

ПАТТЕРНЫ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕРВОКЛАССНИКА НА ВХОДЕ В ШКОЛУ

Е.А. ОРЕЛ^а, А.А. ПОНОМАРЕВА^а

^а *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 101000, Россия, Москва, ул. Мясницкая, д. 20*

Резюме

Социально-эмоциональное и личностное развитие ребенка — один из ключевых факторов, определяющих успешность образовательного процесса на ранних этапах обучения. То, насколько успешными будут первые шаги ребенка в его первый год в школе, безусловно связано с уровнем его личностного, социального и эмоционального развития (Merrel, Bailey, 2008). Понимание особенностей социально-эмоционального развития и выделение его типичных паттернов может позволить учителям выстраивать образовательный процесс наиболее эффективно, а учащимся быть более результативными и продуктивными. Социально-эмоциональное развитие является своего рода фундаментом для обучения младших школьников (Bradley et al., 2001). В настоящей работе предпринимается попытка описать основные паттерны социального, эмоционального и личностного развития ребенка в начале I класса на основе результатов широкомасштабного исследования первоклассников российских школ. В работе представлены инструменты, разработанные на материале крупного эмпирического проекта IPIPS (The International Performance Indicators in Primary Schools). Исследование было проведено на большой выборке (N = 1218) Республики Татарстан. В результате исследования действительно удалось выделить устойчивые паттерны развития, характерные для российского первоклассника на входе в обучение. Полученные в работе результаты могут стать важным инструментом для индивидуализации обучения и самооценки учителя и школы в целом на важном этапе старта обучения.

Ключевые слова: социальное и эмоциональное развитие, когнитивный прогресс, IPIPS.

В последнее время наблюдается повышенный интерес к личностному, социальному и эмоциональному развитию детей в рамках образовательного контекста (DiPerna et al., 2004; Durlak et al., 2011; Elias, Haynes,

2008; Zins et al., 2004). Те дети, которые имеют развитые навыки межличностного общения, способны самостоятельно регулировать свое поведение и эмоции, как правило, легче находят общий язык со сверстниками

В данной научной работе использованы результаты проекта «Прогнозирование успешности обучения детей в системе начального образования», выполненного в рамках гранта РФФИ № 16-18-10401 «Проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований отдельными научными группами» в 2016 г.

и учителями и адаптируются к школе, что в свою очередь способствует улучшению образовательных результатов. В западных исследованиях широко распространено изучение связи эмоционального интеллекта детей (emotional intelligence) и личностного, социального и эмоционального развития (personal, social and emotional development; PSED) с академическими достижениями и когнитивными функциями.

Уже в 1973 г. М. Кон и Б. Росман (Kohn, Rosman, 1973) исследовали взаимосвязь социально-эмоциональных и когнитивных функций. Была выявлена связь между признаками апатии и замкнутости и слабым развитием когнитивных функций у дошкольников. Эта тема остается актуальной и в XXI в.: С. Майлз и Д. Стайпек (Miles, Stipek, 2006) обнаружили значимую корреляцию между особенностями социального развития (агрессия и просоциальное поведение) и грамотностью для детей из семей с низким уровнем дохода. Дж. Паркер с коллегами (Parker et al., 2004) сравнили учащихся с высокими, средними и низкими академическими достижениями и выявили значимую связь академической успешности и эмоционального интеллекта у учащихся старших классов. В исследовании первоклассников (Trentacosta, Izard, 2007) было показано, что учителя скорее устанавливают более близкие отношения со школьниками с хорошо развитыми эмоциональными компетенциями, а умение регулировать эмоции предсказывает академическую успешность для детей раннего возраста.

На более высоких ступенях образования наблюдаются похожие тен-

денции: так, Н. Шютте (Schutte et al., 1998) по результатам своего исследования утверждает, что эмоциональный интеллект студентов, измеренный в начале обучения в колледже, предсказывает их средний балл по предметам в конце первого года обучения.

Социальное, эмоциональное и личностное развитие ребенка в дошкольный период

Говоря о личностных особенностях и их связи с академической успешностью, невозможно не коснуться вопросов их развития в детском возрасте. Как и когнитивные, некогнитивные способности также представляют собой динамическую структуру и продолжают развиваться на протяжении всей жизни человека.

Зарубежные исследования показали, что развитие как когнитивных, так и некогнитивных навыков в раннем детстве вносит существенный вклад в их развитие на более поздних этапах (Cuncha, Heckman, 2008). Развитие навыков представляется как снежный ком. С каждым годом на уже имеющиеся навыки наслаивается новый виток. Таким образом, чем более значительное развитие получит ребенок в раннем возрасте, тем шире будет круг его возможностей, когда он станет взрослым. Поэтому необходимо обращать внимание как на развитие когнитивных навыков, так и на социально-эмоциональное развитие ребенка на самых ранних ступенях образования (OECD, 2015).

В отечественной психологии существует несколько периодизаций

возрастного развития (Эльконин, 2005; Выготский, 2004; Леонтьев, 1948). Отечественными психологами подчеркивается целостность процесса развития, единство разных сторон и линий развития. Центральным понятием в возрастной периодизации Д.Б. Эльконина является новообразование. Во время дошкольного периода должны сформироваться этические нормы, произвольное поведение, соподчинение мотивов. В этом возрасте обдуманное действие начинают превалировать над импульсивными. Формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, возникает чувство долга перед товарищами. У ребенка появляется стремление управлять собой и своими поступками, ребенок стремится занять определенное место в системе межличностных отношений, формируется сильная познавательная потребность (Эльконин, 2005). Описанные новообразование и составляют основу социально-эмоционального развития для первоклассника во время его первых шагов по лестнице образования.

