



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогические условия формирования  
эмоциональной культуры личности обучающихся**

**Выпускная квалификационная работа по направлению подготовки**

**Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы магистратура**

**«Психология и педагогика образования личности»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

82 % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите  
рекомендована/не рекомендована


« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

зав. кафедрой подготовки педагогов  
профессионального обучения и  
предметных методик

 Корнеева Н.Ю.

Выполнил (а):

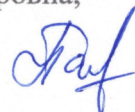
Студент(ка) группы ЗФ-309-187-2-2

Туяков Руслан Коусканович 

Научный руководитель:

к. п. н., доцент

Пахтусова Наталья Александровна,



Челябинск

2026

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	10
1.1 Сущность и структурно-содержательная характеристика понятия «эмоциональная культура личности»	10
1.2 Личность обучающегося как субъект развития эмоциональной культуры в образовательном процессе	20
1.3 Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной культуры личности обучающихся: теоретическое обоснование	29
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	40
2.1. Методические особенности организации и проведения опытно-экспериментальной работы формирования эмоциональной культуры личности обучающихся	40
2.2 Апробация психолого-педагогических условий формирования эмоциональной культуры личности обучающихся	55
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	82
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 «Авторские диагностические разработки, использованные в исследовании»	94
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 «Программа формирования эмоциональной культуры личности обучающихся «Навигатор эмоций»	97

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В социокультурной ситуации современного общества происходят кардинальные изменения, влияющие на все жизненно важные сферы деятельности человека. Интенсивный ритм жизни, всё большая зависимость от социальных сетей, рост психоэмоциональных нагрузок и дефицит живого общения, нестабильность социально-экономической обстановки во всём мире, оказывают негативное влияние на формирование эмоциональной культуры личности.

С данной проблемой человек начинает сталкиваться уже в детском возрасте, современные школьники вынуждены адаптироваться к новым условиям образовательной среды, учиться строить межличностные отношения со сверстниками и взрослыми. Поэтому проблема развития эмоциональной культуры личности является не только педагогической, но и общекультурной проблемой.

Многие современные исследователи отмечают у современных учащихся низкий уровень развития эмоциональной компетентности, эмпатических способностей и навыков контроля за своим эмоциональным состоянием [46].

В связи с этим, современные государственные образовательные стандарты направлены не только на формирование предметных знаний и умений, но и развитие эмоционально-нравственной отзывчивости, способности к эмпатии, самодисциплине и саморегуляции. Важность целенаправленного воздействия на эмоциональную сферу учащихся отражена в документах по планированию развития как российского, так и казахстанского образования. Для реализации поставленных целей в образовательном процессе необходим поиск эффективных психолого-педагогических условий, методов и средств формирования эмоциональной культуры личности, разработка теоретически обоснованных и экспериментально апробированных моделей, программ и технологий.

Изучение и анализ литературы позволяет отметить, что проблема эмоциональной культуры личности является междисциплинарным предметом и исследуется в философском, психологическом, педагогическом, социологическом и лингвистическом аспектах, является одной из важнейших и последовательно разрабатываемых на всех этапах развития школы. В психологической науке формирование эмоциональной культуры исследуется в пределах более широких понятий: психологической культуры личности (Т.Е. Егорова, Л.С. Колмогорова, В.В. Семикин, О.И. Мотков), эмоционального интеллекта (Д. Гоулман, Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д.В. Люсин, И.Н. Андреева), эмоциональной компетентности (Р. Бар-Он, Д. Гоулман).

Исследованию структуры, функций и механизмов формирования эмоциональной культуры посвящены труды Г.Н. Казанцевой. Ею разработана структурно-функциональная модель эмоциональной культуры личности и определены психологические факторы её формирования, такие как эмоциональная рефлексия, эмоциональный интеллект, конструктивные копинг-стратегии.

Влиянию психологической культуры личности на сохранность эмоционального благополучия в кризисных ситуациях, посвящены труды Т.Е. Егоровой и Г.В. Сорокоумовой. Основой для их исследований стали эконсихологический подход В.И. Панова и методологические принципы А.И. Миракяна. Данные авторы пришли к выводу, что основой психологической культуры является ценностно-смысловой компонент, эффективными методами её формирования они считают волонтерскую деятельность, социально-психологические тренинги и творческую терапию. Многие исследователи рассматривают проблему эмоциональной культуры в контексте эмоционального интеллекта. В работах Е.И. Бериловой, В.О. Белоконь, А.Ш. Гусейнова, В.В. Шиповской, З.Р. Совмиз, И.М. Дементьевой, Н.С. Деговцева и С.В. Фомиченко установлена

взаимосвязь эмоционального интеллекта с конструктивными копинг-стратегиями, ответственностью, самоуправлением, уверенностью в себе.

Предметом исследований Т.С. Серединой и Т.В. Маняниной является проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологической культуры личности в условиях цифровой коммуникативной среды. Значительное место в исследовании эмоциональной культуры занимают труды О.В. Володиной. По мнению данного исследователя, проявлением интеллектуальной культуры личности является эмоциональный интеллект. О.В. Володина, выделяет основные характеристики, определяющие уровень его развития. Среди них, по её мнению, главные факторы: осознанность, самооценка, напористость, уверенность в себе, мотивация, адаптивность. Для формирования эмоциональной культуры, исследователь предлагает организацию специального обучения, цель которого обогащение эмоциональных знаний и компетентности учащихся.

Воздействию на развитие эмоциональной сферы занятий физической культурой и спортом учащихся посвящены исследования Л.А. Беляевой, К.И. Гвоздевой, М.А. Комлева, Н.А. Комлева. По мнению исследователей, занятия физической культурой оказывают благотворное воздействие на эмоциональное состояние, снижают уровень тревожности и агрессии, способствуют развитию навыков саморегуляции. Российский музыкант и педагог Т.А. Стахи, исследует эмоциональную культуру личности с позиции синергетического подхода, и понимает под ней открытую, саморазвивающуюся систему, где главным фактором является эмоциональное отношение. Автор выделяет три уровня индивидуальных особенностей личности: индивидуальный, межличностный, коллективный, по её мнению, именно они являются методологической базой для разработки психолого-педагогических условий формирования эмоциональной культуры.

Е.С. Снегова считает, что основой эмоциональной культуры являются эмпатические способности, которые отвечают за формирование социальных

навыков, необходимых успешному взаимодействию личности в обществе. В своих исследованиях Е.С. Снегова пришла к выводу, что на динамику развития эмпатических способностей влияет характер социального окружения и комплекс социально-психологических факторов. Исследования О.В. Смоляновой и Г.А. Баудер посвящены проблеме развития эмоционально-творческой культуры детей дошкольного и младшего школьного возраста. Авторами на материале различных учебных предметов разработаны конкретные методы и приёмы формирования эмоциональной культуры, где особое внимание должно уделяться эмоциональной восприимчивости этого возраста. В то же время следует отметить, что проблема создания психолого-педагогических условий, необходимых для формирования эмоциональной культуры личности до сих пор не получила целостного и системного решения.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс психолого-педагогических условий, необходимых для формирования эмоциональной культуры личности учащихся.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический анализ философской, психолого-педагогической и социологической литературы по проблеме исследования.
2. Определить сущность, структуру и содержательные характеристики понятия «эмоциональная культура личности».
3. Теоретически обосновать и систематизировать психолого-педагогические условия формирования эмоциональной культуры личности обучающихся.
4. Провести опытно-экспериментальную проверку эффективности разработанного комплекса психолого-педагогических условий и программы формирования эмоциональной культуры личности обучающихся.
5. Разработать методические рекомендации для педагогов-психологов, учителей, классных руководителей, мастеров производственного обучения по формированию эмоциональной культуры учащихся.

Объект исследования – эмоциональная культура личности обучающихся. Предмет исследования – психолого-педагогические условия формирования эмоциональной культуры личности учащихся в образовательном процессе.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что реализация комплекса психолого-педагогических условий, включающая разработку и внедрение целостных программ, использование тренинговых технологий, активных методов обучения, создание психологически безопасной и поддерживающей атмосферы, организация конструктивного коммуникативного пространства, взаимодействие с семьёй, будет способствовать эффективному формированию эмоциональной культуры личности.

Методологическая основа исследования на философском уровне опирается на диалектический подход, позволяющий рассматривать эмоциональную культуру личности в развитии, взаимосвязи и взаимообусловленности её компонентов;

–на общенаучном уровне: системный подход, обеспечивающий целостное рассмотрение эмоциональной культуры личности как сложного, многокомпонентного, иерархически организованного образования; синергетический подход (Т.А. Стахи), позволяющий интерпретировать эмоциональную культуру как открытую, саморазвивающуюся систему;

–на конкретно-научном уровне: субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская).

Теоретическую основу исследования составляют:

–концепции эмоциональной культуры личности (Г.Н. Казанцева, О.В. Смолянова, Г.А. Баудер);

–исследования влияния физической культуры и спорта на развитие эмоциональной сферы личности (Л.А. Беляева, М.А. Комлев, К.И. Гвоздева, Н.А. Комлев, В.О. Белоконь, Е.И. Берилова);

Теоретическая значимость работы состоит в систематизации и углублении теоретических представлений об эмоциональной культуре личности, психолого-педагогических условиях формирования эмоциональной культуры, учащихся в образовательном процессе. Результаты исследования могут послужить основой для дальнейших изысканий в области формирования эмоциональной культуре личности.

Практическая значимость определяется тем, что разработанная и апробированная в ходе исследования программа занятий, а также выявленные педагогические условия могут быть непосредственно внедрены в практику работы общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования и использованы педагогами, психологами и методистами для целенаправленного развития личностного потенциала учащихся.

База исследования: Исследование проводилось на базе КГУ «Новоильиновская общеобразовательная школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области.

Методы исследования: для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов:

–теоретические методы: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация, теоретическое моделирование;

–эмпирические методы: изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, экспертные оценки, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

Апробация результатов исследования: основные положения и результаты исследования были представлены на научно-практической конференции.

Положения, выносимые на защиту: Разработанная программа формирования эмоциональной культуры личности обучающихся, основанная на выделенных психолого-педагогических условиях и включающая констатирующий, формирующий и контрольный этапы, обеспечивает статистически значимую положительную динамику показателей эмоциональной культуры личности обучающихся.

Структура работы обусловлена логикой исследования и состоит из введения, двух глав (теоретической и опытно-экспериментальной), заключения, списка использованных источников и приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

## 1.1 Сущность и структурно-содержательная характеристика понятия «эмоциональная культура личности»

Эмоции и эмоциональная культура человека – это актуальная тема исследований на протяжении всей истории развития педагогики и философии. Как отмечают О.В. Смолянова, Г.А. Баудер, ещё древние мыслители Конфуций, Платон, Аристотель обращали внимание на вопросы «совершенствования и расширения чувственного опыта человека» [45, с. 268].

Среди современных учёных, первыми, кто обратил внимание на важное значение эмоций в человеческом поведении, были специалисты по теории личности Р. Липер (1948) и по психологии научения О. Мауэр (1960). Они считали, что «эмоции» выступают в качестве того важнейшего фактора и тех изменений поведения, и его результативности, которые получили название «научением» [1, с. 216]. Заслуга этих учёных в том, что они, в отличие от большинства западных психологов, считали, что проблемы эмоций тесно связаны с проблемами поведения и интеллекта.

Как подчёркивает российский автор О.В. Володина, такие качества психики, как разум и эмоции не должны противопоставляться, т.к. и ум, и чувства играют одинаково важную роль в жизнедеятельности человека в социуме [7, с. 104].

Этот концептуальный сдвиг в науке по отношению к эмоциональному интеллекту и, шире, эмоциональной культуре, привёл к пониманию необходимости их изучения как равноправных составляющих образовательного процесса.

Теперь дадим определение понятию «культура», согласно толковому словарю С.И. Ожегова, культура – это «Совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей» [38, с. 587]. Отсюда следует

вывод, что всё, что создано человеком – от техники до научных теорий, от законов до произведений искусства, – это и есть культура. А в психологии культуру понимают глубже: как работу по «выращиванию» в человеке человеческого.

Если говорить об эмоциональной культуре, то одним из первых авторов, кто дал её определение, является советский учёный-психолог и педагог П.М. Якобсон. По мнению этого учёного, эмоциональная культура – это «комплекс явлений, представляющих собой в значительной мере развитие и совершенствование тех качеств эмоциональной жизни, которые в ограниченном виде проявлялись на более ранней возрастной ступени» (57, с.4). В данное определение П.М. Якобсон включает способность к отзывчивости, сопереживанию, эмпатии, умение ценить и уважать чувства другого человека. По мнению автора, важно не только уметь управлять эмоциями, но и ценить чужие чувства, сопереживать и делиться своими переживаниями. Поэтому очень важно начать формирование эмоциональной культуры уже в детском коллективе. Для общеобразовательной школы важно воспитывать в учащихся следующие качества, выделенные П.М. Якобсоном и О.А. Сергеевой и входящие в структуру эмоциональной культуры: отзывчивость на широкий круг объектов, способность ценить чувства другого человека, сопереживание, адекватность реагирования.

Ю.А. Ворохоб под эмоциональной культурой понимает «...мир для существования личностей, чьи биологические потребности мотивируются уже не столько биологическими, сколько социальными интересами и потребностями; это сфера для осуществления именно интеллектуальных и социальных потребностей» [8, с.57].

В педагогической психологии эмоциональная культура определяется как составная часть общей культуры личности. Как отмечает Г.Н. Казанцева, эмоциональная культура представляет собой систему личностного образования. Личностное образование, направленное

нацеленное развитие субъектом, за счёт имеющихся знаний об эмоционально-аффективной сфере, эффективных копинг-стратегий в эмоциональных жизненных ситуациях, ценностного отношения к ней, мотивации и саморегуляции деятельности посредством эмоциональной рефлексии и проявления эмоционального интеллекта [21, с. 421].

О.А. Сергеева определяет эмоциональную культуру как «целостное динамическое личностное образование, имеющее собственную структуру, представленное системой знаний школьника о развитии эмоций, умений и способов анализа эмоций, управления ими, направленных на адекватность реагирования. Это тесно связано с эмоциональной эмпатией педагога и способствует оказанию эмоциональной поддержки школьникам» [43, с. 283]. В определении О.А. Сергеевой, по нашему мнению, ключевым является упор на «адекватности реагирования», т.е. задача общеобразовательного учреждения – учить детей выражать эмоции так, как принято в социуме.

Автор синергетического подхода в определении эмоциональной культуры личности Т.А. Стахи, рассматривает данное понятие как саморазвивающуюся, открытую систему, которая формируется под воздействием постоянного взаимодействия человека с миром искусства и существующей реальностью: «эмоциональная культура личности есть процесс», причём процесс, формирующийся при активном взаимодействии двух субъектов (личности и музыкального искусства), их взаиморазвитии» [47, с. 24].

Т.А. Стахи утверждает, что формирование эмоциональной культуры находится в постоянном развитии, но в процессе трансформации сохраняет свою целостность и тождественность. Источником развития эмоциональной культуры личности, по мнению Т.А. Стахи, является эмоциональное отношение, «которое выполняет функцию связи управления в многоуровневом иерархическом построении» [47, с. 25]. Благодаря синергетическому подходу, исследование эмоциональной культуры стало

предметом междисциплинарного синтеза. Применительно к педагогической психологии, и в частности общеобразовательной школе, это значит, что формирование эмоциональной культуры является непрерывным процессом, происходит в ходе взаимодействия учащегося со сверстниками, учителями, с учебным материалом.

Развернутая характеристика понятия «эмоциональная культура» дана в исследовании О.В. Смоляновой и Г.А. Баудер. Они представляют эмоциональную культуру как мыслительную конструкцию, где ценностные и личностные характеристики личности воплощают идеальный образ. Эмоциональная культура, по их мнению, является частью общей культуры, она представляет главное свойство личности, и характеризует его способность к эмоционально-творческой деятельности, т.е. способность выражать, понимать и регулировать эмоции [45, с. 268]. Благодаря исследованиям О.В. Смоляновой и Г.А. Баудер расширено представление об эмоциональной культуре, в её структуру авторы включают творческий элемент, тем самым указывая на значение культуры чувствований, выражения чувств и эмоционально-волевой регуляции.

Перейдём к определению структуры эмоциональной культуры, по мнению Г.Н. Казанцевой, она состоит из четырёх основных элементов:

1. Когнитивная компетентность – понимание личных эмоций и эмоций окружающих людей, знание о формах выражения эмоций, причинах их возникновения, умение ими управлять.
2. ценностный – признание чувственно-эмоциональной области как личностной ценности;
3. мотивационный – эмоции как мотиватор и регулятор поведения;
4. конативный – поведение, мотивированное на саморегуляцию личного эмоционального состояния и воздействие на эмоциональное состояние участников диалога [21, с. 422].

Представленная структура эмоциональной культуры опирается на метакогнитивные базовые элементы – эмоциональное осмысление и

эмоциональный интеллект, благодаря которым происходит трансформация неосознаваемых психологических защит в осознанно создаваемые копинг-стратегии. Данное мнение схоже с позицией Т.С. Серединой, которая также в своих исследованиях делает акцент на взаимосвязанность эмоционального интеллекта с элементами психологической культуры личности, среди которых учёный выделяет ценностно-смысловой, когнитивный, рефлексивно-оценочный и интерактивный. Под эмоциональным интеллектом Т.С. Середина понимает способность к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими на межличностном и внутриличностном уровне [44, с. 89].

Т.Е. Егорова и Г.В. Сорокоумова, в исследованиях, посвящённых эмоциональной устойчивости личности в период кризисных ситуаций, выделяют психологическую культуру как условие эмоционального благополучия. Авторы подчёркивают важность дальнейшего исследования психологической культуры человека, т.к. повышение психологической культуры даёт человеку возможность контролировать свои эмоции, что особенно актуально в период переживания стрессовых ситуаций [16, с. 136]. Т.Е. Егорова и Г.В. Сорокоумова рассматривают психологическую культуру как условие сохранности эмоционального благополучия, в качестве её основы рассматривают ценностно-смысловой компонент. Это расширяет аксиологическую составляющую эмоциональной культуры. Разъясняя свою позицию по определению эмоциональной культуры, они пишут, что личность, получая психологические знания, необходимые для развития эмоциональной культуры, должен понимать их смысл и важность в дальнейшей жизни, владеть способами их использования, воздействуя на себя, взаимодействуя с окружающим миром, соблюдая культурные нормы и уважая духовные ценности [16, с. 139].

Сторонник методологических принципов А.И. Миракяна и В.И. Панова, Т.Е. Егорова, рассматривает эмоциональную культуру в рамках

экопсихологического подхода, как «...совокупность культурно-исторических способов человеческой деятельности по восприятию и произвольной регуляции (целенаправленному изменению) индивидом осуществляемых и переживаемых им психических процессов, эмоциональных состояний и состояний сознания, включая поведенческие акты» [16, с. 138].

В работах Т.В. Маняниной также подтверждается, что социальный и эмоциональный интеллект отвечают за освоение личностью культурно-психологических образцов и развитие эмоциональной культуры [35, с. 10]. По мнению исследователя, эмоциональная, т.е. психологическая культура является системным качеством личности, информированной о законах психической деятельности. Поэтому эмоциональный интеллект нужно рассматривать не только как самостоятельный элемент, но и важную составляющую эмоциональной культуры личности. В структуру эмоциональной культуры Т.В. Манянина включает следующие компоненты: ценностно-смысловой, когнитивный, рефлексивно-оценочный, интерактивный, творческий, социальный и эмоциональный интеллект [35, с. 10].

В.О. Белоконь в своих исследованиях эмоционального интеллекта, делает вывод, что от него зависит принятие конструктивных стратегий преодоления стресса. Исследователь утверждает, что способность личности понимать себя, причину своих переживаний, умение управлять своим состоянием, а также понимать эмоциональное состояние окружающих людей, позволяет им анализировать ситуацию и принимать правильное решение в стрессовой ситуации, искать выходы из неё [3, с. 30]. В.О. Белоконь считает, что знания об эмоциональных проявлениях, формирование способности управления эмоциями позволяет погасить тревогу, связанную с неуверенностью в своих силах.

Большое значение в исследовании эмоционального интеллекта имеют труды О.В. Володиной. Автор рассматривает эмоциональный интеллект как

проявления интеллектуальной культуры личности и подчёркивает значимость в образовательном процессе, развития интеллектуальной культуры обучающихся. рационального мышления и целенаправленность действий, так и иррациональные ресурсы, и механизмы самосовершенствования, связанные с проявлением, пониманием, осмыслением эмоций и чувств [7, с. 102]. По мнению О.В. Володиной, понятие «эмоциональный интеллект» необходимо отличать от понятия «уровень развития эмоциональности» как степени проявления реакции индивида на явления окружающего мира. Автор подчёркивает, что жизненный успех и общественное признание человека в большей мере предопределяются не столько интеллектуальными способностями, связанными с рациональностью мышления, сколько способностями личностного, аффективного, социального характера [7, с. 103]. Показателем интеллектуальной культуры являются рациональность мышления и целенаправленность действий, развитые механизмы самосовершенствования, связанные с проявлением, пониманием, осмыслением эмоций и чувств [7, с. 102]. Анализируя модели эмоционального интеллекта, О.В. Володина выделяет такие его составляющие, как умение воспринимать эмоциональные состояния; умение вызывать и стимулировать эмоции для активизации мыслительной деятельности; постижение ценностной и смысловой значимости эмоций; управление эмоциями [7, с. 104]. Особую ценность представляет выделение автором ключевых факторов, определяющих уровень эмоционального интеллекта как проявления интеллектуальной культуры личности: осознанность, самооценка, принятие, ассертивность, мотивация, адаптивность [7, с. 106]. Эти факторы могут выступать ориентирами при построении диагностического инструментария для школьной практики. О.В. Володина обращает внимание, что понятие «эмоциональный интеллект» и «уровень развития эмоциональности» имеют разное значение, второе понятие характеризует степень проявления реакции личности на

явления окружающего мира. Анализируя модели эмоционального интеллекта, О.В. Володина делает вывод, что на жизненный успех и общественный статус индивида в большей степени влияют не интеллектуальные способности, связанные с рациональностью мышления, а способностями личностного, аффективного, социального характера [7, с. 103]. Составляющими эмоционального интеллекта являются:

- умение воспринимать эмоциональные состояния;
- умение побуждать и стимулировать эмоции для повышения мыслительной активности;
- понимание ценностной и смысловой значимости эмоций;
- управление эмоциями [Володина, 2021, с. 104].

