



## Технологии психолого-педагогического сопровождения студентов с проявлениями тревожности в воспитательно-образовательном процессе


### Ирина Петровна Введенская

кандидат медицинских наук, ассистент  
Самарский государственный медицинский университет  
Самара, Россия  
wasily10@mail.ru  
 0000-0000-0000-0000

### Марина Валентиновна Манжос

доктор медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой внутренних болезней  
Медицинский университет «Реавиз»  
Самара, Россия  
manjos.mv@reaviz.ru  
 0000-0000-0000-0000


### Ольга Борисовна Никонова

Почётный работник общего образования Российской Федерации  
МБОУ «Гимназия №2»  
Самара, Россия  
olga-nik\_va@mail.ru  
 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.04.2022

Принята 14.05.2022

Опубликована 20.06.2022

 10.25726/f4328-5308-8278-k

### Аннотация

Сложные социально-экономические изменения, которые происходят в современном обществе, требуют от рядового человека устойчивости к стрессовым ситуациям, быстрой и конструктивной адаптации к переменным условиям существования, конкурентоспособности, поскольку без этого невозможно прогрессивное развитие личности. Цель статьи – проанализировать технологии психолого-педагогического сопровождения детей с проявлениями тревожности в воспитательно-образовательном процессе. Материалы и методы. Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение научной литературы по проблеме исследования); эмпирические (беседа, констатирующий и формирующий эксперимент, сравнение, тестирование: методики на определение уровня тревожности как личностного свойства и как состояния; оценки проявлений тревоги; диагностики феномена социального интеллекта (способности понимать намерения, чувства и эмоциональное состояние человека посредством вербальной и невербальной экспрессии); оценки социально-коммуникативной компетентности для выявления способности к сотрудничеству, ведению дискуссий и восприятие критики; математико-статистические и интерпретационные (анализ, синтез, систематизация полученных данных для их наглядного отображения). Статистическая обработка эмпирических данных и их графическое отображение осуществлено с помощью статистического пакета SPSS Statistics версия 17.0 и стандартного пакета программы MS Excel. Результаты. На основе выбранной программы эмпирического исследования и выделенных эмпирических показателей были исследованы особенности влияния тревожности на развитие социального интеллекта студентов в процентном соотношении. В результате проведенного анализа, выявлено, что студенты профессий типа «человек-человек», а именно

социономического профиля обучения, имеют преимущество в обеспечении эффективности развития социального интеллекта как детерминанты профессионального становления. Студенты профессий типа «человек-знаковые системы» (физико-математический профиль обучения) тоже имеют достаточное количество высоких показателей результатов исследования. Относительно респондентов профессий типа "Человек-природа" (естественный профиль обучения), на основании сравнительного анализа, можно утверждать, что исследуемый контингент имеет преимущество только по низким показателям. Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты исследования могут использоваться профильными специалистами для улучшения результатов собственных исследований.

### **Ключевые слова**

сопровождение детей, тревожность, воспитательный процесс, технологии.

### **Введение**

Студенческий возраст приходится преимущественно на период поздней юности или ранней взрослости. В это время заканчивается физическое созревание организма, приобретает та степень духовной зрелости, которая позволяет самостоятельно решать вопросы выбора профессии, участия в производственном труде после окончания школы или высшего учебного заведения (Alemdar, 2017). Именно период ранней взрослости является самым продуктивным творческим периодом жизни человека, когда раскрываются потенциальные возможности, завершается общее соматическое развитие и половое созревание, физическое развитие достигает своего пика. Этот возраст характеризуется высоким уровнем интеллектуальных возможностей, творческих, спортивных и профессиональных достижений. В возраст юности и молодости, когда человек со всей свежестью наблюдает мир, она может породить такие научные проблемы, и в таком количестве, что на решение их надо будет отдать все последующие годы (Ewalt, 2015).

Предлагается рассматривать студента как человека определенного возраста и как личность с трех сторон: психологической, социальной и биологической. С психологической стороны развитие студента реализуется через систему его переживаний, установок, осознания своего внутреннего мира, своих психологических качеств и возможностей с точки зрения перспектив дальнейшего самостоятельного жизни, что проявляется в общении и взаимоотношениях со старшими и сверстниками, восприятие референтной группы, в отношении к учебе и отдельных учебных предметов (Batliner, 2018). Социальная сторона студенческого возраста появляется в общественных отношениях, деятельности, социальной позиции студента как представителя социальной студенческой группы, исполнителя функций ученика в высшей школе (Achieve, 2013). Биологическая сторона характеристики студента, включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи. Эта сторона в основном обусловлена наследственностью и врожденными задатками, но в определенных пределах может изменяться под влиянием условий жизни. Изучение этих сторон характеризуют студенческий возраст как период достижения наивысших, "пиковых" результатов, которые базируются именно на процессах биологического, социального и психологического развития (Carobianco, 2014).

Существует такое определение студенческого возраста: «Воспитание специалиста, общественного деятеля и гражданина, освоения и консолидация многих социальных функций, формирование профессионального мастерства – все это составляет особый и важный для общественного развития и становления личности период жизни, который обозначается как студенческий возраст». По результатам лонгитюдного исследования было установлено, что студенческий возраст – «золотая пора человека» – сенситивный период для развития основных социогенных потенциалов человека как личности, во время которого происходит формирование профессиональных, мировоззренческих и гражданских свойств будущего специалиста, развитие профессиональных способностей и восхождение к вершинам творчества, как становление интеллекта и стабилизации черт характера, преобразование мотивации и всей системы ценностных ориентаций, формирование социальных ценностей в связи с профессионализацией (Лысых, 2014). Исследование познавательной деятельности студентов

показывают, что студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта. "Ядро" интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием пиков то одной, то другой, функции входящих в это ядро (Apedoe, 2013; Лысых, 2014).

Таким образом, обобщая основные подходы изучения сущности тревожности, можно утверждать, что большинство ученых не разделяют, а даже отождествляют понятия «тревоги» и «тревожности», придавая их функциям, детерминантам и механизмам схожий смысл (Ершов, 2010). Поэтому данная проблема является многоаспектной и неоднозначной, что свидетельствует о важности ее решения в современных научных исследованиях.

### **Материалы и методы исследования**

Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение научной литературы по проблеме исследования); эмпирические (беседа, констатирующий и формирующий эксперимент, сравнение, тестирование: методики на определение уровня тревожности как личностного свойства и как состояния; оценки проявлений тревоги; диагностики феномена социального интеллекта (способности понимать намерения, чувства и эмоциональное состояние человека посредством вербальной и невербальной экспрессии); оценки социально-коммуникативной компетентности для выявления способности к сотрудничеству, ведению дискуссий и восприятие критики; математико-статистические и интерпретационные (анализ, синтез, систематизация полученных данных для их наглядного отображения). Статистическая обработка эмпирических данных и их графическое отображение осуществлено с помощью статистического пакета SPSS Statistics версия 17.0 и стандартного пакета программы MS Excel.