Измерение социально-эмоциональных и личностных особенностей в детском возрасте

Для измерения выделенных составляющих социально-эмоционального развития необходим инструмент, позволяющий адекватно оценить социальное, эмоциональное и личностное развитие ребенка в динамике.

Измерение некогнитивных особенностей в детском возрасте является достаточно сложной задачей, так как обычные проблемы измере-

ния латентных психических черт в этом случае сочетаются с изменчивостью объекта измерения в процессе развития. Так, например, исследователями много раз предпринимались попытки оценить личностные особенности ребенка в рамках пятифакторной модели личности (Boggatta, 1964; Norman, 1963). Изначально разработанная для описания личности взрослого, она считается культурно-универсальной (McCrae, Alvik, 2002) и устойчивой в разных языках (John, Srivastava, 1999). Возможность ее применения для оценивания личностных характеристик ребенка представляет собой отдельное исследовательское направление. Существует ряд исследований, в которых утверждения из опросников были адаптированы для детских групп (Eysenck et al., 1994), однако с помощью простой адаптации невозможно учесть различия, которые существуют между взрослыми и детьми, так как опросник учитывает только характеристики взрослого, но не ребенка. Получается, мы оцениваем, насколько представлены личностные черты взрослого в ребенке, а значит — не можем проследить развитие (De Fruyt et al., 2006). Таким образом, для оценки личностных характеристик ребенка и их развития необходимо использовать самостоятельный инструмент.

В своей работе мы опираемся на опросник, разработанный в рамках международного исследования IPIPS (The International Performance Indicators in Primary School) — проект, нацеленный на оценивание стартового уровня развития когнитивных и некогнитивных особенностей

ребенка и его индивидуального прогресса в течение первого года обучения. Опросник психологического социального и эмоционального развития ребенка (PSED – personal social and emotional development) является частью данного исследования. Разработанный в Центре мониторинга и оценки Университета Дарема (Великобритания), он основан на Британских стандартах начального образования (Department for Education, 2014), которые четко фиксируют тот факт, что образовательным результатом в начальной школе являются не только знания и когнитивные навыки, но и личностное, социальное и эмоциональное развитие ребенка.

Адаптация и валидизация инструмента IPIPS на русский язык проводилась в 2013–2014 гг. и учитывала как культурную, так и возрастную специфику российских школьников (в Великобритании, где инструмент был изначально разработан, дети идут в начальную школу в 4 года, а в России – в 6–7 лет, однако успешно инструмент применяется в странах с другим возрастом начала обучения). Как пишут Д. Хоукер и Е. Карданова, «в 2004 г. по заказу шотландского правительства было проведено исследование, целью которого было сравнение достижений и прогресса детей из Англии, Шотландии, Австралии и Новой Зеландии. В ходе исследования было показано, что один и тот же инструмент, благодаря адаптивному механизму, может быть использован для тестирования детей, начинающих обучение в школе в разном возрасте (Tumms, Merrel, 2004)». Помимо уже названных стран к настоящему моменту исследование

IPIPS проведено или проводится также в Германии, Абу-Даби, Швеции, Китае и ЮАР. В большинстве из указанных стран дети идут в школу в возрасте 6 лет.

В нашей работе мы не будем подробно останавливаться на вопросах адаптации инструмента в целом – шаги валидизации инструмента в России описаны в совместной статье Е.Ю. Кардановой и Д. Хоукера (Хоукер, Карданова, 2014).

Поскольку в нашем исследовании мы имеем дело с первоклассниками, использовать самооценочные методики невозможно. Поэтому социально-эмоциональные особенности ребенка оценивались учителем, который к моменту проведения опроса уже успел познакомиться с каждым учеником и составить свое представление о нем. Конечно, потенциально оценка учителя также может стать источником искажений, как в силу недостаточного знакомства с ребенком, так и в силу разнообразных эффектов, возникающих при оценке других людей (эффект гало, сдвиг к среднему и др.). Однако в нашем случае эти ограничения отчасти компенсируются объемом выборки: большое количество оценок позволяет взаимоккомпенсировать возможные ошибки измерения. Более подробно методология исследования, включая полное описание выборки, приведена ниже.

Каждому учителю класса, участвующего в исследовании, предлагается заполнить электронную анкету, где каждого ученика необходимо оценить по 11 характеристикам. Каждая шкала содержит 5 градаций, описывающих ее проявления через конкретное поведение ребенка, которое

учителю легко наблюдать в условиях школы. В результате ученик получает 11 оценок по 5-балльной шкале, отражающих его личностное, социальное и эмоциональное развитие в начале обучения в школе. Полное

описание структуры анкеты и примеры для крайних градаций шкал приведены в таблице 1.

Психометрические свойства опросника PSED были проверены отдельно, на выборке учеников, участвующих в

Таблица 1

Содержание опросника PSED

Шкала	Балл	Примеры утверждений
<i>Адаптированность</i>		
«Привыкание» — привыкание ребенка к новым условиям	1	По утрам расстраивается, когда расстается с сопровождающим взрослым. Чувствует себя некомфортно в течение дня. Тяжело справляется со сменой деятельности или перемещениями по школе.
	5	Никогда не расстраивается при расставании с сопровождающим взрослым. Чувствует себя очень комфортно, никогда не испытывает неловкости и беспокойности на занятиях. Нет трудностей со сменой деятельности и перемещениями по школе.
«Независимость» — степень зависимости ребенка от взрослых и других детей	1	Большую часть времени нуждается в указаниях и поддержке учителя или других детей. Обычно требуется помощь с одеванием и личными потребностями (пальто, туалет и т.п.).
	5	Независим. Обращается за помощью, только когда требуется что-то необычное. Может надеть и застегнуть пальто, сам ходит в туалет и т.д.
<i>Личностное развитие</i>		
«Уверенность» — уверенность ребенка в себе, активность в групповой работе	1	Очень нерешительный. Не присоединяется к групповым занятиям и редко разговаривает с окружающими.
	5	Очень уверен в себе. Охотно участвует в групповых занятиях в школьной обстановке.
«Сосредоточенность под руководством учителя» — способность ребенка сосредотачиваться и удерживать внимание на занятиях под руководством учителя	1	С большим трудом концентрирует внимание. Очень редко сосредотачивается на одной вещи и очень легко отвлекается.
	5	Способен удерживать внимание, даже если рядом происходит что-то другое. Были примеры длительной сосредоточенности (например, на 15 минут).