Также важно выделение исследователем основных элементов, характеризующих уровень эмоционального интеллекта как проявления интеллектуальной культуры личности: осознанность, самооценка, принятие, уверенность в себе, мотивация, адаптивность [7, с. 106]. На выделенные элементы стоит обратить внимание в школьной практике, в процессе построения диагностического инструментария.

Е.И. Берилова определяет эмоциональную культуру как средство для преодоления стресса. По мнению автора, её структура состоит из эмоциональной компетентности, способности к распознаванию эмоций других людей, эмпатию и управление своими эмоциями [4, с. 32]. Благодаря развитию всех компонентов эмоциональной культуры личности, повышается эмоциональная осведомлённость, что способствует выбору конструктивных стратегий для преодоления стресса.

Е.С. Снегова утверждает, что эмоциональная культура – это воспитанность эмоций; уровень развития эмоций определяется эмоциональной отзывчивостью и ответственностью за своё эмоциональное состояние перед собой и окружающими людьми. Е.С. Снегова в своём исследовании подчёркивает, что составляющей эмоциональной культуры является эмпатия, от неё зависят социальные навыки, помогающие

эффективному взаимодействию личности с окружающим миром. В состав эмоциональной культуры Е.С. Снегова включает: самосознание, эмпатию, самоуправление, самомотивацию, способность выстраивать отношения и разрешать конфликты, способность мотивировать других людей. Автор даёт трактовку эмпатии, принятую в современной психологии: способность понимать мир переживаний другого человека, через сопереживание, приобщение к эмоциональной жизни другого [46, с. 389]. Проявлениями эмпатии, по мнению Е.С. Снеговой, является полное погружение в мир чувств партнера по диалогу, сопереживание (эмоциональная эмпатия), или объективное понимание переживаний другого человека, без глубокого эмоционального вовлечения в них. В связи с этим Е.С. Снегова различает следующие уровни эмпатии: сопереживание (когда человек испытывает те же эмоции, что и партнёр по общению), сочувствие (эмоциональное восприятие, желание помочь другому), симпатия (благожелательное отношение к окружающим) [46, с. 390]. Применительно к общеобразовательной школе это значит, что развитие эмпатии не является дополнительной составляющей, а является основным элементом воспитательной работы.

Исследователи проблемы развития эмоционально-творческой культуры детей дошкольного и младшего школьного возраста О.В., Смолянова, Г.А. Баудер, видят структуру эмоциональной культуры как систему, в которую входят:

- культура чувствований, восприятия, понимания, переживания;
- выражение чувств;
- эмоционально-волевое регулирование, как признак общей культуры человека, его нравственного воспитания, умения строить эффективные взаимоотношения с отдельными людьми и обществом в целом [45, с.265].

Таким образом, О.В. Смолянова и Г.А. Баудер расширили представление об эмоциональной культуре, обращая внимание на её

ценностно-смысловую природу и связь с творческой деятельностью. Авторы считают, что при планировании процесса воспитания эмоциональной культуры, очень важен учёт каждого элемента в структуре, что позволяет перейти от теоретического анализа к практико-ориентированным решениям.

Н.С. Ульянова в своих исследованиях пришла к выводу, что эмоциональная развивающая среда состоит из трёх общих частей: предметно-пространственного окружения, системы развивающих отношений и активности самого школьника [50]. Тем самым автор доказывает, что для формирования эмоциональной культуры не достаточно только словесных методов, необходимо насыщение образовательной среды объектами, способными вызывать эмоциональный отклик, и организация отношений, в которых этот отклик может быть выражен и принят. По мнению Н.С. Ульяновой, «дефицит эмоционально-ценностного отношения к миру» у современных учащихся связан с недостаточным вниманием к роли чувственного познания и вытеснением из общеобразовательной программы предметов эстетического цикла.

Таким образом, эмоциональная культура личности представляет собой сложное, многокомпонентное образование, интегрирующее когнитивные, ценностные, мотивационные и поведенческие аспекты, а также метакогнитивные механизмы эмоциональной рефлексии и эмоционального интеллекта.

Различные авторы сходятся во мнении, что именно эмоциональный интеллект выступает системообразующим фактором, обеспечивающим целостность и функционирование эмоциональной культуры как личностного ресурса. При этом синергетический подход позволяет рассматривать эмоциональную культуру как открытую, саморазвивающуюся систему, существующую в процессе непрерывного взаимодействия личности с миром, а эмоциональность – как способность к адекватному выражению и интерпретации эмоциональных смыслов в

коммуникации. Важнейшим проявлением интеллектуальной культуры личности, являются осознанность, самооценка, принятие, настойчивость, мотивация и адаптивность.

## 1.2. Личность обучающегося как субъект развития эмоциональной культуры в образовательном процессе

В современном образовательном процессе активным субъектом развития собственной эмоциональной культуры является личность учащегося. Г.Н. Казанцева считает, что эмоциональная культура может быть отнесена к личностному уровню психики, к инструментам «самопроявления» субъекта в мире. «Субъект связан с социумом опосредованно – через свою личность, которую можно представить как некоторую оболочку медиатор субъекта. Как известно, психологические защиты относятся к личностному уровню психики. Поэтому преодоление этих защит есть условие высвобождения субъекта из защитных панцирей, которые рано или поздно начинают сковывать его развитие и свободное проявление. Конструктивной заменой таких искажающих эмоциональную сферу защит является выработка (на основе рефлексивной позиции) стратегий совладающего поведения» [21, с.424].

Первым из великих мыслителей древности, кто свои исследования посвятил личности, был Сократ (469-399 до н. э.) Последующие исследователи изучения и воспитания личности, взяли на вооружение его принцип «Человек, познай самого себя», сделав его основой антропологического подхода.

Специалист в области философско-социологических проблем социальной психологии Б.Д. Парыгин, определяет личность как «интегральное понятие, характеризующее человека в качестве объекта и субъекта биосоциальных отношений и объединяющее в нем общечеловеческое, социально специфическое и индивидуально неповторимое»[30, с. 57]. Каждая личность имеет свойственные только ему

индивидуальные физиологические особенности: отпечатки кожного покрова пальцев, уникальную рефракцию глаз и других органов, что позволяет утверждать об индивидуальной неповторимости каждой личности человека.

Большую роль оказывает на уникальность личности ученика социальная микросреда, где происходит его развитие. Каждому ученику свойственно индивидуальное восприятие окружающей природы, предметов материального мира, на формирование которого большое влияние оказывает семейное воспитание, окружающие социальные условия.

Отсюда следует вывод, что генотип и среда образуют генофонд, необходимый для развития индивидуальных особенностей личности.

Начало школьного периода в жизни ребёнка, связан со знакомством с новыми социальными условиями, более тщательным постижением окружающего мира, что вызывает у него новые, яркие, эмоциональные реакции. Столкновение с новой системой взаимоотношений, когда нужно научиться находить правильную форму выражения возникших эмоций в общении с учителями и коллективом одноклассников, вызывает у ребёнка большие проблемы. В этом случае, по мнению исследователей, педагогу необходимо обогатить внутренний мир ученика различными оттенками чувств, дать возможность понять причины возникновения и способы проявления эмоций в различных ситуациях, научить контролировать эмоции.

Для этого необходимо последовательно и систематически прививать учащимся моральные нормы, принятые в обществе, делать это нужно на каждом школьном предмете: литературное чтение, музыка, изо, труд, русский язык. Также необходимо демонстрировать ребёнку все методы и приемы реагирования на многообразие чувств и эмоций в современном мире, «средств их выражения в жестах, движениях, мимике, словесной форме» [45, с. 268].

Это можно рассматривать как утверждение, что развитие эмоциональной культуры должно охватывать весь учебно-воспитательный процесс, включая формирование нравственных ориентаций учащихся.

А.В. Савченков, в исследовании проблемы эмоциональной устойчивости будущих педагогов, доказательно обосновывает, что способность к регуляции эмоциональных состояний «не является статичной характеристикой индивида», а формируется в процессе «целенаправленного обучения приемам саморегуляции и рефлексии собственных эмоциональных проявлений» [42, с. 12]. О том, что эмоциональная культуральности развиваемый процесс, а не врожденное качество личности подтверждается и в исследованиях в других сферах. Автор подчеркивает, что эмоциональная устойчивость личности не врожденная выносливость нервной системы, а «интегративное качество личности», в составе которого «мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и операционно-поведенческий компоненты» [42, с. 14].

Индивидуальные различия учащихся проявляются в особенностях нервной системы: темпераменте; зрительном, слуховом и других анализаторах; различной силе возбуждений или торможений; пластичности или консервативности первичной и вторичной сигнальной системы.

Одни учащиеся воспринимают информацию зрительно, другие больше на слух, третьи лучше усваивают зрительно.

Неодинаковая у учащихся и память, одним достаточно механического повторения изучаемого материала, чтобы ассоциативные связи сразу стали прочными, у других развита смысловая память, т.е. они изучают объект или явления осознанно, у третьих материал усваивается в результате практических действий. У одних учащихся лучше развита долговременная память, у других – оперативная, мышление у одних учеников наглядно-образное, у других – абстрактно-логическое, а у третьих – диалектическое, то есть от частного к общему и от общего к анализу и доказательству.

Развитие психомоторики индивидуально даже у учащихся одного возраста, если одни учащиеся малоподвижны, но, с хорошо развитой памятью и мышлением, то другим с трудом даётся выполнение мыслительных операций, они плохо воспроизводят уже изученный материал, но легко и быстро справляются с практическими заданиями на лабораторных и практических занятиях, на уроках труда.

Врожденные особенности нервной системы являются причиной различия задатков, проявляясь в скорости и прочности образования и перестройки системы связей (ассоциаций), условных рефлексов, мыслительных операций и т.д. Все перечисленные особенности, вместе взятые представляют целостную личность, определяющий индивидуальные черты личности учащегося. Поэтому каждому ребёнку свойственно разное отношение к отдельным учебным предметам, видам деятельности рисованию, музыке, спорту, литературе и т.д.

О.В. Володина выделяет биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта личности ученика. Она считает, что большое влияние оказывают уровень эмоционального интеллекта родителей; в основном правополушарный тип мышления; наследственные генетически обусловленные способности эмоционального реагирования. Автором также выделены индивидуальные психофизиологические свойства личности: активность, инициативность, эмпатичность, нейротизм, экстраверсия, осмысленность, сознательность; индивидуальные способности к переработке информации [7, с. 105-106].

К социальным основам эмоционального интеллекта автор относит единение с окружением, «рационализацию, развитость самосознания, социальный уровень и статус семьи, гармоничные взаимоотношения и эмоциональное благополучие в семье, андрогинность, внешний локус контроля, духовность» [7, с. 106].

Исследователь особенности эмоционального интеллекта Т.В. Манянина, утверждает, что развитие эмоциональной культуры – процесс,

продолжающийся на протяжении всей жизни, но именно в период обучения в школе и вузе формируются его базовые основы [35, с. 12].

Для развития личности учащегося как субъекта эмоциональной культуры необходим мотивационный климат, в котором протекает его учебная деятельность. Я.В. Китова и В.П. Осадчая в исследованиях, посвящённых теории целей достижения, доказали, что характер воспринимаемой обучающимся образовательной среды имеет большое влияние на его эмоциональное состояние, целеустремлённость и решительную готовность к преодолению возникших проблем.

Я.В. Китова и В.П. Осадчая установили, что «мотивационный климат, ориентированный на задачу, связан с адаптивными когнитивными, аффективными и поведенческими моделями, в отличие от климата, ориентированного на себя» [59, с. 132]. Авторы подчёркивают, что «более эффективно действуют личности, мотивированные на задачу, менее – на себя» [59, с. 133].

Одним из главных условий становления личности как субъекта эмоциональной культуры является социально-психологический климат в школьном коллективе.

Нельзя не согласиться с мнением М.О. Дресвянниковой, что «...здоровый, гармоничный социально-психологический фон способствует желанию сотрудников узнавать друг друга, включаться в совместный труд, принимать совместные правила и решения, проявлять такт, взаимоуважение...» [15, с. 40]. Несмотря на то, что исследование проведено среди педагогов, его выводы вполне обоснованно можно использовать по отношению к школьному коллективу. Только в благоприятной психологической обстановке у учащихся формируется эмоциональная безопасность – состояние, при котором он может смело выразить свои чувства, признавать ошибки, сопереживать одноклассникам. В такой среде эмоциональная культура воспринимается учащимися не внешним требованием, а становится внутренней необходимостью личности. Поэтому,

можно утверждать, что образовательное учреждение для учащихся должно стать не только место получения предметных знаний, аи пространством эмоционально безопасного взаимодействия.

Большую роль в развитии личности обучающегося как субъекта эмоциональной культуры играет формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни и занятия физической культурой. В.П. Осадчая и Ю.А. Чудная считают, что необходима организация спортивно-оздоровительных занятий с включением теоретического материала о ценностном отношении к здоровью, это обогащает знания учащихся о здоровом образе жизни и их осознанному применению в собственной жизни [61, с. 132].

Современные зарубежные исследователи рассматривают эмоциональные взаимодействия в классе в контексте экологического динамического системного подхода. Е. Савина и К. Фултон [60, с. 2763-2781] рассматривают эмоции личности непосредственно в условиях ученического класса, на уровне эмоционально выразительной среды, обучения и отношения. Важное место в данном подходе уделяется оценочному процессу (appraisal): эмоция появляется как реакция субъекта на событие, в зависимости от его целей, убеждений и полученного опыта. Исследователи, придерживающиеся данного подхода, считают, что объектом внимание должно быть не «исправление» негативных эмоций, а создание благоприятной среды, где у учащегося, как личности, формируются более гибкие, универсальные модели оценки учебного процесса, что обязательно происходит параллельно с формированием эмоциональной культуры личности.

На примере музыкального образования Г.Н. Казанцева рассматривает особенности развития эмоциональной культуры у учащихся музыкального колледжа, здесь специфика заключается в необходимости глубокого эмоционального вовлечения в процесс творческой деятельности. Исследователь указывает, что эмоциональная культура будущих

музыкантов формируется не только как личностное образование, но и как профессионально значимое качество, что очень необходимо в дальнейшей исполнительской и педагогической деятельности [20, с. 14].

Данное мнение находит отклик в исследованиях Т.А. Стахи, которая также подчёркивает, что личность будущего музыканта формируется в непрерывном взаимодействии с музыкальным искусством, которое является «эмоциональным познанием». Автор указывает, что музыкальное произведение развивается во времени и представляет собой живой, динамичный процесс, в момент прослушивания или исполнения музыки, психика человека испытывает переживание [47, с. 24].

Данное утверждение исследователя очень важно для понимания специфики развития эмоциональной культуры учащихся, обучающихся в образовательных учреждениях искусства, т.к. учащиеся на занятиях не только усваивают знания или отрабатывают определённые навыки, а проживают каждое событие, постоянно обогащаясь и двигаясь к совершенству.

Т.Е. Егорова и Г.В. Сорокоумова считают необходимым для развития эмоциональной культуры, использовать такие формы работы с личностью, как, например, волонтерскую или добровольческую деятельность. По мнению исследователей психологических особенностей людей, у волонтеров более высокий уровень альтруизма, дружелюбия, стремления к установлению дружеских отношений и сотрудничеству с окружающими. Волонтеры больше внимания уделяют труду во благо, полную осмысленность жизни, а не получение материальных благ. [16, с. 137]. Именно волонтерство, по их мнению, создаёт такие ситуации развития, которые требуют от личности использования психологически культурных способов деятельности и поведения.

Исследователь духовно-нравственной основы самореализации студентов, И.В. Костакова считает, что «не всегда профессиональная и личностная самореализация... опирается на духовно-нравственные

ориентации и качества личности, что может приводить к негативным последствиям» [27, с. 157]. По мнению автора, у обучающихся с гармоничным развитием «проявляется искреннее, по зову сердца... желание другому человеку блага и добра», а их способность к сочувствию сочетается «с готовностью отозваться на помощь, отодвинуть на второй план свои дела» [27, с. 158].

И.М. Дементьева – исследователь проблемы ответственности у гандболистов подросткового возраста, выявила, что на структурные параметры ответственности влияют общие показатели самоуправления и копинг-стратегией «планирование решения проблемы». Автор выяснила, что подростки проявляют эффективные формы ответственности при применении планирования решения проблемы, самоуправления своей деятельностью, напротив, оказывают негативное воздействие зависимое межличностное поведение, психологическая защита «регрессия», внутренняя конфликтность, тревожность [11, с. 59].

Приведённые результаты исследований имеют прямое отношение и к формированию эмоциональной культуры, т.к. именно ответственность является одним из главных и важных внутренних потенциалов управления эмоциональным состоянием.

Н.С. Деговцев и С.В. Фомиченко, изучая уверенность в себе у юных спортсменов, школьного возраста, выяснили, что на формирование уверенного поведения оказывает воздействие характер отношения родителей к детям. Исследователи пришли к выводу, что дети, которым предоставляют больше свободы в принятии самостоятельного решения, легче устанавливают контакт с окружающими, отзывчивы и готовы прийти на помощь, также могут рассчитывать на помощь окружающих [14, с. 48]. Изложенные автором выводы очень значимы для понимания значения семейного воспитания для развития эмоциональной культуры учащихся.

Не меньшего внимания требует проблема роли социальных сетей в развитии эмоциональной культуры современных учащихся. Данной

проблеме посвятила своё исследование Т.С. Середина. В своём исследовании она пришла к выводу, что активные пользователи социальных сетей показывают более высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта, тесно связанного с ценностно-смысловым, рефлексивно-оценочным и диалоговым элементами психологической культуры [44, с. 91]. Данное исследование подтверждает, что цифровая среда может создавать дополнительные возможности для развития эмоциональной компетентности, при условии психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, мы пришли к выводу, что личность обучающегося как субъект развития эмоциональной культуры характеризуется возрастной спецификой, индивидуальными, в том числе гендерными, особенностями, а также включённостью в различные виды деятельности (учебную, спортивную, творческую, коммуникативную, волонтерскую), которые могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на эмоциональную сферу.

Принципиально важно изучать индивидуальные особенности учащихся с целью решения учебно-воспитательных задач по формированию эмоциональной культуры. Для этого необходимо изучать проявление качеств личности, интересы и потребности, при этом давать объективную оценку поведению личности, а не из субъективных позиций, изучать учащегося как личность необходимо по результатам деятельности, по его поступкам, по условиям, в которых он развивается.

### 1.3. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной культуры личности обучающихся: теоретическое обоснование

Формирование эмоциональной культуры личности обучающихся может быть эффективным только при создании специальных психолого-педагогических условий, которые отвечали бы не только за развитие

отдельных элементов эмоциональной области, но и их объединение в единую систему.

Как утверждает Г.Н. Казанцева, главными психологическими условиями формирования эмоциональной культуры являются:

1) эмоциональная рефлексия как умение субъекта понимать источник своего эмоционального состояния, принятие мер по его регуляции;

2) эмоциональный интеллект как метакогнитивная способность понимания и регулирования эмоциональными состояниями;

3) осознанно формируемые конструктивные копинг-стратегии, обеспечивающие эффективное совладание с эмоционально-насыщенными ситуациями [20, с. 8].

С учётом перечисленных факторов, Г.Н. Казанцева представила структурно-функциональную модель эмоциональной культуры личности. Автор модели экспериментально доказала её эффективность на учащихся музыкального колледжа. Модель формирования эмоциональной культуры состоит из трёх блоков: методологический, практический и блок психологической поддержки, это позволило добиться положительных результатов в показателях эмоциональной культуры у участников экспериментальной группы [20, с. 15–16].

Т.В. Манянина в диссертационном исследовании «Эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры личности», доказала что высокий уровень эмоционального интеллекта в сочетании высокого и среднего уровня его развития, снижает уровень эмоционального выгорания. В связи с этим, автор приходит к выводу, что развитие эмоционального интеллекта является условием профилактики эмоционального неблагополучия в профессиях типа «человек-человек» [35].

Е.И. Бериловой также экспериментально подтверждена эффективность использования тренинговой программы «Развитие компонентов эмоциональной культуры» для снижения выраженности

симптомов выгорания, повышения эмоциональной осведомлённости, эмпатии, распознавания эмоций других людей и общего показателя эмоционального интеллекта [4, с. 33]. Исследователь утверждает, что после проведения тренинга у спортсменов увеличилось значение копинг-стратегии «фокусирование на проблеме» и снизился уровень стратегии «уход от решения проблем». Данные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленного психолого-педагогического сопровождения в развитии эмоциональной культуры учащихся.

В.О. Белоконь установило, что повышение эмоциональной осведомлённости, эмпатии и общего уровня эмоционального интеллекта способствует повышению самоконтроля и принятию ответственности. Автор считает, что умение понимать себя, принимать собственные переживания, корректировать своё состояние, разбираться в эмоциональных проявлениях окружающих людей, способствует развитию конструктивного реагирования на стресс [3, с. 30]. Данные положения могут быть полезны и в образовательном процессе, подтверждая необходимость системной работы по развитию эмоциональной компетентности обучающихся.

А.Ш. Гусейнов и В.В. Шиповская доказывают, что системообразующим условием развития психологической культуры является преодолевающая активность личности, которая обеспечивает саморегуляцию эмоциональных состояний [10, с. 53]. Данное утверждение позволяет считать, что условием формирования эмоциональной культуры является гуманизация образовательных отношений. Это значит, что общеобразовательное учреждение не должно сводить формирование эмоциональной культуры к набору техник саморегуляции, необходимо изменение отношения между педагогом и учеником от субъект-объектных к субъект-субъектным.

Т.А. Стахи считает, что для формирования эмоциональной культуры необходимо создание условий для саморазвития открытой системы,

основным аспектом которой является эмоциональное отношение. Для этого, по мнению автора, необходимо общение человека с искусством, это «отношение имеет решающее значение», оно развивается по мере того, как личность постигает произведения искусства [47, с. 25]. Важным условием для формирования эмоциональной культуры, по мнению Т.А. Стахи, является организация взаимодействия учащегося с искусством, когда эмоциональное отношение становится «способом управления многоуровневого иерархического построения» системы [47, с. 26].

