается в привлечении заинтересованных студентов к наставничеству над иностранными студентами. Они сопровождают иностранца с момента его прибытия в Россию, знакомят его с городом и учебным заведением, помогают с оформлением документов, интеграцией в университетскую жизнь и поддерживают связь с ним на протяжении всего его пребывания в России. Эта программа является эффективным способом облегчения адаптации иностранных студентов. Однако, следует отметить, что данная программа ориентирована преимущественно на студентов из дальних зарубежных стран, и информации о подобной программе для студентов из ближнего зарубежья не было найдено. Еще одной важной мерой, направленной на помощь иностранным студентам в адаптации, является языковая подготовка. В 2004 году было создано подготовительное отделение для иностранных учащихся, которое в 2010 году превратилось в подготовительный факультет для иностранных граждан. Языковая подготовка является значимым механизмом для упрощения и ускорения адаптации иностранных студентов к обучению в российских вузах. Владение языком улучшает процесс обучения и усвоение информации, что является значительным преимуществом при получении образования в России. Ещё одним направлением вопросов были вопросы об информированности иностранными студентами из ближнего зарубежья о программах университета, направленных на помощь в адаптации иностранным студентам (пример: программа Buddy). Большая часть студентов ответила отрицательно (73 %), процент ответивших положительно составил значительно меньший процент. Из перечисленных информантами программ были названы: программа Buddy и Меж-

дународный клуб в Деревне Универсиады. Некоторые ошибочно относили Департамент Внешних связей не к структурам института, а к программам адаптации. Это говорит о том, что студенты не в полной мере информированы о наличии данной программы и их адаптация не может быть успешной. Необходимо разработать программу поддержки иностранных студентов, в которую должны быть включены как администрация, так и кураторы и преподаватели вузов, волонтеры и другие субъекты образовательного процесса.

Библиографический список

1. Зиновьева В. И., Покровская Е. М., Раитина М. Ю. Международный обмен: особенности адаптации иностранных студентов в процессе обучения в российской вузовской системе (на примере томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники) / В. И. Зиновьева, Е. М. Покровская, М. Ю. Раитина // Русин. – 2020. – С. 235–249.
2. Программа Buddy. [Электронный ресурс]. URL: <https://kpfu.ru/international/adaptation/programma-buddy> (дата обращения: 10.07.24).
3. Communicating with Chinese students offshore to improve their transition and adjustment to Australia [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/37376310_Communicating_with_Chinese_students_offshore_to_improve_their_transition_and_adjustment_to_Australia_-_a_pilot_program (дата обращения: 28.07.2024)



III. PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE HUMANISTIC PARADIGM OF EDUCATION



ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ

EDN NHPEGU



Р. Б. Дымбрылова

*Аспирант
Бурятский государственный
университет имени Доржи Банзарова,
г. Улан-Удэ, Республика Бурятия,
Россия*

Summary. The article reveals the essence of the concept of "emotional intelligence" in education. The relevance and multidimensional nature of the problem of emotional intelligence are indicated. The history of the formation and development of the concept of "emotional intelligence" is briefly described, associated with the names of scientists who conducted the first studies of this phenomenon.

Keywords: emotional intelligence; flexible competencies; emotional interactions.

В современном мире, помимо “hard skills”, людям необходимо владеть мягкими компетенциями, уметь обрабатывать эмоциональную информацию и разумно управлять эмоциональной динамикой, чтобы ориентироваться в обществе и развиваться успешно взаимодействовать [5]. Интерес к концепции эмоционального интеллекта (ЭИ) подогрел тот факт, что мягкие компетенции имеют решающее значение для адаптации в различных сферах жизни, что важно для выпускников общеобразовательных организаций.

Эмоциональный интеллект простыми словами относится к способности распознавать и регулировать эмоции в себе и других людях для принятия эффективных решений [4]. Хотя в повседневной жизни мы испытываем широкий спектр эмоций, их влияние на поведение человека всегда было предметом споров. Считалось, что «эмоции мешают в принятии решений» [8], однако, за последние три десятилетия растущий объем исследований доказывает прямо противоположное, предполагая, что эмоции являются ценными сигналами, которые помогают нам выживать и процветать.

Дэвид Векслер, психолог, психодиагност, в начале 20 века разработал концепцию некогнитивного интеллекта, заявив, что он необходим для успеха в жизни и интеллекта не является полным до тех пор, пока мы не сможем определить его некогнитивные аспекты [1]. В конце века 20 века Гарднер [3] в своей книге «Структура разума» представил множественный интеллект, и современный ЭИ – это нечто близкое к двум из этих семи видов интеллекта: межличностный и внутриличностный интеллект. В 1990

году психологи Питер Саловей и Джон Майер опубликовали свою знаменательную статью «Эмоциональный интеллект», где они рассматривали ЭИ как форму интеллекта, определяя данный вид интеллекта как способность контролировать себя и других, свои чувства и эмоции, умение различать их и использовать эту информацию [9]. Концепция ЭИ стала популярной после публикации книги Дэниела Гоулмана «Эмоциональный Интеллект: почему это может иметь большее значение, чем IQ», которую он написал, вдохновившись работами Саловея и Майера. Он определил эмоциональный интеллект как способность, которая включает самоконтроль, усердие и настойчивость и способность мотивировать себя [4]. Другим выдающимся исследователем в области ЭИ является Рувен Бар-Он, создатель термина «эмоциональный коэффициент» [2]; он определяет ЭИ как понимание себя и других, относящиеся к людям, адаптирующиеся к ближайшему окружению и справляющиеся с ним, чтобы быть более успешными, чтобы соответствовать требованиям общества.

Возникает вопрос – как измерять навыки подобного качественного показателя. До сих пор единственной моделью способностей эмоционального интеллекта была модель, предложенная Майером и Саловеем [9], они рассматривали ЭИ как форму чистого интеллекта, состоящего только из когнитивных способностей. Рувен Бар-Он [2] концептуализировал модель с личностными аспектами, подчеркивая взаимозависимость аспектов способностей эмоционального интеллекта с чертами личности. С другой стороны, Дэниел Гоулман предложил смешанную модель с точки зрения производительности путем объединения способностей и индивидуальности человека, реализующих их на рабочем месте [4].

Самым разработанным показателем способностей ЭИ, по нашему мнению, является тест эмоционального интеллекта Майера – Саловея - Карузо [9], который измеряет основные эмоциональные компетенции, включая восприятие эмоций, понимание эмоций и управление эмоциями. По результатам других исследований имеются сходные данные о том, что эмоциональные компетенции связаны с социальной адаптацией. Большое количество исследований со студентами показывают, что способность декодировать, понимать и регулировать эмоции связана с социальной и эмоциональной адаптацией. Тесты, направленные на развитие эмоциональных компетенций, также позволяют предположить, что обучение эмоциональному интеллекту способствует социальной и академической адаптации [7]. Однако, необходимы дальнейшие исследования, чтобы понять влияние четырех эмоциональных компетенций, оцениваемых в тесте Майера – Саловея-Карузо, на различные сферы жизни.

Таким образом, в данной статье был рассмотрен вопрос о сущности понятия «эмоциональный интеллект», история становления и развития понятия. Были рассмотрены показатели, измеряющий данный вид интеллекта. Однако необходимы дальнейшие исследования для оценки прогностической достоверности эмоциональных компетенций.

Библиографический список

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Бар-Он Р. – Эмоциональный коэффициент. – 1997.
3. Гарднер, Говард. Структура разума. Теория множественного интеллекта : [юбилейное издание с новым предисловием автора] / Говард Гарднер ; [пер. с англ. А. Н. Свирид]. - Москва [и др.] : Вильямс, 2007. – 501 с.; 24 см.; ISBN 978-5-8459-1153-7 (В пер.)
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ: Аст-рель: Люкс, 2005. – 671 с.
6. Кишиков Р. В. Эмоциональный интеллект как предиктор коммуникативной компетентности менеджера / Р.В. Кишиков // Актуальные проблемы современной науки. 2013. № 4. – С. 102–106.
7. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2004. – 256 с.
8. 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, 2012. – С. 29–36.
9. Mayer John. D., Salovey P. What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications, ed. by P. Salovey, D. Slater. New York: Perseus Books, 1997. – pp. 3–31.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И ГРУППОВЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАБОТЕ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

EDN TOVCWN



Ю. Ю. Шавернева
А. В. Вертеленко

*Кандидат педагогических наук, доцент,
преподаватель-исследователь,
Адыгейский государственный
университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

Summary. The article considers the impact of school anxiety on the development of junior schoolchildren and emphasizes the importance of creating a favorable educational environment for this age. It describes the use of various psychodiagnostic techniques to identify the level of anxiety, as well as a comprehensive program aimed at reducing it. The study revealed a significant decrease in anxiety and improvement of self-esteem in children after participation in the program, which emphasizes its effectiveness.

Keywords: school anxiety; junior schoolchildren; educational environment; psychodiagnostic methods; correctional programs; self-esteem; emotional well-being; social adaptation.