Таблица 1 (продолжение)

Шкала	Балл	Примеры утверждений
«Сосредоточенность в самостоятельных занятиях» — способность ребенка сосредоточиться и удерживать внимание в самостоятельных занятиях	1	С большим трудом концентрирует внимание. Очень редко сосредотачивается на одной вещи и очень легко отвлекается.
	5	Способен удерживать внимание даже если рядом происходит что-то другое. Были примеры длительной сосредоточенности (например, на 15 минут).
«Поведение» — способность контролировать свое поведение и предвосхищать последствия своих поступков	1	Поступает импульсивно, не думая о последствиях для себя и других. Демонстрирует неподобающее поведение во всех ситуациях. Неспособен справиться с переменами в привычном распорядке.
	5	Почти всегда задумывается о последствиях для себя и других перед поступком. Пока его не провоцируют, взаимодействует с другими вежливо без напоминаний. Хорошо справляется с переменами в привычном распорядке.
<i>Социальное развитие</i>		
«Взаимоотношения со сверстниками» — качество взаимоотношений ребенка с другими детьми	1	Трудно общаться и находить друзей. Не принимает в расчет других людей и часто невнимателен к окружающим.
	5	Очень легко общается с детьми и с готовностью вступает в дружбу. Осознает чувства окружающих и реагирует на их потребности. Восприимчивый.
«Взаимоотношения со взрослыми» — шкала характеризует отношения ребенка со взрослыми в школе	1	Испытывает трудности в общении со взрослыми. Не подходит к ним и не участвует в беседе с ними. Ведет себя со взрослыми неподобающе.
	5	С уверенностью подходит ко взрослым, когда это необходимо. Легко взаимодействует с ними и ведет себя подобающе. Разговаривает с ними естественно и понятно.
«Правила» — способность ребенка следовать установленным правилам	1	Не обращает внимания на правила. Отвлекает других и мешает занятиям.
	5	Всегда соблюдает правила. Никогда не отвлекает окружающих.
«Культурное развитие» — осознание себя как члена социума	1	Знает, как устроен распорядок жизни в его семье (это может быть видно по ролевым играм на семейную тему, например, по игре в «домик»).
	5	Понимает и уважает образ жизни других людей. Осознает, что другие также должны проявлять уважение к его образу жизни.

Таблица 1 (окончание)

Шкала	Балл	Примеры утверждений
«Коммуникация» – уровень развития коммуникативных способностей	1	В общении использует отдельные слова, жесты и мимику.
	5	Говорит бегло и связно. Речь обычно, но не всегда, грамматически правильна. Внимательно прислушивается к мнениям других и отвечает соответственно, дожидаясь своей очереди в разговоре.

описываемом исследовании. Коэффициент альфа Кронбаха для инструмента равен 0.88, что является отличным показателем для психологической методики. Дифференцирующая сила каждого задания (точечно-биссеральная корреляция) представлена в таблице 2.

Все коэффициенты находятся в допустимых пределах: все пункты, кроме одного («Привыкание»), превышают границу 0.4, традиционно используемую в качестве нижнего предела допустимости дифференци-

рующей силы задания, а шкала «Привыкание» приближается к этой границе. Поскольку адаптация к школе является важной задачей начала обучения, нами было принято решение оставить эту шкалу для дальнейшего анализа, несмотря на невысокий показатель дифференцирующей способности.

Высокая надежность и удовлетворительные значения дифференцирующей силы заданий дают возможность говорить о хороших психометрических характеристиках инструмента

Таблица 2

Дифференцирующая сила заданий PSED

Шкала	Коэффициент точечно-биссеральной корреляции
Привыкание	0.36
Независимость	0.44
Уверенность	0.52
Сосредоточенность под руководством учителя	0.70
Сосредоточенность в самостоятельных занятиях	0.72
Поведение	0.62
Взаимоотношения со сверстниками	0.63
Взаимоотношения со взрослыми	0.64
Правила	0.57
Культурное развитие	0.57
Коммуникация	0.57

оценки социально-эмоционального развития PSED.

Данное описание личностного, эмоционального и социального развития согласуется с общепринятой пятифакторной моделью, описанной нами ранее. Присутствуют и уверенность, и дружелюбность по отношению к другим, открытость новому и культуре, эмоциональная стабильность. На основе содержательных взаимосвязей между измеряемыми опросником PSED характеристиками и пятифакторной моделью устанавливается содержательная валидность инструмента.

Измеряемые в нашем исследовании характеристики также отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС дошкольного образования¹), что

обосновывает его использование на российской выборке.

Категории, представленные в опроснике PSED, отражают требование ФГОС по части социально-коммуникативного развития. В таблице 3 представлено соотношение шкал PSED и направлений, указанных во ФГОС, полученное в результате экспертного обсуждения с группой педагогов и психологов – специалистов в дошкольном и начальном общем образовании.