Л.В. Кушнина и Е.Е. Цибулько обращают внимание на условия формирования способности к передаче эмоциональных смыслов в межкультурной коммуникации. Исследователи считают, что чувственные смыслы невозможно одинаково передать в процессе перевода, поэтому переводчик вынужден подбирать те маркеры эмотивности, которые используются в принимающей культуре, осознавая свой уровень эмоциональной отзывчивости и ответственности, умение ценить чувства других людей [28, с. 117]. Переноса данное утверждение на образовательный процесс в школе, можно сделать вывод, что одним из главных психолого-педагогических условий формирования эмоциональной культуры учащихся является создание ситуаций, где необходимо понимание эмоционального состояния других, способность к принятию эмотивных смыслов, заложенных в различных текстах культуры.

Т.С. Середина в своих исследованиях указывает на важность использования коммуникативной среды учащихся для развития межличностного эмоционального интеллекта. Однако это требует формирования навыков регулирования эмоций в условиях онлайн-взаимодействия [44, с. 91].

Л.А. Беляева считает необходимым для нормализации эмоционального состояния подростков и снижения уровня тревожности и агрессии, включить в образовательный процесс систематические занятия физической культурой и спортом, с учётом принципов психолого-

педагогического сопровождения [2, с. 283]. Очень важно, чтобы занятия спортом проводились с учётом принципов психолого-педагогического сопровождения, способствующих формированию положительных эмоций и здорового психологического климата в коллективе.

М.А. Комлев соглашаясь с данной позицией, вносят свои дополнения в данную позицию, они также отмечают, что физические занятия не только улучшают когнитивные функции, но и положительно влияют на развитие эмоциональной осведомлённости – способности осознавать, понимать и выражать свои эмоции [23, с. 222].

О.В. Володина, акцентирует внимание на том, что формирование эмоциональной культуры учащихся требует отношения к нему как к целенаправленному педагогическому процессу детской организации и стимулирования учебно-познавательной деятельности, создания благоприятного психологического климата для большей эффективности взаимодействия всех субъектов учебного процесса [7, с. 104]. Заслуга О.В. Володиной заключается также в том, что ею выделены основные показатели, определяющие уровень сформированности эмоционального интеллекта, как одного из проявлений интеллектуальной культуры личности:

- осознанность – способность сознания осмыслить и объяснить свою умственную активность, поведение, взаимодействие с окружающей средой, внимательность к проявлению эмоционально-чувственных переживаний;

- самооценка – понимание о собственной значимости, самовосприятие, степень принятия себя и мира, положительный настрой;

- принятие – безусловно-ценностное отношение к себе, признание индивидуальных особенностей других людей, открытость и терпимость к изменениям и недостаткам;

- ассертивность – независимость от внешних обсуждений и оценок, самоконтроль, личная ответственность за свои поступки;

– мотивация – осознанное желание и стремление к действиям, удовлетворяющим потребности, в том числе потребности в самоактуализации, познании, понимании;

– адаптивность – активная интеллектуальная деятельность, способность к принятию, осознанному сопереживанию, требующие стрессоустойчивости, стойкости, выдержки [7, с. 106-107].

Перечисленные показатели уровня развития эмоциональной культуры можно использовать в процессе проектирования психолого-педагогических условий формирования эмоциональной культуры учащихся.

В качестве эффективного условия для формирования психологической культуры и эмоционального благополучия, Т.Е. Егорова и Г.В. Сорокоумова предлагают волонтерскую деятельность, социально-психологические тренинги, экспрессивную терапию (арт-терапию, двигательную-танцевальную терапию, музыкальную терапию, нейроакустику), клубные формы работы [16, с.136].

Главной целью психологических тренингов являются: осознание участниками своих сильных и слабых сторон в процессе взаимодействия с партнёром; получение новых умений и навыков, которые нужны в дальнейшем общении; освоение коммуникативных умений и навыков; обобщение профессиональных коммуникативных навыков; развитие способности использовать умения и навыки, соответствующие ситуации и индивидуально-психологическим особенностям партнёра [16, с. 138].

Терапия творчеством позволяет создать условия, способствующие активизации у человека процесса поиска психологически культурных способов, необходимых ему для создания внутренних условий саморазвития, что одновременно способствует развитию эмоциональной культуры.

Для развития эмоционально-творческой культуры учащихся О.В. Смолянова и Г.А. Баудер выделяют следующие необходимые важнейшие психолого-педагогические условия: высокий уровень развития

эмоциональной культуры педагога, как образец поведения для детей; систематическая воспитательная работа; выбор занятий эмоционально направленного содержания, стимулирующих развитие социально значимых эмоций и чувств; подбор высокоэффективных методов воспитания, которые одновременно способствуют формированию знаний и закреплению новых эмоций и способов их проявления в опыте детей; внимание к социальному окружению детей, отношению с родителями, сверстниками, взрослыми, значению в их жизни средств массовой информации [45, с. 2].

Большое значение имеет представленная исследователями система определённых методов и приёмов развития эмоциональной культуры на материале различных учебных предметов. Например, авторы считают на уроках литературного чтения эффективным использование приёма светотехники (цветовых фигурок для выражения своего отношения к персонажу, его поступку, сюжету), приёмы перевоплощения – ребёнок повествует от имени другого лица, ролевые игры. Также предлагается использование на уроках русского языка текстов для списывания, изложения, сочинения, незаконченных рассказов, в которых содержится нравственная проблема, поступок, с последующим обсуждением детских переживаний, а также словарную работу, использование глаголов эмоционального состояния и отношения, задания на подбор синонимов, антонимов, действий. На уроках естествознания эффективными будут использование эколого-психологического тренинга (В.А. Левин, С.Д. Дерябо, В. Зибзеева). На уроках художественного творчества детей учат выражать возникшие образы, картины, переживания посредством изобразительных приёмов [45, с. 3].

Важным условием формирования эмоциональной культуры выступает организация психолого-педагогического сопровождения, включающего работу с семьёй обучающегося. Е.Е. Хвацкая, В.С. Терехин и Н.Е. Латышева, описывая деятельность Центра тестирования, отбора и сопровождения спортивно одарённых детей, подчёркивают, что

психологическое консультирование родителей является обязательной составляющей сопровождения. Авторами разработаны рекомендации для родителей, направленные на формирование конструктивной модели поведения: поддержка ребёнка независимо от результата, единые требования со стороны тренера и семьи, стимулирование к самоанализу достигнутых результатов, адекватная реакция на успехи и неудачи [55, с. 191]. Данные положения значимы для проектирования психолого-педагогических условий формирования эмоциональной культуры в общеобразовательных организациях.

Е.А. Черных, рассматривая проектную деятельность как условие формирования социальной активности личности, отмечает, что привлечение обучающихся к проектной деятельности способствует формированию социальной активности как интегрального качества личности и раскрытию творческих и организационных способностей [56, с. 194]. Проектная деятельность может рассматриваться как эффективное средство развития эмоциональной культуры, поскольку предполагает постановку целей, планирование, рефлексию результатов, взаимодействие с другими участниками, что создаёт условия для осознания и регуляции эмоциональных состояний.

О.А. Сергеева, исследуя процесс формирования эмоциональной культуры школьников, обращает внимание на необходимость поэтапной организации этой работы. По мнению автора, формирование эмоциональной культуры не может осуществляться стихийно, оно требует строгой логики разворачивания педагогического процесса. О.А. Сергеева выделяет три взаимосвязанных этапа. Первый этап – восприятие эмоций – предполагает развитие у обучающихся способности понимать эмоции, распознавать их по внешним проявлениям и определять причины возникновения того или иного эмоционального состояния. Второй этап – осуществление самоанализа – включает анализ собственной эмоциональной реакции, её адекватную оценку, а также рефлексию своего эмоционального

реагирования. Третий этап — управление эмоциями — означает формирование у школьников умения вызывать желаемую эмоциональную реакцию, устранять негативную эмоцию (если она уже возникла), а также использовать эмоции для преодоления стресса и решения жизненных задач [43, с. 285]. Данная этапность может быть положена в основу проектирования программ формирования эмоциональной культуры обучающихся общеобразовательной школы.

Развивая идею этапности, Н.С. Ульянова обосновывает необходимость создания в образовательном учреждении эмоциональной развивающей среды. Автор определяет её как «организацию ситуаций социально-педагогического сопровождения, способствующих максимальному проявлению определенного качества, свойства личности, адекватной реакции на происходящее, основанной на самопознании и самоконтроле». Важным методологическим положением, выдвигаемым Н.С. Ульяновой, является тезис о том, что личность не просто находится в эмоциональной среде, но и активно преобразовывает ее, воздействуя на других участников образовательного процесса. Это превращает ученика из объекта педагогических воздействий в субъект создания эмоционально комфортного пространства. [50, с. 48].

В качестве одного из ключевых психолого-педагогических условий Н.С. Ульянова называет межпредметную интеграцию, обосновывая её тем, что учащихся интересует не столько формальное знание, сколько «поиск смысла, раскрытие общих закономерностей, целостная система» [50, с. 50]. Данное положение созвучно выводам О.В. Смоляновой и Г.А. Баудер о необходимости использования эмоциогенного потенциала всех учебных предметов, а не только уроков искусства.

В ряде исследований подчеркивается значение конкретных педагогических средств и приемов, доказавших свою эффективность в формировании эмоциональной культуры школьников. Так, В.И. Андреев вводит понятие «эмоциональная рефлексия», определяя ее как «особый

принцип мышления, направленный на осознание восприятия собственных проявлений эмоций, которые при этом выступают как средство самовыражения и самореализации». Инструментальным средством развития эмоциональной рефлексии может выступать «Дневник эмоций» (систематическая письменная фиксация своих эмоциональных состояний и их причин), а также «Мандала эмоций» (визуализация эмоционального состояния через рисунок в круге) [1, с. 92–93].

Еще одним педагогическим средством, редко упоминаемым в контексте эмоциональной культуры, является юмор. По определению О. А. Сергеевой, юмор определяется как средство, «в основе которого лежит осознание несоответствий (между ожидаемым и случившимся, видимым и реальным), связанное с комическим эффектом, снимающее психологическое напряжение, способствующее созданию доброжелательных взаимоотношений». Важно подчеркнуть, что юмор в данном контексте – это не «шутки ради смеха», а педагогическая техника, позволяющая снизить тревожность, страх ошибки и напряжение на уроке [43, с. 282].

Учитывая, что эмпирическая база настоящего исследования расположена в Костанайской области Республики Казахстан, необходимо обратить внимание на региональные образовательные инициативы. С 2022 года в школах Казахстана реализуется программа социально-эмоционального развития детей «ДосболLIKE», утвержденная Министерством просвещения РК. Данная программа направлена на профилактику буллинга, формирование благоприятного социально-психологического климата и развитие у школьников навыков эмоциональной саморегуляции, эмпатии и конструктивного общения. Ключевым инструментом программы выступает проектная деятельность, которая рассматривается как «эффективный инструмент социально-эмоционального обучения, позволяющий школьникам работать в команде,

учиться совместно решать жизненные и академические проблемы, развивать навыки общения»[39].

Таким образом, на основе теоретического анализа исследований можно выделить следующие психолого-педагогические условия формирования эмоциональной культуры личности обучающихся: организационно-методические условия, субъектно-ориентированные условия, средовые условия, профилактически-коррекционные.

Выводы по первой главе.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что эмоциональная культура личности является сложным, многокомпонентным образованием. В структуре эмоциональной культуры большинство исследователей (Г.Н. Казанцева, Т.А. Стахи, Е.С. Снегова) выделяют когнитивный, эмоциональный, поведенческий, рефлексивно-оценочный и мотивационно-ценностный компоненты.

Рассмотрение личности обучающегося как субъекта развития эмоциональной культуры позволяет утверждать, что мы пришли к выводу, что личность обучающегося как субъект развития эмоциональной культуры характеризуется возрастной спецификой, индивидуальными, в том числе гендерными, особенностями, а также включенностью в различные виды деятельности (учебную, спортивную, творческую, коммуникативную, волонтерскую), которые могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на эмоциональную сферу.

На основе анализа исследований (Г.Н. Казанцева, О.В. Смолянова, Г.А. Баудер, Т.Е. Егорова, Г.В. Сорокоумова и др.) был выделен комплекс психолого-педагогических условий, необходимых для формирования эмоциональной культуры личности обучающихся: организационно-методические (разработка и реализация целостных программ, использование тренинговых технологий, создание ситуаций эмоциональной децентрации); субъектно-ориентированные (учёт индивидуальных особенностей, развитие субъектной позиции, опора на эмоциональное

отношение); средовые (создание психологически безопасной и поддерживающей атмосферы, организация конструктивного коммуникативного пространства, взаимодействие с семьёй); профилактически-коррекционные (своевременная диагностика эмоционального неблагополучия, обучение конструктивным копинг-стратегиям, психолого-педагогическое сопровождение).

Данные условия не существуют изолированно, а образуют целостный комплекс, лишь в системном единстве обеспечивающий эффективность процесса формирования эмоциональной культуры личности обучающихся.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

### **2.1. Методические особенности организации и проведения опытно-экспериментальной работы формирования эмоциональной культуры личности обучающихся**

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе коммунального государственного учреждения «Новоильиновская общеобразовательная школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области. Обучение в школе проводится на государственном и русском языках.

В эксперименте приняли участие 46 обучающихся ученики 6-го класса в количестве 22 человек – экспериментально группа и ученики 7-го класса в количестве 24 человек – контрольная группа. Возраст испытуемых – от 12 до 14 лет. Все обучающиеся являются жителями сельской местности,

Выбор 6-7 классов обусловлен несколькими причинами. Эмоциональная культура подростков редко становится предметом целенаправленной педагогической работы. Основные усилия традиционно

направлены на предметные результаты – подготовку к СОР, СОЧ, итоговой аттестации. Это понятно: именно по ним оценивают школу. А вот работа с чувствами, переживаниями, рефлексией часто остаётся «личным делом» самого ребёнка или, в лучшем случае, классного руководителя.

Подростковый возраст является благоприятным периодом для становления эмоционально-волевой сферы, формирования способности к самоанализу собственных переживаний и пониманию эмоциональных состояний окружающих. Именно в 6-7 классах происходит переход от внешней регуляции поведения к внутренней, что создает благоприятные предпосылки для целенаправленного формирования эмоциональной культуры. Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в апробации и проверке эффективности комплекса психолого-педагогических условий формирования эмоциональной культуры личности обучающихся, теоретически обоснованных в первой главе диссертации.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Подобрать и обосновать диагностический инструментарий, позволяющий оценить уровень сформированности эмоциональной культуры обучающихся и ее отдельных компонентов.

2. Провести первичную диагностику (констатирующий этап) и зафиксировать исходный уровень развития эмоциональной культуры обучающихся экспериментальной и контрольной групп.

3. Разработать и внедрить программу формирования эмоциональной культуры личности обучающихся, реализующую выделенные психолого-педагогические условия.

4. Провести итоговую диагностику (контрольный этап) и оценить динамику исследуемых показателей.

Гипотеза опытно-экспериментальной работы строилась на предположении, что реализация комплекса психолого-педагогических условий (организационно-методических, субъектно-ориентированных, средовых и профилактически-коррекционных) обеспечит статистически

значимую положительную динамику уровня сформированности эмоциональной культуры обучающихся, проявляющуюся в повышении эмоциональной осведомленности, развитии эмпатических способностей, снижении уровня тревожности и предпочтении конструктивных копинг-стратегий. Исследование проводилось в течение 2025-2026 учебного года и включало три последовательных этапа. Первый этап – констатирующий (сентябрь 2025 г.). На данном этапе осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы, подбор и обоснование диагностических методик, проведение первичной диагностики уровня сформированности эмоциональной культуры обучающихся в экспериментальной и контрольной группах, фиксация исходных показателей. Второй этап – формирующий (сентябрь 2025 г. – январь 2026 г.). На этом этапе реализовывалась авторская программа формирования эмоциональной культуры личности обучающихся. В экспериментальной группе проводились занятия по разработанной программе, в контрольной группе образовательный процесс осуществлялся в традиционном режиме. Третий этап – контрольный (январь 2026 г.). Проводилась итоговая диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе, осуществлялся сравнительный анализ полученных данных, оценивалась динамика исследуемых показателей, формулировались выводы об эффективности реализованных психолого-педагогических условий.

На основе теоретического анализа структуры эмоциональной культуры (Г.Н. Казанцева, Т.А. Стахи, Е.С. Снегова) нами были выделены следующие компоненты и соответствующие им диагностические показатели. Когнитивный компонент – знания об эмоциях, их видах, причинах возникновения и способах выражения; понимание эмоциональных состояний других людей. Эмоциональный компонент – эмпатические способности, эмоциональная отзывчивость, чувствительность к переживаниям других. Поведенческий компонент – способы выражения эмоций, копинг-стратегии в стрессовых ситуациях.

Рефлексивно-оценочный компонент – способность к анализу собственных эмоциональных состояний, самооценка эмоциональной компетентности.

Мотивационно-ценностный компонент – признание ценности эмоциональных переживаний, направленность на понимание себя и других.

В соответствии с выделенными компонентами был подобран комплекс диагностических методик, представленный в таблице 1:

Таблица 1 – Диагностический комплекс исследования

Компонент	Диагностическая методика	Измеряемые показатели
Когнитивный	Методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова)	Уровень распознавания эмоций по мимике, жестам, позе; точность вербализации эмоциональных состояний
	Беседа «Что я знаю об эмоциях?» (авторская разработка)	Объем и системность знаний об эмоциональной сфере
Эмоциональный	Методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко)	Рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность; идентификация
	Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)	Школьная, самооценочная, межличностная тревожность
Поведенческий	Опросник копинг-стратегий (Р. Лазарус, С. Фолкман; адаптация Т.Л. Крюковой)	Конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, избегание, планирование, положительная переоценка
	Методика «Неоконченные предложения» (модифицированный вариант)	Способы выражения эмоций в типичных школьных ситуациях
Рефлексивно-оценочный	Методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов)	Уровень развития рефлексивности как способности к самоанализу

Компонент	Диагностическая методика	Измеряемые показатели
	Опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантिलеев)	Глобальное самооотношение, самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес
Мотивационно-ценностный	Анкета «Ценность эмоций» (авторская разработка)	Место эмоциональных переживаний в иерархии ценностей
	Методика «Незаконченные предложения» (проективный блок, модифицированный вариант)	Отношение к эмоциональным проявлениям своим и чужим

Для оценки формирования эмоциональной культуры обучающихся сельской школы, нами были определены: высокий, средний и низкий уровни. Исследование было направлено на развитие эмоциональной культуры учащихся через апробацию организационно-педагогических условий. Методы исследования включают эксперимент, наблюдение, беседы, анкетирование.

Особо следует остановиться на авторских разработках, использованных в диагностическом комплексе – они отражены в Приложении 1. В Приложении, мы не стали отражать известные методики. Только авторские разработки. Авторские диагностические разработки, использованные в исследовании представлены в Приложении 1:

1.Беседа «Что я знаю об эмоциях?» включала 10 открытых вопросов, направленных на выявление представлений обучающихся о сущности эмоций, их функциях, причинах возникновения, способах выражения и регуляции (см. Приложение 1).

2.Анкета «Ценность эмоций» предполагала ранжирование 12 ценностей (знания, здоровье, семья, дружба, эмоциональные переживания, материальное благополучие и др.) и позволяла определить место эмоциональной сферы в индивидуальной системе ценностей подростка (см. Приложение 1).

Результаты констатирующего этапа.

Первичная диагностика уровня сформированности эмоциональной культуры обучающихся экспериментальной и контрольной групп проводилась в сентябре 2025 года. Основной задачей данного этапа являлось не только определение исходных показателей по каждому из выделенных компонентов, но и проверка сопоставимости групп для дальнейшего формирующего эксперимента.

Когнитивный компонент.

Диагностика когнитивного компонента эмоциональной культуры осуществлялась с помощью комплекса из двух методик: методики «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова) и авторской беседы «Что я знаю об эмоциях?».

Разработана диаграмма (рисунок 1).

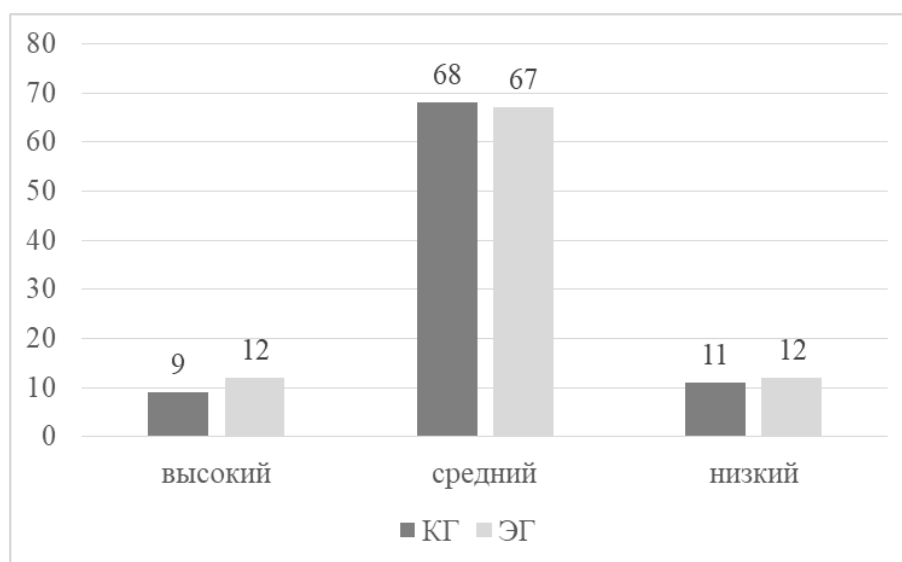


Рисунок 1 – Исследование когнитивного компонента  
(количество детей в %)

Комплексное использование двух методик позволило не только распределить обучающихся по уровням, но и получить качественную характеристику когнитивного компонента на каждом уровне.

Низкий уровень (ЭГ – 12% детей, КГ – 11% детей). Обучающиеся этой группы испытывают заметные трудности при распознавании эмоций по внешним проявлениям. В беседе они называют не более 2-3 эмоций, причем преимущественно полярные (радость – грусть, хорошо – плохо). Эмоции

ими не различаются: например, легкое раздражение и сильный гнев для них одно и то же, обида не отделяется от разочарования. Причины: эмоций либо не осознаются, либо объясняются исключительно внешними обстоятельствами («обидели», «подарили», «пругали»). Эмоциональный словарь не превышает 5-6 слов.