В младшем школьном возрасте происходит формирование ключевых черт и качеств личности, что создаёт основу для дальнейшего развития индивидуума. Этот этап играет критическую роль в становлении самосозна-

ния, усвоении моральных норм и личностных мотивов поведения ребенка. Переход к школьному обучению знаменует собой значимый этап, который сопровождается изменениями, влияющими на социальный статус, обязанности, взаимоотношения и распорядок дня ребенка. Адаптация к школьным условиям влечёт за собой изменения в биоритмах детей и приоритет учебной деятельности. Проблемы, возникшие на начальных этапах школьного обучения, связаны не только с освоением учебного материала, но и с новой социальной динамикой, способной вызвать тревожность у младших школьников. Тревожность, характеризующаяся постоянными и интенсивными переживаниями, а также низким порогом их возникновения, может существенно влиять на состояние и развитие ребенка. Создание благоприятной образовательной среды является важным аспектом в решении проблемы тревожности у младших школьников. Учебные заведения играют ключевую роль в содействии комплексному развитию и эмоциональному благополучию учащихся. Позитивные условия обучения, создаваемые педагогами, могут помочь в предотвращении и смягчении тревожности, обеспечивая успехи детей как в учебной деятельности, так и в эмоциональном плане. Стремясь удовлетворить эмоциональные потребности младших школьников и внедряя стратегии снижения стресса и повышения устойчивости, школы способствуют общему благополучию и здоровому формированию личности детей. Выявление и преодоление тревожности у младших школьников является весьма значимым для их академических и эмоциональных достижений в процессе личностного становления.

В последние десятилетия российские психологи активно исследуют тревожность, обусловленную заметным дефицитом социальных контактов, повышенной неопределенностью и нарастающим чувством непредсказуемости будущего. Тревожность, являясь дезадаптивным психофизиологическим процессом, может вызывать панические и депрессивные состояния, существенно влияя на психологическое благополучие человека. В контексте детского развития тревожность может вызывать сомнения в собственных возможностях и способностях, что потенциально ведет к снижению уверенности в себе и самооценки. Негативное воздействие тревожности на развитие ребенка выходит за рамки академической успеваемости, затрагивая различные аспекты его личности. Игнорирование тревожного состояния может нарушать основные компоненты личности ребенка, дестабилизируя его эмоциональную устойчивость и социальные связи. Понимание сложной природы детской тревожности критически важно для разработки эффективных интервенционных стратегий, направленных на смягчение ее воздействия. Обеспечивая детей необходимой поддержкой, консультациями и ресурсами, можно помочь им справляться с эмоциональными трудностями и развить устойчивость. Через целенаправленные мероприятия по развитию самосознания, эмоциональной регуляции и адаптивных механизмов совладания, дети могут получить прочную основу для здорового психологического роста и общего благополучия.

Отбор специализированных частных психодиагностических методик: метод «Изучение школьной тревожности» (А. М. Прихожан); графическая методика «Кактус» (М. А. Панфилова); анкета по выявлению тревожности ребенка (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко); методика изучения самооценки Дембо-Рубинштейн.

В результате мониторинга, проведённого с использованием четырёх разнообразных методик на констатирующем этапе эксперимента, были получены определённые результаты. Методика «Изучение школьной тревожности» А. М. Прихожан выявила, что 15 учеников (43 %) дали 7 и более ответов из 10, свидетельствующих о высоком уровне тревожности. Признаками этой тревожности являются постоянное беспокойство, трудности с концентрацией внимания, мышечное напряжение (например, в области лица и шеи), высокая раздражительность и проблемы со сном. При этом 13 участников (37 %) проявили средний уровень тревожности, подав 3–6 «неблагополучных» ответов, и 7 учеников (20 %) отличились низким уровнем, с 0–2 негативными ответами. Эти данные указывают на корреляцию между школьной тревожностью и частотой негативных реакций детей. Увеличение количества негативных ответов демонстрирует повышение уровня тревожности. Данный анализ позволил классифицировать испытуемых на три группы по уровню школьной тревожности.

При использовании графической методики «Кактус» М. А. Панфиловой, было установлено, что половина учеников демонстрирует средний уровень открытости и оптимизма, тогда как более трети обследуемых детей характеризуются высоким уровнем тревожности, агрессии, неуверенности в себе и склонностью к скрытности. Эти данные акцентируют внимание на необходимости углубленного анализа психологического состояния младших школьников. Средние показатели открытости и оптимизма представляют потенциал для дальнейшего развития, однако высокий уровень тревожности и других негативных черт у значительного числа детей вызывает обеспокоенность и подчеркивает необходимость введения целенаправленных интервенционных программ, направленных на снижение социальной тревожности.

Результаты анкетирования родителей по методике Г. П. Лаврентьева и Т. М. Титаренко показали, что 15 учащихся (40 %) имеют низкий уровень тревожности, 10 (30 %) – средний, и 10 (30 %) – высокий. Эти результаты указывают на необходимость всестороннего понимания и комплексного подхода к проблеме тревожности у младших школьников, особенно среди тех, кто демонстрирует высокие уровни тревожности. Важно, чтобы родители, учителя и школьные психологи совместными усилиями помогали детям адаптироваться к школьной среде, снижая их тревожность и предотвращая её перерастание в серьёзные психологические проблемы.

Методика Дембо-Рубинштейн, применённая на констатирующем этапе, показала, что 51 % испытуемых обладают нормальным уровнем самооценки, свидетельствующим о здоровом восприятии собственного «Я».

Такой результат подчеркивает эффективность образовательного процесса и семейного воспитания в формировании у детей адекватного самовосприятия и уверенности в себе. Однако обнаружение низкой самооценки у 6 % детей и пониженной у 20 % требует дополнительного внимания со стороны психологов и педагогов, так как это указывает на необходимость разработки коррекционных программ, направленных на повышение самооценки и социальной адаптации детей. В то же время случаи повышенной (17 %) и чрезмерно высокой (6 %) самооценки также заслуживают внимания, поскольку они могут свидетельствовать о возможных проблемах в социальном взаимодействии и адаптации среди сверстников.

Разработанная комплексная программа для уменьшения тревожности у младших школьников включала индивидуальные и групповые психологические подходы. Основным методом в этой программе стало рисование, которое сочеталось с психогимнастикой и игровыми упражнениями, создавая положительную атмосферу и обеспечивая эмоциональную разрядку. Программа состояла из нескольких этапов, включая упражнения из различных источников: приветствие, разминка, коррекционно-развивающее занятие и завершение. Все занятия проводились под контролем специалиста, который обсуждал с детьми их рисунки и эмоции, сочетая диагностику и коррекцию. Рисование и игровые задачи использовались как безопасный и символический метод работы с детской психикой.

По завершении программы была осуществлена повторная диагностика для оценки её эффективности. Исследование показало, что программа оказала положительное влияние на уменьшение уровня тревожности среди младших школьников. На контрольном этапе по методике «Изучение школьной тревожности» А. М. Прихожан сокращение числа учеников с высоким уровнем тревожности достигло 14 %, что демонстрирует значительное улучшение по сравнению с 43 % на констатирующем этапе. Улучшение среднего уровня тревожности также зафиксировано: 29 % против 37 % на начальном этапе исследований. Рост числа детей с низким уровнем тревожности до 57 % подчеркивает успешность применяемых методов.

Результаты использования графической методики «Кактус» демонстрировали значительное улучшение психоэмоционального состояния детей. Была отмечена тенденция к снижению агрессивности, импульсивности, неуверенности в себе и тревожности, параллельно с ростом показателей открытости и оптимизма. Анкетирование родителей также подтвердило положительные изменения, выявленные по методике Лаврентьевой и Титаренко. Доля детей с низким уровнем тревожности возросла до 66 %, с высоким – снизилась до 14 %.

Методика изучения самооценки Дембо-Рубинштейн показала, что уровень нормальной самооценки среди участников увеличился до 66 %, при этом снизилось количество учащихся с низкой и пониженной самооценкой. Эти результаты свидетельствуют о положительном влиянии программы на психосоциальное благополучие и самооценку младших школьников.

Комплексная программа оказалась эффективной в создании благоприятных условий для укрепления адаптивных способностей детей и формирования у них ощущения безопасности и уверенности в социальном контексте. Применение интегративных методик в образовательной и воспитательной практике младших школьников стало ключевым фактором в профилактике тревожных расстройств, способствуя улучшению их психосоциальной адаптации и общего психологического состояния.

Библиографический список

1. Александрова А. Е. Эмоциональное благополучие студентов и его связь с стратегиями совладания со стрессом. // Практическая психология и социальная работа. – 2018. – Т. 3. – № 2. – С. 245–253.
2. Березина Т. Н. Социокультурные особенности тревожности у детей. – М.: Юрайт, 2020. – 136 с.
3. Грецова М. Г. Групповая динамика и методы снижения тревожности у детей. – Казань: Татарское книжное изд-во, 2018. – 157 с.
4. Иванова А. Е. Психологические механизмы преодоления тревожности у детей младшего школьного возраста. – М.: Издательство Московского университета, 2018. – 136 с.
5. Смирнова Е. О. Диагностика и коррекция детской тревожности. – М.: Академия, 2020. – 216 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

EDN QAWLBU



Ю. Ю. Шавернева
А. В. Вертеленко

*Кандидат педагогических наук, доцент,
преподаватель-исследователь,
Адыгейский государственный
университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

Summary. This article examines the influence of technological development, globalization, and the transformation of social structures on the social skills formation among elementary school children. It emphasizes the importance of psychological and pedagogical support in adapting to rapid societal changes. The study utilized various psychodiagnostic methods to assess school motivation, internal student positioning, school anxiety, and emotional adaptation. Results indicated a need for comprehensive programs to enhance social skills and reduce anxiety in children. The implementation of such programs demonstrated positive effects on motivation, internal positioning, and emotional well-being, highlighting the significance of creating motivational and functional educational environments tailored to individual student needs.

Keywords: social skills formation; elementary school children; psychological and pedagogical support; school motivation; internal positioning; school anxiety; emotional adaptation; educational environments.