Выделение паттернов социально-эмоционального развития на входе в школу

Выборка

В исследовании приняли участие 1218 первоклассников Республики

Таблица 3

Соотношение шкал PSED и ФГОС дошкольного образования

ФГОС	PSED	Содержание фактора
Моральные и нравственные ценности	Поведение, правила, культурное развитие	Контроль ребенком своего поведения, его способность следовать правилам, осознание себя в социуме позволит оценить сформированность моральных и нравственных ценностей
Развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками	Взаимоотношения со сверстниками, взаимоотношения со взрослыми, коммуникация	Способность устанавливать контакт и поддерживать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми

¹ Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // РГ – федеральный выпуск № 6211. 25 ноября 2013 г.

Таблица 3 (окончание)

Соотношение шкал PSED и ФГОС дошкольного образования

ФГОС	PSED	Содержание фактора
Становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий	Сосредоточенность в самостоятельных занятиях, независимость	Самостоятельность и саморегуляцию можно оценить через умение ребенка сосредотачиваться на самостоятельных работах и через независимость ребенка в решении повседневных задач
Развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками	Взаимоотношения со сверстниками, взаимоотношения со взрослыми, привыкание, независимость, коммуникация	То, как ребенок может контролировать собственные эмоции в общении со взрослыми и сверстниками, определяет уровень развития социального и эмоционального интеллекта
Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками	Взаимоотношения со сверстниками, коммуникация, привыкание	Готовность к совместной работе можно определить через то, насколько ребенок привык и адаптировался к школе, уровень его коммуникативных способностей и то, как он выстраивает взаимоотношения со сверстниками
Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации	Культурное развитие, взаимоотношения со взрослыми, коммуникация	Уважительное отношение легко проследить через то, как ребенок контактирует со взрослыми, чувство принадлежности к семье и обществу позволит оценить шкала «Культурное развитие», которая отражает осознает ли ребенок себя как члена социума

Татарстан – учеников 38 общеобразовательных школ из 9 районов республики (20 общеобразовательных школ, 9 гимназий и 9 школ с углубленным изучением отдельных предметов). Всего в выборку вошли 409

мальчиков (из них 82 – до 7 лет, 215 – от 7 до 7.5 лет и 112 – старше 7.5 лет) и 447 девочек (из них 109 – до 7 лет, 214 – от 7 до 7.5 лет и 124 – старше 7.5)². Исследование проводилось во второй половине октября

² Данные по полу и возрасту имеются лишь у 70.3% от выборки, это связано с тем, что контекстная информация собиралась только из анкет родителей. Таким образом, анкеты заполнили только 70.3%, но по полученным данным можно судить обо всей выборке по Республике Татарстан.

2014 г., на момент проведения опроса дети посещали школу в течение полутора – двух месяцев.

Стоит отметить, что существуют значимые гендерные различия ($p < 0.001$) для всех шкал, кроме шкал «Привыкание» и «Уверенность» (сравнение проводилось с помощью непараметрического теста Манна–Уитни). По остальным шкалам развитие девочек опережает развитие мальчиков. Возрастных различий обнаружено не было, за исключением шкалы «Привыкание»: адаптация к школе проще проходит у более старших детей (применялся критерий Краскала–Уоллиса, $\chi^2(2) = 6.28$, $p = 0.043$).

Инструмент

В работе использованы данные, полученные в ходе реализации в Республике Татарстан международного исследования IPIPS³.

IPIPS (International Performance Indicators in Primary School) – международное исследование, нацеленное на оценивание стартового уровня развития когнитивных и некогнитивных особенностей ребенка и его индивидуального прогресса в течение первого года обучения. В исследовании участвуют ученики I класса вне зависимости от возраста. Процедура включает в себя оценку когнитивных, социальных и личностных особенностей и проводится дважды: в начале учебного года и в конце (за месяц до окончания учебного года). Полностью исследование включает в себя три части: оценка

когнитивных способностей (навыки чтения, математические способности и фонематический слух), социальных и личностных особенностей (подробное описание инструмента приведено выше) и социально-экономических характеристик семьи и школы (анкеты для учителей и родителей, контекстная информация о школе из открытых источников). Все родители учеников, принявших участие в исследовании, давали свое согласие на сбор, хранение и обработку результатов.

Оценка когнитивных способностей построена на адаптивном алгоритме. Специально обученный интервьюер оценивает каждого ребенка индивидуально. Ребенку предлагается решить серию задач по математике и выполнить задания на чтение. В каждом блоке задания организованы от простого к сложному, и интервьюер в специальной программе, установленной на планшет, отмечает ответы ребенка. Программа с помощью специального алгоритма определяет уровень подготовленности ребенка, подбирает оптимальный уровень трудности и сообщает интервьюеру, какое задание ребенок должен выполнить следующим. Таким образом, каждый ребенок решает задания, оптимально подходящие ему по уровню трудности, а исследователи имеют возможность получить дифференцированную оценку способностей учащихся. Описательная статистика результатов по когнитивным шкалам приведена в таблице 4.

В таблице 5 представлена описательная статистика для шкал PSED.

³ URL: <http://ioe.hse.ru/monitoring/ipips>

Таблица 4

Описательная статистика по когнитивным шкалам IPIS

Шкала	Среднее	Ст. откл.	Мода	Медиана	Надежность (альфа Кронбаха)
Математика	49.99	99.23	48.00	49.00	0.92
Чтение	50.21	100.14	53.00	51.00	0.95
Фонетика	49.85	97.130	53.00	49.00	0.72

Таблица 5

Описательная статистика шкал PSED

Шкала	Среднее	Ст. откл.
Привыкание	4.10	0.78
Независимость	4.20	0.93
Уверенность	3.64	1.04
Сосредоточенность под руководством учителя	3.20	1.09
Сосредоточенность в самостоятельных занятиях	3.17	1.02
Поведение	3.59	1.17
Взаимоотношения со сверстниками	3.54	1.09
Взаимоотношения со взрослыми	3.73	0.83
Правила	3.71	1.18
Культурное развитие	3.00	1.32
Коммуникация	3.62	1.29

Общая надежность опросника (альфа Кронбаха) — 0.88. Ниже представлены взаимные корреляции между шкалами (таблица 6).