На общих психологических принципах тревожность определяется как многоплановое системное явление, проявляющееся на всех уровнях психической активности личности и может быть охарактеризована количественно (по уровню интенсивности проявления: низкая, умеренная, высокая), качественно (по разновидностям, то есть, в зависимости от того, какой аспект личности фрустрирован со стороны социального окружения: школьная (гностический), самооценная (аффективный), межличностная (поведенческий)) и содержательно (по детерминантам: ситуативная и личностная тревожность) (Batliner, 2018).

В психологической литературе термин "ситуативная тревожность" используется для обозначения относительно устойчивого психического свойства с тенденцией к переживанию состояния тревоги в реальных или мнимых условиях социального взаимодействия (Минзов, 2018). Зато для обозначения устойчивой личностной свойства, что со временем занимает ведущее место в структуре психики, применяется термин «личностная тревожность» – как резистентная психологическая свойство, что демонстрирует склонность личности к антиципации фрустрации ее важнейших возрастных и социальных потребностей, тенденцию к чрезмерной персонализации ситуации с наличием широкого круга релевантных самооценке угроз (Batliner, 2018).

Большинство исследователей (Apedoe, 2013; Ballyns, 2018; Batliner, 2018; Berland, 2013; Capobianco, 2014; Dyer, 2008; Ewalt, 2015; Moore, 2015; Purzer, 2019; Purzer, 2014; Radcliffe, 2015; Борисенко, 2015; Глинченко, 2009; Евдокимов, 2009) придерживаются общего мнения относительно того, что тревожность – индивидуально-психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к переживанию состояния тревоги при ожидании неблагоприятного развития событий. Непосредственно данную точку зрения разделяют и российские психологи, посвятившие свои работы изучению этого явления.

Изучая особенности интеллектуального развития тревожных детей, ставит акцент на деструктивном воздействии тревожности. В своих исследованиях автор показала, что высокий уровень тревожности негативно влияет на интеллектуальное развитие, прежде всего в напряженных ситуациях, уровень умственной работоспособности вызывает неуверенность в собственных возможностях, ограничивает пространство персонального взаимодействия (Berland, 2013).

В ряде своих исследований ученые изучают реактивную и личностную тревожность как проявление возможных противоречий в «Я-концепции», как сигнал, что свидетельствует о

посягательстве на целостность «образа Я». Автором было определено статистически достоверный отрицательный связь между личностной тревожностью и уровнем внутреннего локуса контроля, а положительный – нейротизмом. Таким образом, при повышении уровня личностной тревожности у индивидов будет снижаться уровень внутреннего контроля, а показатели по нейротизму расти, и наоборот, при снижении тревожности будет расти внутренний контроль и снижаться нейротизм (Калашников, 2020).

Проанализировав и обобщив массив психологической литературы, полагаясь на основные подходы согласно концептуализации понятия «социальный интеллект», мы охарактеризовали его как специальную специфическую способность, что обеспечивает эффективность социальной активности личности и отражает своеобразие организации ментального опыта в сфере социального взаимодействия (Норкина, 2015). Часто его описывают с помощью системы конструктов, которые обеспечивают продуктивность различных межличностных влияний, таких, в частности, как умение получать необходимую информацию, правильная оценка людей, психологическая защита, имплицитные представления, адекватная самооценка в коммуникативной сфере, толерантность в контактах, способность усваивать нетрадиционный опыт.

### Результаты и обсуждение

На основе выбранной программы эмпирического исследования и выделенных эмпирических показателей влияния тревожности на развитие социального интеллекта студентов была сформирована схема психологического анализа полученных данных и их интерпретации, которая отразила последовательность и логичность полученных результатов исследования (Радиононская, 2015). В свою плоскость она включила следующие положения:

Во-первых, исследованы особенности влияния тревожности на развитие социального интеллекта студентов в процентном соотношении по эмпирическим показателям, которое отражено в таблицах 1-3.

Таблица 1. Процентное соотношение результатов исследования студентов по методике исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливана

Методический инструментарий/ (субтесты)	Эмпирические показатели	Профиль обучения	Процентное соотношение (%)	
			Высокий уровень	Низкий уровень
Субтест 1 «истории из-за завершения»	Социальное прогнозирование	Социономический	34,3	18,6
		Естественный	17,1	30
		Физикоматематический	24,3	10
Субтест 2 «группы экспрессии»	Способность к саморегуляции	Социономический	8,6	17,1
		Естественный	4,3	35,7
		Физикоматематический	12,9	15,7
Субтест 3 «вербальная экспрессия»	Социальная адаптация	Социономический	25,7	25,7
		Естественный	4,3	50
		Физикоматематический	24,3	20
Субтест 4 «истории с дополнением»	Социальное взаимодействие	Социономический	57,1	0
		Естественный	0	72,9
		Физикоматематический	0	60

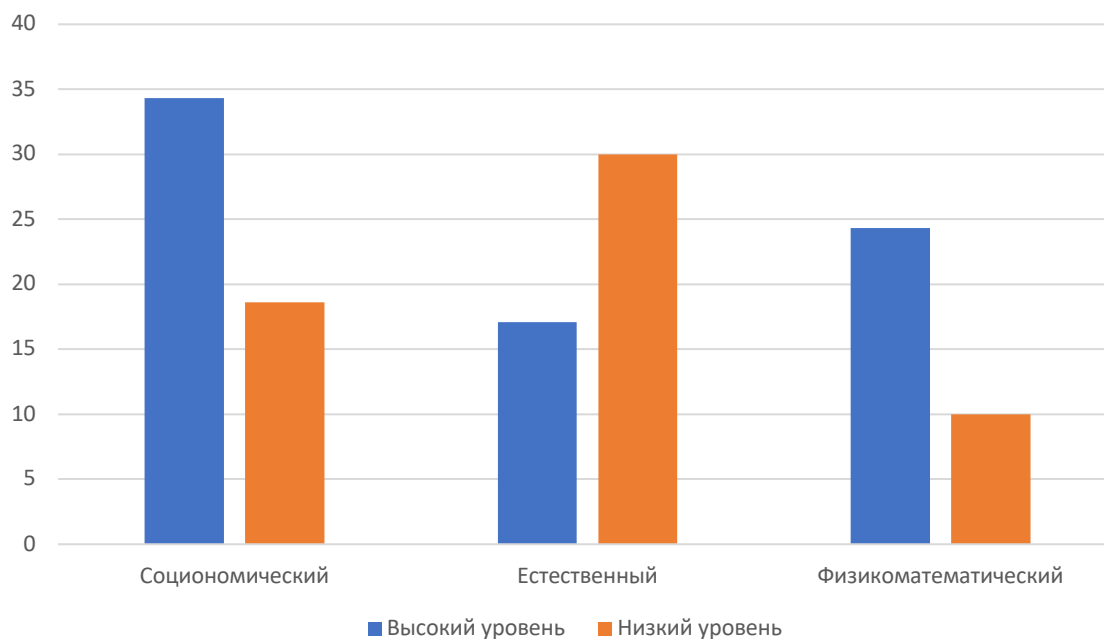


Рисунок 1. Процентное соотношение результатов исследования студентов по методике исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливана (субтест 1)