Средний уровень (ЭГ – 67% детей, КГ – 68% детей). Этот уровень оказался доминирующим для данной возрастной группы. Обучающиеся достаточно успешно справляются с заданиями на распознавание базовых эмоций, уверенно называют 4-6 эмоций и могут привести примеры ситуаций, в которых эти эмоции возникают. Однако беседа показывает, что знания остаются фрагментарными, не складываются в систему. Эмоции описываются преимущественно через внешний сюжет («радость – когда день рождения», «страх – когда темно»), связь с внутренними причинами (оценками, ожиданиями, потребностями) не прослеживается. Эмоциональный словарь шире, чем на низком уровне (8-12 лексем).

Высокий уровень (ЭГ – 12% детей, КГ – 9% детей). Обучающиеся данной группы не только точно распознают широкий спектр эмоций, но и могут объяснить, что одно и то же событие у разных людей вызывает неодинаковые чувства, а в одном переживании иногда смешано несколько эмоций. Они замечают оттенки в выражении лица и могут назвать сложные эмоциональные состояния («безнадежность», «умиротворение», «горечь»).

В беседе они не просто перечисляют эмоции, а пытаются анализировать, почему одна и та же ситуация у разных людей может вызывать разные эмоции. Эмоциональный словарь включает 15 и более лексем, появляются сложные понятия («разочарование», «безнадежность», «умиротворение»). Это указывает на то, что у этих подростков знания об эмоциях перестали быть просто набором заученных слов. Они могут анализировать и чужое, и свое состояния.

Эмоциональный компонент. Диагностика эмпатических способностей (методика В.В. Бойко) позволила дифференцировать испытуемых по трем уровням.

Низкий уровень (ЭГ – 28% детей, КГ – 30% детей). Обучающиеся данной группы испытывают трудности в распознавании эмоций других людей, особенно если эмоциональные проявления не являются яркими, демонстративными. Они склонны игнорировать эмоциональный контекст общения, интерпретировать поведение окружающих исключительно с практической позиций («что он от меня хочет?»). Сопереживание возникает только в ситуациях, непосредственно затрагивающих самого подростка, и носит кратковременный характер. Понятие чужих эмоций крайне затруднена, преобладают оценочные суждения («он плохой», «она сама виновата»).

Разработана диаграмма (рисунок 2).

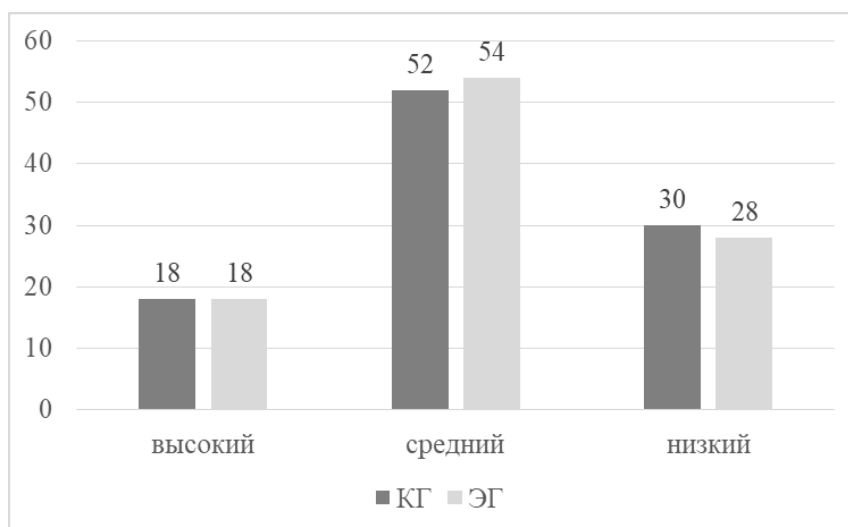


Рисунок 2 – Исследование эмпатии (количество детей в %)

Средний уровень (ЭГ – 54% детей, КГ – 52% детей). Эмпатия носит избирательный, ситуативный характер. Наиболее выражен эмоциональный канал эмпатии: подростки способны к сопереживанию, когда речь идет о близких людях, знакомых ситуациях, явных эмоциональных проявлениях. Однако способность эмпатии, как умение принять роль другого и понять его состояние «изнутри» находятся на невысоком уровне. Подросток может

пожалеть плачущего одноклассника, но не способен предугадать его реакцию в новой ситуации, понять невысказанные переживания.

Высокий уровень (ЭГ – 18% детей, КГ – 18% детей). Обучающиеся данной категории проявляют устойчивый интерес к внутреннему миру других людей, способны замечать нюансы эмоциональных состояний, дифференцировать искренние и демонстративные проявления. Они чаще других выступают в роли «миротворцев» в конфликтах, оказывают эмоциональную поддержку сверстникам.

Исследование тревожности (методика А.М. Прихожан) позволило выделить три группы обучающихся (рисунок 3):

Разработана диаграмма (рисунок 3).

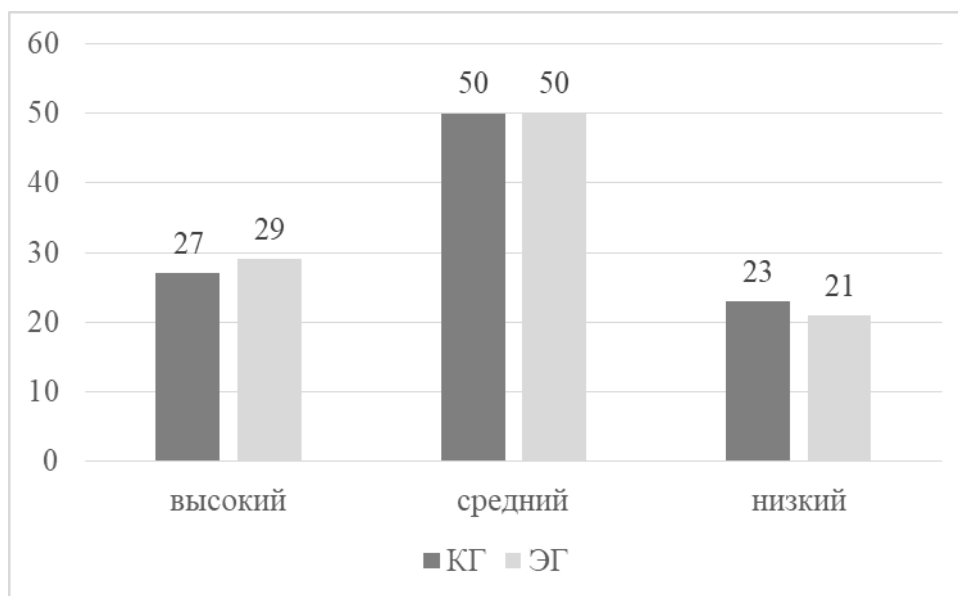


Рисунок 3 – Исследование тревожности (количество детей в %)

Низкий уровень тревожности (ЭГ – 21% детей, КГ – 23% детей). Подростки данной группы демонстрируют эмоциональную устойчивость в ситуациях проверки знаний, публичных ответов, межличностного взаимодействия. Они редко испытывают беспричинное беспокойство, уверены в себе, не склонны к самокопанию. Вместе с тем чрезмерно низкая тревожность у некоторых испытуемых (4% в ЭГ, 5% в КГ) сочеталась со сниженной критичностью к результатам своей деятельности, отсутствием ориентации на улучшение.

Низкий уровень тревожности (ЭГ – 21% детей, КГ – 23% детей). Подростки данной группы демонстрируют эмоциональную устойчивость в ситуациях проверки знаний, публичных ответов, межличностного взаимодействия. Они редко испытывают беспричинное беспокойство, уверены в себе, не склонны к самокопанию. Вместе с тем чрезмерно низкая тревожность у некоторых испытуемых (4% в ЭГ, 5% в КГ) сочеталась со сниженной критичностью к результатам своей деятельности, отсутствием ориентации на улучшение.

Средний уровень тревожности (норма). (ЭГ – 50% детей, КГ – 50% детей). Ситуативная тревожность возникает адекватно стрессовым факторам и проходит после завершения значимой ситуации. Подростки способны мобилизоваться перед ответственной работой, но не испытывают постоянного фонового беспокойства.

Повышенный и высокий уровень тревожности (ЭГ – 29% детей, КГ – 27% детей). Наиболее выражены переживания, связанные с ситуациями проверки знаний и страхом несоответствия ожиданиям окружающих. Межличностная тревожность имеет отчетливую гендерную окраску: у девочек она значимо выше за счет более острого переживания конфликтов в дружеских отношениях и боязни быть отвергнутыми; у мальчиков тревожность чаще маскируется демонстративным безразличием, обесцениванием значимости отношений, что затрудняет ее своевременную диагностику и коррекцию.

Поведенческий компонент.

Анализ копинг-стратегий (опросник Р. Лазаруса) выявил доминирование *избегания* как ведущего способа совладания со стрессом, что позволило дифференцировать испытуемых по трем уровням сформированности поведенческого компонента.

Разработана диаграмма (рисунок 4).

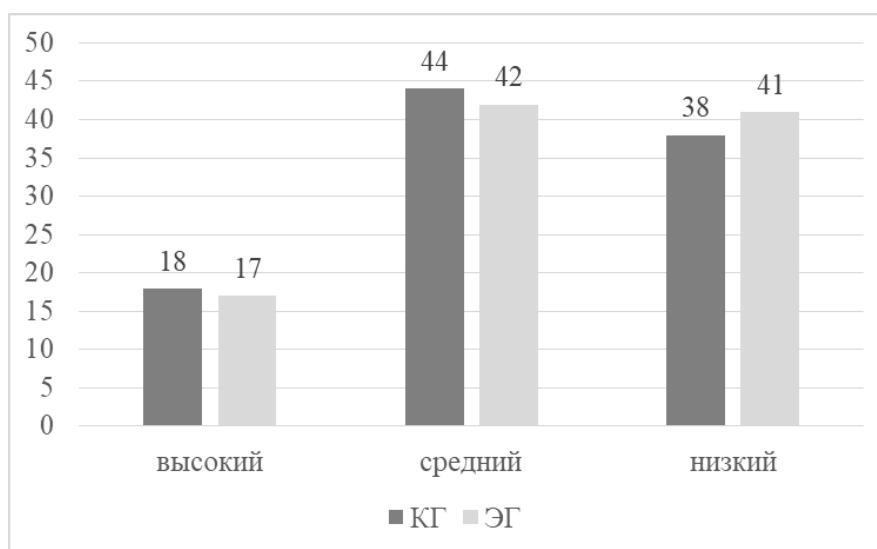


Рисунок 4 – Исследование копинг-стратегий(количество детей в %)

Низкий уровень (ЭГ – 41% детей, КГ – 38% детей). Характеризуется преобладанием неконструктивных копинг-стратегий, прежде всего избегания и конфронтации. Избегание проявляется в различных формах: когнитивной («стараясь не думать»), эмоциональной («забываю, и оно само проходит»), поведенческой («ухожу в телефон», «включаю компьютер», «ухожу из дома»). Важно отметить, что данная стратегия оценивается подростками как вполне успешная – она действительно снижает субъективную напряженность здесь и сейчас, однако не решает проблему, а отодвигает ее, что приводит к накоплению неразрешенных ситуаций.

Средний уровень (ЭГ – 42% детей, КГ – 44% детей). Обучающиеся данной группы используют как конструктивные, так и неконструктивные стратегии в зависимости от ситуации. Поиск социальной поддержки, отнесенный к данному уровню, чаще свойственен девочкам. Однако содержательный анализ показывал, что поддержка ищется не столько для решения проблемы, сколько для эмоционального реагирования («чтобы пожалели», «чтобы выслушали»). Дистанцирование и самоконтроль также характерны для этого уровня: подросток пытается справиться с эмоциями, но скорее подавляя их, чем осознавая и регулируя.

Высокий уровень (ЭГ – 17% детей, КГ – 18% детей). Представлен стратегиями планирования решения проблемы и положительной оценки.

Обучающиеся, демонстрирующие высокий уровень, способны анализировать проблемную ситуацию, выделять ее существенные элементы, ставить цели и намечать пути их достижения. Положительная переоценка позволяет им находить смысл даже в неприятных событиях, извлекать опыт из неудач. Стратегия «принятие ответственности» также отнесена к высокому уровню, но с важной оговоркой: в тех случаях, когда подростки выбирали данную стратегию поведения, она нередко приобретала деструктивный оттенок самообвинения («я сам виноват, надо было молчать», «нечего было лезть»). Правильное принятие ответственности, предполагающее анализ ошибок и осознанное изменение поведения, встречалось в единичных ответах и требовало дополнительного педагогического сопровождения.

Рефлексивно-оценочный компонент.

Диагностика рефлексивности (А.В. Карпов) позволила выделить три уровня.

Разработана диаграмма (рисунок 5).

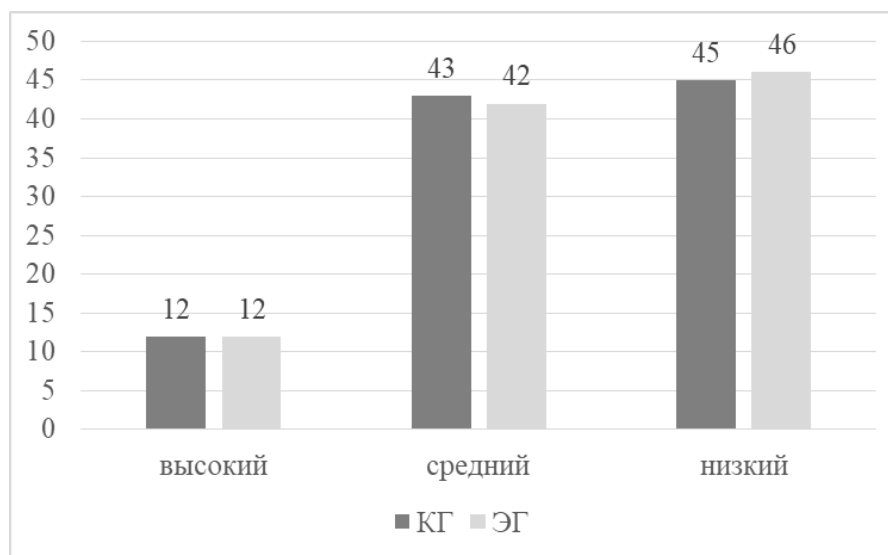


Рисунок 5 – Исследование рефлексивности (количество детей в %)

Низкий уровень (ЭГ – 46% детей, КГ – 45% детей). Характеризуется отсутствием привычки к самоанализу, импульсивностью в эмоциональных реакциях и поведении. Обучающиеся данной группы не задумываются о причинах собственных переживаний, не связывают текущие эмоции с

предыдущим опытом. На просьбу описать свое эмоциональное состояние они либо дают односложные ответы («нормально», «норм», «так себе»), либо затрудняются с ответом. Эмоциональные состояния не дифференцируются по интенсивности, не связываются с конкретными причинами и тем более – с возможными способами регуляции. Складывается впечатление, что у этих подростков нет не только слов, но и привычки обращать внимание на собственную эмоциональную жизнь.

Средний уровень (ЭГ – 42% детей, КГ – 43% детей). Рефлексия носит ситуативный, несистематический характер. Подросток может проанализировать свое состояние, но только после внешнего побуждения («тебя что-то беспокоит?», «почему ты так отреагировал?»). Самостоятельное обращение к рефлексии не характерно. Анализ переживаний чаще направлен на внешние обстоятельства («меня довели», «она первая начала»), а не на собственные мотивы, ожидания, ценности.

Высокий уровень (ЭГ – 12% детей, КГ – 12% детей). Обучающиеся способны к развернутому анализу собственных эмоциональных состояний, устанавливают причинно-следственные связи между событиями и переживаниями, могут дифференцировать оттенки эмоций. Они чаще других используют в речи «Я-высказывания», реже прибегают к обвинению окружающих. Вместе с тем у части подростков с высоким уровнем рефлексивности наблюдалась склонность к «самокопанию», фиксации на негативных переживаниях, что актуализировало задачу не только развития рефлексии, но и обучения конструктивным способам совладания.

Мотивационно-ценностный компонент. Разработана диаграмма (рисунок 6).

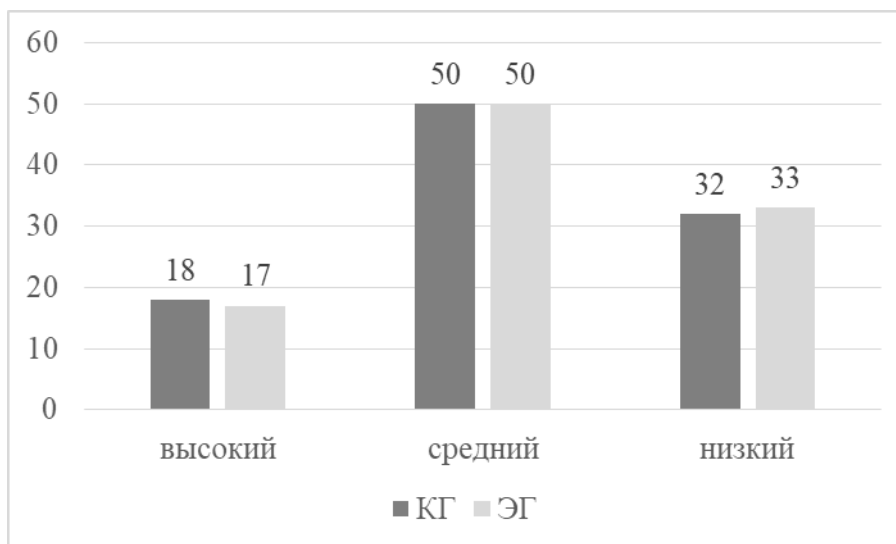


Рисунок 6 – Исследование мотивационно-ценностного компонента.  
(количество детей в %)

Результаты показали, что эмоциональные переживания занимают в иерархии подростков срединное положение (6-7 место из 12), что позволило выделить три уровня сформированности данного компонента:

Низкий уровень (ЭГ – 33% детей, КГ – 32% детей). Эмоциональные переживания не осознаются как самостоятельная ценность. В иерархии ценностей они занимают последние места (9-12). В проективных методиках и беседах эмоции описываются как «помеха», «то, что мешает», «то, что надо контролировать». Подростки транслируют установки, усвоенные от значимых взрослых: «плакать – слабость», «злиться – плохо», «обижаться – глупо». При этом они реально страдают от одиночества, непонимания, обид, но не могут признать эти страдания правильными. Отсюда внутренний конфликт: «Мне больно, но я не имею права на эту боль».

Средний уровень (ЭГ – 50%детей, КГ – 50%детей). Теоретически, формальноэмоции признаются важными, но эта значимость не подкрепляется реальным поведением. Подросток может согласиться с тем, что «чувства важны», «людей нужно понимать», однако в реальных ситуациях эмоциональные проявления – свои и чужие – либо игнорируются, либо оцениваются как второстепенные по сравнению с прагматическими

целями. Ценность эмоций остается декларативной (формальной), интериоризации не происходит.

Высокий уровень (ЭГ – 17%детей, КГ – 18%детей). Эмоциональные переживания осознаются как важная составляющая жизни. Подростки данной группы способны говорить о своих чувствах, обращаться за поддержкой, оказывать ее другим. Они чаще других отмечают, что «понимать себя и других — это важно». Вместе с тем, как показал качественный анализ, даже у этой категории подростков ценностное отношение к эмоциям еще не приобрело устойчивый, надситуативный характер и нуждалось в дальнейшем укреплении.

Выводы по констатирующему этапу.

Экспериментальная и контрольная группы на начало исследования статистически значимо не различались по основным показателям эмоциональной культуры, что обеспечило корректность дальнейшего эксперимента. Когнитивный компонент эмоциональной культуры сформирован преимущественно на среднем (фрагментарном) уровне: базовые знания об эмоциях имеются, но они не систематизированы, не связаны с пониманием причин и способов регуляции.

Кроме того, эмоциональный, поведенческий, мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный компоненты эмоциональной культуры сформирован также преимущественно на среднем уровне. Что говорит о том, что:

- эмпатия носит ситуативный характер;
- ведущая стратегия поведения в трудных ситуациях – избегание;
- рефлексия (привычка анализировать свои чувства) отсутствует у большинства;
- эмоции не воспринимаются как ценность.

Таким образом, констатирующий этап подтвердил актуальность и необходимость целенаправленной работы по формированию эмоциональной культуры подростков. Выявленные проблемные зоны стали

основой для проектирования содержания формирующего этапа эксперимента, в котором особый акцент был сделан на разработке и реализации программы формирования эмоциональной культуры личности обучающихся с учетом психолого-педагогических условий формирования эмоциональной культуры личности обучающихся, выявленных в теоретической части работы.

## 2.2. Апробация психолого-педагогических условий формирования эмоциональной культуры личности обучающихся

Разработка и реализация программы формирования эмоциональной культуры личности обучающихся осуществлялась с учетом психолого-педагогических условий, представленных в параграфе 1.3 теоретической части работы. А также с учетом того, что с 2022 года в школах Казахстана реализуется программа социально-эмоционального развития детей «Досбол LIKE», утвержденная Министерством просвещения РК. Ключевым инструментом программы выступает проектная деятельность. Мы исходили из того, что эффективность формирования эмоциональной культуры обеспечивается не отдельными мероприятиями, а целостным комплексом психолого-педагогических условий, реализуемых в единстве организационно-методического, субъектно-ориентированного, средового и профилактически-коррекционного компонентов. Программа получила название «Навигатор эмоций» (см. Приложение 2). Выбор названия не случаен и несет содержательную нагрузку: навигатор не управляет движением, но помогает ориентироваться на местности, прокладывать маршрут, выбирать оптимальный путь, возвращаться при ошибках. Подобно этому, программа не ставила целью «научить правильным эмоциям» или добиться тотального самоконтроля, а была направлена на формирование у подростков способности ориентироваться как в собственной эмоциональной сфере, так и в эмоциональных проявлениях

окружающих, распознавать состояния (свои и чужие), понимать их причины и осознанно выбирать способы реагирования

1. Цель, задачи и структура программы:

Цель программы – апробация выделенных в теоретической части исследования психолого-педагогических условий, направленных на формирование эмоциональной культуры личности обучающихся.