Современное общество переживает фундаментальные изменения, активно обусловленные технологическим развитием, глобализацией и трансформацией социальных структур. Эти процессы несомненно влияют на требования, предъявляемые к подрастающему поколению, вопросы социализации и адаптации детей в социуме. Актуальность проблемы формирования социальных навыков у младших школьников, таким образом, обретает новое значение, требуя комплексного подхода и детализированного анализа для адекватного психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение в процессе формирования социальных навыков у детей начальной школы становится ключевым элементом успешной адаптации к условиям быстро меняющегося мира. Рассматриваемая тема обладает значимой актуальностью, поскольку социальные навыки – это фундамент, на котором строится успешное будущее каждого ребенка, его способность адаптироваться к изменениям, выстраивать эффективные межличностные отношения и реализовать свой потенциал в условиях современной социальной динамики.

Для эмпирического исследования нами были отобраны психодиагностические методики, адекватные цели исследования: методика «Изучение учебной мотивации школьников» М. Р. Гинзбурга; методика Н. И. Гуткиной «Исследование внутренней позиции школьника»; методика «Изучение школьной тревожности» А. М. Прихожан; исследование адаптации методом Люшера. При отборе методик учитывался их диагностико-активизирующий характер, достаточная валидность, надежность, актуальность. В нашем исследовании использовались следующие методы: наблюдение, тестирование, беседа, анализ эффективности работы младших школьников, анализ документации.

По результатам первичной диагностики по всем методикам можно сделать следующие выводы: Анализ ответов испытуемых по методике Гинзбурга показал следующее распределение по выбору мотивов (всего было сделано 83 выбора): Социальный мотив был выбран 19 раз, что составляет примерно 23 % от общего числа выборов; Позиционный мотив был выбран 19 раз, что составляет примерно 23 % от общего числа выборов; Оценочный мотив, который относится к мотивам, обусловленным стремлением к оценке, был выбран 15 раз, что составляет примерно 18 % от общего числа выборов; Мотив обучения, связанный с мотивацией, обусловленной стремлением к приобретению или совершенствованию навыков, был выбран 17 раз, что составляет примерно 20 % от общего числа выборов; Игровой мотив, включающий в себя мотивы, обусловленные желанием заниматься развлекательной деятельностью, был выбран 9 раз, что составляет примерно 11 % от общего числа выборов; Внешний мотив, относящийся к мотивам, на которые влияют внешние факторы, был выбран 4 раза, что составляет примерно 5 % от общего числа выборов. Методика Н. И. Гуткиной позволяет оценить, насколько осознанно и активно учащийся участвует в образовательном процессе, его готовность брать на себя

ответственность за учебные результаты и его способность к саморегуляции в учебной деятельности. Полученные данные демонстрируют, что у 9 из 28 участников (32 %) внутренняя позиция школьника сформирована полностью, что свидетельствует о высоком уровне саморефлексии и самостоятельности в учебном процессе. Ещё 16 участников (57 %) демонстрируют средний уровень формирования внутренней позиции, что указывает на наличие у этих детей определённых навыков саморегуляции, но при этом они все еще нуждаются в определенной поддержке со стороны учителя или психолога для более полного развития этих навыков. У 3 участников (11 %) внутренняя позиция школьника не сформирована, что может указывать на возможные трудности в самостоятельной учебной деятельности и необходимость более интенсивного вмешательства и поддержки. Методика «Изучение школьной тревожности» А. М. Прихожан. Методика Анны Михайловны Прихожан позволяет проанализировать уровень школьной тревожности и на ранних этапах развития распознать проявления дезадаптивного поведения у младших школьников. В результате диагностики было установлено, что у 8 испытуемых (29 %) наблюдается низкий уровень тревожности, у 11 учащихся (39 %) – средний уровень тревожности, и у 9 детей (32 %) – высокий уровень тревожности. Интерпретация этих данных предоставляет основу для понимания распределения тревожных реакций среди младших школьников. Низкий уровень тревожности коррелирует с более успешной адаптацией к школьным условиям и может указывать на наличие у детей эффективных механизмов справляния со стрессом. Средний уровень тревожности, характеризующий большую часть выборки, может свидетельствовать о необходимости укрепления данных механизмов адаптации через совершенствование социально-психологического климата в школе и внедрение программ психологической поддержки. Высокий уровень тревожности у значительной части испытуемых акцентирует внимание на критической необходимости индивидуализированной психологической помощи и разработке специальных коррекционных программ. В рамках комплексного исследования адаптационных процессов младших школьников была применена методика Люшера, которая позволяет анализировать эмоциональное и чувственное состояние детей, а также их восприятие социальных взаимоотношений в образовательной среде. По результатам эксперимента было установлено, что у 9 из 28 испытуемых (32 %) преобладают положительные эмоции в отношении школьного обучения. Это указывает на успешную адаптацию данных учеников к школьной среде, их удовлетворённость текущими образовательными процессами и взаимодействием с учебным коллективом. Для 10 младших школьников (36 %) характерно нормальное эмоциональное состояние, что может свидетельствовать о стабильности их психоэмоционального фона, достаточном уровне адаптации и возможной готовности к дальнейшему образовательному процессу. Однако у 8 детей (29 %) выявлено преобладание негативных эмоций, что может быть связано с различными факторами: про-

блемами в адаптации к школьной среде, трудностями во взаимоотношениях с одноклассниками или учителями, а также возможными обучающими затруднениями.

В результате мониторинга по всем 4 методикам нами была выявлена необходимость в проектировании и последующей реализации комплексной программы, направленной на создание эффективных психолого-педагогических условий формирования социальных навыков у младших школьников. В данном исследовании мы реализовали комплексную программу, направленную на создание эффективных психолого-педагогических условий формирования социальных навыков у младших школьников. Программа была проведена в полном объёме и показала положительные результаты.

По результатам контрольной диагностики были заметны следующие положительные изменения: по методике «Изучение учебной мотивации школьников» М. Р. Гинзбурга: в группе, состоящей из 28 детей, на контрольном этапе эксперимента был выявлен следующий уровень мотивации. По сравнению с констатирующим этапом, когда у 11 % испытуемых наблюдался очень высокий уровень мотивации, у 18 % младших школьников – высокий уровень мотивации, у 36 % младших школьников наблюдался нормальный уровень мотивации, у 21 % – сниженный, у 7 % – низкий уровень мотивации, на контрольном этапе были замечены следующие положительные изменения: у 14 % испытуемых наблюдался очень высокий уровень мотивации, у 18 % младших школьников — высокий уровень мотивации, у 43 % младших школьников наблюдался нормальный уровень мотивации, у 21 % – сниженный, у 4 % – низкий уровень мотивации. Анализ ответов испытуемых по методике Гинзбурга показал следующее распределение по выбору мотивов на контрольном этапе эксперимента: Социальный мотив был выбран в 25 % случаев от общего числа выборов (по сравнению с 23 % на констатирующем этапе эксперимента); Позиционный мотив был выбран в 19 % случаев от общего числа выборов (по сравнению с 23 % на констатирующем этапе эксперимента); Оценочный мотив, который относится к мотивам, обусловленным стремлением к оценке, был выбран в 14 % случаев от общего числа выборов (по сравнению с 18 % на констатирующем этапе эксперимента); Мотив обучения, связанный с мотивацией, обусловленной стремлением к приобретению или совершенствованию навыков, был выбран в 26 % случаев от общего числа выборов (по сравнению с 20 % на констатирующем этапе эксперимента); Игровой мотив, включающий в себя мотивы, обусловленные желанием заниматься развлекательной деятельностью, был выбран в 14 % случаев от общего числа выборов (по сравнению с 11 % на констатирующем этапе эксперимента); Внешний мотив, относящийся к мотивам, на которые влияют внешние факторы, был выбран в 2 % случаев от общего числа выборов (по сравнению с 5 % на констатирующем этапе эксперимента). По методике Н. И. Гуткиной «Исследование внутренней позиции школьника»: по сравнению с констатирующим этапом экспе-

римента, когда только у 32 % младших школьников была полностью сформирована внутренняя позиция школьника, нами было выявлено, что показатель увеличился на 14 % до 46 % младших школьников с полностью сформированной внутренней позицией школьника. У 50 % младших школьников (по сравнению с показателем в 57 % на констатирующем этапе исследования) наблюдалась умеренно развитая внутренняя позиция школьника. Также, контрольный этап исследования показал, что в группе у 4 % младших школьников (по сравнению с 11 % на констатирующем этапе исследования) всё так же не была в достаточной степени развита внутренняя позиция обучающегося. По методике «Изучение школьной тревожности» А. М. Прихожан: по сравнению с констатирующим этапом, нами была замечена существенная положительная динамика изменений в уровне тревожности исследуемой группы младших школьников. На контрольном этапе исследования мы выявили 50 % от общего количества испытуемых с низким уровнем тревожности (по сравнению с 29 % на констатирующем этапе), 29 % с от общего количества испытуемых со средним уровнем тревожности (по сравнению с 39 % на констатирующем этапе), 21 % от общего количества испытуемых с высоким уровнем тревожности (по сравнению с 32 % на констатирующем этапе). По исследованию адаптации методом Люшера: по сравнению с констатирующим этапом эксперимента нами было установлено, что преобладание положительных эмоций по отношению к школьному обучению заметно повысилось до значений в 50 % от общего количества испытуемых младших школьников (по сравнению с 32 % на констатирующем этапе эксперимента), нормальное эмоциональное состояние отмечено у 39 % от общего количества испытуемых младших школьников (по сравнению с 36 % на констатирующем этапе эксперимента), негативное эмоциональное состояние выявлено у 11 % от общего количества испытуемых младших школьников (по сравнению с 29 % на констатирующем этапе эксперимента).