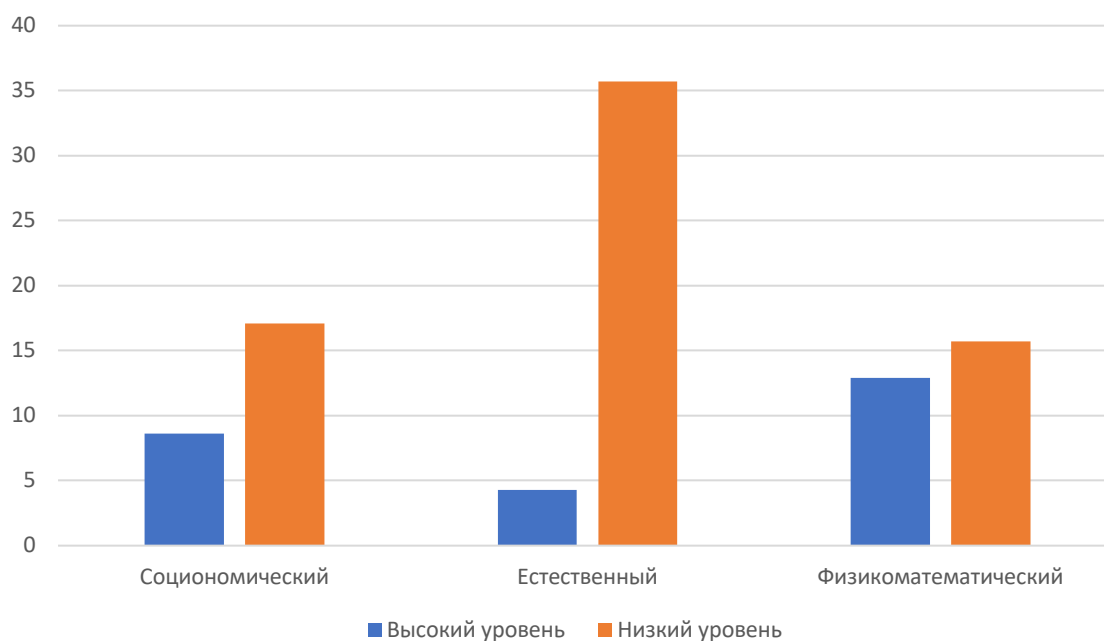


Рисунок 2. Процентное соотношение результатов исследования студентов по методике исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливана (субтест 2)

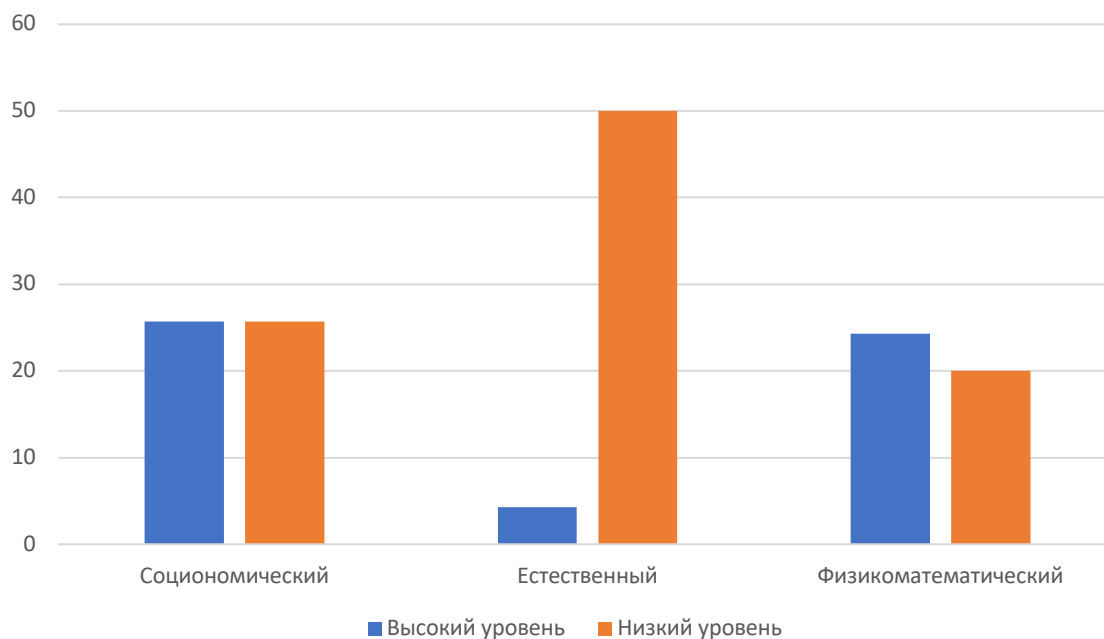


Рисунок 3. Процентное соотношение результатов исследования студентов по методике исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливана (субтест 3)

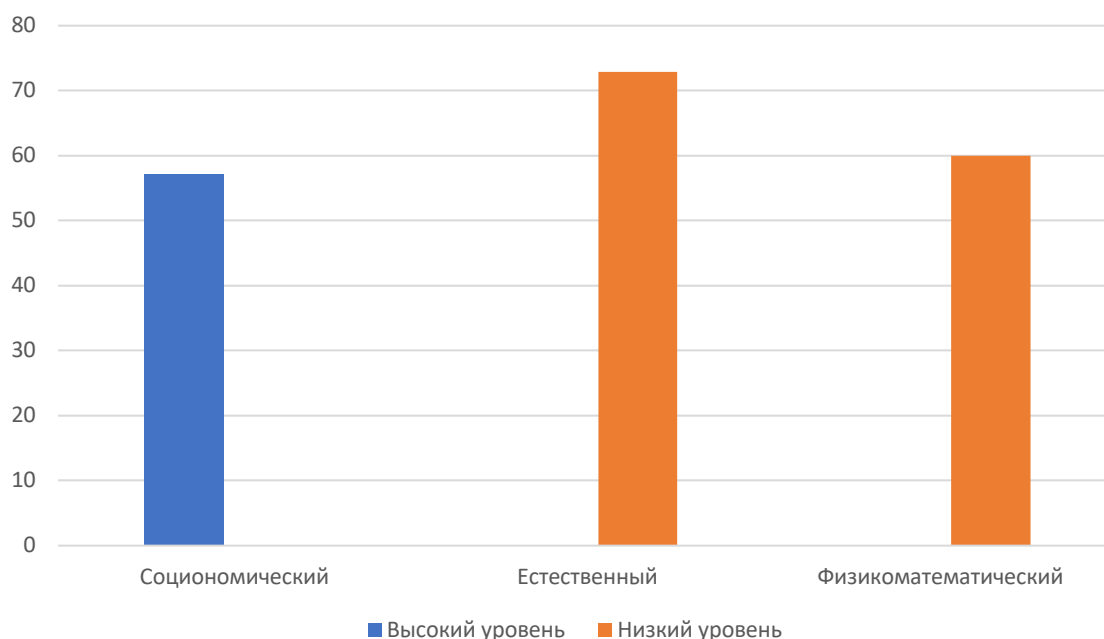


Рисунок 4. Процентное соотношение результатов исследования студентов по методике исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливана (субтест 4)

Данные, представленные в таблице 1, демонстрируют уровень социального интеллекта (интегрального фактора познания поведения) студентов по профессиям типа «человек-человек», «человек-природа», «человек-знаковая система».