Задачи программы:

1. Формирование у обучающихся системы знаний об эмоциях, их видах, функциях, причинах возникновения и способах выражения (когнитивный компонент).

2. Развитие эмпатических способностей, эмоциональной отзывчивости, сензитивности к переживаниям других людей (эмоциональный компонент).

3. Обучение конструктивным способам выражения эмоций и совладания со стрессом (поведенческий компонент).

4. Развитие рефлексивности, способности к анализу собственных эмоциональных состояний (рефлексивно-оценочный компонент).

5. Формирование ценностного отношения к эмоциональным переживаниям – как собственным, так и других людей (мотивационно-ценностный компонент).

6. Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей в вопросах эмоционального развития подростков.

Структура программы: включала три взаимосвязанных блока, что согласуется с подходом Г.Н. Казанцевой, которая в своем исследовании успешно апробировала программу, состоящую из «методологического, практического блоков и блока психологической поддержки» [20, с. 15].

Блок 1. Подготовительно-аналитический. На основе данных, полученных на констатирующем этапе исследования, была разработана программа «Навигатор эмоций». На данном этапе проводился анализ результатов первичной диагностики уровня сформированности

эмоциональной культуры, выявление проблемных зон и индивидуальных особенностей обучающихся. Результаты диагностики доводились до сведения педагогов и родителей в обобщенном, строго конфиденциальном формате. Здесь же проводились установочные встречи с классным руководителем и родителями для согласования целей и задач предстоящей работы, а также для формирования мотивационной готовности к участию в программе.

Блок 2. Развивающий. Являлся центральным и реализовывался через систему тренинговых занятий с обучающимися экспериментальной группы, а также через интеграцию эмоционально-развивающего содержания в урочную и внеурочную деятельность. Данный блок строился с учетом этапности формирования эмоциональной культуры, предложенной О.А. Сергеевой: восприятие → самоанализ → управление [47, с. 285].

Блок 3. Психолого-педагогическое сопровождение. Включал работу с педагогическим коллективом и родителями, направленную на повышение их эмоциональной компетентности, согласование воспитательных воздействий, создание единой, непротиворечивой среды эмоционального развития подростка.

Программа реализовывалась в течение 6 месяцев (сентябрь 2025 г. – январь 2026 г.) и включала 16 тренинговых занятий с обучающимися (2 раза в неделю, продолжительность 60 минут), системную интеграцию эмоционально-развивающего содержания в уроки литературы, русского языка и самопознания, проектную и волонтерскую деятельность, 4 семинара для педагогов, 3 родительских собрания в интерактивном формате, а также систему консультативных встреч.

Реализация организационно-методических условий.

Организационно-методические условия предполагали разработку и внедрение целостной программы, использование тренинговых технологий, активных методов обучения, а также создание ситуаций эмоциональной децентрации.

Программа тренинговых занятий «Я и мои эмоции».

При разработке программы мы опирались на структуру эмоциональной культуры, выделенную Г.Н. Казанцевой (когнитивный, ценностный, мотивационный, конативный компоненты), и на этапность формирования эмоциональной культуры, предложенную О.А. Сергеевой (восприятие → самоанализ → управление). Программа включала четыре тематических модуля.

Модуль 1. «Азбука эмоций» (4 занятия). Цель – формирование у обучающихся системы знаний об эмоциональной сфере человека. Содержание модуля: знакомство с понятием «эмоции», отличия эмоций от чувств; виды эмоций (базовые и сложные); функции эмоций в жизни человека; способы выражения эмоций (вербальные и невербальные). Используемые методы: мини-лекции, работа с иллюстративным материалом, просмотр и анализ фрагментов мультфильмов и кинофильмов, игра «Эмоциональные маски» (по методике И.В. Пономаренко), упражнение «Азбука эмоций» (подбор слов, обозначающих различные эмоциональные состояния).

Модуль 2. «Я и Другой» (4 занятия). Цель – развитие эмпатических способностей, сензитивности к эмоциональным состояниям других людей. Содержание модуля: понятие эмпатии, ее роль в общении; тренировка умения распознавать эмоции по внешним признакам (мимика, пантомимика, голос); развитие способности к сопереживанию и сочувствию. Используемые методы: психогимнастика, ролевые игры, упражнения «Передай эмоцию», «Зеркало», «Пойми меня», анализ конфликтных ситуаций с позиций разных участников. Важное место в этом модуле занимала техника эмоциональной децентрации – способности встать на позицию другого человека, увидеть ситуацию его глазами.

Модуль 3. «Я управляю собой» (4 занятия). Цель – обучение конструктивным способам регуляции эмоциональных состояний. Содержание модуля:

- понятие саморегуляции; приемы управления гневом, страхом, обидой;
- техники релаксации и снятия напряжения.

Используемые методы: дыхательные упражнения, техники мышечной релаксации, визуализация, арт-терапевтические техники («Смешиваем эмоции»), ведение «Дневника эмоций». Последний прием зарекомендовал себя как эффективное средство развития эмоциональной рефлексии. Как указывает В.И. Андреев, «эмоциональная рефлексия – особый принцип мышления, направленный на осознание восприятия собственных проявлений эмоций, которые при этом выступают как средство самовыражения и самореализации» [50].

Модуль 4. «Я в мире людей» (4 занятия). Цель – формирование ценностного отношения к эмоциональным переживаниям, развитие навыков конструктивного взаимодействия. Содержание модуля: роль эмоций в дружбе, учебе, семье; эмоциональная поддержка и взаимопомощь; конструктивные копинг-стратегии в трудных ситуациях. Используемые методы: групповая дискуссия, анализ проблемных ситуаций, проективные методики («Письмо другу»), ролевые игры, коллективные творческие проекты.

Фрагмент тренингового занятия «Эмоциональная палитра» (модуль «Азбука эмоций», занятие 2). Приводим фрагмент занятия, отражающий специфику работы и используемые методы. Данное занятие проводилось на втором этапе формирующего эксперимента и было посвящено расширению эмоционального словаря и развитию дифференциации эмоциональных состояний.

Вводная часть (10 минут). Участникам предлагалось завершить предложение: «Сегодня я чувствую...», выбрав из предложенного списка или назвав свою эмоцию. Упражнение выполнялось по кругу без права пропуска, но с правом сказать «пропускаю». Педагог-психолог фиксировал ответы на доске в две колонки: «настроение» и «эмоция», затем

инициировал обсуждение различий между этими понятиями. Вывод, к которому подводились подростки: настроение – более длительное состояние, фон; эмоция — реакция на конкретное событие, более яркая и кратковременная.

Основная часть (35 минут). Упражнение «Градус эмоции». Участникам предлагалось назвать любую эмоцию, а затем определить, какой может быть ее интенсивность. Например, «раздражение – гнев – ярость», «печаль – грусть – горе», «тревога – страх – ужас». Работа проводилась в микрогруппах, каждая получала карточку с базовой эмоцией и задание выстроить «шкалу интенсивности» из 3-5 ступеней. При обсуждении выяснилось, что одни и те же слова разные подростки помещают на разные позиции. Это позволило выйти на важный вывод: интенсивность эмоции – не объективная характеристика, а субъективное переживание; один и тот же страх для одного – «ужас», для другого – «легкое волнение». Данное обсуждение стало переходом к принятию субъективности эмоционального опыта.

Упражнение «Конструктор чувств». На магнитной доске размещались карточки с названиями 20 эмоций. Задание: разделить их на группы по самостоятельно найденным основаниям. На начальном этапе подростки использовали примитивные классификации: «хорошие – плохие», «сильные – слабые». В процессе групповой дискуссии и направляющих вопросов ведущего появлялись более тонкие основания: «эмоции, связанные с оценкой себя (стыд, вина, гордость)», «эмоции, связанные с другими людьми (благодарность, восхищение, презрение)», «эмоции, связанные с будущим (надежда, тревога, страх)». Важно, что классификации не оценивались как «правильные» или «неправильные»; ценность представлял сам процесс поиска оснований и рефлексии различий.

Упражнение «Переводчик». Участникам предлагались фотографии лиц людей разного возраста, выражающие понятные подросткам эмоциональные состояния: радость, грусть, удивление, усталость

(например, зевающий человек) и другие. Задание: описать не только то, какую эмоцию испытывает человек, но и –максимально гипотетически –что могло к ней привести. Такая формулировка задания переводит внимание подростка с оценивания («плохой человек») на попытку понять причины и контекст чужого состояния. Это и есть основа для развития способности встать на место другого человека, увидеть ситуацию его глазами. А значит, упражнение работает на развитие эмоционального компонента (эмпатии) и когнитивного (понимание причинно-следственных связей в эмоциях).

Заключительная часть (15 минут). Участникам предлагалось вернуться к началу занятия и зафиксировать в индивидуальных «Дневниках эмоций» свое актуальное состояние, используя максимально точные формулировки. Те, кто в начале сказал «нормально», теперь находили слова: «спокойствие», «усталость, смешанная с интересом», «легкое раздражение, потому что долго сидим». После этого проводилась рефлексия занятия по трем вопросам: «Что нового я узнал?», «Что было трудно?», «Что пригодится в жизни?». Ответы фиксировались на отдельных листах и использовались для корректировки последующих занятий.

Фрагмент тренингового занятия «Внутренний камертон» (модуль «Яуправляю собой», занятие 3). Данное занятие было посвящено телесным маркерам эмоций и первичным навыкам саморегуляции. Оно проводилось после того, как участники освоили базовый эмоциональный словарь и научились относительно точно идентифицировать свои состояния.

Вводная часть (10 минут). Упражнение «Телесный отклик». Участникам предлагалось вспомнить ситуацию сильного страха (испуга) и отметить, в какой части тела возникло ощущение. Ответы фиксировались на контуре тела, нарисованном на доске: «грудь сжалась», «ноги ватные», «в животе похолодело», «горло перехватило». Затем аналогичная работа проводилась с эмоцией гнева и радости. Сравнение полученных карт позволило визуализировать важный вывод: эмоции не существуют «в голове» отдельно от тела, у каждой есть своя телесная проекция. Этот вывод

стал основой для дальнейшего обучения саморегуляции: если мы можем влиять на тело, мы можем влиять и на эмоцию.

Основная часть (30 минут). Упражнение «Якорь». Участникам предлагалось вспомнить ситуацию, в которой они чувствовали себя уверенно, спокойно, защищенно. После краткого погружения в воспоминание (30 секунд) давалась инструкция: найти жест, позу или касание, которые ассоциируются с этим состоянием. Жест отработывался трехкратным повторением в состоянии покоя. Затем проводилась краткая стресс-проба (неожиданный вопрос, имитация опроса у доски), после чего участникам предлагалось воспроизвести «якорь». Обратная связь собиралась в устной форме: «помогло – не помогло – почему». Важно, что мы не настаивали на эффективности техники, а предлагали исследовать ее действие индивидуально. Около трети участников отметили, что жест помогает вернуть ощущение контроля, остальные констатировали, что «вроде легче, но не знаю почему». Упражнение не позиционировалось как универсальное средство, но демонстрировало принцип: мы можем создавать для себя опоры, а не ждать, что кто-то нас успокоит.

Упражнение «Дыхание и счет». Участникам предлагалось в течение одной минуты дышать в комфортном темпе, но с одним условием: выдох должен быть длиннее вдоха. Для облегчения задачи использовался счет: вдох на 4, выдох на 6. Упражнение выполнялось с закрытыми глазами. При обсуждении большинство участников отметили субъективное ощущение «торможения», «замедления мыслей». Важно, что техника не подавалась как «способ успокоиться немедленно», а предлагалась для исследования. После занятия несколько подростков подошли с вопросом: «А можно это делать перед контрольной?». Разрешение было получено с одной оговоркой: «Можно, если это помогает, а не отвлекает».

Заключительная часть (20 минут). Проводилась групповая рефлексия в формате «Незаконченное предложение»: «Раньше я думал, что эмоции – это..., а теперь понимаю, что...». Анализ ответов показал сдвиг от

оценочных суждений («эмоции – это плохо/хорошо») к функциональным («эмоции – это сигнал», «эмоции показывают, что для меня важно»). Полученные формулировки фиксировались на плакате и оставались в кабинете как визуальная опора для последующих занятий.

2. Реализация средовых и профилактически-коррекционных условий через интеграцию в урочную деятельность и проект.

Реализация программы не ограничивалась специально организованными тренинговыми занятиями. В соответствии с рекомендациями О.В. Смоляновой и Г.А. Баудер, убедительно показавших, что «воспитание и развитие эмоционально-творческой культуры детей должно быть неотъемлемой частью процесса обучения, включающего формирование знаний об эмоциональных состояниях, чувствах, способах их выражения на материале содержания основных общеобразовательных предметов» [45, с. 4], мы включили элементы эмоционально-развивающего содержания в уроки литературы, русского языка и самопознания.

На уроках литературы при изучении повести Б. Сокпакбаева «Путешествие в детство» (в русском переводе, с последующим обсуждением на русском языке) обучающимся предлагалось написать «дневниковую запись» от имени главного героя в момент осознания им последствий своего поступка. Анализ работ показал, что подростки, прошедшие тренинг, использовали более дифференцированную лексику для описания эмоций (горечь, сожаление, внутренний конфликт), реже прибегали к речевым штампам и пытались передать амбивалентность чувств – желание казаться взрослым и страх потерять доверие близких.

На уроках русского языка при изучении раздела «Образ жизни и культура: древние цивилизации» в рамках работы над лексической сочетаемостью и выразительностью речи использовались задания на подбор синонимов и антонимов к словам, обозначающим эмоциональные состояния. Данный лексический материал был органично интегрирован в изучение грамматических тем, предусмотренных программой (склонение

имен прилагательных, местоимения, междометия как особые слова для выражения чувств). В частности, при изучении темы «Особые слова для выражения чувств» обучающимся предлагались карточки с междометиями и прилагательными, обозначающими различные эмоции (радость – восторг – ликование; грусть – печаль – уныние; страх – ужас – трепет). Задания включали:

- построение синонимических рядов по нарастанию/убыванию интенсивности эмоции;
- подбор антонимических пар с последующим включением их в диалоги;
- составление коротких текстов-описаний настроения с использованием изученной лексики.

На уроках самопознания проводились рефлексивные паузы: перед завершением урока обучающимся предлагалось оценить не свои знания, а свое состояние по шкале от 1 до 10 и кратко обосновать оценку. Первоначально ответы были односложны («устал 8»), к концу эксперимента появились развернутые формулировки: «раздражение 6, потому что не понял тему», «спокойствие 7, успел сделать все задания».

Проектная деятельность. В рамках программы был реализован коллективный творческий проект «Эмоциональный календарь класса». Обучающиеся экспериментальной группы в течение двух месяцев создавали иллюстрированный календарь, каждый месяц которого был посвящен определенной эмоции (сентябрь – радость, октябрь – удивление, ноябрь – грусть, декабрь – гнев, январь – страх, февраль – интерес, март – гордость, апрель – благодарность, май – надежда). Работа над проектом требовала распределения обязанностей, согласования замыслов, взаимопомощи, что само по себе создавало ситуации эмоционального взаимодействия. Кроме того, в процессе работы школьники углубляли свои знания об эмоциях, учились находить их проявления в литературе, живописи, музыке, повседневной жизни. Содержательная работа

предшествовала художественному оформлению. Каждая микрогруппа, получившая задание по одному месяцу, должна была:

- подобрать не менее 10 синонимов к заданной эмоции;
- найти в литературе, кинематографе, истории примеры ситуаций, где эта эмоция проявляется;
- определить, какую функцию выполняет данная эмоция в жизни человека;
- предложить способы конструктивного выражения этой эмоции в социально приемлемой форме.

Художественное оформление выполнялось в смешанной технике (коллаж, рисунок, аппликация) и отражало не столько «красоту», сколько понимание содержания. На защите проекта каждая группа презентовала свой месяц, обосновывая выбор художественных средств и визуальных образов.

### 3. Реализация субъектно-ориентированных условий.

Субъектно-ориентированные условия предполагали учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, создание условий для развития субъектной позиции, опору на эмоциональное отношение как системообразующий фактор.

Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения.

По результатам первичной диагностики для каждого обучающегося экспериментальной группы была составлена краткая характеристика особенностей эмоциональной сферы, а также определены ближайшие задачи развития. Для подростков с низким уровнем эмпатии (20% от экспериментальной группы) были разработаны индивидуальные маршруты, включающие дополнительные задания на развитие сензитивности. Для тревожных подростков (25%) акцент делался на техниках саморегуляции и создании ситуаций успеха. Для подростков с трудностями вербализации эмоций (17%) – на расширении эмоционального словаря и развитии рефлексии.

Развитие субъектной позиции и преодолевающей активности.

Формирование субъектной позиции предполагало постепенный переход от внешнего управления деятельностью к самоуправлению. На начальном этапе занятий ведущий (педагог-психолог) предлагал готовые упражнения и четкие инструкции. На основном этапе обучающимся предоставлялась возможность выбора (например, какую технику релаксации использовать, какой способ выражения эмоций предпочесть). На заключительном этапе подростки сами становились ведущими отдельных фрагментов занятий, что, по отзывам участников, было для них наиболее сложным, но и наиболее ценным опытом. В ходе тренинговых занятий мы систематически создавали ситуации, требующие от подростков проявления волевых усилий: необходимость публичного высказывания, выполнение упражнения в условиях временных ограничений, поиск нестандартного решения эмоционально-насыщенной задачи. Важно, что преодоление этих ситуаций неизменно поддерживалось положительной обратной связью.

#### 4. Реализация средовых условий.

Средовые условия предполагали создание психологически безопасной и поддерживающей атмосферы, организацию конструктивного коммуникативного пространства, включение обучающихся в различные формы социально-значимой деятельности.

Создание эмоционально-развивающей среды. Понимая под эмоционально-развивающей средой «организацию ситуаций социально-педагогического сопровождения, способствующих максимальному проявлению определенного качества, свойства личности, адекватной реакции на происходящее, основанной на самопознании и самоконтроле» [50], мы предприняли следующие шаги:

– организовали в классном кабинете уголок психологической разгрузки, где можно было уединиться, посмотреть на репродукции картин, послушать музыку;

– совместно с обучающимися оформили стенд «Наши эмоции», где размещались фотографии класса, отражающие различные эмоциональные состояния, афоризмы о чувствах, результаты проектной деятельности;

– ввели ритуалы начала и окончания занятий (приветствие с обязательным обращением по имени, краткий обмен настроением, рефлексивный круг).

Реализация средовых условий через взаимодействие с семьей.

Е.Е. Хвацкая, В.С. Терехин и Н.Е. Латышева подчеркивают, что «психологическое консультирование родителей является обязательной составляющей сопровождения», а разработанные ими рекомендации включают «поддержку ребёнка независимо от результата, единые требования со стороны педагога и семьи, стимулирование к самоанализу достигнутых результатов, адекватную реакцию на успехи и неудачи» [55, с. 99].

В рамках нашей программы были проведены:

Родительское собрание «Эмоциональный мир подростка» с элементами тренинга. Родители получили информацию о возрастных особенностях эмоциональной сферы подростков, о типичных трудностях и способах их преодоления. В интерактивной части родители выполняли упражнения, аналогичные тем, которые делали их дети (например, «Угадай эмоцию»), что способствовало лучшему пониманию целей программы.

Индивидуальные консультации (проведено 10 консультаций). На них обсуждались конкретные трудности во взаимоотношениях родителей с детьми, давались рекомендации по развитию эмоциональной компетентности в семье. Совместное детско-родительское мероприятие «Страна чувств» (декабрь 2025 г.). В формате квеста дети и родители выполняли задания, требующие распознавания эмоций, эмпатии, сотрудничества. В работе с родителями мы акцентировали не только важность принятия и поддержки, но и необходимость четких, понятных подростку границ, единых требований со стороны школы и семьи.

Волонтерская деятельность. Т.Е. Егорова и Г.В. Сорокоумова называют волонтерскую деятельность одной из эффективных форм формирования психологической культуры, поскольку «волонтерство создаёт те ситуации развития, которые требуют от участников психологически культурных способов деятельности и поведения» [16, с. 138]. Обучающиеся экспериментальной группы под руководством классного руководителя организовали акцию «Доброе сердце» – сбор книг и игрушек для детей из малообеспеченных семей. Важно, что подготовка и проведение акции сопровождались рефлексией: какие чувства мы испытываем, когда помогаем другим; зачем это нужно; что нам дает участие в таких мероприятиях. Эмоциональная насыщенность волонтерской деятельности, по наблюдениям педагогов, способствовала развитию эмпатии и формированию ценности сопереживания.

#### 5. Реализация профилактически-коррекционных условий.

Профилактически-коррекционные условия включали своевременную диагностику эмоционального неблагополучия, обучение конструктивным стратегиям совладания со стрессом, психолого-педагогическое сопровождение.

Обучение конструктивным копинг-стратегиям. В нашей программе обучение конструктивным копинг-стратегиям было отдельной задачей модуля «Я управляю собой». Подростки знакомились с понятием «копинг-стратегии», учились различать конструктивные и неконструктивные способы совладания. Наибольший отклик вызвало упражнение «Чемодан ресурсов»: каждый участник составлял список своих личностных ресурсов (качества, умения, люди, места), которые помогают ему справиться с трудностями, и оформлял его в виде коллажа. В дальнейшем этот коллаж использовался как наглядная опора в стрессовых ситуациях (перед контрольной работой, ответственным выступлением).

Работа с тревожностью. В.О. Белоконь установила, что «расширение знаний об эмоциональных проявлениях, развитие способности к

управлению эмоциями снижает тревогу, связанную с неуверенностью в собственных возможностях» [3, с. 30]. В экспериментальной группе было выявлено 6 подростков (25 %) с повышенным уровнем тревожности. Для них были организованы дополнительные консультации, на которых отработывались индивидуальные техники саморегуляции, проводилась работа по коррекции самооценки. Особое внимание уделялось формированию адекватного отношения к ошибке как к естественному этапу обучения, а не как к катастрофе.

Развитие рефлексивности, является условием перевода неосознаваемых эмоциональных реакций в осознаваемые, что позволяет подростку не «подавлять» эмоции, а управлять ими. Ведение «Дневника эмоций» стало систематической практикой в экспериментальной группе. Дневник представлял собой тетрадь, в которой обучающиеся ежедневно (или по запросу) фиксировали:

- ситуацию, вызвавшую сильную эмоцию;
- название эмоции;
- ее интенсивность (по 10-балльной шкале);
- телесные ощущения;
- свои действия в этой ситуации;
- оценку эффективности этих действий.