Основные рекомендации, выбранные нами, опирались на главную задачу в процессе обучения – создание мотивационной и функциональной среды, способствующей всестороннему развитию личности ребенка. В этом контексте особенно важным является использование комбинации различных форм организации детской деятельности: массовых, групповых и индивидуальных. Это дает возможность адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности каждого ученика, а также стимулирует развитие навыков взаимодействия как в команде, так и в индивидуальной работе. Создание образовательной среды, способствующей развитию чувства долга, ответственности и самостоятельности, должно стать приоритетом современного образовательного процесса.

Библиографический список

6. Акинфеева И. В. Социальные навыки младших школьников и методы их развития: Учеб. пособие. – М.: Педагог-Пресс, 2013. – 224 с.

7. Васильева Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей в начальной школе: Монография. – М.: Перо, 2012. – 240 с.
8. Кон И. С. Психология младшего школьника: Учебник. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 320 с.
9. Селиванова Н. Л. Методика развития социальных навыков у младших школьников. – М.: Школьная пресса, 2012. – 192 с.
10. Ушаков Д. С. Психологические аспекты социальной адаптации младших школьников: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 2014. – 176 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

EDN JABHRN



Ю. Ю. Шавернева
А. В. Вертеленко

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Преподаватель-исследователь,
Адыгейский государственный
университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

Summary. The article considers the impact of school anxiety on the development of junior schoolchildren and emphasizes the importance of creating a favorable educational environment for this age. It describes the use of various psychodiagnostic techniques to identify the level of anxiety, as well as a comprehensive program aimed at reducing it. The study revealed a significant decrease in anxiety and improvement of self-esteem in children after participation in the program, which emphasizes its effectiveness.

Keywords: school anxiety; junior schoolchildren; educational environment; psychodiagnostic methods; correctional programs; self-esteem; emotional well-being; social adaptation.

В настоящее время значительное число учащихся первых классов сталкиваются со стрессом, связанным со сложностями адаптации к школе. Стресс часто усиливается из-за несоответствия между нынешними компетенциями учащегося и академическими ожиданиями в школе. Это приводит к пессимистичному отношению к сверстникам и возникновению внутренней напряженности, связанной с процессом обучения в школе, как таковым. Напряженность может проявляться в снижении интереса к учебе, недостаточной когнитивной вовлеченности и пассивном или конфронтационном поведении по отношению к преподавателям и сверстникам. Длительное пребывание в таком напряженном состоянии может привести к повышенному уровню стресса, что, в свою очередь, ставит под угрозу как умственные, так и физические способности обучающихся. Когда когнитивные способности ребенка, то есть развитость его уровня адаптации, соответствуют требованиям новой школьной среды, его вовлечение в образовательный процесс облегчается. Более того, положительные эмоциональные переживания, связанные с посещением школы, служат маркерами их социально-психологической адаптации и создают благоприятные условия для их постоянного когнитивного развития.

В сфере психического здоровья детей рост дезадаптации представляется собой серьезную проблему, особенно очевидную в связи с ростом числа нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств. Сложность индивидуальных особенностей усиливает выраженные отклонения в адаптивном поведении, подчеркивая необходимость работы, направленной на обеспечение благополучия первоклассников. Примечательно, что задача выявления первопричин дезадаптации осложняется недостаточным уровнем взаимодействия различных звеньев системы.

В образовательной среде учителя играют ключевую роль в распознавании сбоев в процессе адаптации; однако их способность точно определять первопричины часто ограничивается традиционными педагогическими компетенциями, что в ситуации настоящего времени, к сожалению, недостаточно. Более того, и родители не застрахованы от трудностей, связанных с переходом их ребенка в школьную среду. Процесс адаптации, сопряженный со своим набором сложных вызовов, порождает множество проблем, с которыми сталкиваются родители, когда они проходят этот критический этап в развитии своего ребенка.

Многогранный характер школьной адаптации требует всестороннего изучения ее детерминант и механизмов, что подразумевает синергетический подход, основанный на знаниях в области психологии и других наук. Изучение сложной сети факторов, влияющих на адаптивное поведение, требует междисциплинарного подхода, выходящего за рамки традиционных дисциплинарных границ.

К тому же в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования среди личностных результатов освоения основной образовательной программы заявлены овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире; принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.

Во многом от того насколько благополучно пройдет адаптационный период первоклассника зависит как он будет обучаться в дальнейшем.

Для эмпирического исследования нами были отобраны психодиагностические методики, адекватные цели исследования: Методика для диагностики учебной мотивации школьников (М. Р. Гинзбург); Экспериментальная беседа по определению «Внутренней позиции школьника» (Н. И. Гуткина); Методика адаптационного исследования (М. Люшера); Метод «Изучение школьной тревожности» (А. М. Прихожан). При отборе методик учитывался их диагностико-активизирующий характер, достаточная валидность, надежность, актуальность. В нашем исследовании использовались следующие методы: наблюдение, тестирование, беседа, анализ эффективности работы первоклассников, анализ документации.

По результатам первичной диагностики по всем методикам можно сделать следующие выводы: На констатирующем этапе эксперимента нами

было выявлено, что по методу Гинзбурга социальный мотив выступает в качестве преобладающего фактора, составляя 29 % от общего количества сделанных выборов. Далее следует позиционный мотив, составляющий 24 % выборов. Кроме того, оценочные и образовательные мотивы имеют равное значение, внося по 14 % каждый в общий процесс принятия решений. Игра и внешние мотивы в совокупности составляют оставшиеся 19 % вариантов выбора. По методу Н. И. Гуткиной «Исследование внутренней позиции школьника» были получены следующие результаты: из общего числа исследуемой группы первоклассников только у 10 детей была полностью сформирована внутренняя позиция школьника, у 15 первоклассников наблюдалась умеренно развитая внутренняя позиция обучающегося, у пяти обучающихся вообще не развилась внутренняя позиция обучающегося. По методу Люшера из 30 детей у 12 наблюдалось преобладание положительных эмоций, у 12 детей отмечено нормальное эмоциональное состояние, однако у 6 детей отмечено преобладание негативных эмоций, в том числе тревожности и стабильно пониженного настроения. По методике «Изучение школьной тревожности», разработанной А. М. Прихожан, в классе мы обнаружили 6 дезадаптационных детей, что составляет 20 % от общего числа учащихся. Стоит отметить, что большинство дезадаптационных детей, а именно 8 из 9, были в возрасте 6 лет и столкнулись с трудностями в адаптации к школьной среде. Этот вывод означает, что раннее вмешательство и адресная помощь имеют решающее значение для успешной адаптации детей к требованиям школьной жизни.

Таким образом, в результате мониторинга по всем 4 методикам нами была выявлена необходимость в проектировании и последующей реализации комплексной программы по созданию адекватных, эффективных психологических условий адаптации первоклассников к школьной среде.

В данном исследовании мы реализовали комплексную программу, направленную на создание адекватных, эффективных психологических условий адаптации первоклассников к школьной среде, которая способствовала развитию произвольного внимания, умению работать самостоятельно в режиме фронтальной инструкции, умению восприятия звукового и звукобуквенного анализа материала, удержанию алгоритма деятельности, адаптивной самооценки, стрессоустойчивости, адекватного отношения к неудачам, что в совокупности дало положительный эффект на рост уровня адаптации первоклассников.

По результатам контрольной диагностики были заметны следующие положительные изменения:

По методике Гинзбурга анализ показывает, что социальный мотив выступает в качестве преобладающего фактора, составляя 29 % от общего количества сделанных выборов. Далее следуют позиционный мотив и мотив обучения, составляющие 24 % выборов. Игровой мотив составляет 14 % от общего числа выборов. Оценочный мотив имеет значение в 12 %. Наконец, внешний мотив составляет оставшиеся 6 % вариантов выбора.

Дополнительные сведения были получены при применении метода Н. И. Гуткиной «Исследование внутренней позиции школьника» на контрольном этапе исследования были замечены следующие положительные изменения: по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, когда только у 33 % детей была полностью сформирована внутренняя позиция школьника, нами было выявлено, что показатель увеличился на 7 % до 40 % первоклассников с полностью сформированной внутренней позицией школьника. Полученные данные свидетельствуют о том, что эти обучающиеся активно участвуют в учебном процессе, демонстрируя инициативу и самостоятельность в своих академических занятиях. Очевидно, что эти обучающиеся обладают сильным чувством ответственности и стремятся играть активную роль в собственном образовании. У 53 % первоклассников (по сравнению с показателем в 50 % на констатирующем этапе исследования) наблюдалась умеренно развитая внутренняя позиция обучающегося. Это указывает на то, что, хотя у этих учащихся могут быть определенные предпочтения и интересы в обучении, им все же может потребоваться определенный уровень поддержки и руководства со стороны учителей и родителей для полного развития своей внутренней позиции. Также, контрольный этап исследования показал, что в группе у части обучающихся (7 %, против 17 % на констатирующем этапе исследования) всё так же не была в достаточной степени развита внутренняя позиция обучающегося. Отсутствие сформированной внутренней позиции говорит об отсутствии мотивации, незаинтересованности в обучении, сниженной способности принимать самостоятельные решения. Проанализировав результаты контрольного исследования по методике Люшера мы выявили следующие данные: Из 50 % испытуемых наблюдалось преобладание положительных эмоций (по сравнению с 40 % на констатирующем этапе исследования). Они были оптимистичны и веселы. Это говорит о высоком уровне адаптации и положительном эмоциональном благополучии. – Еще у 43 % первоклассников отмечено нормальное эмоциональное состояние (по сравнению с 40 % на констатирующем этапе исследования), что свидетельствует о хорошей адаптации к школьной среде. – У 7 % первоклассников отмечено преобладание негативных эмоций (по сравнению с 20 % на констатирующем этапе исследования), в том числе тревожности и стабильно пониженного настроения. Это может свидетельствовать о трудностях адаптации к школе, поэтому крайне важно продолжать работу и уделять внимание таким детям и при необходимости оказывать им соответствующую психологическую поддержку. Также мы повторно использовали методику «Изучение школьной тревожности», разработанную А. М. Прихожан, чтобы получить всестороннее понимание сложной природы школьной тревожности и распознать признаки дезадаптивных тенденций у детей на контрольном этапе эксперимента по сравнению с констатирующим этапом. Результаты этого исследования выявили положительную динамику на фоне прямой корреляции между интенсивностью школьной тревожности и частотой