Согласно результатам данной методики, которая является ведущим диагностическим материалом исследования, мы можем наблюдать в исследуемых выборках наличие высоких и низких показателей в процентном соотношении. Высокие показатели по субтестом № 1 «Истории из-за завершением» преобладают у студентов социально-экономического профиля обучения, профессии по типу «человек-человек» (34,3%), что свидетельствует о способности предвидеть последствия поведения.

Обратим внимание на то, что низкие результаты по эмпирическим показателем «социальное прогнозирование» преобладают у студентов естественнонаучного профиля обучения (30%), а именно у респондентов по типу профессии «человек-природа», что указывает на недостаточное понимание связи между поведением и его последствиями. Такие люди часто ошибаются, попадают в конфликтные ситуации, потому что неверно трактуют результаты своих действий или поступков других участников коммуникации. Они плохо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения (Ступина, 2018).

Исследования с субтестом № 2 «Группы экспрессии» показали следующие результаты, а именно высокие показатели по данному субтестом присущи студентам физико-математического профиля обучения (12,9%).

Низкий уровень в процентном соотношении по данному субтесту показали студенты естественного профиля направления (35,7%), это свидетельствует о плохом владении невербальной коммуникацией, которая закладывается в онтогенезе и вызывает большую уверенность, чем вербальные средства коммуникации. В процессе коммуникации данному респондентам свойственно ориентироваться на вербальное содержание взаимодействия, следствием чего может быть неправильное трактование смысла слов собеседника, так как не учитывается (или неправильно учитывается) невербальные реакции, которые сопровождают процесс коммуникации.

По данным результатам субтеста № 3 «вербальная экспрессия», эмпирическим показателем которой является социальное взаимодействие, высокий уровень показали респонденты социологического профиля направления (25,7%).

Обобщив вышеуказанную информацию, можно утверждать, что представители профессий типа «человек-человек» имеют преимущество к социальному прогнозированию, способности к саморегуляции, социальному взаимодействию и социальной адаптации, которые являются основными составляющими структуры социального интеллекта. Высокий уровень социального интеллекта обеспечивает представителей данных профессий обладать способностью извлекать максимум информации о поведении людей.

Таким людям свойственна контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, а также тенденция к психологической близости в общении. Респонденты, которые составили выборку социологического профиля обучения, продемонстрировали способность поддерживать оптимальный психологический климат в коллективе, проявили интерес, смекалку и находчивость к работе чем другие респонденты исследования. Следует заметить, что студенты физико-математического профиля обучения тоже показали достаточный уровень социального интеллекта. Несмотря на то, что основным предметом труда для них являются условные знаки, цифры, коды, природные или искусственные языки. Возможно наличие высоких результатов исследования социального интеллекта у представителей профессий типа «человек-знаковые системы» указывают на достаточный уровень развития их когнитивной сферы (социальное прогнозирование, знание, мышление, перцепция, память), что является основным структурным компонентом социального интеллекта. Респондентов естественнонаучного профиля направления, которые составили выборку профессий типа «человек-природа», по данным отраженным в таблице 1, мы видим, что они доминируют в процентном соотношении по низким результатам исследования социального интеллекта. Можно допустить такому выводу, что лица данного профессионального направления, недостаточно включены в социальные процессы, так как специфика условий будущей специальности требует непосредственного взаимодействия с флорой и фауной, а именно в системе взаимоотношений «человек-природа» в противовес будущим специалистам по типу профессий «человек-человек».

Таким образом, обобщая вышеописанную информацию, можно сделать вывод, что определяющее значение социальный интеллект приобретает у представителей социологического профиля обучения (профессий типа «человек-человек»), деятельность которых осуществляется непосредственно во взаимодействии с другими людьми. Им присуще умение правильно воспринимать и интерпретировать поведение людей, их стремления, мотивы и цели, прогнозировать и направлять их действия; осознавать собственные эмоциональные реакции и способность к саморегуляции,

обусловленные профессиональным становлением будущих специалиста, которые будут работать в системе «человек-человек». Поскольку социальный интеллект является профессионально важной, системной характеристикой будущих специалистов, особенно представителей, деятельность которых осуществляется в профессиональной среде «человек-человек» (Batliner, 2018).

Для более детального исследования особенностей влияния тревожности на развитие социального интеллекта мы обнаружили среднее значение и дисперсию в исследуемых группах (см. табл. 2).

Таблица 2. Значения средних и дисперсии исследования особенностей влияния тревожности на развитие социального интеллекта студентов (N=205)

Эмпирические показания	Группы исследуемых					
	Социономический профиль обучения (СПО), N=70		Естественный профиль обучения (ЕПО), N=70		Физикоматематический профиль обучения (ФМПО), N=65	
	М	D	М	D	М	D
Социальное прогнозирование (А)	3,157	0,685	2,871	0,461	3,153	0,507
Саморегуляция (В)	2,914	0,253	2,628	0,468	2,907	0,428
Социальная адаптация (С)	3,057	0,692	2,442	0,54	3,030	0,811
Социальное взаимодействие (D)	2,342	0,402	2,171	0,346	2,307	0,31
Социально-коммуникативная неуклюжесть (Е)	8,6	29,37	10,742	27,84	11,661	43,04
Нетерпеливость к неопределенности (F)	10,6	11,6	10,67	10,28	10,692	11,997
Конформность (G)	6,571	11,29	6,614	7,196	5,384	8,709
Доминирование (H)	13,428	9,69	12,014	13,32	12,676	9,94
Стремление к успеху (I)	8,985	33,81	11,357	17,22	10,707	30,147
Фрустрационная нетолерантность (J)	8,657	20,98	9,7	16,33	7,523	20,128
Проявление тревожности (K)	20,585	57,46	23,142	61,23	21,276	65,14
Ситуативная тревожность (L)	40,642	118,46	41,285	81,714	42,461	106,62
Личностная тревожность (M)	44,4	85,22	45,185	63,43	44,184	85,59