Раз в две недели проводились групповые обсуждения записей (с согласия участников). Это способствовало осознанию повторяющихся паттернов эмоционального реагирования и поиску более конструктивных альтернатив.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента каждое из четырех выделенных психолого-педагогических условий было реализовано через разные, но взаимодополняющие формы работы:

- организационно-методические и субъектно-ориентированные условия – преимущественно в тренинговой работе, где создавалось пространство интенсивного, сфокусированного развития;

– средовые и профилактически-коррекционные условия – преимущественно через интеграцию в урочную деятельность, проект и взаимодействие с семьей, что обеспечивало закрепление навыков в естественных образовательных и жизненных ситуациях.

Такое разделение не является жестким: например, ситуации децентрации (организационно-методическое условие) создавались и на уроках литературы, а развитие рефлексивности (профилактически-коррекционное условие) – в тренинговых занятиях. Однако предложенная логика позволяет увидеть, что комплексность условий обеспечивается не количеством мероприятий, а их содержательной взаимосвязью.

Более полное содержание программы, включая тематическое планирование всех занятий, подробное описание упражнений, методические рекомендации для педагогов и материалы для родительских собраний, представлено в Приложении 2.

### 2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

После завершения формирующего этапа эксперимента, в январе 2026 года, была проведена итоговая диагностика уровня сформированности эмоциональной культуры личности обучающихся экспериментальной и контрольной групп. Использовался тот же комплекс методик, что и на констатирующем этапе, что обеспечило сопоставимость результатов и возможность отследить динамику по каждому из выделенных компонентов.

#### Когнитивный компонент.

Повторная диагностика выявила существенные изменения в уровне знаний об эмоциях у обучающихся экспериментальной группы. Если на констатирующем этапе доминирующим являлся средний (фрагментарный) уровень, то после реализации программы «Навигатор эмоций» распределение изменилось качественно и количественно (рисунок 7).

Низкий уровень в экспериментальной группе снизился с 12% до 4%. Обучающиеся, оставшиеся на этом уровне, – это преимущественно

подростки с низкой учебной мотивацией и пропусками занятий (двое из них сменили школу в середине учебного года). Они по-прежнему называют 2-3 эмоции, затрудняются в дифференциации сходных состояний. Однако даже у них появились отдельные признаки продвижения: если на входе они вообще не могли вербализовать свои переживания, то теперь хотя бы предпринимают такие попытки.

Разработана диаграмма (рисунок 7).

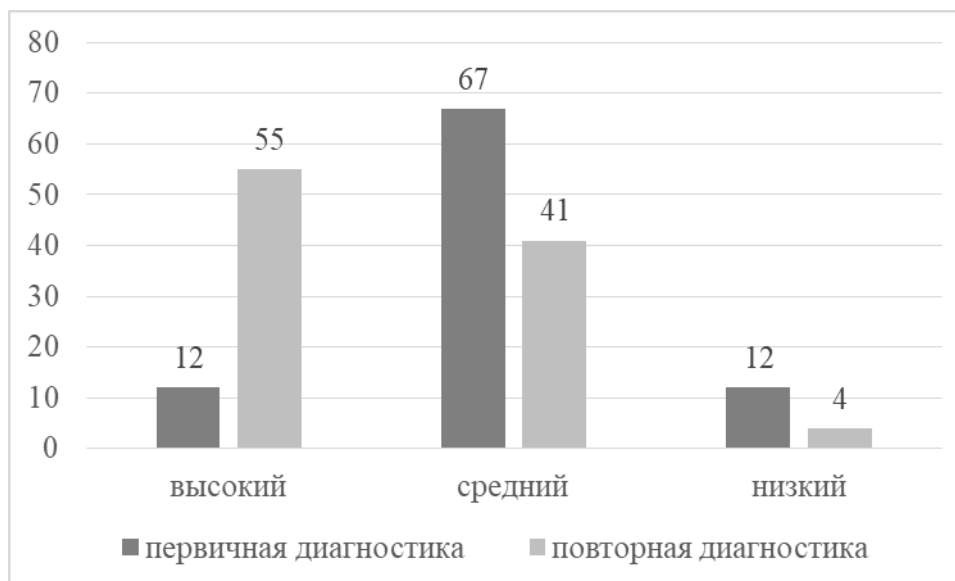


Рисунок 7 – Исследование когнитивного компонента  
(количество детей в %)

Средний уровень сократился с 67% до 41%. Это не означает ухудшения – напротив, произошел переход испытуемых со среднего на высокий уровень. Подростки, которые раньше знали эмоции «списком» и описывали их через внешний сюжет, теперь демонстрируют понимание причинно-следственных связей, могут объяснить, почему возникла та или иная эмоция, и подобрать точное слово для ее обозначения.

Высокий уровень вырос с 12% до 55%. Это наиболее значимый сдвиг. Обучающиеся данной группы не только называют широкий спектр эмоций (включая сложные: «разочарование», «безысходность», «умиротворение», «трепет»), но и свободно оперируют этими понятиями в речи. Они способны анализировать амбивалентные состояния («одновременно радостно и

тревожно»), понимают, что одна и та же ситуация может вызывать разные эмоции у разных людей, и – что особенно важно – могут прогнозировать эмоциональные реакции.

Анализ эмоционального словаря подтвердил эти данные. Среднее количество слов, обозначающих эмоциональные состояния, воспроизведенных за одну минуту, в экспериментальной группе увеличилось с 9 до 17. Качественный состав лексики также изменился: если на констатирующем этапе преобладали синонимы базовых эмоций, то теперь появились слова, обозначающие оттенки и нюансы переживаний.

В контрольной группе значимых изменений по когнитивному компоненту не произошло. Показатели остались в прежних пределах. Высокий уровень вырос с 9% до 12%, что может быть связано с естественным когнитивным развитием или индивидуальными особенностями отдельных обучающихся, но не является системным эффектом.

Эмоциональный компонент.

Динамика эмпатических способностей в экспериментальной группе оказалась менее выраженной, чем по когнитивному компоненту, но также статистически значимой.

Разработана диаграмма (рисунок 8).

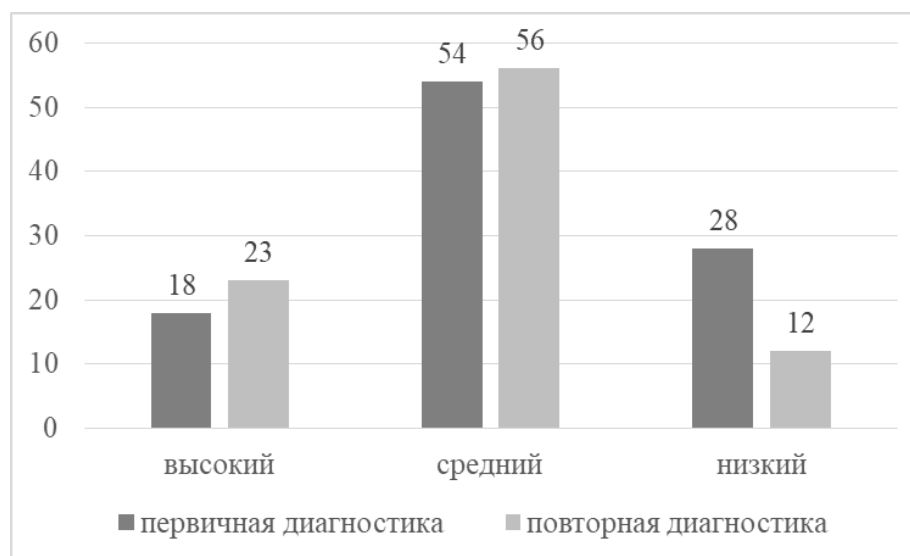


Рисунок 8 – Исследование эмпатии (количество детей в %)

Низкий уровень снизился с 28% до 12%. Подростки, ранее игнорировавшие эмоциональный контекст общения и интерпретировавшие поведение других с прагматических позиций, стали чаще замечать состояние сверстников и взрослых. Наблюдения на переменах и внеурочных мероприятиях подтвердили: участники экспериментальной группы чаще подходят к расстроенным одноклассникам, реже проходят мимо чужой беды.

Средний уровень изменился незначительно: с 54% до 56%. Однако качественный анализ показывает, что внутри этого уровня произошли важные сдвиги. Если на констатирующем этапе эмпатия носила реактивный характер (подросток откликнулся на яркое, очевидное проявление), то теперь у многих испытуемых появились признаки опережающей эмпатии – способности предвосхищать эмоциональную реакцию другого, понимать невысказанное.

Высокий уровень вырос с 18% до 32%. Эти подростки не только оказывают эмоциональную поддержку, но и делают это адресно, выбирая уместные для конкретной ситуации способы. Они чаще других выступают инициаторами примирения в конфликтах, их мнение сверстники воспринимают как «справедливое».

В контрольной группе показатели эмпатии остались практически без изменений. Небольшой прирост высокого уровня (с 18% до 21%) не является статистически значимым и, вероятно, связан с возрастной динамикой, а не с целенаправленным формированием.

Тревожность. Наиболее заметные изменения в экспериментальной группе произошли по показателям школьной и межличностной тревожности. Разработана диаграмма (рисунок 9).

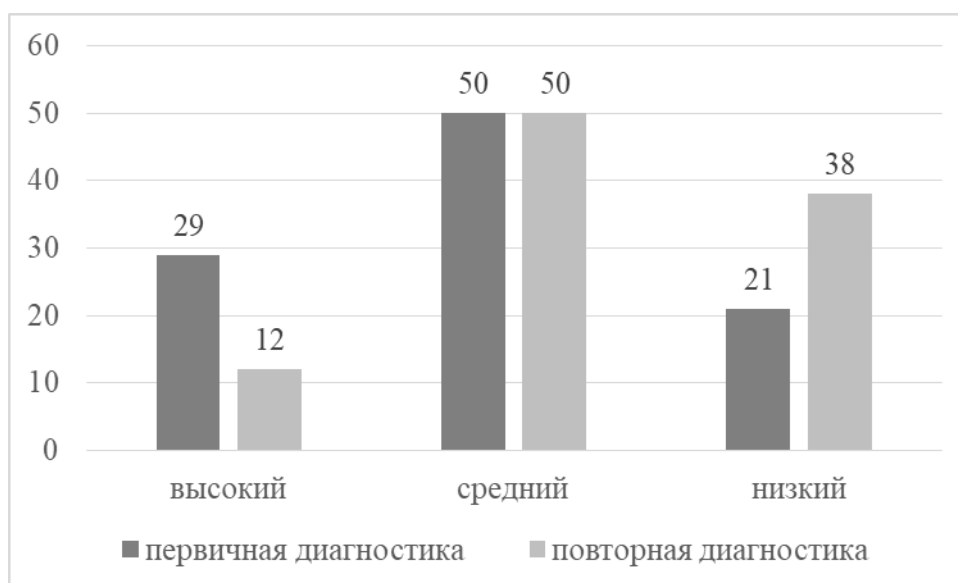


Рисунок 9 – Исследование уровня тревожности(количество детей в %)

Доля обучающихся с повышенным и высоким уровнем тревожности снизилась с 29% до 12%. Особенно важно, что снижение затронуло не только «страх проверки знаний», но и более глубокий пласт –страх несоответствия ожиданиям окружающих. Подростки перестали воспринимать ошибку как катастрофу и личное поражение. В беседах они чаще используют формулировки: «ошибся – исправлю», «не получилось – попробую иначе» У девочек снизилась межличностная тревожность, связанная с боязнью быть отвергнутыми. У мальчиков уменьшилась склонность к демонстративному безразличию и обесцениванию значимости отношений. Оба эти изменения мы связываем не столько с отдельными техниками саморегуляции, сколько общей нормализацией эмоциональной среды в экспериментальном классе, где чувства перестали быть чем-то «закрытым» и стали предметом открытого обсуждения.

В контрольной группе уровень тревожности остался стабильным. Более того, у 5 % обучающихся зафиксировано незначительное повышение показателей, что может быть связано с приближением итоговой аттестации и естественным учебным стрессом.

Поведенческий компонент.

Анализ копинг-стратегий также показал наиболее выраженную положительную динамику в экспериментальной группе. Доминирующая на констатирующем этапе стратегия избегания перестала быть ведущей в экспериментальной группе.

Низкий уровень (преобладание неконструктивных копинг-стратегий) снизился с 41% до 18%. Подростки перестали «уходить в телефон» при первых признаках трудности, реже прибегают к импульсивной конфронтации. Важно, что они не просто подавляют избегание, а замещают его более конструктивными способами – об этом свидетельствует рост показателей по другим стратегиям.

Разработана диаграмма (рисунок 10).

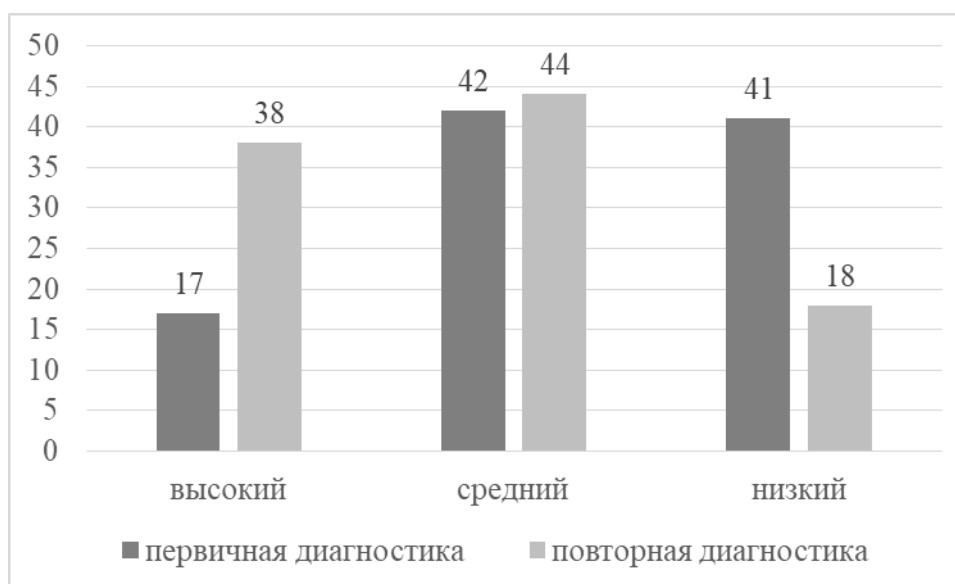


Рисунок 10 – Исследование копинг-стратегий (количество детей в %)

Средний уровень изменился незначительно (с 42% до 44%), что объясняется переходом части испытуемых с низкого уровня на средний, а со среднего – на высокий.

Высокий уровень вырос с 17% до 38%. Обучающиеся этой группы демонстрируют устойчивое предпочтение стратегий планирования решения проблемы и положительной переоценки. Они не только способны анализировать проблемную ситуацию и выделять ее существенные

элементы, но и видят в трудностях ресурс для развития. Особенно показательное изменение отношения к стратегии «принятие ответственности». Если на констатирующем этапе она нередко приобретала деструктивный оттенок самообвинения, то теперь подростки используют ее в конструктивном ключе: «я ошибся, в следующий раз сделаю по-другому», «я сам это выбрал, значит, могу изменить».

В контрольной группе распределение копинг-стратегий осталось прежним. Избегание по-прежнему доминирует (36 %), высокий уровень не превышает 20%. Статистически значимых различий между констатирующим и контрольным этапами не выявлено.

Рефлексивно-оценочный компонент.

Диагностика рефлексивности (А.В. Карпов) зафиксировала устойчивый рост показателей в экспериментальной группе.

Разработана диаграмма (рисунок 11).

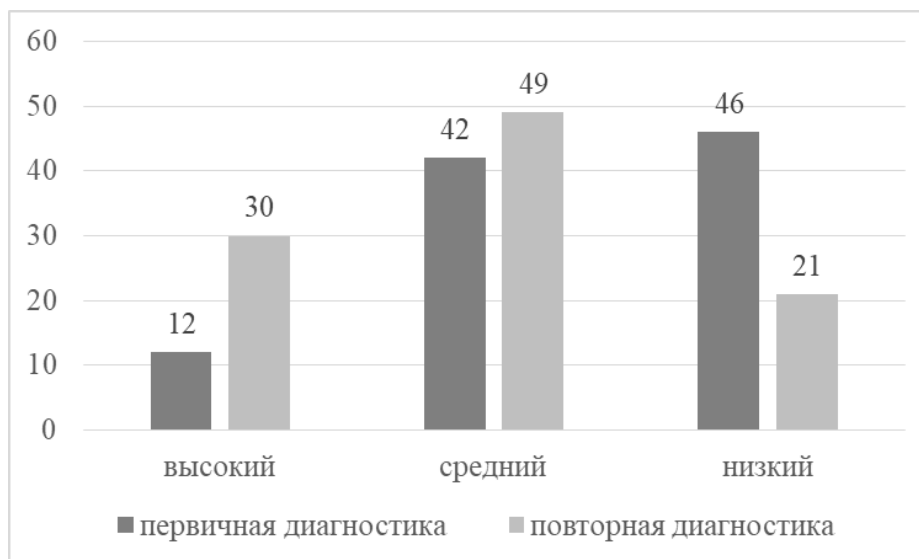


Рисунок 11 – Исследование рефлексивности (количество детей в %)

Низкий уровень снизился с 46% до 21%. Это означает, что почти у половины подростков, ранее не имевших привычки к самоанализу, сформировалась способность (пусть пока не всегда устойчивая) обращаться к собственным переживаниям как к источнику информации о себе.

Средний уровень вырос с 42% до 49%. Эта группа сегодня самая многочисленная. Подростки нуждаются во внешнем побуждении к

рефлексии, но при наличии такого побуждения способны к развернутому анализу своих состояний. Важно, что этот анализ сместился с внешних обстоятельств («меня довели») на внутренние причины («я ожидал другого»), «для меня это оказалось важным»).

Высокий уровень вырос с 12% до 30% детей. Обучающиеся этой группы демонстрируют не просто высокую рефлексивность, но и метакогнитивную позицию: они могут оценивать собственную рефлексию, замечать, когда «останавливаются» в переживаниях, и сознательно переключаться на поиск решения. В контрольной группе показатели рефлексивности остались на прежнем уровне. Низкий уровень – у 43% детей, средний – у 44 % детей, высокий – у 13% детей. Отсутствие динамики закономерно: рефлексивность развивается только при условии систематической практики самоанализа, которая в контрольной группе не проводилась.

Мотивационно-ценностный компонент.

Наиболее сложный для изменения компонент, поскольку он затрагивает глубинные личностные структуры, сформированные под влиянием семейных и культурных установок. Тем не менее, и здесь зафиксированы позитивные сдвиги.

Разработана диаграмма (рисунок 12).

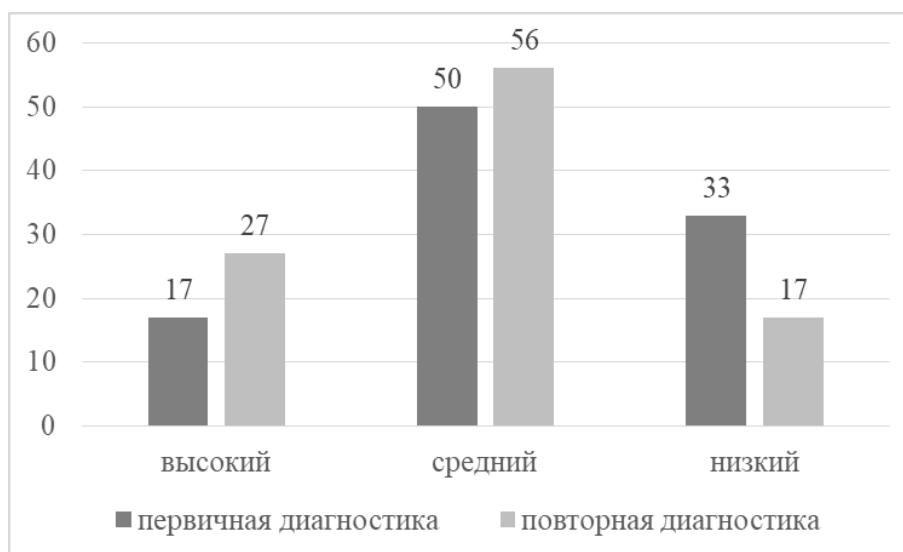


Рисунок12 – Исследование мотивационно-ценностного компонента  
(количество детей в %)

Низкий уровень в экспериментальной группе снизился с 33% до 17%. Эмоции перестали восприниматься как «помеха» или «то, что надо контролировать». Подростки, ранее транслировавшие установки «плакать – стыдно», «злиться – плохо», в беседах отмечают: «если не чувствуешь, то не понимаешь, чего хочешь», «эмоции помогают понять, что для тебя важно».

Средний уровень изменился с 50% до 56%. Декларативное признание ценности эмоций становится более осознанным, хотя еще не всегда подкрепляется реальным поведением. Тем не менее, сам факт того, что подросток может сказать «чувства важны» и привести пример из собственной жизни, – уже значимый результат.

Высокий уровень вырос с 17% до 27%. Эти подростки не только признают ценность эмоциональных переживаний, но и реально руководствуются этим признанием в повседневной жизни. Они чаще других обращаются за эмоциональной поддержкой и сами готовы ее оказывать, что подтверждается наблюдениями и отзывами классного руководителя.

В контрольной группе распределение по уровням практически не изменилось. Низкий уровень – 30%, средний – 51%, высокий – 19%. Статистически значимых различий с констатирующим этапом не выявлено.

Сводные данные по уровням сформированности эмоциональной культуры:

Для интегративной оценки динамики мы суммировали показатели по всем пяти компонентам и распределили обучающихся по трем уровням сформированности эмоциональной культуры в целом.

Низкий уровень характеризуется фрагментарными знаниями об эмоциях, неразвитой эмпатией, доминированием избегания как копинг-стратегии, отсутствием привычки к рефлексии и восприятием эмоций как

«помехи». В экспериментальной группе доля таких обучающихся сократилась с 38% до 16%.

Средний уровень предполагает наличие базовых знаний, ситуативную эмпатию, использование как конструктивных, так и неконструктивных копинг-стратегий, рефлексию по внешнему побуждению, декларативное признание ценности эмоций. В экспериментальной группе этот уровень вырос с 47% до 52%, что связано с переходом части подростков с низкого уровня на средний.

