

Исследование академических эмоций у учащихся начальной школы Китая

Научный руководитель – Плотникова Наталия Николаевна

Су Мэнци

Студент (магистр)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград,
Россия

E-mail: 952197249@qq.com

Актуальность исследования: Эмоции, сопровождающие процесс учения, рассматривают как один из наиболее важных аспектов учебной деятельности. Они оказывают сильнейшее влияние на все составляющие учебного процесса: повышают учебную мотивацию и эффективность обучения, способствуют вовлечению учеников в творческую деятельность, стимулируют их интеллектуальную активность, внимание, память. Кроме этого, положительные эмоции тесно связаны с психическим здоровьем учащихся. Понимание текущей ситуации с эмоциями учеников может служить руководством для школьного и семейного воспитания. Кроме этого, принятие целенаправленных мер по развитию у учащихся положительных академических эмоций имеет определенную прикладную ценность для укрепления их психического здоровья и улучшения учебных достижений, а также может служить эффективным ориентиром для дальнейшего изучения эмоций учащихся начальной школы. Цель настоящего исследования состояла в эмпирическом изучении качественных характеристик академических эмоций учащихся начальной школы. В качестве предмета исследования выступили академические эмоции учащихся начальной школы. Определяя предмет исследования, мы провели теоретический анализ психолого-педагогической литературы. Рейнхард Пекрун и коллеги в 2002 году впервые четко определили особенности академических эмоций. Они считают, что академические эмоции тесно связаны с академической мотивацией и академической самооценкой. Академические эмоции включают в себя широкий спектр эмоций, в том числе различные эмоции достижения, которые учащиеся испытывают в школе, особенно те эмоции, которые связаны с успехом или неудачей. По мнению китайских психологов профессора Юй Гуолян, Сунь Шимэй и Лу Лянь, академические эмоции представляют собой различные эмоциональные переживания в процессе обучения, связанные с учебной деятельностью учащихся, достижениями, успеваемостью, включая счастье, скуку, разочарование, тревогу, групповые эмоции и т.д. Для достижения цели исследования мы использовали «Опросник академических эмоций учащихся начальной школы» (Профессор Ван Ян). В теоретической основе методики лежит разделение эмоций по принципу удовольствия и характеру возбуждения. В соответствии с этим выделяются следующие группы академических эмоций: положительные эмоции высокого возбуждения (наслаждение, надежда, гордость); положительные эмоции низкого возбуждения (расслабление, облегчение); отрицательные эмоции высокого возбуждения (гнев, тревога, стыд); отрицательные эмоции низкого возбуждения (безысходность, скука). Каждую эмоцию, представленную в опроснике, учащиеся должны были оценить по 5-ти балльной шкале Лайкерта. В результате мы получили возможность изучить степень выраженности академических эмоций с разными качественными характеристиками. Исследование проводилось в январе 2021 года на базе двух начальных школ в г. Сиане в Китае (начальная школа Фэндун № 4 и начальная школа Фэндун № 5). Следует отметить, что в Китае начальная ступень образования включает в себя с 1 по 6 классы. Из-за ограниченного диапазона способностей к самовыражению и понимания эмоциональной лексики у детей младших классов начальной школы в этом исследовании в качестве субъектов

исследования были выбраны учащиеся 4, 5, 6 классов. Всего в исследовании участвовали девятьсот восемнадцать детей. Сравнительный анализ данных диагностики проводился в эмпирических группах, объединенных по гендерному признаку, возрасту, типу школы (государственная и частная), особенностям проживания детей (в школьном общежитии или в семье), социальному и общественному статусу учащихся. Анализ эмпирических данных позволил сделать следующие выводы. - учащиеся начальной школы в целом находятся в состоянии эмоционального благополучия: положительные эмоции низкого возбуждения испытывают меньше, чем положительные эмоции высокого возбуждения, отрицательные эмоции высокого возбуждения испытывают меньше, чем отрицательные эмоции низкого возбуждения, и положительные эмоции высокого возбуждения значительно выше, чем отрицательные эмоции высокого возбуждения. Возможная причина в том, что содержание работы в начальной школе простое, академическое давление легче, чем у учеников средней школы, и они могут весело провести время в учебе. - гендерные различия в качестве академических эмоций не существенны. Возможная причина заключается в том, что учащиеся начальных школ еще не вступили в пубертатный период, их академические эмоции являются относительно стабильными и похожими, и они не сформировали сильное чувство пола между мужчинами и женщинами. - существуют значимые различия между классами в степени выраженности трех академических эмоций: надежды, неприязни и огорчения. Эмоция надежды наиболее выражена у учащихся пятых классов, в меньшей степени характерна для четвероклассников. В отношении отрицательных эмоций неприязни и огорчения - самая высокая степень выраженности наблюдается в четвертых классах, значимо снижаясь к шестому классу начальной школы. Эта ситуация, возможно связана с тем, что ученикам четвертого класса предстоит пройти экзамен на академическую успеваемость, они будут испытывать большее учебное давление, поэтому они будут испытывать более отрицательные и тревожные эмоции. Можно сделать вывод о том, что четвертый класс критический период академических эмоций учащихся начальной школы. - что касается эмоций «неприязни», у учащихся частной школы она значительно выше, чем у учащихся государственных школ. Возможная причина заключается в том, что частные школы перекладывают часть давления на учащихся из-за более высоких социальных и родительских ожиданий, давления на выживание школы и большего профессионального давления на учителей. Для частных школ, качество образования является наиболее важным, так что давление на учеников в частных школах больше, чем у учеников в государственных школах, а их отрицательные эмоции более выражены. - учащиеся начальной школы, которые входят в актив класса, значительно превосходят тех, кто не выполняет общественных поручений, в двух академических эмоциях «отвращение» и «беспомощность». Это может быть связано с тем, что ученики, которые являются старостами класса имеют более высокие требования к себе и имеют более сильную самооценку. Они, как правило, принимают больше внимания со стороны учителей, родителей и учеников. Когда они сталкиваются с некоторыми трудностями, их перепады настроения также относительно велики. И собственные способности психологической адаптации у учеников начальной школы не звучат и достаточно сильные, так что иногда они чувствуют себя беспомощными и даже ненавидеть свой статус лидера класса. - нет значимых различий в качестве академических эмоций в зависимости от того, были ли учащиеся вознаграждены или нет. - в этом исследовании вопрос о том, участвовали ли вы во внешкольном обучении, означает участие в трех основных предметах: китайском, математике и английском. Учащиеся, которые не участвовали во внешкольном обучении, имеют значительно более высокое «тревожное» настроение, чем те, кто участвовал во внешкольном обучении. Причина может заключаться в том, что учащиеся, которые не посещали занятия за пределами кампуса, больше беспокоит разрыв между их оценками и оценками других. Полученные результаты позволяют пред-

положить, что характер эмоциональных состояний учащихся начальных классов имеет взаимосвязь с системой школьного образования, воспринимаемой поддержкой учителей и особенностями семейного воспитания. Указанные направления являются перспективой нашего исследования.

Источники и литература

- 1) Ван Ян, Исследование составления и статус-кво анкеты академической эмоции учащихся // Шанхайский педагогический университет. 2009.
- 2) Yu Guoliang, Dong yan, Study of Academic Emotion and Its Significance for Students' Development // Educational Research. 2005. 26(10): 39–43.
- 3) Pekrun R, Thomas Gortz, Wolfram Titz, et al. Academic emotions in students ' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 2002,37(2): 91–105.