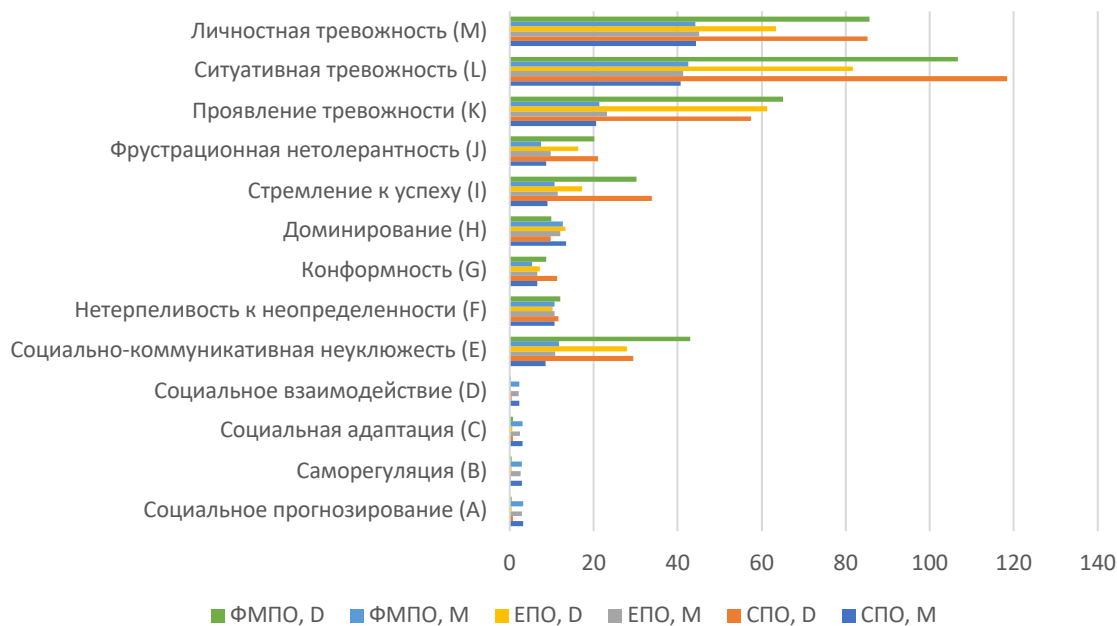


Рисунок 5. Значения средних и дисперсии исследования особенностей влияния тревожности на развитие социального интеллекта студентов (N=205)

Во-вторых, на основе полученных результатов мы провели сравнительный анализ с помощью непараметрического H-критерия Крускала-Уоллиса. Анализ результатов исследования по данным критерия показал статистически значимую разницу между группами испытуемых по эмпирическим показателям «социальное прогнозирование» ( $p \leq 0,05$ ), «саморегуляция» ( $p \leq 0,05$ ), «социальная адаптация» ( $p \leq 0,001$ ), «социально-коммуникативная неуклюжесть» ( $p \leq 0,05$ ), «конформность» ( $p \leq 0,05$ ), «стремление к успеху» ( $p \leq 0,05$ ), «фрустрационная нетолерантность» ( $p \leq 0,05$ ), «проявление тревожности» ( $p \leq 0,05$ ) и «ситуативная тревожность» ( $p \leq 0,05$ ). Таким образом, у студентов социономического, естественного и физико-математического профилей обучения уровень выразительности исследуемых показателей меняется, то есть существует неслучайная разница при переходе от одной выборки к другой.

Многие исследования осуществлены в рамках изучения данных понятий, но целью нашего исследования является теоретическое обоснование особенностей влияния тревожности на развитие социального интеллекта, которое является недостаточно разработанным в психологической науке. Для того, чтобы дать четкую характеристику взаимосвязи тревожности и социального интеллекта, необходимо обратиться к определению понятий влияния и развития. В психологической литературе авторы по-разному трактуют понятие «влияние» и «развитие», но все равно соблюдают их терминологической основы. Автор толкует данное понятие как изменение ментальной модели мира, или системы ментальных моделей (менталитета), а также как обретение нового смысла; как реинтерпретацию личного опыта. Саморазвитие определяется переструктурированием, амплификацией, реинтерпретацией, реконструкцией ментальных моделей мира, перестройкой связей между ними на всех уровнях в метаментальной модели (системной модели, которая и определяет личность) (Purzer, 2019; Purzer, 2014; Radcliffe, 2015; Борисенко, 2015).

Понятие «воздействие» является очень широким в научной литературе, так как имеет значительную видовую классификацию («психологическое влияние», «межличностное влияние», «акмеологическое влияние» и др.), но нас интересует само понятие влияния в целом. Предлагаем понимать влияние как взаимодействие двух и более систем, при котором функционирование одной системы становится причиной определенных изменений в структуре, состоянии хотя бы одной из двух взаимодействующих систем (Минзов, 2018).

Определив основные понятия данного раздела, мы попытаемся охарактеризовать влияние тревожности на развитие социального интеллекта с помощью основательных теорий изучения тревожности на основе теории функциональных систем. В своей теории ученый (Sarobianco, 2014) вводит понятие системнообразующего фактора и считает, что именно тревожность и является этим универсальным фактором:

- обуславливает структуру личности Ид, Эго и Суперэго;
- охватывает все стадии психосоциального развития личности;
- стимулирующим, направляющим, но и тормозящим, взаимосвязанным с фундаментальными эмоциями в теории эмоций;
- мотивационным фактором;
- фактором, который генерирует творческую деятельность личности.

Таким образом, идея относительно системнообразующего фактора необходимо применять по отношению к тревожности, как фактора, который в совокупности с инстинктом, потребностью, мышлением и творчеством, обеспечивает процесс самоактуализации личности, которая лежит в основе социального интеллекта.

В свою очередь, сделан акцент на социальном направлении тревожности, а именно на ее связи с потребностями, тревожностью и развитием «Я», а также показал, что целью проявления тревожности является расширение сознания.

Э. Фромм (Калашников, 2020) подчеркнул, что основным источником тревожности, внутреннего беспокойства является переживание отчужденности, связанное с представлением человека о себе как отдельной личности, и в связи с этим ощущает свою беспомощность перед силами природы и социума.

Ученые тоже придерживаются мнения, что по своей сути человек является социальным, а тревожность преодолевается расширением социальных взаимосвязей (Purzer, 2019). Вопрос взаимосвязи тревожности и социального интеллекта косвенно затрагивает и Х. Лидделл в своей теории планирования будущего (Purzer, 2014). По его мнению, уникальные творческие способности человеческого разума и тревожность человека имеют один источник: и оно является следствием межличностной и внутриличностной природе человека (Apedoe, 2013; Ballyns, 2011; Batliner, 2018; Berland, 2013).

