



**СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ
НАВЫКОВ (SEL): ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДЛЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

<https://doi.org/10.70728/c.series.v08.i02.113>

*Нажмудинова Мадина Халимовна
Докторант НИПВ им, Кары-Ниязи*

Аннотация. В статье осуществлён теоретико-методологический анализ социально-эмоциональных навыков (SEL) как педагогической категории применительно к начальному образованию. Обосновано, что SEL представляет собой метапредметный образовательный результат, формируемый в процессе учебной деятельности и педагогического взаимодействия, отражающий единство эмоционально-регулятивных и социальных умений. Методологическую основу исследования составляют культурно-исторический подход, теория деятельности, теория социального научения и гуманистическая педагогика. Раскрыта структура SEL в логике модели CASEL и представлена её возрастная интерпретация для младших школьников. Подчёркнута необходимость эмпирической проверки факторной согласованности компонентов и культурной валидности диагностических моделей в образовательной среде начальной школы.

Ключевые слова: социально-эмоциональные навыки, SEL, начальная школа, метапредметный результат, саморегуляция, эмпатия, социальная компетентность, эмоциональный интеллект, CASEL, компетентностный подход, педагогические условия, образовательная среда.

Annotatsiya. Maqolada ijtimoiy-emotsional ko‘nikmalar (SEL) fenomeni pedagogik kategoriya sifatida tahlil qilinadi hamda boshlang‘ich ta‘lim sharoitida uning mazmuniy-tuzilmaviy talqini asoslanadi. Tahlil doirasida SELning psixologik tushunchalarga (emotsional intellekt, ijtimoiy kompetentlik, emotsional rivojlanish) yaqinligi va farqlanish nuqtalari ko‘rsatilib, uni “metapredmet” ta‘lim natijasi sifatida belgilash imkoniyati ochib beriladi. Nazariy-metodologik asoslar sifatida madaniy-tarixiy yondashuv, faoliyat nazariyasi, ijtimoiy o‘rganish nazariyasi hamda gumanistik pedagogika pozitsiyalari integratsiya qilinadi. Natijada boshlang‘ich sinf o‘quvchilari uchun SELning strukturasi (o‘zini anglash, o‘zini boshqarish, ijtimoiy xabardorlik, munosabat ko‘nikmalari, mas’uliyatli qaror qabul qilish) yosh xususiyatlarini hisobga olgan holda pedagogik tavsiflanadi.

Shuningdek, komponentlarning o‘zaro uyg‘unligini empirik tekshirish (faktor tuzilma, madaniy invariantivlik) zarurligi ta’kidlanadi.

Kalit so‘zlar: SEL, ijtimoiy-emotsional ko‘nikmalar, boshlang‘ich ta’lim, kompetentlik yondashuvi, o‘zini boshqarish, empatiya, ijtimoiy kompetentlik, emotsional intellekt, pedagogik mexanizmlar, ta’lim muhiti, CASEL modeli, yosh xususiyatlari.

Annotation.The article presents a theoretical and methodological analysis of Social and Emotional Learning (SEL) as a pedagogical category and substantiates its structural interpretation for primary education. SEL is conceptualized as a meta-subject educational outcome developed through instructional processes and pedagogical interaction, integrating emotional self-regulation and social competencies. The theoretical framework synthesizes cultural-historical theory, activity theory, social learning theory, and humanistic pedagogy. The structure of SEL is described according to the CASEL model and adapted for younger learners. The article emphasizes the importance of empirical validation through factor analysis and cross-cultural measurement invariance to ensure structural coherence and contextual validity of SEL assessment models.

Key words: SEL, social and emotional skills, primary education, self-regulation, empathy, social competence, emotional intelligence, CASEL framework, meta-subject outcome, educational environment, pedagogical conditions, measurement invariance.