негативного выбора, сделанного первоклассником. На контрольном этапе эксперимента отмечается улучшение в динамике школьной тревожности у первоклассников. Уменьшение количества первоклассников с высоким уровнем тревожности с 20 % до 13 % свидетельствует о тенденции к снижению тревожности в этой группе, что может указывать на успешные коррекционные мероприятия или на присутствие факторов, способствующих снижению тревожности. Появление новых дезадаптированных детей с высоким уровнем тревожности также требует внимания и коррекции. Однако их число сократилось с 20 % на констатирующем этапе до 14 % на контрольном этапе, что указывает на то, что работа по уменьшению тревожности в целом дает положительные результаты. Остается важным обращать внимание на детей среднего и низкого уровня тревожности. Увеличение числа первоклассников среднего уровня тревожности с 63 % до 68 % может свидетельствовать о необходимости дополнительной поддержки и коррекции в данной группе. Снижение числа детей с низким уровнем тревожности с 12 % до 7 % также требует анализа и внимания, так как это может указывать на изменения в эмоциональной сфере учащихся, требующие выяснения и помощи. Первоклассники заметно улучшили свои показатели по ключевым показателям развития адаптивности, которые в будущем поспособствуют созданию благоприятной среды для всестороннего повышения качественного развития детей.

В качестве основных рекомендаций повышения уровня адаптивности первоклассников к школьной среде следует выделить: участие в школьной жизни ребенка, создание благоприятного окружения, поддержку, развитие самостоятельности и дружелюбных отношений, а также поощрение усилий и успехов ребенка. Родители должны помнить, что главное, что они могут дать своему ребенку, – это внимание и поддержка, которые сделают период адаптации к школе более комфортным и успешным для первоклассника. Разработанные нами рекомендации носят комплексный характер, применение наших практических рекомендаций поможет родителям сформировать у своих детей-первоклассников правильное адекватное отношение к собственной учебной деятельности, избавиться от ложных представлений и скорректировать свою работу в соотношении с окружающими обстоятельствами.

Библиографический список

1. Аксёнова О. С. Психологические особенности школьной адаптации первоклассников: Учебное пособие. – Москва: Просвещение, 2019. – 144 с.
2. Битянова М. Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка [Текст] / М. Р. Битянова. – Мн., 1997. – 145 с.
3. Дорожевец Т. В. Изучение школьной дезадаптации / Т. В. Дорожевец. – Витебск, 2009. – 182 с.
4. Михайлова Ю. А. Игровые техники как средство адаптации учащихся в первом классе // Педагогическое мастерство. – 2019. – № 2. – С. 43–50.

5. Юдинцева В. В. Проблемы адаптации первоклассников в образовательной среде // Научный журнал образования и науки. – 2018. – № 5. – С. 89–97.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ EDN OCCQMZ



Ю. Ю. Шавернева
А. В. Вертеленко

*Кандидат педагогических наук, доцент,
преподаватель-исследователь,
Адыгейский государственный
университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

Summary. This article discusses the importance of creating favorable conditions for developing appropriate self-esteem among elementary schoolchildren. The transition to the school environment can be stressful, impacting self-esteem formation. The role of teachers and parents is emphasized in providing support during this transition. The study utilized psychodiagnostic methods to assess self-esteem, revealing the need for corrective programs. A comprehensive program was implemented, showing positive results in improving self-esteem levels. Recommendations focus on parental involvement and supportive practices to reinforce children's confidence and emotional intelligence.

Keywords: self-esteem formation; elementary schoolchildren; psychological and pedagogical support; parental involvement; emotional intelligence; corrective programs.

В современном образовательном процессе актуальной задачей является обеспечение благоприятных условий для формирования у младших школьников адекватной самооценки, что является важным аспектом психолого-педагогического сопровождения в начальной школе. С этой целью важно учитывать, что переход ребенка из домашних условий или дошкольного учреждения в школьную образовательную среду может сопровождаться эмоциональными переживаниями и стрессом, вызванным необходимостью адаптации к новым условиям обучения и социального взаимодействия. Это может влиять на формирование самооценки у младших школьников, особенно если ребенок сталкивается с расхождением между его личными достижениями и ожиданием окружающих, что приводит к возникновению внутренних конфликтов и напряжений.

Особое внимание в этом контексте заслуживает взаимодействие учителей и родителей младших школьников, ведь их поддержка и понимание играют ключевую роль в адаптации ребенка к школьной жизни и, как следствие, в формировании адекватной самооценки. Так, эмоциональный комфорт и позитивный опыт в процессе обучения становятся основой для развития уверенности в себе и своих силах у ребенка.

Проблема формирования самооценки у младших школьников также связана с современными тенденциями в образовательном процессе, требующими от детей повышенного объема умственных усилий и вовлеченно-

сти. Неадекватное восприятие своих успехов и провалов, высокие или неверно сформулированные ожидания со стороны взрослых могут привести к формированию недостаточной или завышенной самооценки, что негативно сказывается на обучении и социальной адаптации ребенка.

Для эмпирического исследования нами были отобраны психодиагностические методики, адекватные цели исследования: Методика для самооценки младших школьников «Лесенка» – В. Г. Щур; Методика «Какой Я?» – модификация методики О. С. Богдановой; Методика «Три оценки» – А. И. Липкиной; Методика «Нарисуй себя» – А. М. Прихожан и З. Василяускайте. При отборе методик учитывался их диагностико-активизирующий характер, достаточная валидность, надежность, актуальность. В нашем исследовании использовались следующие методы: наблюдение, тестирование, беседа, анализ эффективности работы первоклассников, анализ документации.

По результатам первичной диагностики по всем методикам можно сделать следующие выводы: на констатирующем этапе эксперимента наблюдаемое преобладание как завышенной (38 %), так и адекватной самооценки (38 %) свидетельствует о положительном восприятии собственной личности большинством детей. В то же время, небольшой процент испытуемых с неадекватно завышенной (6 %) и заниженной самооценкой (19 %) требует особого внимания со стороны педагогов и психологов, так как это может указывать на наличие психологических дисфункций или неблагоприятных социальных условий. По результатам методики «Какой Я?» выявлено, что значительная часть детей имеет высокий и средний уровень самооценки, что соответственно подтверждает данные о сформированности положительной оценивающей позиции и умениях реалистично оценивать себя. Однако наличие умеренного процента детей с низким и очень низким уровнем самооценки (18 %) требует внедрения целенаправленных коррекционных программ. Использование методики "Три оценки" позволило выявить, что 50 % детей склонны к завышенной самооценке, что может говорить о риске развития высокомерия или сложностях в адекватной социальной интеграции. Преобладание адекватной самооценки у 31 % детей и заниженной у 19 % также подчеркивает необходимость дифференцированных подходов к формированию самооценки в образовательной среде. Методика «Нарисуй себя» продемонстрировала, что большинство детей (56 %) имеет высокий уровень эмоционально-ценностного отношения к себе, что может выступать как основа для их дальнейшего эмоционального развития и формирования позитивных межличностных отношений.

В результате мониторинга по всем 4 методикам нами была выявлена необходимость в проектировании и последующей реализации комплексной программы по созданию адекватных, эффективных психолого-педагогических условий формирования положительной самооценки у младших школьников.