На основе выше сказанного можно сделать вывод, что тревожность индивидуума является своеобразным пусковым механизмом, с помощью которого запускаются процессы мышления и творчества, которые побуждают человека к выбору, трансформации, самоактуализации и самосознания. Но несмотря на то, что некоторый уровень тревожности в норме свойственен всем людям и является необходимым для оптимального приспособления человека к действительности, ее наличие, как устойчивое образование, свидетельствует о нарушениях в личностном развитии, что препятствует нормальному развитию, деятельности и общению (Ewalt, 2015).

Термин «модель» (от лат. «modulus», что означает мера и образец) представляет собой средство научного познания, является представителем оригинала и заменителем прототипа, который удобен для изучения и может переносить полученные знания на исходный объект. Это система, которая характеризуется существенными структурными свойствами, которые охватывают только те характеристики прототипа, которые важны в определенной ситуации и которые выступают объектом изучения – поэтому модель соответствует оригиналу (Dyer, 2008; Purzer, 2014).

На основе выше указанных положений сформулированы цель и задачи тренинговой программы.

Цель тренинга: активизация личностных ресурсов, обеспечивающих эффективность развития социального интеллекта путем повышения социально-психологической компетентности студентов; формирование активной социальной позиции участников; развитие способности адекватно воспринимать и оценивать поведение с учетом паттерны социального и профессионального контекста.

Основными задачами тренинга являются:

- 1) углубление знаний студентов о социальном интеллекте как детерминанта профессионального становления;

2) развитие способности понимать логику развития ситуаций межличностного взаимодействия, значения поведения людей в социальных ситуациях;

3) осознание роли межличностных процессов в профессиональной деятельности и умение находить общий язык и поддерживать взаимоотношения с людьми независимо от их убеждений, интересов;

4) совершенствование навыков адекватного межличностного взаимодействия, овладения богатым репертуаром техник общения, адаптация к взаимоотношениям с другими людьми, к требованиям общества или группы;

5) приобретение опыта интерпретации содержания ситуаций совместной деятельности и выбора соответствующих стратегий поведения.

Разработана тренинговая программа, согласно модели структуры социального интеллекта, состоит из трех модулей: уровень потенциальных способностей; уровень актуальных способностей и результативный уровень. Каждый из модулей обусловлен соответствующим компонентом социального интеллекта и включает три занятия: 1 – когнитивным; 2 – эмоциональным; 3 – коммуникативно-регулятивным (поведенческим). На один модуль отводится три дня.

Тренинг предусматривает 10 занятий по 2 академических часа на каждое занятие, что в общей сложности составляет 20 академических часов рабочего времени.

Структура данной тренинговой программы составляет три блока, каждый из которых имеет вводную, основную и заключительную часть.

Вводная часть включала следующие этапы: приветствие (создание позитивной атмосферы, настрой на работу, озвучивание темы и цели занятия); знакомство (установление эмоционального контакта между участниками), принятия повторение правил работы группы (установление и соблюдение групповых норм), ожидания от тренинга (формирование внутренних установок на продуктивную работу). Этой части отводится 10-15% рабочего времени.

Основная часть тренинга направлена на самопознание возможностей и ограничений, эмоциональный самоанализ; выполнение упражнений на углубление эмоционального самосознания, формирования умений управлять эмоциями, компетентности во времени, позитивного мышления, социальной отзывчивости, толерантности к другим, ассертивности поведения, готовности к кооперации и сотворчества; развитие личностной аутентичности, экспрессивности и эмоциональной выразительности. Продолжительность данной части ориентировочно 80% от всего времени занятия.

Заключительная часть предполагает подведение итогов, обсуждение результатов работы участников группы, трудностей во время занятия, а также возможностей применения приобретенного социального опыта. Анализ упражнений и рефлексия охватывают все три структурные компоненты социального интеллекта.

Эта часть занимала около 5-10% рабочего времени.

Методика проведения тренинга основывается на принципе поэтапного развития каждого структурного компонента социального интеллекта путем влияния на каждый показатель определенной составляющей. Инструментарий для проведения тренинговой программы отбирался в соответствии с целью формовочного эксперимента.

Данная схема имеет следующие структурные части:

Ценностно-целевой блок – охватывает цели и задачи развития социального интеллекта как детерминанты профессионального становления студентов. Целью внедрения социально-психологической программы тренинга является активизация личностных ресурсов, обеспечивающих эффективность развития социального интеллекта путем повышения социально-психологической компетентности студентов; развитие способности адекватно воспринимать и оценивать поведение с учетом паттерны социального и профессионального контекста.

Содержательно-методологический блок схемы обусловлен структурой социального интеллекта, в состав которого входят когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Организационный блок структурно-функциональной схемы охватывает: методы и мероприятия социально-психологического тренинга (психогимнастика, беседа, ролевые игры, дискуссия,

информационные сообщения, анализ ситуаций, создание проблемных ситуаций, побуждение к альтернативным решениям, создание ситуаций взаимопомощи, обсуждение в группах, аутосуггестия, проективное рисование, ведение дневника, рефлексия).

Функционально-мотивационный блок схемы основывается на необходимости определения основных функций: планирующая, прогностическая, мобилизационная, саморазвитие, мотивационная, регулятивная, интегральная, адаптивная.

Результативный блок структурно-функциональной схемы эффективности социально-психологической программы тренинга, направленной на развитие социального интеллекта как детерминанты профессионального становления студентов, содержит такие результаты социально-психологического влияния внедренной тренинговой программы: 1) повышение уровня социального интеллекта (развитие структурных компонентов социального интеллекта); 2) обеспечение эффективного профессионального становления студентов; 3) повышение эмоциональной стабильности и адаптации в непредвиденных ситуациях.

Таким образом, предложенная нами структурно-функциональная схема эффективности социально-психологической программы тренинга «Социальный интеллект как детерминанта профессионального становления студентов» раскрывает особенности структурных элементов (блоков), их смысловое наполнение и взаимосвязь. Реализация обозначенной структурно-функциональной схемы предполагает решение ряда задач: осознание себя участниками в системе межличностного общения, восприятию целостности своего социально-психологического бытия среди других людей, развитие социально-перцептивных, коммуникативных способностей, навыков невербального общения, анализу ошибок в межличностном взаимодействии.

### **Заключение**

На основе выбранной программы эмпирического исследования и выделенных эмпирических показателей были исследованы особенности влияния тревожности на развитие социального интеллекта студентов в процентном соотношении. В результате проведенного анализа, выявлено, что студенты профессий типа «человек-человек», а именно социономического профиля обучения, имеют преимущество в обеспечении эффективности развития социального интеллекта как детерминанты профессионального становления. Студенты профессий типа «человек-знаковые системы» (физико-математический профиль обучения) тоже имеют достаточное количество высоких показателей результатов исследования. Относительно респондентов профессий типа "Человек-природа" (естественный профиль обучения), на основании сравнительного анализа, можно утверждать, что исследуемый контингент имеет преимущество только по низким показателям.