ВВЕДЕНИЕ.В условиях модернизации системы образования Республики Узбекистан приоритетным направлением становится развитие личности обучающегося как субъекта учебной и социальной активности. В этой логике особую значимость приобретает формирование социально-эмоциональных навыков, обеспечивающих способность ребёнка к саморегуляции, конструктивному взаимодействию и ответственному принятию решений в образовательной среде. Вместе с тем в педагогической практике SEL нередко интерпретируется либо как «психологический термин», либо как временная инновация, что приводит к фрагментарной реализации (в виде отдельных воспитательных мероприятий) и снижению управляемости результата.

Научная проблема заключается в необходимости педагогического определения сущности SEL и установления его структуры как целостного образовательного результата, подлежащего проектированию, развитию и оценке в начальной школе. Актуальность усиливается тем, что младший школьный возраст выступает периодом становления учебной деятельности, произвольной регуляции, опыта сотрудничества и освоения школьных норм взаимодействия; следовательно, именно на этом этапе социально-эмоциональные навыки приобретают функциональную значимость для успешности обучения, социализации и психологического благополучия.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Педагогическая интерпретация SEL опирается на комплекс взаимодополняющих научных традиций.

Во-первых, культурно-исторический подход Л. С. Выготского задаёт принципиальную позицию о социальной природе высших психических функций: новообразования сначала возникают в межличностном взаимодействии и затем интериоризируются, становясь внутренними механизмами саморегуляции и поведения [1]. В применении к SEL это означает, что эмоциональная осознанность, эмпатия, ответственность и навыки взаимоотношений формируются в организованной образовательной среде через сотрудничество, диалог, педагогическую поддержку и рефлексию.

Во-вторых, деятельностная традиция (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) рассматривает личность как систему отношений, складывающуюся и проявляющуюся в деятельности [2; 3]. Следовательно, социально-эмоциональные навыки не могут быть «изолированными качествами»: они развиваются в коллективных формах учебной, коммуникативной и совместно-целевой активности, где ребёнок осваивает правила взаимодействия, принимает решения и регулирует эмоции в реальных учебных ситуациях.

В-третьих, теория социального научения А. Бандуры объясняет освоение поведенческих и эмоциональных паттернов через наблюдение, моделирование и подкрепление [4]. Для SEL это подчёркивает значение образовательной среды, насыщенной позитивными образцами поведения, возможностями практики и системой обратной связи, закрепляющей социально одобряемые формы реагирования.

В-четвёртых, гуманистическая педагогика (К. Роджерс, А. Маслоу) трактует развитие личности как процесс самореализации, возможный при удовлетворении базовых психологических потребностей – в безопасности, принятии, принадлежности и уважении [5; 6]. В контексте SEL это акцентирует необходимость эмоционально поддерживающего школьного климата, где формируются доверие, эмпатия и устойчивость саморегуляции.

Наконец, компетентностный подход (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской) задаёт современную оптику оценки образовательных результатов: ценность обучения определяется готовностью и способностью действовать в ситуации, интегрируя знания, умения и ценностные установки [7; 8]. В этой парадигме SEL целесообразно фиксировать как метапредметный результат, операционализируемый через индикаторы и уровни сформированности.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья носит теоретико-аналитический характер и выполнена на основе:

- **контент-анализа** психолого-педагогических источников по проблематике эмоционального и социального развития, эмоционального интеллекта, компетентностного подхода и SEL;
- **сравнительно-аналитического метода** (сопоставление близких понятий и подходов);

- **концептуального моделирования** (выделение структурных компонентов SEL и их педагогическая конкретизация для младшего школьного возраста);
- **метода теоретического синтеза** (интеграция подходов в единую педагогическую интерпретацию SEL).

Единицей анализа выступали ключевые характеристики SEL (компоненты, механизмы формирования, индикаторы и условия реализации) и их связи со смежными конструкциями (эмоциональный интеллект, социальная компетентность).

РЕЗУЛЬТАТЫ.

SEL как педагогически формируемый результат и метапредметная категория.