Высокий уровень характеризуется системными знаниями об эмоциях, развитой эмпатией, устойчивым предпочтением конструктивных копинг-стратегий, самостоятельной рефлексией и интериоризацией ценности эмоциональных переживаний. В экспериментальной группе доля таких обучающихся увеличилась с 15% до 32%.

В контрольной группе статистически значимых изменений не произошло: низкий уровень – 36% (было 37%), средний – 48% (было 47%), высокий – 16 % (было 16 %).

Выводы по контрольному этапу:

1. Реализация комплекса психолого-педагогических условий в рамках программы «Навигатор эмоций» обеспечила статистически значимую положительную динамику по всем компонентам эмоциональной культуры обучающихся экспериментальной группы. Наиболее выраженные изменения зафиксированы по когнитивному и поведенческому компонентам: расширение эмоционального словаря, формирование системных знаний об эмоциях, снижение доли избегания как доминирующей копинг-стратегии, рост предпочтения конструктивных способов совладания со стрессом. Эмоциональный и рефлексивно-оценочный компоненты показали менее выраженную, но устойчивую положительную динамику. И это требует более длительного времени для работы, однако сам факт их появления свидетельствует о правильном направлении работы. Наиболее сложным для формирования оказался

мотивационно-ценностный компонент. Декларативное признание ценности эмоций перешло в более осознанное, но до полной интериоризации (осмысления) еще далеко. Тем не менее снижение доли подростков с низким уровнем вдвое (с 33% до 17%) позволяет говорить о значимом сдвиге.

2. В контрольной группе, где образовательный процесс осуществлялся в традиционном режиме, статистически значимых изменений не произошло. Небольшие колебания показателей находятся в пределах естественной возрастной динамики и не образуют системного эффекта.

3. Сопоставление результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе подтверждает эффективность реализованного комплекса психолого-педагогических условий для формирования эмоциональной культуры личности обучающихся. Различия между группами по всем компонентам являются статистически значимыми, что позволяет рассматривать их не как случайные, а как закономерный результат целенаправленной формирующей работы.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: реализация комплекса психолого-педагогических условий (организационно-методических, субъектно-ориентированных, средовых и профилактически-коррекционных) обеспечивает статистически значимую положительную динамику уровня сформированности эмоциональной культуры личности обучающихся подросткового возраста. Полученные результаты позволяют рекомендовать программу «Навигатор эмоций» к внедрению в практику работы общеобразовательных школ, а также к дальнейшей адаптации для других возрастных групп и образовательных контекстов.

Выводы по второй главе.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Новоильиновская общеобразовательная школа» (Костанайская область, Республика Казахстан). В эксперименте приняли участие 46 обучающихся 6–7 классов, разделённых на экспериментальную (22 человека) и контрольную (24 человека) группы.

На констатирующем этапе был подобран диагностический комплекс, включающий методики, направленные на оценку всех выделенных компонентов эмоциональной культуры.

На констатирующем этапе были подобраны диагностический комплекс из восьми методик, охватывающих все компоненты эмоциональной культуры: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, рефлексивно-оценочный, мотивационно-ценностный.

Первичная диагностика показала, что у большинства подростков преобладал средний и низкий уровень по всем компонентам: знания об эмоциях отрывочные, эмпатия ситуативная, главная стратегия в стрессе — избегание, рефлексия отсутствует, эмоции как ценность не осознаются.

На формирующем этапе в экспериментальной группе внедрили программу «Навигатор эмоций» (16 тренингов, интеграция в уроки, проекты, волонтерство, работа с педагогами и родителями). Контрольная группа занималась в обычном режиме.

Итоговая диагностика показала: в экспериментальной группе — значимые улучшения по всем показателям. Когнитивный компонент: высокий уровень вырос с 12% до 55%. Поведенческий: доля конструктивных стратегий увеличилась с 17% до 38%, избегание снизилось с 41% до 18%. Эмпатия, рефлексия, ценностное отношение к эмоциям тоже дали положительную динамику. В контрольной группе изменений не произошло.

Полученные результаты подтверждают эффективность реализованного комплекса психолого-педагогических условий и программы «Навигатор эмоций» для формирования эмоциональной культуры личности обучающихся подросткового возраста.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было направлено на теоретическое обоснование и экспериментальную проверку комплекса психолого-педагогических условий формирования эмоциональной культуры личности обучающихся. В ходе работы решены исследовательские задачи, последовательное решение которых позволило подтвердить выдвинутую гипотезу и сформулировать обоснованные выводы.

Изучение научных источников показало, что проблема эмоциональной культуры личности является междисциплинарной и разрабатывается в различных предметных полях. Анализ показал, что при всем многообразии подходов в определении сущности эмоциональной культуры большинство авторов сходятся в понимании ее как интегративного личностного образования, обеспечивающего осознанное отношение к собственным переживаниям и переживаниям других людей, способность к их адекватному выражению и регуляции.

Обобщение теоретических подходов позволило рассматривать эмоциональную культуру личности обучающегося как интегративное, динамическое, многоуровневое личностное образование, включающее пять взаимосвязанных компонентов: когнитивный (знания об эмоциях, их видах, функциях, причинах возникновения и способах выражения), эмоциональный (эмпатические способности, эмоциональная отзывчивость, чувствительность к переживаниям других), поведенческий (способы выражения эмоций, репертуар копинг-стратегий), рефлексивно-оценочный (способность к анализу собственных эмоциональных состояний, самооценка эмоциональной компетентности) и мотивационно-ценностный (признание ценности эмоциональных переживаний, направленность на понимание себя и других).

Мы пришли к выводу, что для общеобразовательной школы ключевыми характеристиками эмоциональной культуры, на которые

следует опираться при проектировании педагогической работы, являются: отзывчивость на широкий круг объектов, способность ценить чувства другого человека, сопереживание и адекватность реагирования. На основе анализа исследований, а также с учетом специфики образовательного процесса в общеобразовательной школе нами был выделен и содержательно раскрыт комплекс психолого-педагогических условий, включающий четыре взаимосвязанных компонента: организационно-методические условия, субъектно-ориентированные условия, средовые условия, профилактически-коррекционные.

Принципиально важным стало понимание того, что выделенные условия не существуют изолированно. Они образуют целостный комплекс, в котором каждый компонент взаимосвязан с другими и лишь в системном единстве обеспечивает эффективность процесса формирования эмоциональной культуры.

Экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Новоильиновская общеобразовательная школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области. В эксперименте приняли участие 46 обучающихся: 22 ученика 6 класса (экспериментальная группа) и 24 ученика 7 класса (контрольная группа). Возраст испытуемых – 12-14 лет.

Первичная диагностика выявила, что у подавляющего большинства подростков обеих групп низкий и средний уровень по всем исследуемым компонентам. Таким образом, констатирующий этап подтвердил актуальность и необходимость целенаправленной работы по формированию эмоциональной культуры подростков.

В ходе формирующего этапа была реализована программа формирования эмоциональной культуры личности обучающихся, которая осуществлялась на основе предложенных в параграфе 1,3 психолого-педагогических условий.

Контрольный этап эксперимента зафиксировал статистически значимую положительную динамику по всем компонентам эмоциональной культуры в экспериментальной группе. Наиболее выраженные изменения произошли по когнитивному и поведенческому компонентам

В контрольной группе, где образовательный процесс осуществлялся в традиционном режиме, статистически значимых изменений не произошло. Небольшие колебания показателей находятся в пределах естественной возрастной динамики и не образуют системного эффекта.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с. – ISBN 978-5-7567-0827-1.
2. Беляева Л.А. Проблема исследования влияния занятий физической культурой и спортом на развитие эмоциональной сферы личности подростков / Л.А. Беляева // Информация и образование: границы коммуникаций. –2011. –№ 3 (11). –С. 281-283.
3. Белоконь В. О. Эмоциональный интеллект как ресурс устойчивости к стрессу у спортсменов, занимающихся индивидуальными видами спорта / В. О, Белоконь // Физическая культура и спорт. Олимпийское образование : сб. Материалы международной научно-практической конференции. –Краснодар, 2019. – С. 29-31.
4. Берилова Е.И. Развитие эмоциональной культуры личности как ресурс конкурентоспособности спортсменов / Е.И. Берилова // Физическая культура и спорт. Олимпийское образование : сб. Материалы международной научно-практической конференции. –Краснодар, 2019. –С. 32-34.
5. Бехтерева Е. Н. Ответственность как личностно-значимое качество ребёнка / Е. Н. Бехтерева, Е. Б. Быстрой, Б. А. Артеменко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 2 (162). – С. 202-223.
6. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте/ Л. И. Божович. –СПб. [и др.] : Питер, 2008. – 398 с. – ISBN 978-5-91180-846-4
7. Володина О.В. Об эмоциональном интеллекте как одном из проявлений интеллектуальной культуры личности / О.В. Володина // Перспективы науки. –2021. –№ 9 (144).– С. 102-107.
8. Ворохоб Ю.А. Аудиовизуальная культура будущего учителяЮ.А. Ворохоб //Вестник Московского университета. – 2008. – № 2. – С. 57-65.

9. Государственный общеобязательный стандарт начального, основного среднего, общего среднего образования (утвержден приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348) – URL: <https://uba.edu.kz/storage/app/media/Standart/%D0%93%D0%9E%D0%A1%D0%9E%202022/goso-prikaz-348-03-08-2022rus.pdf>. (дата обращения: 08.11.2025).

10. Гусейнов А. Ш. Влияние уровня психологической культуры на профессиональное развитие личности и эффективность деятельности тренера / А. Ш. Гусейнов, В. В. Шиповская // Физическая культура и спорт. Олимпийское образование : сб. Материалы международной научно-практической конференции. – Краснодар, 2019. – С. 53-55.

11. Дементьева И. М. Ответственность и критерии индивидуализации психологического сопровождения подростков, занимающихся гандболом / И. М. Дементьева // Физическая культура и спорт. Олимпийское образование : сб. Материалы международной научно-практической конференции. – Краснодар, 2019. – С. 59-61.

12. Демина Л.Д., Эмоциональный интеллект в организации психологической культуры личности и ее информационно-психологической защищенности / Л.Д. Демина, Т.В. Манянина // Известия Алтайского государственного университета. –2014. –№ 2–2 (82). –С. 17-21.

13. Дворянчикова Н. С. Влияние социальных сетей на развитие личностных качеств детей / Н. С. Дворянчикова, И. В. Кошкина // Вестник Науки и Творчества. – 2017. – № 3 (15). – С. 50-52.

14. Деговцев Н. С. Взаимосвязь восприятия родительского отношения с компонентами уверенности в себе у юных спортсменов / Н. С. Деговцев, С. В. Фомиченко // Физическая культура и спорт. Олимпийское образование : сб. Материалы международной научно-практической конференции. – Краснодар, 2019. – С. 59-58.

15. Дресвянникова М. О. Социально-психологический климат как фактор эффективности взаимодействия молодого педагога и наставника / М.

О. Дресвянникова // Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии: сб. Материалы Всероссийского научно-практического форума. /под ред. А.В. Карпова. –Ярославль, 2020. – С. 38-40.

16. Егорова Т.Е. Психологическая культура как условие сохранности эмоционального благополучия личности в период кризисных ситуаций / Т.Е.Егорова, Г.В. Сорокоумова // Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии: сб. Материалы Всероссийского научно-практического форума / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль, 2020. –С. 136-140.

17. Зауторова Э.В. Методологические подходы к формированию эмоциональной культуры личности / Э.В.Зауторова, И.Н. Розова // Вестник института: преступление, наказание, исправление. –2014. –№ 1 (25). –С. 43-46.

18. Зарезнова А.В. Эмоциональная культура как фактор эмоциональной саморегуляции личности / А.В. Зарезнова // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. –2014. –№ 4. –С. 12.

19. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III (с последующими изменениями и дополнениями).– URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319\\_](https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_) (дата обращения: 05.11.2025).

20. Казанцева Г. Н. Психологические факторы формирования эмоциональной культуры личности (на примере студентов музыкального колледжа) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Г. Н. Казанцева, Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 22 с. – URL:[http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_2014/Kazantseva\\_G\\_N\\_2014.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2014/Kazantseva_G_N_2014.pdf) (дата обращения: 08.11.2025).

21. Казанцева Г.Н. Формирование эмоциональной культуры субъектов образовательного процесса в современных условиях/ Г.Н. Казанцева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук.– 2010.–№5(2).– С.421-424.

22. Катькало К.Д. К вопросу о значении особенностей семейного воспитания в контексте формирования нравственной сферы старших дошкольников/ К. Д. Катькало// Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии: сб. Материалы Всероссийского научно-практического форума / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль, 2020. –С. 152-155.

23. Комлев М. А. Влияние занятий физической культурой и спортом на развитие эмоциональной сферы личности / М. А. Комлев, К. И. Гвоздева, Н. А. Комлев // Актуальные вопросы современной науки. Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2023. – С. 220–226.

24. Конституция Республики Казахстан. – URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/K950001000\\_](https://adilet.zan.kz/rus/docs/K950001000_) (дата обращения: 06.11.2025).

25. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы (утверждена приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 24 ноября 2022 года № 462).– URL:<https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>(дата обращения: 05.11.2025).

26. Концептуальные основы воспитания в условиях реализации программы «Руханижанғыру» (утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 15 апреля 2019 года № 145). – URL: [https://prg.kz/document/?doc\\_id=36534445](https://prg.kz/document/?doc_id=36534445) (дата обращения: 07.11.2025).

27. Костакова И. В. Духовно-нравственные основы самореализации личности студентов ВУЗа / И. В. Костакова// Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии: сб. Материалы Всероссийского научно-практического форума. Под редакцией А.В. Карпова. –Ярославль, 2020. –С. 157-160.

28. Кушни́на Л.В. Языковая личность переводчика и эмоциональная культура / Л.В.Кушни́на, Е.Е. Цибулько // Перевод, реклама и PR в современной коммуникации. –2023. –Т. 1. –С. 116–119.

29. Кязимова Г. С. Педагогические и психологические основы взаимоотношений в процессе обучения / Г. С. Кязимова, Я. Н. Аббасова// Артпедагогика и артпсихология в век инноваций : сб. статей по материалам VI Международной научно-практической конф., проводимой в рамках Всероссийского фестиваля науки НАУКА 0+ / под ред. : Т. В. Христидис, М. С. Новашиной, Е. В. Ольшанской. – Москва, 2025. – С.114-120.

30. Лапшина К. С. Личность и подход к ее осмыслению в концепциях Б. Д. Парыгина / К. С. Лапшина // Наука. Исследования. Практика: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции. – Санкт-Петербург: Гуманитарный национальный исследовательский институт «Нацразвитие», 2020. – С.57-59.

31. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл : Academia, 2004. – 345 с. – ISBN 5-89357-153-3.

32. Лихачёв Б. Т. Педагогика : курс лекций, учеб. пособие / Б. Т. Лихачёв. – М. :Юрайт-М, 2001. – 607 с. – ISBN 5-94227-009-6.

33. Лубков А. В. Личность. История. Культура : статьи и выступления / А. В. Лубков. – Москва : Изд-во МПГУ, 2020. – 288 с. – ISBN 978-5-4263-0891-6.

34. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 4. / А. С. Макаренко ; ред. М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.] ; сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1984. – 396 с. – ISBN: oz184318972.

35. Манянина Т. В. Эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры личности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук // Т. В. Манянина ; Томский государственный университет. – Барнаул, 2010. – 22 с.

36. Маджуга А. Г. Феноменология эмоциональной культуры личности: контекстный подход / А. Г. Маджуга, Н. Ю. Барина, Е. В. Головнева, Г. Н. Казанцева // Вестник ВЭГУ. – 2012. – № 6 (62). – С. 47–53.

37. Мухаметзянова Ф. Г. Размышления о новых поколениях, обучающихся и особенности поколения Альфа в глобальном образовании / Ф. Г. Мухаметзянова, К. И. Степанова // Глобальная экономика и образование. – 2021. – № 2. – С. 42-50.

38. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред.: Л. И. Скворцов. –Москва, 2024. 1376 с. –ISBN: 978-5-94666-657-2.

39. Программа профилактики травли (буллинга) обучающихся в организации образования «Досболліке». –Алматы: НАО «ННПИБД«Өркен», 2025. – 319 с.– URL: [https://shantobe.edu.kz/public/files/2025/9/7/070925\\_080757.pdf](https://shantobe.edu.kz/public/files/2025/9/7/070925_080757.pdf) (дата обращения: 06.11.2025)

40. Рыдзе О. А. Оценка успешности и самостоятельности младшего школьника / О. А. Рыдзе // Тенденции развития образования 2025: сб. статей международной научно-практической конф. В 2 т. Т. 1. – Москва, 2025. – С. 363-375.

41. Савченков А. В. Возможности применения цифровых воспитательных технологий в высшем и среднем профессиональном образовании / А. В. Савченков // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 1 (41). – С. 156-162.

42. Савченков А. В. Развитие эмоциональной устойчивости будущих педагогов в высшем учебном заведении :автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А. В. Савченков ; Южно-Уральский государственный университет. –Челябинск, 2010. – 26 с. – URL: [https://www.susu.ru/sites/default/files/dissertation/savchenkov\\_alekseyvik\\_torovich.pdf](https://www.susu.ru/sites/default/files/dissertation/savchenkov_alekseyvik_torovich.pdf) (дата обращения: 06.11.2025)

43. Сергеева, О. А. Способы воспитания эмоциональной культуры школьников / О. А. Сергеева // Молодой ученый. – 2009. – № 4 (4). – С. 282–285. – URL: <https://moluch.ru/archive/4/155>. (дата обращения: 07.11.2025).

44. Середина Т. С. Эмоциональный интеллект и психологическая культура личности активных пользователей социальных сетей / Т. С. Середина // Актуальные вопросы современной психологии: сб. Материалы Международной научной конференции. – 2011. – С. 89–92.

45. Смолянова О.В., Развитие эмоционально-творческой культуры детей дошкольного и младшего школьного возраста / О.В., Смолянова, Г.А. Баудер // Наука и Образование. – 2020. – Т. 3. – № 2.– С. 268.

46. Снегова Е.С. Эмпатические способности личности как составляющие её эмоциональной культуры / Е.С. Снегова // Технологии и инновации. сборник научных статей научно-педагогических работников, аспирантов и обучающихся: сб. ФГБОУ ВО Великолукская ГСХА. – Великие Луки, 2022. – С. 389–391.

47. Стахи Т.А. Синергетический подход к исследованию явления «эмоциональная культура личности музыканта» / Т.А. Стахи // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2002. – Т. 2. – № 2. – С. 21–27.

48. Тенденции развития образования 2025 : сб. статей международной научно-практической конф. (27.02–01.03 2025 г.). В 2 т. Т. 1. – Москва, ОАНО МВШСЭН, 2025. – 524 с. – ISBN 978-5-6053489-1-7.

49. Типовые правила деятельности организаций среднего образования (общеобразовательных начального, основного среднего, общего среднего образования), утвержденные приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 30 октября 2018 года № 595 (с изменениями и дополнениями). – URL:<https://sad8duman.rka.kz/images/docs/npa/595-30.10.2019.pdf> (дата обращения: 06.11.2025)

50. Ульянова Н.С. Развитие эмоциональной культуры младших школьников в развивающей системе обучения / Н.С. Ульянова // Первое сентября. – 2004. – URL: [festival.1september.ru](http://festival.1september.ru) (дата обращения: 06.11.2025).

51. Устав коммунального государственного учреждения «Новоильиновская общеобразовательная школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области. – URL: <https://novoilinovskaya-mailin.edu.kz/ru> (дата обращения: 06.11.2025).

52. Ушакова Д. Особенности эмоционального развития личности ребенка дошкольного возраста активно занимающегося физической культурой / Д. Ушакова // Актуальные проблемы философии, социологии и политологии, экономики и психологии : сб. Материалы X Международной студенческо-аспирантской научной конференции. –Пермь, 2007. – С. 323-325.

53. Фрезе Л. В. Формирование личности в среднем школьном возрасте / Л. В. Фрезе. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/razvitie-lichnostnyh-kachestv-detei-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 06.11.2025).

54. Хачетлова С. М. Особенности психического развития детей поколения Альфа / С. М. Хачетлова, А. П. Голодова // Психология и образование: опыт, перспективы, инновации : сб. Материалы VI Всероссийского форума с международным участием. – Нальчик, 2025. – С. 314-318.

55. Хвацкая Е. Е. Психологический аспект деятельности центра тестирования, отбора и сопровождения спортивно одаренных детей / Е. Е. Хвацкая, В.С. Терехин, Н.Е. Латышева// Физическая культура и спорт. Олимпийское образование : сб. Материалы международной научно-практической конференции. –Краснодар,2019. – С. 191-193.

56. ЧерныхЕ.А. Проектная деятельность как условие формирования социальной активности спортсменов / Е.А. Черных// Физическая культура и спорт. Олимпийское образование : сб. Материалы международной научно-практической конференции. –Краснодар,2019. –С. 194-196.

57. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание. – М.: Знание» 1986. – 64 с.– ISBN: oz18431886.

58. Ippolito K. Reciprocal cognitive and emotional interaction in STEMM university learning and teaching / K. Ippolito, M. Kingsbury // *Sci Rep* 14. – 2024. – № 21660. – URL: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-72656-w> (дата обращения: 07.11.2025).

59. Kitova, Y. V. Motivational climate in Namibian rugby team / Y. V. Kitova, V. P. Osadchaya // *Физическая культура и спорт. Олимпийское образование : сб. Материалы международной научно-практической конференции.* – Краснодар, 2019. – С. 132-134.

60. Savina E. Students' and teachers' emotions in the classroom: an ecological dynamic systems perspective / E. Savina, C. Fulton // *Eur J Psychol.* – 2024. – Educ 39. – 2763–2781p, – URL: <https://doi.org/10.1007/s10212-024-700880-z> (дата обращения: 07.11.2025).

61. Osadchaya V.P. The creation of children's motivation to healthy lifestyle based on tennis / V.P. Osadchaya, J.A. Chudnaya // *Физическая культура и спорт. Олимпийское образование : сб. Материалы международной научно-практической конференции.* – Краснодар, 2019. – С. 132-134.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Авторские диагностические разработки, использованные в исследовании

Беседа «Что я знаю об эмоциях?»