По результатам корреляционного анализа в исследуемых группах социономического, естественного и физико-математического профилей обучения, можно констатировать, что тревожность и ее проявления имеют статистически значимые (положительные) взаимосвязи с показателями социального интеллекта. Как следствие, доказано, что тревожность влияет на развитие и формирование социального интеллекта студентов разных профилей обучения, как деструктивно, так и конструктивно, в зависимости от индивидуальных и социальных особенностей студентов.

Факторизация методом главных компонент (Principal Components) с последующим варимакс-вращением (Varimax with Kaiser Normalization) позволила выявить трех факторную структуру взаимосвязи влияния тревожности на развитие социального интеллекта у студентов всех профилей обучения; четырех факторную структуру взаимосвязи влияния тревожности на развитие социального интеллекта у студентов социономического профиля обучения (СПН) и физико-математического профиля обучения (ФМПН) и шести факторную структуру у студентов естественнонаучного профиля обучения (ППН). Выявленные факторы были следующими: «фрустрация», «регрессивность», склонность к фрустрационному поведению», «социальная тревожность», «конструктивная тревожность», «социальный интеллект», «уровень самосознания», «социальная дезадаптация», «ригидность», «социальная желательность», «ориентация на успех (мотивация избегания неудач)». Таким образом, факторная структура во всех трех группах исследуемых демонстрирует нам наличие факторов, которые

интегрируют показатели социального интеллекта и тревожности, удостоверяя их взаимосвязь как конструктивный, так и деструктивный.

Разработана и внедрена социально-психологическая программа тренинга, направленная на выявление личностных ресурсов, которые будут обеспечивать эффективность развития социального интеллекта как детерминанты профессионального становления студентов. Эффективность апробированной программы подтверждена путем сравнения показателей двух измерений одной выборки "до» и "после" тренингового влияния, и выявлена положительная динамика изменений уровня социального интеллекта в исследуемой группе.

### Список литературы

1. Борисенко Д.В. Графический вектор развития профессиональных компетенций инженера-дизайнера // Перспективы науки и образования. 2015. №2 (14). С. 100-103.
2. Глинченко А.С., Дектерев М.Л., Комаров В.А., Сарафанов А.В. Сетевой учебно-исследовательский центр коллективного пользования уникальным лабораторным оборудованием на базе веб-портала как элемент системы дистанционного образования // Открытое образование. 2009. № 5. С. 18-29.
3. Евдокимов Ю.К., Кирсанов А.Ю., Салахова А.Ш. Дистанционные автоматизированные учебные лаборатории и технологии дистанционного учебного эксперимента в техническом вузе // Открытое образование. 2009. № 5. С. 101-116.
4. Ершов В.А., Залкина Н.П. Компоненты структуры профессиональной компетенции // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2010. N°10. С. 24-27.
5. Калашников А.Ф. Формирование профессиональной компетентности студентов академии физической культуры и спорта // Наука-2020. 2018. № 4. С. 50-52.
6. Лысых Д.В. Ответственность кадастрового инженера за ненадлежащее исполнение договора подряда на выполнение кадастровых работ // Вестник СГУГиТ (Сибирского государственного университета геосистем и технологий). 2014. №4 (28). С. 52-56.
7. Минзов А.С., Мельникова О.И. Применение профессиональных стандартов при обучении методам и технологиям программной инженерии в высшей школе // Открытое образование. 2018. №2. С. 27-36.
8. Норкина П.С., Тараненко О.И. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности в подготовке инженеров XXI века // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. №1 (157). С. 77-81.
9. Радионовская Т.И., Баева Л.С. Особенности профессиональной подготовки морских инженеров для работы в Арктическом регионе // Вестник МГТУ. 2015. №18 (1). С. 37-40.
10. Ступина М.В. Формирование профессиональных компетенций будущих инженеров ИТ-профиля // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. №4-5 (20-21). С. 38-43.
11. Achieve (2013). The Next Generation Science Standards (NGSS): for states, by states. Retrieved from <https://www.nextgenscience.org>
12. Alemdar, M., Lingle, J. A., Wind, S. A., & Moore, R. A. (2017). Developing an engineering design process assessment using think-aloud interviews. *International Journal Engineering Education*, 33(1), 441–452.
13. Apedoe, X. S., & Schunn, C. D. (2013). Strategies for success: uncovering what makes students successful in design and learning. *Instructional Science*, 41(4), 773–791. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9251-4>.
14. Ballyns, J., Doran, R., Archer, S., & Bonassar, L. (2011). An introduction to tissue engineering using hydrogels. *Science Scope*, 35(1), 50–56 Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43183104>.
15. Batliner, M., Boës, S., Heinis, S., & Meboldt, M. (2018). Testing methodology for engineering design education. In *International conference on engineering and product design education*. London: Dyson School of Design Engineering, Imperial College.


16. Berland, L. K. (2013). Designing for STEM integration. *Journal of Pre-College Engineering Education*, 3(1), 22–31. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1078>.
17. Capobianco, B. M., & Rupp, M. (2014). STEM teachers' planned and enacted attempts at implementing engineering design-based instruction. *School Science and Mathematics*, 114(6), 258–270. <https://doi.org/10.1111/ssm.12078>.
18. Dyer, J. H., Gregersen, H. B., & Christensen, C. (2008). Entrepreneur behaviors, opportunity recognition, and the origins of innovative ventures. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 2(4), 317–338. <https://doi.org/10.1002/sej.59>.
19. Ewalt, K., Dortch, B., & Russell, V. (2015). See-less seagulls: planning for an interdisciplinary STEM unit. *Science Scope*, 39(2), 18 Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43691334>.
20. Moore, T. J., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Kersten, J. A. (2015). NGSS and the landscape of engineering in K-12 state science standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(3), 296–318. <https://doi.org/10.1002/tea.21199>.
21. Purzer, S., & Quintana-Cifuentes, J. G. (2019, April). Six ways of integrating science and engineering: What do students learn from each? Paper presented at the Annual Conference of NARST, Baltimore, MD.
22. Purzer, S., Moore, T., Baker, D., Berland, L. (2014). Supporting the implementation of the Next Generation Science Standards (NGSS) through research: engineering. Retrieved from <https://www.narst.org/ngsspapers/engineering.cfm>
23. Radcliffe, D. (2015). A tale of two STEMS. *Prism*, 25(4), 52 Retrieved from <http://www.asee-prism.org/last-word-dec-3/>.