Таблица 6 демонстрирует высокий уровень взаимных корреляций между шкалами PSED, что позволяет предположить, что можно сократить размерность инструмента. Однако в этой работе мы решили остановиться на более подробном анализе, включающем в себя факторы, выделенные разработчиками изначально. Значимые корреляции

между факторами опросников, направленных на измерение социально-эмоционального развития, встречаются достаточно часто и отмечаются в литературе как минимум начиная с 1930-х гг. (Stagner, 1932). Современные исследования также не обходят вниманием этот факт: например, в статье К. Сото и О. Джона (Soto, John, 2009) приводятся интеркорреляции между факторами Большой пятерки, которые также связаны между собой на достаточно высоком уровне. В литературе этот

Таблица 6

Взаимные корреляции шкал PSED⁴

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
(1) Привыкание	–	0.396	0.466	0.227	0.209	0.095	0.334	0.309	0.110	0.243	0.207
(2) Независимость		–	0.418	0.282	0.349	0.217	0.324	0.387	0.261	0.183	0.322
(3) Уверенность			–	0.341	0.367	0.152	0.455	0.502	0.126	0.346	0.488
(4) Сосредоточенность в занятиях, которыми руководит учитель				–	0.802	0.588	0.422	0.379	0.569	0.526	0.419
(5) Сосредоточенность в самостоятельных занятиях					–	0.572	0.421	0.411	0.593	0.482	0.435
(6) Поведение						–	0.468	0.404	0.69	0.445	0.378
(7) Взаимоотношения со сверстниками							–	0.563	0.396	0.449	0.406
(8) Взаимоотношения со взрослыми								–	0.396	0.408	0.508
(9) Правила									–	0.326	0.324
(10) Культурное развитие										–	0.396
(11) Коммуникация											–

факт объясняется тем, что в случае, когда шкалы, выделенные на эмпирических данных с помощью факторного анализа, образуются с помощью суммирования заданий с наибольшей факторной нагрузкой, интеркорреляций избежать невозможно — пункты опросников обладают нагрузками сразу на несколько шкал. Т.е. даже в моделях личности, полученных с помощью эмпирических данных и статистических процедур, избежать эффекта взаимосвязей между условно независимыми факторами не удастся.

В рассматриваемом нами инструменте разработка велась на основе образовательных стандартов. Навыки, обозначенные в регулирующих образовательных документах, не проверяются на независимость. Поэтому и перед авторами не стояли задачи разработать систему независимых друг от друга переменных и построить полную и исчерпывающую модель личности ребенка, и значимые интеркорреляции между шкалами являются логическим продолжением этой идеологии.

Высокий уровень интеркорреляций между шкалами PSED не позволяет

⁴ Все представленные корреляции являются значимыми на уровне 0.001. Высокий уровень корреляций обусловлен высокой согласованностью шкал PSED между собой и большим размером выборки.

провести эмпирически обоснованный глубокий содержательный анализ взаимосвязей. Для того чтобы выделить основные паттерны социально-эмоционального развития на первом году обучения в школе, был проведен кластерный анализ (методом *k*-средних). Для сравнения выделенных кластеров по когнитивным переменным (чтение и математика) использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). По результатам иерархического кластерного анализа были выделены четыре кластера, объединяющие детей с разными профилями социального, эмоционального и личностного развития. Описательная статистика каждого кластера представлена в таблице 7.

Взаимосвязи личностного, социального, эмоционального и когнитивного развития ребенка на входе в обучения

Следующим шагом анализа стало сравнение средних значений по когнитивным переменным (математика и чтение) между четырьмя кластерами. Результаты однофакторного дисперсионного анализа приведены в таблице 8.

Итак, значимые различия были получены между всеми кластерами, как по математике, так и по чтению. Из этого можно сделать вывод, что паттерны социально-эмоционального развития на начальных этапах обучения существенным образом связаны с когнитивными переменными, поэтому содержательная интерпретация полученных результатов должна обобщать все личност-

ное, социальное, эмоциональное и когнитивное развитие ребенка.

Комплексное описание кластеров

Кластер 1

В этом кластере находятся дети с высокими оценками по всем шкалам социального и эмоционального развития, а также — с высокими баллами по математике и чтению. В этот кластер попало наибольшее количество детей ($N = 384$).

Как видно из результатов, это дети, которых учителя оценивают максимально высоко. Это ученики, которые, в представлении учителя, успешно адаптировались к школе, способны контролировать свое поведение на уроках, с легкостью взаимодействуют с другими детьми и взрослыми. При этом они максимально успешны и в своем когнитивном развитии: их результаты по математике и чтению значимо выше, чем у детей из других кластеров.

Если бы количество детей в этом кластере было меньше, то, вероятно, можно было бы остановиться и на такой интерпретации. Однако тот факт, что этот кластер является самым большим по объему, заставляет задуматься и о других вариантах интерпретации.