Беседа разработана для выявления уровня сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры. Проводится в индивидуальной форме, продолжительность — 15–20 минут. Ответы фиксируются в протоколе дословно, с последующим контент-анализом. Возможна аудиозапись с согласия участника и родителей.

Инструкция для обучающегося:

«Сейчас я задам тебе несколько вопросов об эмоциях и чувствах. Здесь нет правильных или неправильных ответов — важно то, что ты сам думаешь. Отвечай так, как тебе кажется верным».

Вопросы беседы:

1. Что такое эмоции? Чем эмоции отличаются от настроения? А от чувств?
2. Какие эмоции ты знаешь? Назови столько, сколько сможешь вспомнить.
3. Как ты думаешь, зачем человеку нужны эмоции? Для чего они?
4. Всегда ли нужно выражать свои эмоции? Почему?
5. Бывают ли эмоции «плохие» и «хорошие»? Если да, то какие ты отнесёшь к «плохим», а какие — к «хорошим»? Почему?
6. Можно ли управлять своими эмоциями и как?
7. Представь: твой друг получил двойку и очень расстроен. Что ты будешь делать? Что скажешь?
8. Бывает, что человек улыбается, хотя ему грустно. Почему так происходит?
9. Один и тот же человек в одной и той же ситуации может злиться, а может — оставаться спокойным. От чего это зависит?
10. Как ты думаешь, нужно ли понимать свои эмоции? Зачем?

## 11. Обработка результатов:

Анализ ответов осуществляется по трем критериям:

Критерий Показатели

Объем знаний. Количество названных эмоций, наличие/отсутствие дифференциации близких понятий (гнев – ярость, обида – разочарование)

Системность знаний. Способность устанавливать причинно-следственные связи, понимание функций эмоций, осознание амбивалентности эмоциональных проявлений

Рефлексивность. Способность анализировать собственные и чужие эмоциональные реакции, наличие / отсутствие оценочных суждений («плохая эмоция», «стыдно злиться»)

На основе анализа ответов делается вывод об уровне сформированности когнитивного компонента (низкий, средний, высокий) в соответствии с критериями, описанными в параграфе 2.1.

### Анкета «Ценность эмоций»

Анкета предназначена для изучения места эмоциональных переживаний в индивидуальной иерархии ценностей подростка. Проводится в групповом формате, время заполнения – 10–15 минут. Анонимность не обязательна, но допустима по желанию респондента.

Инструкция:

«Перед тобой список из 12 ценностей. Прочитай их внимательно. Представь, что тебе нужно выбрать самое важное в жизни – то, без чего ты не можешь обойтись. Расположи ценности по порядку: на первое место поставь самую важную для тебя, на второе – чуть менее важную и так далее, до последней – наименее важной».

Список ценностей:

Здоровье (физическое и психическое благополучие)

Семья (близкие люди, родители, дети)

Дружба (верные друзья, общение с близкими по духу людьми)

Материальное благополучие (деньги, вещи, комфорт)

Знания (образование, умственное развитие, эрудиция)

Эмоциональные переживания (чувства, радость, грусть, любовь — всё, что связано с душой)

Творчество (способность создавать новое, заниматься искусством)

Самореализация (достижение целей, успех в делах)

Общественное признание (уважение окружающих, статус, положение)

Интересная работа (любимое дело, профессия)

Духовность (вера, внутренняя гармония, нравственные идеалы)

Свобода (независимость, возможность поступать по-своему)

Обработка результатов:

Для каждого респондента фиксируется ранговое место ценности «Эмоциональные переживания». Возможен также подсчет среднего ранга по группе.

Выделяются три уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента:

Уровень. Ранг ценности «Эмоции». Поведенческие и вербальные маркеры

Низкий. 9-12 место. В беседе эмоции описываются как «помеха», «то, что мешает», «то, что надо контролировать». Транслируются установки: «плакать – стыдно», «злиться – плохо».

Средний. 5-8 место. Декларативно эмоции признаются важными, но эта значимость не подкрепляется реальным поведением. В конкретных ситуациях эмоциональные проявления – свои и чужие – оцениваются как второстепенные.

Высокий. 1-4 место. Эмоциональные переживания осознаются как важная составляющая жизни. Подросток способен говорить о своих чувствах, обращаться за поддержкой, оказывать ее другим.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Программа формирования эмоциональной культуры личности обучающихся «Навигатор эмоций»

Пояснительная записка.

Подростковый возраст (12-14 лет) рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как сензитивный период для становления эмоционально-волевой сферы, развития рефлексии и формирования способности к пониманию себя и других (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Именно в этом возрасте происходит переход от внешней регуляции поведения к внутренней, возникает устойчивый интерес к собственному внутреннему миру и переживаниям окружающих. Однако, как показывают диагностические данные (констатирующий этап исследования), эмоциональная сфера подростков часто остаётся вне зоны целенаправленной педагогической работы. Знания об эмоциях носят фрагментарный характер, эмпатия проявляется ситуативно, а репертуар способов совладания со стрессом ограничивается неконструктивными стратегиями («избегание», «конфронтация»). Это создаёт риск возникновения внутриличностных конфликтов, трудностей в общении и эмоционального неблагополучия.

Программа «Навигатор эмоций» разработана на основе теоретического анализа структуры эмоциональной культуры (Г.Н. Казанцева, Т.А. Стахи, Е.С. Снегова) и результатов первичной диагностики, обучающихся 6-7 классов. В основе программы лежит понимание эмоциональной культуры как интегративного личностного образования, включающего когнитивный, эмоциональный, поведенческий, рефлексивно-оценочный и мотивационно-ценностный компоненты.

Программа реализовывалась в течение 6 месяцев (сентябрь 2025 г. – январь 2026 г.) и включала 16 тренинговых занятий с обучающимися (2 раза в неделю, продолжительность 60 минут), системную интеграцию

эмоционально-развивающего содержания в уроки литературы, русского языка и самопознания, проектную и волонтерскую деятельность, 4 семинара для педагогов, 3 родительских собрания в интерактивном формате, а также систему консультативных встреч.

Цель и задачи программы.

Цель – создание психолого-педагогических условий для формирования эмоциональной культуры личности обучающихся подросткового возраста.

Задачи:

1. Сформировать у обучающихся систему знаний об эмоциях, их видах, функциях, причинах возникновения и способах выражения.

2. Развить эмпатические способности, эмоциональную отзывчивость, сензитивность к переживаниям других людей.

3. Обучить конструктивным способам выражения эмоций и совладания со стрессом, расширить репертуар копинг-стратегий.

4. Развить рефлексивность, способность к анализу собственных эмоциональных состояний и их вербализации.

5. Сформировать ценностное отношение к эмоциональным переживаниям — как собственным, так и других людей.

6. Повысить психолого-педагогическую компетентность педагогов и родителей в вопросах эмоционального развития подростков.

Структура и содержание программы.

Программа состоит из четырёх тематических модулей, последовательность которых отражает логику формирования эмоциональной культуры: от распознавания и дифференциации эмоций — к их регуляции и осознанному использованию в коммуникации.

Модуль 1. Азбука эмоций (4 занятия) Задача: формирование системы знаний об эмоциональной сфере человека.

Занятие	Тема	Содержание
1	Что я знаю об эмоциях?	Входная диагностика. Понятие эмоции, отличие от чувства и настроения. Базовые эмоции. Мифы об эмоциях («злиться — плохо», «плакать — стыдно»).
2	Эмоциональная палитра	Расширение эмоционального словаря. Синонимия и интенсивность эмоций. Упражнение «Градус эмоции».
3	Телесный код	Связь эмоции и телесных ощущений. Карта тела. Упражнение «Где живёт страх?».
4	Эмоции в лицах	Распознавание эмоций по мимике, жестам, позе, голосу. Работа с фотоматериалами, видеофрагментами.

Модуль 2. Я и другой (4 занятия) Задача: развитие эмпатических способностей, сензитивности к эмоциональным состояниям других людей.

Занятие	Тема	Содержание
5	Точка зрения	Понятие эмпатии. Упражнение «Переводчик» — интерпретация эмоций другого человека, поиск причин.
6	Я тебя слышу	Активное слушание, невербальная поддержка. Упражнения «Зеркало», «Передай эмоцию».
7	Конфликт как встреча	Анализ конфликтных ситуаций с позиций разных участников. Эмоциональная децентрация.
8	Поддержка	Как оказывать и принимать эмоциональную поддержку. Различение «жалости» и «сочувствия».

Модуль 3. Я управляю собой (4 занятия). Задача: обучение конструктивным способам регуляции эмоциональных состояний.

Занятие	Тема	Содержание
9	Зачем нам эмоции?	Функции эмоций: сигнальная, регуляторная, коммуникативная. Эмоция как информация.
10	Гнев и обида	Работа с гневом как с сигналом о нарушении границ. Техники «Якорь», «Дыхание и счёт».
11	Страх и тревога	Функции страха. Различение реальной и иррациональной угрозы. Приёмы саморегуляции.
12	Мои ресурсы	Карта ресурсов. Что помогает справляться в трудных ситуациях. Упражнение «Чемодан ресурсов».

Модуль 4. Я в мире людей (4 занятия) Задача: формирование ценностного отношения к эмоциональным переживаниям, развитие навыков конструктивного взаимодействия.

Занятие	Тема	Содержание
13	Эмоции в общении	Роль эмоций в дружбе, учёбе, семье. Эмоциональные ожидания и их оправданность.
14	Просьба и отказ	Как просить о помощи и отказывать без чувства вины. Упражнение «Тренировка отказа».
15	Благодарность	Эмоция благодарности и её роль в отношениях. Упражнение «Письмо благодарности».
16	Мои границы	Завершающее занятие. Рефлексия пройденного. Итоговая диагностика.

Описание ключевых упражнений.

Ниже приведены упражнения, составляющие основу программы. Некоторые из них являются авторскими разработками, другие – адаптированными версиями известных психологических техник. Все они прошли апробацию в условиях реальной школы и показали устойчивый развивающий эффект.

## Упражнение «Градус эмоции»

Модуль 1, занятие 2

Цель: развитие способности дифференцировать эмоции по интенсивности, расширение эмоционального словаря.

Материалы: карточки с названиями базовых эмоций (радость, грусть, гнев, страх, удивление, интерес), флипчарт, маркеры.

Инструкция: Участники делятся на 5–6 микрогрупп. Каждая группа получает карточку с одной базовой эмоцией. Задание: построить «шкалу интенсивности» – выстроить синонимический ряд от слабой степени переживания к сильной. Например, : «радость» → «восторг» → «ликование» → «эйфория»; «раздражение» → «гнев» → «ярость».

После завершения работы группы по очереди представляют свои шкалы. Ведущий фиксирует их на флипчарте, обращая внимание на то, что:

- одни и те же слова разные участники могут помещать на разные позиции;
- в разных языках и культурах набор и границы эмоций могут различаться;
- субъективная интенсивность переживания не всегда совпадает с его внешним проявлением.

Обсуждение: Как понять, какую интенсивность эмоции переживает другой человек? Почему важно различать «раздражение» и «ярость»? Можно ли управлять интенсивностью эмоции?

Время выполнения: 25–30 минут.

## Упражнение «Переводчик»

Модуль 2, занятие 5

Цель: развитие эмпатии, способности к децентрации, пониманию причин чужих эмоций.

Материалы: набор фотографий людей разного возраста и пола в эмоционально насыщенных ситуациях (избегать патографии и чрезмерной

экспрессии). Фотографии могут быть как реалистичными, так и художественными (кадры из кинофильмов, репродукции картин).

Инструкция: Участникам демонстрируется фотография. Задание в парах: один участник становится «наблюдателем», второй — «переводчиком». Наблюдатель описывает только внешние признаки: положение бровей, губ, поза, жесты. Переводчик даёт «озвучку» – говорит от имени человека на фотографии, объясняя, что он чувствует и почему.

Важно: задача переводчика – не угадать «правильную» эмоцию, а предложить непротиворечивую версию, исходя из наблюдаемых признаков.

После 3-4 раундов проводится обсуждение:

- Всегда ли эмоция считывается однозначно?
- Какие признаки помогают, а какие сбивают?
- Что происходит, когда мы ошибочно интерпретируем эмоцию другого человека?

Время выполнения: 30 минут.

Упражнение «Якорь»

Модуль 3, занятие 10

Цель: обучение приёму саморегуляции через создание условно-рефлекторной связи «жест — состояние спокойствия».

Инструкция: Участникам предлагается занять удобное положение, закрыть глаза и вспомнить ситуацию, в которой они чувствовали себя уверенно, спокойно, безопасно. Ведущий даёт 30–40 секунд на погружение в воспоминание, затем просит усилить это ощущение — почувствовать его в теле, заметить дыхание, позу.

Далее инструкция: «Найди жест – движение рукой, касание, особое положение пальцев, – которое у тебя ассоциируется с этим состоянием. Выполни этот жест прямо сейчас, удерживая ощущение спокойствия. Повтори три раза».

Затем проводится краткая стресс-проба (неожиданный вопрос, имитация опроса у доски, резкий хлопок). Участникам предлагается воспроизвести «якорь» и отследить, изменилось ли состояние.

Обсуждение: Упражнение не подаётся как универсальное средство. Обсуждается, кому и в каких ситуациях этот приём помог, кому — нет, что можно изменить (другой жест, слово, образ). Важный вывод: мы можем создавать для себя опоры сами, а не ждать, что кто-то нас успокоит.

Примечание: Техника основана на классическом нейролингвистическом программировании, но в программе используется без теоретического погружения, только как практический инструмент.

Время выполнения: 20 минут.

Упражнение «Чемодан ресурсов»

Модуль 3, занятие 12

Цель: осознание и визуализация личных ресурсов совладания со стрессом, формирование установки на их активное использование.

Материалы: листы бумаги А4, цветные карандаши/фломастеры, вырезки из журналов, клей, ножницы (для варианта с коллажем).

Инструкция: «Представь, что ты отправляешься в трудное путешествие. Не в географическое, а в жизненное. Что ты возьмёшь с собой? Какие твои качества, умения, воспоминания, люди, места, вещи помогают тебе справляться, когда трудно? Нарисуй свой "чемодан ресурсов" — буквально или метафорически».

Работа может выполняться в рисунке или в технике коллажа. После завершения желающие представляют свой чемодан группе. Ведущий акцентирует, что ресурсы у каждого свои, и это нормально.

Вариация: на последующих занятиях, когда участник сообщает о стрессовой ситуации, ведущий может спросить: «Что у тебя в чемодане может сейчас пригодиться?». Это способствует интериоризации техники.

Время выполнения: 30–35 минут.

Упражнение «Тренировка отказа»

## Модуль 4, занятие 14

Цель: отработка навыка конструктивного отказа без чувства вины и агрессии.

Инструкция: Работа в тройках: «просящий», «отказывающий», «наблюдатель». Просящий обращается с просьбой (можно использовать реальные ситуации из жизни подростков, например, «дай списать», «пойдём прогуляем урок», «одолжи деньги»). Отказывающий должен сказать «нет», соблюдая три условия:

1. отказ произносится спокойно, без извиняющихся интонаций;
2. причина отказа называется, но не оправдывается («я не дам телефон, потому что это моя вещь», а не «ты понимаешь, мама ругаться будет»);
3. сохраняется контакт глаз и уважительная дистанция.

Наблюдатель фиксирует вербальные и невербальные проявления, затем даёт обратную связь. Роли меняются.

Обсуждение: Что чувствовали в роли отказывающего? Что помогало, что мешало? Как менялось восприятие себя после уверенного отказа? Различение «отказа» и «отвержения» — это не одно и то же.

Время выполнения: 30 минут.

## Упражнение «Письмо благодарности» Модуль 4, занятие 15

Цель: развитие способности к рефлексии положительных эмоций, формирование навыка выражения благодарности.

Инструкция: «Напиши письмо человеку, которому ты благодарен. Это не обязательно должен быть кто-то из присутствующих. Это может быть родитель, друг, учитель, даже герой книги или фильма. Объясни, за что именно ты благодарен и почему это для тебя важно».

Письма не зачитываются вслух, если автор сам не выразит желания. Важно подчеркнуть: благодарность — это не обязанность, а возможность, и писать письмо нужно только тому, кому действительно хочется.

После написания — короткая групповая рефлексия: легко ли было найти слова? Часто ли мы говорим «спасибо» просто так, без повода? Что меняется в отношениях, когда благодарность проговаривается?

Время выполнения: 25 минут (включая написание и обсуждение).

Методические рекомендации для педагогов-психологов.

### 1. О позиции ведущего

Ведущий тренинговых занятий не является учителем в традиционном смысле. Его задача — не передать знания и проверить усвоение, а создать пространство, в котором подросток сможет исследовать собственные переживания без страха быть осуждённым. Это принципиально иная позиция: не «над», а «рядом».

Рекомендуется:

- использовать преимущественно открытые вопросы;
- избегать оценок («правильно», «молодец») — вместо них давать описательную обратную связь («я заметил, что когда ты говорил о злости, твой голос стал тише»);
- делиться собственными чувствами дозированно и уместно, оставаясь в роли взрослого, но не отстранённого эксперта;
- удерживать границы группы, не допуская обесценивающих высказываний в адрес участников.

### 2. О групповой динамике.

Первые 2–3 занятия участники неизбежно будут испытывать тревогу и сопротивление. Это нормально. Упражнения на этом этапе должны быть низкопороговыми – не требовать высокой степени самораскрытия, давать возможность «отсидеться». Уважительное отношение к молчанию важнее, чем попытка «разговорить» любой ценой.

Конфликты в группе, если они возникают, следует не подавлять, а использовать как рабочий материал. Вопрос «что сейчас происходит?» часто продуктивнее, чем призыв к порядку.

### 3. О работе с сопротивлением

Подросток, который демонстративно отворачивается, не выполняет задания, отвечает односложно или с вызовом, не является «трудным» или «немотивированным». Скорее всего, он защищается от того, что для него слишком болезненно или небезопасно. Наиболее эффективная стратегия в этом случае – временно снизить требования, оставить возможность для наблюдения, не настаивать на активном участии. Практика показывает, что такие участники к 4–5 занятию начинают включаться сами, когда убеждаются, что их «не лечат» и не оценивают.

#### 4. О дневниках эмоций

Ведение дневника – ключевой рефлексивный инструмент программы. Однако требование «записывай каждый день» для многих подростков невыполнимо и вызывает чувство вины. Поэтому рекомендуется предлагать фиксацию по запросу: «записывай тогда, когда чувствуешь что-то сильное или необычное». Важно, чтобы дневник не проверялся и не оценивался — это приватное пространство, доступ к которому участник предоставляет только добровольно.

#### 5. О взаимодействии с классным руководителем.

Программа не может быть реализована изолированно от классного руководителя. Рекомендуется:

- до начала программы провести установочную встречу, объяснив цели и логику занятий;
- ежемесячно кратко информировать классного руководителя о тематике занятий и общих тенденциях в группе (без нарушения конфиденциальности);
- давать классному руководителю простые инструменты для поддержки эмоциональной рефлексии в повседневной работе (например, «эмоциональный градусник» в конце учебного дня).

Материалы для родительских собраний.

Собрание 1. «Эмоциональный мир подростка: что меняется и почему?»

Цель: знакомство родителей с возрастными особенностями эмоциональной сферы подростков, снижение тревоги, связанной с эмоциональной нестабильностью детей.

Основные темы для обсуждения:

- Почему подростки становятся «неуправляемыми»: физиологический и психологический аспекты.
- Эмоциональная лабильность как норма, а не отклонение.
- Чем «плохое поведение» отличается от неумения справляться с эмоциями.
- Типичные ошибки родителей: обесценивание чувств («не выдумывай»), запрет на эмоции («злиться нельзя»), эмоциональный шантаж.

Практическая часть: упражнение «Угадай эмоцию» (родители по фотографиям определяют эмоции детей), разбор родительских кейсов.

Раздаточный материал: памятка «Как говорить с подростком о чувствах».

Собрание 2. «Поддержка без гиперопеки: как помочь подростку справиться с трудными переживаниями»

Цель: обучение родителей конкретным техникам эмоциональной поддержки.

Основные темы:

- Различение поддержки и гиперопеки.
- Активное слушание: что это значит и как это делать.
- Алгоритм помощи в стрессовой ситуации (контейнирование → валидация → поиск решения).
- Чего делать нельзя: советы, обесценивание, сравнение с другими, ранняя успокоительная риторика («не переживай»).

Практическая часть: отработка навыка активного слушания в парах, анализ видеопримеров.

Раздаточный материал: памятка «7 фраз, которые помогут подростку, и 7 фраз, которые сделают только хуже».

### Собрание 3. «Школа и семья: вместе, а не порознь»

Цель: согласование требований и ожиданий школы и семьи в вопросах эмоционального развития подростков.

Основные темы:

- Краткие итоги программы (общая информация, без персональных данных).
- Как родители могут поддерживать развитие эмоциональной компетентности дома.
- Единые требования: почему важно, чтобы взрослые не противоречили друг другу.
- Границы и запреты: как устанавливать без ущерба для отношений.

Практическая часть: круглый стол, обсуждение конкретных ситуаций, предложенных родителями.

Критерии эффективности программы.

1. Положительная динамика уровня сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры (расширение эмоционального словаря, дифференциация эмоций, понимание причин их возникновения).
2. Положительная динамика уровня эмпатических способностей, снижение доли обучающихся с низким уровнем эмпатии.
3. Расширение репертуара копинг-стратегий, снижение доли избегания как доминирующей стратегии совладания.
4. Повышение уровня рефлексивности, развитие способности к вербализации эмоциональных состояний.
5. Снижение уровня школьной и межличностной тревожности.
6. Смещение в иерархии ценностей: повышение значимости эмоциональных переживаний и понимания других людей.

Программа «Навигатор эмоций» не претендует на исчерпывающее решение проблемы формирования эмоциональной культуры подростков.

Она – одна из возможных моделей работы, которая сложилась в конкретном образовательном контексте и показала устойчивые положительные результаты. Её можно адаптировать под иные условия: другой возраст, другую культурную среду, другую степень готовности педагогов и родителей. Важно не столько точное воспроизведение описанных упражнений, сколько удержание главного принципа: эмоциональная культура не формируется через нотации и контроль. Она вырастает из опыта быть понятым и принятым — и в себе самом, и в отношениях с другими.