### **Technologies of psychological and pedagogical support of students with manifestations of anxiety in the educational process**


#### **Irina P. Vvedenskaya**

Candidate of Medical Sciences, Assistant  
Samara State Medical University  
Samara, Russia  
wasily10@mail.ru  
 0000-0000-0000-0000

#### **Marina V. Manzhos**

MD, Associate Professor, Head of the Department of Internal Diseases  
Medical University "Reaviz"  
Samara, Russia  
manjos.mv@reaviz.ru  
 0000-0000-0000-0000


#### **Olga B. Nikonova**

Honorary Worker of General Education of the Russian Federation  
MBOU "Gymnasium No. 2"  
Samara, Russia  
olga-nik\_va@mail.ru  
 0000-0000-0000-0000

Received 03.04.2022

Accepted 14.05.2022

Published 20.06.2022

 10.25726/f4328-5308-8278-k

### Abstract

The complex socio-economic changes that are taking place in modern society require the average person to be resistant to stressful situations, to adapt quickly and constructively to the changing conditions of existence, to be competitive, because without this progressive development of the individual is impossible. The purpose of the article is to analyze the technologies of psychological and pedagogical support of children with manifestations of anxiety in the educational process. Materials and methods. Research methods: theoretical (analysis, synthesis, generalization of scientific literature on the research problem); empirical (conversation, ascertaining and forming experiment, comparison, testing; methods for determining the level of anxiety as a personal property and as a condition; evaluation of anxiety manifestations; diagnostics of the phenomenon of social intelligence (ability to understand intentions, feelings and emotional state of a person through verbal and non-verbal expression); assessments of social and communicative competence to identify the ability to cooperate, conduct discussions and the perception of criticism; mathematical-statistical and interpretative (analysis, synthesis, systematization of the data obtained for their visual display). Statistical processing of empirical data and their graphical display was carried out using the statistical package SPSS Statistics version 17.0 and the standard package of the MS Excel program. Results. On the basis of the chosen empirical research program and the selected empirical indicators, the features of the influence of anxiety on the development of students' social intelligence in percentage terms were investigated. As a result of the analysis, it was revealed that students of professions of the "man-man" type, namely the socio-economic profile of training, have an advantage in ensuring the effectiveness of the development of social intelligence as a determinant of professional formation. Students of professions such as "human-sign systems" (physical and mathematical training profile) also have a sufficient number of high indicators of research results. Regarding the respondents of professions such as "Man-Nature" (natural learning profile), based on a comparative analysis, it can be argued that the studied contingent has an advantage only in low indicators. The practical significance of the study is determined by the fact that the results of the study can be used by specialized specialists to improve the results of their own research.

### Keywords

accompanying children, anxiety, educational process, technology.

### References

1. Borisenko D.V. Graficheskij vektor razvitija professional'nyh kompetencij inzhenera-dizajnera // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2015. №2 (14). S. 100-103.
2. Glinchenko A.S., Dekterev M.L., Komarov V.A., Sarafanov A.V. Setevoj uchebno-issledovatel'skij centr kollektivnogo pol'zovaniya unikal'nym laboratornym oborudovaniem na baze veb-portala kak jelement sistemy distancionnogo obrazovaniya // Otkrytoe obrazovanie. 2009. № 5. S. 18-29.
3. Evdokimov Ju.K., Kirsanov A.Ju., Salahova A.Sh. Distancionnye avtomatizirovannye uchebnye laboratorii i tehnologii distancionnogo uchebnogo jeksperimenta v tehničeskom vuze // Otkrytoe obrazovanie. 2009. № 5. S. 101-116.
4. Ershov V.A., Zalkina N.P. Komponenty struktury professional'noj kompetencii // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija. 2010. N'10. S. 24-27.
5. Kalashnikov A.F. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov akademii fizicheskoj kul'tury i sporta // Nauka-2020. 2018. № 4. S. 50-52.
6. Lysyh D.V. Otvetstvennost' kadastrivogo inzhenera za nenadlezhashhee ispolnenie dogovora podrjada na vypolnenie kadastrivyh rabot // Vestnik SGUGiT (Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta geosistem i tehnologij). 2014. №4 (28). S. 52-56.
7. Minzov A.C., Mel'nikova O.I. Primenenie professional'nyh standartov pri obuchenii metodam i tehnologijam programmnoj inzhenerii v vysshej shkole // Otkrytoe obrazovanie. 2018. №2. S. 27-36.

8. Norkina P.S., Taranenko O.I. Formirovanie professional'noj inozazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti v podgotovke inzhenerov XXI veka // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija. 2015. №1 (157). S. 77-81.
9. Radionovskaja T.I., Baeva L.S. Osobennosti professional'noj podgotovki morskikh inzhenerov dlja raboty v Arkticheskom regione // Vestnik MGTU. 2015. №18 (1). S. 37-40.
10. Stupina M.V. Formirovanie professional'nyh kompetencij budushhih inzhenerov IT-profilja // Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik. 2018. №4-5 (20-21). S. 38-43.
11. Achieve (2013). The Next Generation Science Standards (NGSS): for states, by states. Retrieved from <https://www.nextgenscience.org>
12. Alemdar, M., Lingle, J. A., Wind, S. A., & Moore, R. A. (2017). Developing an engineering design process assessment using think-aloud interviews. *International Journal Engineering Education*, 33(1), 441–452.
13. Apedoe, X. S., & Schunn, C. D. (2013). Strategies for success: uncovering what makes students successful in design and learning. *Instructional Science*, 41(4), 773–791. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9251-4>.
14. Ballyns, J., Doran, R., Archer, S., & Bonassar, L. (2011). An introduction to tissue engineering using hydrogels. *Science Scope*, 35(1), 50–56 Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43183104>.
15. Batliner, M., Boës, S., Heinis, S., & Meboldt, M. (2018). Testing methodology for engineering design education. In *International conference on engineering and product design education*. London: Dyson School of Design Engineering, Imperial College.
16. Berland, L. K. (2013). Designing for STEM integration. *Journal of Pre-College Engineering Education*, 3(1), 22–31. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1078>.
17. Capobianco, B. M., & Rupp, M. (2014). STEM teachers' planned and enacted attempts at implementing engineering design-based instruction. *School Science and Mathematics*, 114(6), 258–270. <https://doi.org/10.1111/ssm.12078>.
18. Dyer, J. H., Gregersen, H. B., & Christensen, C. (2008). Entrepreneur behaviors, opportunity recognition, and the origins of innovative ventures. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 2(4), 317–338. <https://doi.org/10.1002/sej.59>.
19. Ewalt, K., Dortch, B., & Russell, V. (2015). See-less seagulls: planning for an interdisciplinary STEM unit. *Science Scope*, 39(2), 18 Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43691334>.
20. Moore, T. J., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Kersten, J. A. (2015). NGSS and the landscape of engineering in K-12 state science standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(3), 296–318. <https://doi.org/10.1002/tea.21199>.
21. Purzer, S., & Quintana-Cifuentes, J. G. (2019, April). Six ways of integrating science and engineering: What do students learn from each? Paper presented at the Annual Conference of NARST, Baltimore, MD.
22. Purzer, S., Moore, T., Baker, D., Berland, L. (2014). Supporting the implementation of the Next Generation Science Standards (NGSS) through research: engineering. Retrieved from <https://www.narst.org/ngsspapers/engineering.cfm>
23. Radcliffe, D. (2015). A tale of two STEMS. *Prism*, 25(4), 52 Retrieved from <http://www.asee-prism.org/last-word-dec-3/>.