Во-первых, таким образом мог проявиться эффект ореола. Тот факт, что оценки по когнитивным тестам в этой группе также самые высокие, говорит о том, что, скорее всего, эти дети достаточно успешны в освоении школьной программы и у учителя нет особых хлопот с ними. Поэтому учитель рассматривает такого ребенка

Описательная статистика кластеров социально-эмоционального развития PSED

Шкала	Кластер 1 (N = 384)				Кластер 2 (N = 326)				Кластер 3 (N = 207)				Кластер 4 (N = 285)			
	Мин.	Макс.	Ср.	SD	Мин.	Макс.	Ср.	SD	Мин.	Макс.	Ср.	SD	Мин.	Макс.	Ср.	SD
Привыкание	2	5	4.52	0.57	1	5	3.78	0.92	1	5	3.440	1.21	2	5	4.54	0.65
Независимость	2	5	4.67	0.57	1	5	3.37	0.69	1	5	2.768	0.8	1	5	3.9	0.74
Уверенность	2	5	4.32	0.7	1	5	3.14	0.73	1	4	1.976	0.73	1	4	2.85	0.7
Сосредоточенность под руководством	3	5	4.18	0.6	1	5	3.23	0.71	1	4	1.957	0.73	1	4	2.78	0.76
Сосредоточенность в самостоятельных занятиях	3	5	4.11	0.61	1	5	3.14	0.73	1	4	1.976	0.73	1	4	2.85	0.7
Поведение	2	5	4.39	0.59	1	5	3.14	0.99	1	5	2.498	0.96	1	5	3.9	0.86
Взаимоотношения со сверстниками	2	5	4.36	0.68	1	5	3.25	0.94	1	5	2.372	0.81	1	5	3.61	0.72
Взаимоотношения со взрослыми	2	5	4.41	0.62	1	5	3.37	0.69	1	5	2.768	0.8	1	5	3.90	0.74
Правила	2	5	4.49	0.61	1	5	4.1	0.74	1	5	2.377	0.94	1	5	3.17	0.81
Культурное развитие	2	5	3.94	0.91	1	5	3.14	0.99	1	5	2.498	0.96	1	5	3.9	0.86
Коммуникация	2	5	4.44	0.75	1	5	3.14	0.99	1	5	2.498	0.96	1	5	3.9	0.86

Таблица 8

Сравнение средних результатов по математике и чтению между кластерами социально-эмоционального развития

Зависимая переменная	Кластер (1)	Кластер (2)	Разница средних (1–2)	Значимость (p-value)
Математика	1	2	1.749*	0.025
		3	7.151*	0.000
		4	3.701*	0.000
	2	1	-1.749*	0.025
		3	5.402*	0.000
		4	1.953*	0.012
	3	1	-7.151*	0.000
		2	-5.402*	0.000
		4	-3.449*	0.000
	4	1	-3.701*	0.000
		2	-1.953*	0.012
		3	3.449*	0.000
Чтение	1	2	2.202*	0.005
		3	8.190*	0.000
		4	4.649*	0.000
	2	1	-2.202*	0.005
		3	5.989*	0.000
		4	2.447*	0.002
	3	1	-8.190*	0.000
		2	-5.989*	0.000
		4	-3.541*	0.000
	4	1	-4.649*	0.000
		2	-2.447*	0.002
		3	3.541*	0.000

как успешного по всем оцениваемым параметрам. Таким образом, успеваемость и общая «беспроблемность» ученика стимулируют проявление эффекта ореола.

Во-вторых, причина высоких оценок по всем 11 шкалам опросника

социального и эмоционального развития может заключаться в самом опроснике и особенностях его заполнения. Пяти градаций может быть недостаточно, и тогда мы наблюдаем в этих результатах так называемый потолочный эффект. Либо учитель в

процессе заполнения ориентируется на собственную интерпретацию шкалы и не обращает внимания на те описания, которые предлагают разработчики. Учителю нужно оценить весь класс (до 30 учеников) по каждой из 11 характеристик, и столь большой объем работы может вызвать осознанное или неосознанное искажение оценок.

Кластер 2

Характерной особенностью детей из этого кластера являются высокие оценки по параметрам «Поведение» и «Правила». По результатам тестов на чтение и математику эти дети находятся на третьем месте после «Любимчиков» и «Независимых».

По-видимому, ключевой особенностью учеников из этого кластера является хорошо сформированная способность соблюдать формальные правила, принятые в классе. Основными характеристиками этой шкалы являются способности ребенка подчиняться установленным правилам и не отвлекать окружающих. Т.е. это тихие ребята, которые даже если и не способны долгое время концентрироваться на занятиях, то, по крайней мере, не отвлекают учителя и других детей от урока и не создают дополнительных проблем в классе. Вероятнее всего, эти особенности подтягивают за собой и умение себя вести: вежливость, о которой почти не нужно напоминать, и способность задуматься о последствиях своих действий. По крайней мере, поскольку эти дети хорошо умеют соблюдать правила, они редко совершают импульсивные поступки (это не по правилам) и поэтому произво-

дят на учителей впечатление своим хорошим поведением.

Эта же особенность, по всей вероятности, позволяет детям в целом успешно осваивать учебный материал: их баллы по чтению и математике достаточно высоки. Скорее всего, именно умение подчиняться существующему распорядку в школе и станет для учеников из этого кластера основой для развития остальных параметров социальных и эмоциональных навыков. Через установленные правила и нормы поведения оставшиеся характеристики будут интериоризироваться и встраиваться в общую систему личностного и социального развития ребенка.

Кластер 3

В этом кластере, наоборот, находятся дети, набравшие низкие баллы по всем оцениваемым параметрам. Количество детей в этом кластере – 207.

Несмотря на противоположность оценок, этот кластер во многом похож на первый: все дети в нем получили одинаково низкие баллы по всем шкалам, а следовательно, в представлении учителей развитие этих детей не дифференцируется, они воспринимаются ими как «плохие» по всем параметрам. Их когнитивное развитие также оценивается ниже всех в рассматриваемой выборке.

При этом стоит отметить, что разница в когнитивном развитии между наиболее успешными детьми из первого кластера и учениками из второй группы хоть и значима, но не драматична. Из оцениваемых шкал социально-эмоционального развития наиболее высокие баллы ученики из

этой группы продемонстрировали по параметру «Адаптивность». По-видимому, именно она является тем ресурсом, с помощью которого они справляются со школьными буднями, и именно адаптивность будет подтягивать за собой развитие по другим параметрам. Это можно будет увидеть весной, оценив прогресс конкретно этой группы детей.