В данном исследовании мы реализовали комплексную программу, направленную на создание адекватных, эффективных психолого-педагогических условий формирования положительной самооценки у младших школьников. Нами было проведено в общей сложности 7 занятий (вводное, тематические и повторные для закрепления результата) в течение двух недель. Созданная комплексная программа по созданию адекватных, эффективных психолого-педагогических условий формирования положительной самооценки у младших школьников была реализована в полной мере. Помимо описанных занятий нами проводилась и индивидуальная работа с каждым участником эксперимента, который находился на уровнях завышенной или заниженной самооценки. Помимо всего прочего, велась активная совместная работа с классными руководителями и родителями младших школьников. Проведённые занятия и деловые игры способствовали плавному развитию положительной самооценки у младших школьников, помогли преодолеть возможные психологические сложности и сформировать положительное отношение к себе. Реализация комплексной программы может стать значимым шагом в области психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

По результатам контрольной диагностики были заметны следующие положительные изменения:

По методике «Лесенка» – В. Г. Щур в экспериментальной группе, состоящей из 32 детей, наблюдалась положительная динамика изменений уровня самооценки. Среди испытуемых было установлено, что ранее наблюдаемый уровень неадекватно завышенной самооценки (6 % от общего количества испытуемых на констатирующем этапе эксперимента) снизился до значений в 3 % на контрольном этапе эксперимента. Количество младших школьников с завышенной самооценкой снизилось с 38 % до 25 %. Уровень адекватной самооценки в общей сложности поднялся со значений в 38 % до значений в 66 %. Общее количество младших школьников с выявленной заниженной самооценкой снизилось с 19 % до значений в 6 %. По методике «Какой Я?» – модификация методики О. С. Богдановой на контрольном этапе исследования были получены следующие результаты – по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, когда у 6 % детей был выявлен очень высокий уровень самооценки, на контрольном этапе эксперимента процент снизился до значений в 3 %. Количество испытуемых с высоким уровнем самооценки снизилось с 38 % на констатирующем этапе исследования до 28 % на контрольном этапе. Средний уровень самооценки вырос со значений в 38 % до 66 % от общего количества испытуемых. Низкий уровень самооценки снизился со значений в 9 % до 3 %, а очень низкий уровень со значений в 9 % упал до 0 %. На контрольном этапе исследования нами было проведено повторное исследование по Методика «Три оценки» – А. И. Липкиной, в сравнении с результатами констатирующего этапа. Проанализировав результаты, мы классифицировали учеников младшей школы по трем шкалам и выявили их уровень оценоч-

ной позиции. По сравнению с констатирующим этапом, где у 50 % наблюдалось преобладание завышенной оценочной позиции, на контрольном этапе показатель снизился до 31 %. Уровень адекватной оценочной позиции вырос со значений в 31 % на констатирующем этапе эксперимента до значений в 63 %. Уровень заниженной оценочной позиции среди младших школьников снизился со значений в 19 %, до значений в 6 % соответственно. На основе данных, полученных при использовании методики «Нарисуй себя» – А. М. Прихожан и З. Василюскайте, на контрольном этапе эксперимента, можно сделать следующие выводы: на контрольном этапе эксперимента отмечается улучшение в динамике уровня эмоционально-ценностного отношения к себе у детей младшего школьного возраста. Уменьшение числа детей с низким уровнем тревожности с 13 % до 6 % свидетельствует о тенденции к качественному улучшению самооценки в исследуемой группе, что может указывать на успешность проведённых коррекционных мероприятий. Также с 31 % до 28 % сократилось количество испытуемых со средним уровнем эмоционально-ценностного отношения к себе среди младших школьников. Высокий уровень эмоционально-ценностного отношения к себе показал положительную тенденцию на увеличение с 56 % на констатирующем этапе до 66 % на контрольном этапе, что указывает на то, что работа по повышению уровня положительной самооценки в целом дает положительные результаты.

В качестве основных рекомендаций нами было выделено: родительское взаимодействие, основанное на принципах любви, принятия и поддержки инициативы ребенка, является ключевым фактором в формировании здоровой самооценки. Практика регулярного и неделимого внимания способствует укреплению чувства уверенности и значимости в глазах ребенка. Через активное общение дети учатся разбираться в моральных категориях и социальных нормах, что ведет к формированию собственной системы ценностей и умению анализировать поведение. Играя роль поддерживающего и направляющего элемента, родители могут использовать такие инструменты, как ролевые игры и задания для развития самостоятельности и ответственности, что не только способствует развитию навыков решения проблем, но и укрепляет самоуважение. Подчеркивание значимости эмоциональных процессов ребенка и признание его чувств без негативной оценки расширяет его эмоциональный интеллект и способствует развитию эмпатии.

Библиографический список

1. Абрамова Г. С. Социальная психология развития личности. Москва: Академия, 2006. – 174 с.
2. Варга А. Я. Самооценка и её влияние на учебную деятельность младших школьников: монография. Москва: Просвещение, 2019. – 136 с.
3. Виттер Л. Т. Психологическая помощь детям с нарушениями самооценки. СПб.: Питер, 2015. – 372 с.

4. Фельдштейн Д. И. Проблемы развития личности в детстве. Москва: Психология, 2005. – 400 с.
5. Юркевич В. С., Романов П. В. Психология развития: от рождения до глубокой старости. Москва: Юрайт, 2018. – 512 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ У СТУДЕНТОВ

EDN FGHFTU



Ю. Ю. Шавернева
А. В. Вертеленко

*Кандидат педагогических наук, доцент,
преподаватель-исследователь,
Адыгейский государственный
университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

Summary. This article examines the impact of complex educational programs on student stress levels and the necessity for individualized learning approaches. The current educational context emphasizes independent work and problem-solving skills, increasing stress among students. The study employed diagnostic methods to assess stress and anxiety, revealing the need for a comprehensive program to build stress resilience. Implemented strategies focused on improving communication, emotional regulation, and time management skills, leading to improved student well-being and stress management. Recommendations include applying psychological techniques, modern self-control technologies, and relaxation methods to enhance educational motivation and emotional stability.

Keywords: student stress; educational programs; individualized learning; stress resilience; emotional regulation; psychological techniques; educational motivation.

Современная система образования находится на сложном этапе развития, обусловленном воздействием множества факторов, оказывающих негативное влияние на студентов. Главной особенностью текущего образовательного контекста является трансформация программ обучения, выражающаяся в повышении сложности учебного материала и акцентировании самостоятельной работы. Эти изменения способствуют росту стрессовых состояний среди учащихся.

Сложность студенческих учебных программ играет значимую роль, усугубляемую недостаточной дифференцированностью методов преподавания и отсутствием индивидуализированных образовательных траекторий. Такое сочетание факторов увеличивает стресс-нагрузку, что неблагоприятно сказывается на эмоциональном состоянии всех участников образовательного процесса.

Нынешняя динамика программ обучения побудила преподавателей пересмотреть и обновить свои педагогические подходы. Эти изменения направлены на оснащение студентов необходимыми навыками для их успешной адаптации в изменчивом мире. Важная роль отводится увеличению сложности в освоении учебного контента, требующего от студентов

не только механической памяти, но и мышления более высокого порядка и способности к решению проблем.

Растущая популярность индивидуальных проектных заданий подталкивает к развитию самостоятельности и ответственности у студентов, но вместе с тем, увеличивает учебную нагрузку. Это требует от студентов высоких навыков самоорганизации и управления временем, что часто ведет к возрастанию давления и необходимости балансировать между учёбой и личными обязательствами.

Преподаватели также сталкиваются с проблемами. Недостаточная дифференциация методик преподавания мешает учёту разнообразных образовательных потребностей студентов, что усложняет процесс их обучения. Недостаток индивидуальных образовательных маршрутов усугубляет данную проблему, препятствуя учёту уникальных способностей и потребностей учащихся и ограничивая их академический прогресс.

Эти обстоятельства, вызванные усложнением образовательного процесса и повышением акцента на самостоятельную работу, приводят к состоянию, насыщенному стрессогенами. Для решения этих проблем необходим комплексный подход, учитывающий многогранность образовательной среды и направленный на развитие стрессоустойчивости у студентов.

Для эмпирического исследования нами были отобраны психодиагностические методики, адекватные цели исследования: тест на учебный стресс (Ю. В. Щербатых); тест на самооценку тревожности (Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина); опросник «Самочувствие-Активность-Настроение»; исследование экстраверсии – интроверсии и нейротизма (Опросник Айзенка). При отборе методик учитывался их диагностико-активизирующий характер, достаточная валидность, надежность, актуальность. В нашем исследовании использовались следующие методы: наблюдение, тестирование, беседа, анализ эффективности работы студентов, анализ документации.

По результатам первичной диагностики по всем методикам можно сделать следующие выводы:

По методике «Самочувствие. Активность. Настроение» нам удалось выявить следующее: по показателю «Самочувствие» было определено среднее значение (3,8 балла). По показателю «Активность» было определено среднее значение (3,2 балла). По показателю «Настроение» было определено среднее значение (4,1 балла). Результаты, полученные по данной методике, наглядно свидетельствуют о необходимости специализированной работы по изменению показателей «Самочувствия. Активности. Настроения» для совладания со стрессом у студентов.

По методике «Тест на учебный стресс» Ю. В. Щербатых, анализ данных показывает следующие результаты: «страх перед будущим» 31 % испытуемых, «непонятные и скучные занятия» 15 % испытуемых, «большая учебная нагрузка» 10 % испытуемых, и различные трудности, связанные с личной жизнью 9 % испытуемых студентов, отсутствие учебных материалов 7 %. Среди остальных показателей (Стеснительность; Нежелание

учиться; Излишне серьёзное обучение; Конфликты в группе; Совместное проживание с другими студентами; Строгие преподаватели;) значения распределились в равной степени, варьируя в диапазоне 3–4 % от общего количества испытуемых.

По методике Ч. Д. Спилбергера – Ю. В. Ханина выявлена распространённость высокой личностной тревожности среди студентов, что свидетельствует о преобладании состояний напряжённости, тревожности и нервозности. У 72 % испытуемых наблюдался высокий уровень личностной тревожности, а выявленный низкий показатель (у 28 % испытуемых) ситуативной тревожности свидетельствует об отсутствии постоянного напряжения, беспокойства и нервозности, связанными с личностью студентов.