В педагогическом измерении SEL целесообразно рассматривать как **педагогически формируемую систему** эмоционально-регулятивных и социальных умений, проявляющихся в учебной деятельности, школьном общении и совместной работе. Такая трактовка позволяет уйти от редукции SEL к «личностным чертам» или «психологическим способностям», подчёркивая управляемость процесса формирования через содержание обучения, организацию взаимодействия, воспитательную среду и позицию педагога.

С позиций компетентного подхода SEL может быть определён как **метапредметный образовательный результат**, поскольку:

- проявляется в разных предметных контекстах (на уроке, во внеурочной деятельности, в сотрудничестве и проектах);
- имеет поведенческие индикаторы (самоконтроль, способность договариваться, эмпатия, ответственность);
- подлежит целенаправленному развитию и педагогическому сопровождению (через ситуации выбора, рефлексии, правила взаимодействия и др.).

Разграничение SEL со смежными понятиями

Эмоциональный интеллект (P. Salovey, J. Mayer; D. Goleman; R. Bar-On) описывает способности распознавать, понимать и регулировать эмоции, и использовать эмоциональную информацию для мышления и поведения [9–11]. Для педагогики важно, что эмоциональный интеллект может выступать психологической основой SEL, но SEL шире: включает социально-нормативное поведение, сотрудничество, ответственность и практики взаимодействия в школьной среде.

Социальная компетентность (R. White; R. Selman; современные SEL-исследователи) традиционно связывается с эффективностью поведения в социальной ситуации и усложнением межличностного понимания [12; 13]. При этом современные исследования подчёркивают интегративность социального и эмоционального измерений. Так, S. Thomas показывает, что социальная и эмоциональная компетентность нередко рассматриваются как отдельные конструкты, однако на практике тесно взаимосвязаны и «во многих случаях трудно поддаются

эмпирическому и практическому разграничению». Этот вывод методологически поддерживает трактовку SEL как целостного интегративного образования.

Социальное и эмоциональное развитие – более широкие процессы возрастного становления, описывающие изменение самосознания, мотивации, эмоциональной сферы и поведения ребёнка. SEL в педагогике выступает как организованный механизм целенаправленного формирования соответствующих навыков и компетенций в учебной деятельности.

Структура SEL в логике CASEL и её педагогическая конкретизация для начальной школы

Наиболее распространённой рамкой структурирования SEL является модель CASEL, включающая пять взаимосвязанных компетенций [14–16]:

- **самоосознание** (осознание эмоций, особенностей, ценностей, мотивации);
- **самоуправление** (регуляция эмоций и поведения, произвольность, настойчивость);
- **социальная осведомлённость** (эмпатия, понимание норм, культурных различий);
- **навыки взаимоотношений** (коммуникация, сотрудничество, разрешение конфликтов);
- **ответственное принятие решений** (оценка последствий, следование нормам и ценностям).

Возрастная конкретизация для младшего школьного возраста (педагогическая интерпретация):

Возрастная конкретизация (1–4 классы) позволяет уточнить педагогическое содержание компонентов:

- *Самоосознание* проявляется через учебную рефлексия («что я чувствую, когда трудно»), адекватную самооценку успеха/ошибки, осознание учебных целей.
- *Самоуправление* связано с формированием произвольности как основы учебной деятельности: удержание правила, планирование шагов, завершение задания, управление эмоциональными всплесками.
- *Социальная осведомлённость* выражается в умении распознавать эмоции другого, учитывать нормы класса, понимать последствия поведения для группы.
- *Навыки взаимоотношений* включают учебный диалог, распределение ролей, просьбу о помощи, конструктивную обратную связь и сотрудничество в паре/группе.
- *Ответственное принятие решений* формируется через ситуации выбора (поведение на уроке, справедливость, честность, соблюдение правил), прогнозирование последствий и принятие ответственности.