Однако не стоит отбрасывать и гипотезу о том, что и в этом случае сработал гало-эффект. На это указывают равномерно низкие оценки по всем характеристикам. Так же, как и в предыдущем случае, не стоит отбрасывать гипотезу о том, что учитель вкладывал в оценки не тот смысл, который закладывали разработчики.

Кластер 4

В четвертом кластере сгруппировались дети с хорошо развитыми коммуникативными навыками. В том, что касается уровня развития когнитивных способностей (чтение и математика), эти ребята находятся на втором месте в общем рейтинге.

Главной характеристикой детей из этого кластера выступают их адаптированность к школьным условиям и развитая независимость и самостоятельность. Если в предыдущем кластере успешность ребенка строилась на соблюдении им правил, то дети из этой группы, в первую очередь, самостоятельны и не требуют помощи учителя. По-видимому, эта их особенность ведет за собой и развитые навыки коммуникации со взрослыми: эти ребята не стесняются и, в случае необходимости, могут обратиться ко взрослому и внятно изложить свою просьбу (высокие

баллы по шкалам «Взаимоотношения со взрослыми» и «Коммуникация»). При этом ребята из этого кластера отнюдь не беспроблемны: учителя ставят им не слишком высокие оценки по поведению, соблюдению правил и сосредоточенности. Если уж они отвлекаются от занятий, то вместе с собой отвлекают и всех окружающих. Такие дети обычно не способствуют поддержанию дисциплины в классе.

При этом, однако, их успехи в когнитивном развитии достаточно высоки: хоть и значимо, но не сильно ниже, чем у наиболее успешных «любимчиков». Они хорошо справляются с программой, и их личностные особенности совершенно не мешают их когнитивному развитию. Скорее всего, именно развитые навыки коммуникации и успешная адаптация к школе будут той основой, на которой будет строиться их дальнейшее социально-эмоциональное развитие.

Таким образом, на материале крупного эмпирического проекта нам удалось выделить устойчивые паттерны развития, характерные для российского первоклассника на входе в обучение. Помимо очевидного, но наконец показанного на крупной российской выборке вывода – возможности констатировать наличие устойчивых типов развития, в котором органично сочетаются социальные, эмоциональные, личностные и когнитивные аспекты, – полученные результаты обладают, на наш взгляд, и практической ценностью.

Для учителя эти данные могут быть полезны для выстраивания индивидуальных стратегий взаимодействия с

детьми. Конечно, любой более менее опытный учитель возразит, что для того, чтобы понять особенности трудных детей и найти с ними общий язык, ему не требуется никаких стандартизированных инструментов. Однако в реальности учитель в начале учебного года получает новый большой класс, и на практике выходит, что его внимание отдается только наиболее ярким и проблемным детям. Инструмент IPIPS дает учителю возможность узнать базовую информацию о каждом ребенке, причем источником этой информации (по крайней мере в том, что касается некогнитивных аспектов) выступает он сам. Необходимость провести оценку каждого ребенка в классе актуализирует представления учителя об ученике, заставляет обратить на него внимание, а значит — помогает лучше понять его.

По результатам тестирования IPIPS каждый учитель получает отчет, содержащий результаты тестирования и рекомендации, основанные на принадлежности ребенка к тому или иному кластеру. Цель этого отчета — дать учителю быстрые

ключи к взаимодействию со своим классом и открыть дорогу настоящей индивидуализации обучения.

Результаты IPIPS также доступны и директору школы. Он получает обобщенную информацию по классам — участникам исследования и имеет возможность быстро сориентироваться в том, какие дети пришли в первые классы в этом году.

Вторая часть опроса, которая проводится в конце учебного года, — в своей работе мы не останавливались на ней подробно — призвана помочь учителю и директору оценить результаты своей работы за год. Главная цель инструмента — отследить прогресс в развитии за первый год обучения, поэтому все участники процесса имеют возможность понять, правильно ли было выстроено взаимодействие с классом, оценить избранные стратегии обучения и воспитания детей.

Таким образом, полученные в нашей работе результаты могут стать важным инструментом для индивидуализации обучения и самооценки учителя и школы в целом на важном этапе старта обучения.

Литература

- Выготский, Л. С. (2004). *Психология развития ребенка*. М.: Смысл.
- Леонтьев, А. Н. (1948). Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. В кн. А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец (ред.), *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста* (с. 4–15). М./Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР.
- Хоукер, Д., Карданова, Е. Ю. (2014). Стартовая диагностика детей на входе в начальную школу и оценка их прогресса в течение первого года обучения: международное исследование iPIPS. В кн. *Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа и эффективный детский сад?: Материалы XI Международной научно-практической конференции, Москва, 19–20 февраля 2014 г.* (с. 311–320). М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС.

Эльконин, Д. Б. (2005). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. В кн. А. К. Болотова, О. Н. Молчанова (ред.), *Психология развития* (с. 33–48). М.: ЧеРо.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.

Орел Екатерина Алексеевна — научный сотрудник, Центр мониторинга качества образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», кандидат психологических наук.

Сфера научных интересов: психология образования, психология личности, психология развития.

Контакты: eorel@hse.ru

Пономарева Алена Александровна — младший научный сотрудник, Центр мониторинга качества образования Института образования, магистр психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Сфера научных интересов: психология развития, психология и образование, психометрика.