По опроснику Айзенка. Среди исследуемых студентов, значительная часть 66,3 % (20 студентов из 30) получила баллы в верхнем диапазоне шкалы нейротизма (14–24). Это свидетельствует о том, что в данной группе преобладают эмоционально неустойчивые студенты. Такие студенты склонны проявлять повышенную чувствительность, тревожность и остро переживать неудачи. Характеристики, ассоциирующиеся с нейротизмом, такие как расстройство по незначительным поводам и восприятие неудач как особых огорчений, могут способствовать наблюдаемым высоким показателям нейротизма. Процент эмоционально стабильных людей с показателем нейротизма (балл ниже 14) соответствовал 33,4 % (10 студентов из 30).

Таким образом, в результате мониторинга по всем 4 методикам нами была выявлена необходимость в проектировании и последующей реализации комплексной программы для создания эффективных психолого-педагогических условий совладания со стрессом у студентов. Данная комплексная программа может способствовать развитию эмоциональной устойчивости, общему благополучию, развитию адаптивной самооценки, оптимального уровня тревожности, преодоления социальных переживаний и управления состоянием во время учебного стресса.

В данном исследовании мы реализовали комплексную программу, направленную на создание эффективных психолого-педагогических условий совладания со стрессом у студентов. Студенты обучались навыкам эффективного общения, критического мышления, принятия решения, выработки адекватной самооценки, избегания ситуаций с неоправданным риском, а также приемам эмоциональной саморегуляции, разрешения конфликтов и сопротивления групповому давлению. Все это в комплексе повысило ресурсы психологического противостояния негативным факторам реальности и создало условия для полноценного развития навыков совладания со стрессом у студентов. Были освоены следующие ключевые понятия: стресс, стрессоустойчивость, потребности, вербальное и невербальное общение, эмпатия, рефлексия. Технологические процедуры были объединены в следующие блоки: мотивационный, информационный, практический, контрольный.

По результатам контрольной диагностики были заметны следующие положительные изменения:

По опроснику «Самочувствие. Активность. Настроение» заметны изменения, которые свидетельствуют о повышении уровня функциональных состояний (самочувствия, активности, настроения) студентов – по показателю «Самочувствие» (5,1 балл), по показателю «Активность» (4,9 балла), по показателю «Настроение» (5,6 балла). Степень физиологической и психологической комфортности состояния в большей мере соответствует адекватному уровню. По методике «Тест на учебный стресс» Ю. В. Щербатых уровень стресса у группы испытуемых распределился следующим образом: показатель «Страх перед будущим» снизился на 11 % до отметки в 20 %, показатель «Непонятные и скучные занятия» снизился на 5 % до отметки в 10 %, показатель «Большая учебная нагрузка» снизился на 3 % до отметки в 7 %, показатель «Проблемы в личной жизни» снизился на 2 % до отметки в 7 %, остальные показатели снизились в среднем на 2–3 % от общего количества испытуемых. По тесту на самооценку тревожности Спилбергера – Ханина были выявлены следующие результаты: Показатели личностной тревожности (72 % на констатирующем этапе эксперимента) снизились до 44 %. Соответственно, вырос показатель низкой ситуативной тревожности до 56 %, что говорит о том, что постоянная субъективная иррациональная тревожность трансформировалась и проявляется у большинства испытуемых теперь, как объективная реакция на возникающие трудности, что свидетельствует об отсутствии напряжения, беспокойства и нервозности у студентов. Завершающая диагностика контрольного этапа по опроснику Айзенка выявила следующие результаты: диагностика экстраверсии, интроверсии и нейротизма в группе испытуемых показала равное распределение экстраверсии и интроверсии в группе с незначительным расхождением в 1–2 % в сторону интроверсии. Результаты, полученные по шкале нейротизма по Айзенку, свидетельствуют о положительных изменениях в эмоциональной устойчивости студентов. Снижение количества эмоционально неустойчивых студентов с 66,3 % до 44 % от общего числа испытуемых указывает на успешность нашей комплексной программы, направленной на формирование эффективных психолого-педагогических условий для совладания со стрессом. Таким образом, по результатам исследования, работа, проведённая на этапе создания и применения на практике комплексной программы по созданию эффективных психолого-педагогических условий совладания со стрессом у студентов, проявила себя эффективно, так как по сравнению с констатирующим этапом, студенты заметно улучшили свои показатели по ключевым показателям совладания со стрессом, которые в будущем поспособствуют созданию благоприятной среды для всестороннего повышения качества жизни студентов.

В качестве основных рекомендаций следует выделить психолого-педагогические методы и приемы повышения уровня учебной мотивации с использованием современных технологий самоконтроля, организацией са-

морerefлексии, дыхательных упражнений, аутогенных тренировок и различных релаксационных техник. Использование положительных установок на успех в учебной деятельности студентов, дает возможность скорректировать стратегию академического обучения, обеспечивает психологический комфорт и создание атмосферы безопасности. Использование игровых тренингов способствует мягкой педагогике по обучению активному переключению, быстрому снятию стрессовых проявлений и освоению копинг-стратегий совладания со стрессом у студентов. Отслеживая результаты, используя алгоритмический подход, практикуя тайм-менеджмент, составляя приоритеты задач и отдыха, участь на собственном опыте, принимая различные точки зрения, оценивая плюсы и минусы, активно решая проблемы, и воспринимая проблемы как положительный опыт, студенты могут повысить свою устойчивость и благополучие. Разработанные нами рекомендации носят комплексный характер, применение наших практических рекомендаций поможет студенту сформировать правильное адекватное отношение к собственной учебной деятельности, избавиться от ложных представлений, провести грамотный самоанализ и скорректировать свою работу в соотношении с окружающими обстоятельствами.

Библиографический список

1. Булгакова Н. Н., Коровина О. Ю. Психологические стратегии совладания со стрессом у студентов. // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – С. 245–251.
2. Васильева, Е. В., Орехова, Т. В. Взаимосвязь некоторых семейных факторов и стратегий совладания со стрессом у студентов // Социальная и клиническая психиатрия. – 2015. – Т. 25. – № 3. – С. 84–90.
3. Голиков, А. В. Совладание со стрессом у студентов в условиях психологической поддержки // Вестник Психологии и Педагогике. – 2019. – Т. 2. – № 1. – С. 161–169.
4. Зуева, Ю. А. Психолого-педагогические условия совладания со стрессом у студентов: анализ зарубежного опыта // Психологическая наука и образование в XXI веке: теория, практика, перспективы. – 2018. – Т. 3. – № 1. – С. 94–101.
5. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации [Текст] / Д. А. Леонтьев : под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. – Вып. 1. – М. : Смысл, 2002. – С. 56–65.



IV. QUESTIONS OF METHODOLOGY OF TEACHING COMPREHENSIVE SCHOOL DISCIPLINES



ГРУППОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

EDN ВРУВКР

С. М. Хапачева

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный
университет,*



Г. И. Шапошникова

*учитель,
Лицей № 8,*

г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия

Summary. This article examines the problem of group activity as a means of forming communicative universal educational actions in technology lessons. The paper presents the main three aspects of communicative activity: communication as interaction, communication as cooperation and communication as a condition of interiorization. The possibilities of group work in technology lessons are revealed.

Keywords: group work; group activity; communication as interaction; communication as cooperation; communication as a condition of interiorization.

В условиях смены образовательной парадигмы и вступления России в мировое образовательное пространство произошла перестройка целевых установок при определении образовательных результатов. Целями образования в настоящее время является не конкретная сумма знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть ученик, а совокупность его личностных, социальных, познавательных и коммуникативных компетенций. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию у обучающихся системы универсальных учебных действий.

Среди всех универсальных учебных действий важную роль играют коммуникативные УУД. Степень сформированности коммуникативных умений и компетентностей влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предлагает формировать коммуникативные универсальные учебные действия для адаптации ребенка в социуме. Стандарт предполагает, что в процессе общения школьникам необходимо научиться «выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач, овладение учебными действиями с язы-

ковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» [7, с. 51].

Коммуникативные умения обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [5, с. 18].

В современных условиях усиливается противоречие между социальным заказом общеобразовательной школы на формирование личности, готовой и способной к взаимодействию с другими людьми и работе с информацией и неэффективным выполнением этого заказа школой.

Анализируя представленные в литературе материалы по проблеме формирования коммуникативных УУД, можно отметить, что все авторы приходят к единому мнению относительно крайне важного значения освоения учащимися данного блока универсальных учебных действий как для учебной работы, так и для последующей жизни. Как отмечает И. Б. Баракхоева, от уровня сформированности коммуникативных УУД во многом зависит успеваемость учащихся, так как коммуникативные УУД определяют успешность приема, переработки и передачи информации, необходимой для успешного выполнения учебной работы [1, с. 16]. Ю. Б. Башкатова в своем диссертационном исследовании показала, что при низком уровне сформированности коммуникативных УУД в младшем школьном возрасте у ребенка чаще возникают негативные эмоции по отношению к окружающим, появляется чувство отвержения и одиночества, чаще регистрируется враждебность и агрессия по отношению к одноклассникам [2, с. 101].

Формирование коммуникативных УУД у учащихся является важной педагогической задачей, так как не только повышает эффективность учебной деятельности школьников, благодаря оптимизации процесса сотрудничества с педагогами и сверстниками, росту способности получать, анализировать и передавать информацию, повышению готовности исполнять различные социальные роли в коллективе, но и является эффективным ресурсом для социального развития личности ребенка.

Взаимодействие ребенка с взрослым, а именно общение начинается достаточно с раннего возраста. К моменту поступления в школу ребенок обычно уже обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций. В психологии и педагогике большое внимание уделяется развитию речи и общения в дошкольном возрасте, а также коммуникативно-речевой стороне готовности детей к школе. Уровень развития реальной коммуникативной компетентности школьников весьма разнообразен, но в целом он далек от желаемого. Это и побуждает разработчиков нового Государственного стандарта общего образования считать эту сторону развития одной из приоритетных задач школьного образования.

В соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности коммуникативные действия можно разделить на три группы: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как сотрудничество и коммуникация как условие интериоризации.

Коммуникация как взаимодействие. Первая группа – коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации).

Неким рубежом в развитии детей в рамках коммуникации как взаимодействия является преодоление в межличностных отношениях младших школьников эгоцентрической позиции. Детский эгоцентризм коренится в возрастных особенностях и накладывает отпечаток на всю картину мира ребенка, придавая ей, по мнению Ж. Пиаже, некоторые черты характерных искажений действительности. Так, вместо объективности – «феноменализм, реализм, анимизм и др.».

Коммуникация как кооперация. Данная группа коммуникативных универсальных учебных действий образует действия, направленные на кооперацию, сотрудничество.

Когда говорят о группе коммуникативных универсальных учебных действий, ядром которой является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, имеют в виду, что способность к согласованию усилий особенно активно и плодотворно формируется, и развивается на протяжении всего периода обучения в образовательном учреждении [4, с. 61].

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий (КУУД) происходит интенсивнее и разнообразнее, когда учебное сотрудничество планируется и организуется специально.

Коммуникация как условие интериоризации. Третью большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

Как известно, общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка (особенно развития речи и мышления) практически на всех этапах онтогенеза. Его роль в психическом развитии ребенка определяется тем, что благодаря своей знаковой (вербальной) природе оно изначально генетически связано с обобщением (мышлением).

Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания [4, с. 62].

Ранние этапы развития ярко показывают, что детская речь, будучи средством сообщения, которое всегда адресовано кому-то (собеседнику, партнеру по совместной деятельности, общению и т. д.), одновременно развивается как все более точное средство отображения предметного содержания и самого процесса деятельности ребенка. Так индивидуальное сознание и рефлексивность мышления ребенка зарождаются внутри взаимодействия и сотрудничества его с другими людьми.

В групповой работе на уроках технологии реализуются все виды взаимодействия субъектов образовательного процесса: учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – группа, ученик – учитель. Групповую работу характеризует непосредственное взаимодействие между учащимися, их совместная согласованная деятельность. По определению Е. Н. Щурковой, групповая деятельность – это «организованное взаимодействие двух или более индивидов как совокупного субъекта с миром, объединенных единой целью и совместными усилиями по ее достижению» [6, с. 14].

Оказывая друг другу помощь в процессе групповой работы, учащиеся актуализируют, конкретизируют, обобщают и закрепляют собственные знания, что приводит к положительным результатам в аспекте освоения предметного содержания занятия. Как показывает опыт педагогов (О. А. Еремеева, И. В. Кузнецова), в результате применения групповой формы работы не только возрастает глубина изучаемого материала, растет познавательная и творческая самостоятельность учащихся, но и формируются необходимые для плодотворного сотрудничества коммуникативные качества.

Групповая деятельность младших школьников на уроках технологии предполагает свои правила: нельзя принуждать детей к групповой работе или высказывать свое недовольство тому, кто не хочет работать (позднее нужно выяснить причину отказа); совместная работа не должна превышать 10–15 минут, во избежание утомления и снижения эффективности; не стоит требовать от детей абсолютной тишины, но необходимо бороться с выкрикиванием. Кроме этого, нередко требуются специальные усилия педагога по налаживанию взаимоотношений между детьми.

Главным условием групповой работы является непосредственное взаимодействие, которое осуществляется на партнерской основе. Это создает комфортные условия в общении для всех, обеспечивает взаимопонимание между членами группы. Используя групповые технологии в образовательном процессе, учитель руководит работой через устные или письменные инструкции, которые даются до начала работы. С преподавателем нет прямого постоянного контакта в процессе познания, который организуется членами группы самостоятельно.

Таким образом, групповая форма работы – это форма самостоятельной работы при непосредственном взаимодействии членов группы между собой. Воспитание самостоятельности – главная цель педагогической деятельности, заложенная в ФГОС.

Работа в группах на уроках технологии требует нетрадиционной организации рабочих мест. Для групповой работы парты надо ставить так, чтобы каждый ребёнок видел своих собеседников, не сидел спиной к доске, мог легко дотянуться до общего листа бумаги, на котором фиксируется итог работы группы, был в пределах досягаемости всех участников [3, с. 31].

Организация групповой работы требует от учителя особых умений, затрат усилий. При непродуманном комплектовании групп некоторые ученики могут пользоваться результатами труда более сильных одноклассни-

ков. В процессе групповой работы возможны конфликты, споры, ссоры детей, следовательно, педагог должен уметь вовремя гасить конфликты, контролировать психологическую ситуацию взаимодействия, одновременно обучая и детей способам разрешения проблемных или спорных ситуаций без ссор и конфликтов. Не стоит переходить к более сложной работе, пока не будут проработаны простейшие формы общения. Нужно время, нужна практика, разбор ошибок. Это требует от учителя терпения и кропотливой работы [3, с. 32].

Когда работа завершена, необходимо организовать обсуждение результата работы групп, рефлексию проведенной работы.

Для того чтобы работа в группах на уроках была плодотворной, в первую очередь, необходимо научить детей правильно строить свои высказывания: как выразить свою точку зрения, как высказать своё несогласие с мнением другого ученика, как уточнить высказывание одноклассника.

Во время групповой работы учитель выполняет разнообразные функции: контролирует ход работы в группах, отвечает на вопросы, регулирует споры, порядок работы, а в случае крайней необходимости оказывает помощь отдельным учащимся или группе в целом.

В организации групповой работы на уроках технологии необходима последовательность, в основе которой лежит усложнение деятельности учащихся в группе.

Библиографический список

1. Барахоева И. Б. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе познавательной деятельности с применением регионального учебно-методического комплекта / И. Б. Барахоева // Журнал Фундаментальные исследования. – 2024. – № 8 (часть 2) – С. 433–437.
2. Башкатова Ю. Б. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с разным уровнем агрессивности / Ю. Б. Башкатова. – дис. канд. пс. наук. – Ярославль. 2024. – 193 с.
3. Зайцева К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К. П. Зайцева // Начальная школа плюс До и После. – 2021. – № 4. – С. 78–83.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2018. – 151 с.
5. Карпова Е. В., Кулешова О. Н. Развивающие системы обучения и формирование мотивации / Е. В. Карпова, О. Н. Кулешова. – Ярославль, 2024. – 126 с.
6. Кузнецова И. В. Почему нужно работать в группах? / И. В. Кузнецова // Начальная школа плюс До и После. – 2022. – № 11. С. 16–21.
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2021. – 79 с.



**ПЛАН МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ,
ПРОВОДИМЫХ НА БАЗЕ
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «СОЦИОСФЕРА» В 2024 ГОДУ**

Дата	Название
5 октября 2024 г.	Вопросы науки в современном мире
13–14 октября 2024 г.	Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях
15–16 октября 2024 г.	Личность, общество, государство, право: проблемы соотношения и взаимодействия
17–18 октября 2024 г.	Тенденции развития современной лингвистики в эпоху глобализации
25–26 октября 2024 г.	Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов
1–2 ноября 2024 г.	Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия
15–16 ноября 2024 г.	Проблемы развития личности: многообразие подходов
20–21 ноября 2024 г.	Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования
25–26 ноября 2024 г.	История, языки и культуры славянских народов: от истоков к будущему
28 ноября 2024 г.	Вопросы науки в современном мире
1–2 декабря 2024 г.	Практика коммуникативного поведения как объект социально-гуманитарных исследований
3–4 декабря 2024 г.	Проблемы и перспективы развития экономики и управления

ИНФОРМАЦИЯ О НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ

Название	Профиль	Периодичность	Наукометрические базы	Импакт-фактор
Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»	Социально-гуманитарный	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> • РИНЦ (Россия), • Directory of open access journals (Швеция), • Open Academic Journal Index (Россия), • Research Bible (Китай), • Global Impact factor (Австралия), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • International Society for Research Activity Journal Impact Factor (Индия), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия), • Universal Impact Factor 	<ul style="list-style-type: none"> • Global Impact Factor – 1,881, • РИНЦ – 0,197. • SJIF – 6,07

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- учебные пособия,
- авторефераты,
- диссертации,
- монографии,
- книги стихов и прозы и др.

Книги будут изданы в России
(в выходных данных издания будет значиться –
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок),
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- присвоение ISBN,
- печать тиража в типографии,
- обязательная отсылка 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору.

Возможен заказ как отдельных услуг, так как полного комплекса.

Science Publishing Centre «Sociosphere»
Russian-Armenian (Slavic) State University
State University of Education
Penza State Technological University

PROBLEMS OF MODERN EDUCATION

Materials of the XV international scientific conference
on September 10–11, 2024

Articles are published in author's edition.
The original layout – I. G. Balashova

Подписано в печать 22.09.2024. Формат 60x84/16.
Бумага писчая белая. Усл.-печ. л. 3,7.
Тираж 100 экз.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»
440046, Россия, г. Пенза, ул. Мира, д. 74–14.
Тел. +79677016814
веб-сайт: <http://sociosphaera.com>
e-mail: sociosphere@yandex.ru

Типография ООО «Амирит»: 410004, г. Саратов,
ул. им. Н. Г. Чернышевского, д. 88У. Тел. (8452) 24-85-33