Тем самым SEL в начальной школе – это не отдельный «модуль», а **сквозной компонент** образовательного процесса: через предметное содержание, организацию сотрудничества, нормы взаимодействия, воспитательные практики и рефлексию.

Требование эмпирической проверки согласованности компонентов и культурной устойчивости модели

Современные исследования подчёркивают, что SEL следует рассматривать как структурированную систему, согласованность которой должна подтверждаться эмпирически. Это предполагает:

- проверку факторной структуры (соответствие индикаторов компонентам);
- оценку надежности и валидности измерительных инструментов;
- проверку культурной инвариантности (устойчивость модели и индикаторов в разных культурных контекстах).

Для национального образовательного контекста Республики Узбекистан данное требование методологически значимо: внедрение рамочных моделей SEL (в т.ч. CASEL) должно сопровождаться не только адаптацией терминологии и содержания, но и научной проверкой соответствия индикаторов культурным нормам общения, эмоциональной экспрессии, взаимодействия школы и семьи.

Полученные результаты позволяют интерпретировать SEL как педагогически управляемый результат, формируемый через целенаправленное проектирование образовательной среды. Интеграция ключевых методологических линий усиливает педагогическую обоснованность SEL:

Культурно-исторический подход показывает социальное происхождение навыков: саморегуляция и эмпатия формируются через совместную деятельность и интериоризацию норм взаимодействия.

Деятельностная теория подчёркивает, что навыки развиваются не в «воспитательных декларациях», а в организованной учебной и коммуникативной активности, где ребёнок сталкивается с реальными задачами сотрудничества, выбора, ответственности.

Теория социального научения акцентирует роль моделирования и подкрепления: устойчивые поведенческие и эмоциональные паттерны закрепляются в условиях регулярной практики и обратной связи.

Гуманистическая педагогика задаёт критерии качества образовательной среды: безопасность, принятие, уважение, принадлежность являются условиями эмоциональной устойчивости и конструктивного взаимодействия.

Компетентностный подход обеспечивает операционализацию результата: SEL может быть представлен через критерии, уровни, индикаторы и включён в мониторинг качества образования.

Отдельного внимания требует возрастная специфика: универсальная модель CASEL должна получать педагогическую конкретизацию для начальной школы, чтобы

индикаторы отражали реальные формы поведения младших школьников (произвольность, учебная рефлексия, правила сотрудничества, моральный выбор в типичных школьных ситуациях).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Теоретико-методологический анализ позволяет обосновать социально-эмоциональные навыки (SEL) как педагогическую категорию и метапредметный образовательный результат начального образования. SEL представляет собой интегративную систему эмоционально-регулятивных и социальных умений, формируемых в учебной деятельности и педагогическом взаимодействии. Структура SEL продуктивно описывается в логике модели CASEL (самоосознание, самоуправление, социальная осведомлённость, навыки взаимоотношений, ответственное принятие решений), однако её применение в начальной школе требует возрастной конкретизации и культурной адаптации. Перспективным направлением дальнейших исследований выступает эмпирическая верификация согласованности компонентов SEL посредством анализа факторной структуры и проверки культурной устойчивости измерительных моделей, что обеспечит научно обоснованную диагностику и проектирование педагогических механизмов развития SEL в условиях начальной школы Республики Узбекистан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 5–328.
2. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Bandura A. Social Learning Theory. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977. – 247 p.
5. Rogers C. R. Freedom to Learn. – Columbus, OH: Charles Merrill, 1969. – 358 p.
6. Maslow A. H. Motivation and Personality. – New York: Harper & Row, 1954. – 411 p.
7. Зимняя И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 20–26.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
9. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – Vol. 9(3). – P. 185–211.
10. Goleman D. Emotional Intelligence. – New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.

11.Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence // *Psicothema*. – 2006. – Vol. 18. – P. 13–25.

19.White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence // *Psychological Review*. – 1959. – Vol. 66(5). – P. 297–333.