Контакты: aponomareva@hse.ru

The Patterns of the First-Graders' Noncognitive Development at the Very Beginning of Their School Life

E.A. Orel^a, A.A. Ponomareva^a

^a *National Research University Higher School of Economics, 20 Myasnikskaya str., Moscow, 101000, Russian Federation*

Abstract

Socio-emotional and personal development of a child is one of the key factors that determine the success of the educational process at its early stages. How successful the first steps of a child in his/her first year at school will be is certainly associated with the level of his/her personal, social and emotional development (Merrel, Bailey, 2008). The understanding of the characteristics of the socio-emotional development and identification of its typical patterns may allow teachers to build educational process more efficiently, and students will be more effective and productive. Socio-emotional development is a kind of basis for the education of the junior schoolchildren (Bradley et al., 2001). In the present paper we make an attempt to describe the main patterns of social emotional and personal development of a child in the beginning of the first year at school on the basis of the results of a large-scale study of the first-graders of the Russian schools. In the paper the instruments are presented, which were developed on the material of a large empirical project IPIPS (The International Performance Indicators in Primary Schools). The research was performed on a large sample (N=1218) in the Republic of Tatarstan. In the result the stable patterns of development were identified, characteristic for the Russian first-grader in the beginning of study at school. The acquired results may become the important instrument for individualization of education and self-assessment of a teacher and a school as a whole at the important stage of beginning of education.

Keywords: socio-emotional and personal development, cognitive progress, IPIPS.

References

- Borgatta, E. F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science*, *12*, 8–17.
- Bradley, R. H., Burchinal, M. R., & Casey, P. H. (2001). Early intervention: The moderating role of the home environment. *Applied Developmental Science*, *5*, 2–8.
- Cuncha, F., & Heckman, J. J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skills formation. *Journal of Human Resources*, *43*(4), 738–782.
- De Fruyt, F., Bartels, M., Van Leeuwen, K. G., De Clercq, B., Decuyper, M., & Mervielde, I. (2006). Five types of personality continuity in childhood and adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(3), 538–552.
- Department for Education. (2014). *Statutory framework for the early years foundation stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. London: Department for Education. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014__with_clarification_note.pdf
- DiPerna, J. C., Elliott, S. N., Mroch, A. A., & Lang, S. C. (2004). Prevalence and patterns of academic enabling behaviors: An analysis of teachers' and students' ratings for a national sample of learners. *School Psychology Review*, *33*, 297–304.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432.
- Elias, M. J., & Haynes, M. N. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, *23*, 474–495.
- Elkonin, D. B. (2005). K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [On the issue of periodization of the psychic development in childhood]. In A. K. Bolotova & O. N. Molchanova (Eds.), *Psikhologiya razvitiya* [The developmental psychology] (pp. 33–48). Moscow: CheRo.
- Eysenck, S. B. G., Makaremi, A., & Barrett, P. T. (1994). A cross-cultural study of personality: Iranian and English children. *Personality and Individual Differences*, *16*(2), 203–210.
- Hawker, D., & Kardanova, E. Yu. (2014). Startovaya diagnostika detei na vkhode v nachal'nyu shkolu i otsenka ikh progressa v techenie pervogo goda obucheniya: mezhdunarodnoe issledovanie iPIPS [The start diagnostics of children at the beginning of junior school and assessment of their progress during the first year of education: international study iPIPS]. In *Tendentsii razvitiya obrazovaniya. Chto takoe effektivnaya shkola i effektivnyi detskii sad?: Materialy XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 19–20 febralya 2014 g.* [Tendencies of development of education. What is an effective school and an effective kindergarden? Proceedings of the XI International research and practice conference, Moscow, 19–20 February 2014] (pp. 311–320). Moscow: Publishing House "Delo" RANEPa.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102–138). New York: The Guilford Press.
- Kohn, M., & Rosman, B. L. (1973). Cognitive functioning in five-year-old boys as related to social-emotional and background-demographic variables. *Developmental Psychology*, *8*, 277–294.
- Leontiev, A. N. (1948). Psikhicheskoe razvitie rebenka v doshkol'nom vozraste [The psychic development of a child in a preschool age]. In A. N. Leontiev & A. V. Zaporozhets (Eds.), *Voprosy*

- psikhologii rebenka doshkol'nogo vozrasta* [Issues of the psychology of a child of a preschool age] (pp. 4–15). Moscow/Leningrad: Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR.
- McCrae, R. R., & Allik, J. (Eds.). (2002). *The five-factor model of personality across cultures*. New York: Springer.
- Merrell, C., & Bailey, K. (2008). *Predicting achievement in the early years: How influential is personal, social and emotional development?* Paper presented at the International Association for Educational Assessment Conference, Cambridge, UK.
- Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development, 77*(1), 103–117.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor 54 structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*, 574–583.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences, 37*, 84–112.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167–177.
- Soto, C., & John, O. (2009). Ten facet scales for the Big Five Inventory: Convergence with NEO PI-R facets, self-peer agreement, and discriminant validity. *Journal of Research in Personality, 43*(1), 84–90.
- Stagner, R. (1932). The intercorrelation of some standardized personality tests. *Journal of Applied Psychology, 16*(5), 453–464.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion, 7*(1), 77–88.
- Tymms, P. B., & Merrell, C. (2004). On-entry baseline assessment across cultures. In A. Anning, J. Cullen, & M. Flear (Eds.), *Early childhood education: Society and culture*. London: Sage Publishing.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psikhologiya razvitiya rebenka* [The psychology of development of a child]. Moscow: Smysl.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does research say?* New York: Oxford University Press.

Ekaterina A. Orel – research fellow, Institute of Education, Center of Education Quality Monitoring, National Research University Higher School of Economics, Ph.D.
Research area: psychology of education, psychology of personality, developmental psychology.
E-mail: eorel@hse.ru

Alena A. Ponomareva – associate fellow, Center of Education Quality Monitoring, National Research University Higher School of Economics, master of psychology.
Research area: developmental psychology, psychology and education, psychometrics.
E-mail: aponomareva@hse.ru