

# Представления учителей начальной школы о социально- эмоциональном развитии учащихся

Александра Струкова, Евгения Юрчик, Анастасия  
Петракова, Татьяна Канонир, Екатерина Орел,  
Алена Куликова

Статья поступила  
в редакцию  
в декабре 2022 г.

Струкова Александра Сергеевна — стажер-исследователь Центра исследований современного детства, аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: alstrukova@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5272-6290> (контактное лицо для переписки)

Юрчик Евгения Николаевна — студентка магистратуры Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: enanikudimova@edu.hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7920-9140>

Петракова Анастасия Владимировна — PhD, научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: apetrakova@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>

Канонир Татьяна Николаевна — доцент Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: tkanonir@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5606-8379>

Орел Екатерина Алексеевна — кандидат психологических наук, заведующая Проектно-учебной лабораторией моделирования и оценивания компетенций в высшем образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: eorel@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9100-0713>

Куликова Алена Александровна — кандидат наук об образовании, младший научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: aponomareva@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4296-3521>

Аннотация

Одна из задач современной школы, отраженная в разделах ФГОС, посвященных личностным и метапредметным образовательным результатам, состоит том, чтобы способствовать социальному и эмоциональному развитию учащихся. Социальное развитие предполагает освоение коммуникативных компетентностей и социальных норм, эмоциональное — формирование от-

ветственности, навыков самоконтроля и саморазвития. Для операционализации этой сферы принято использовать понятие «социально-эмоциональные навыки». Их формирование происходит как в школе, так и за ее пределами, при этом в школе главным проводником их развития является учитель. Цель исследования состояла в изучении представлений учителей начальной школы о социально-эмоциональных навыках детей и системы практик по их развитию в начальной школе. Для этого последовательно проведены качественное и количественное исследования. В двух фокус-группах приняли участие 13 учителей начальной школы. На основании результатов обсуждения разработан «Опросник представлений учителей о социально-эмоциональных навыках», с помощью которого опрошены 144 учителя начальной школы. Установлено, что, несмотря на отсутствие в школах системного подхода к развитию социально-эмоциональных навыков у детей, учителя осознают значимость таких навыков, в частности умения ставить цели и добиваться их достижения, умения работать вместе с другими, для адаптации к школе и будущей успешности как в школе, так и в жизни.

**Ключевые слова** социально-эмоциональные навыки, младший школьный возраст, начальная школа, представления учителей.

**Для цитирования** Струкова А.С., Юрчик Е.Н., Петракова А.В., Канонир Т.Н., Орел Е.А., Куликова А.А. (2023) Представления учителей начальной школы о социально-эмоциональном развитии учащихся. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 187–213. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-187-213>

## Primary School Teachers' Beliefs on Students' Socio-Emotional Development

Alexandra Strukova, Evgenia Iurchik, Anastasia Petrakova, Tatjana Kanonire, Ekaterina Orel, Alena Kulikova

Alexandra S. Strukova — Research Intern at the Center for Modern Childhood Research, PhD Student, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: [alstrukova@hse.ru](mailto:alstrukova@hse.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5272-6290> (corresponding author)

Evgenia N. Iurchik — Post-Graduate Student, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: [enanikudimova@edu.hse.ru](mailto:enanikudimova@edu.hse.ru), ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7920-9140>

Anastasia V. Petrakova — PhD in Psychology, Research Fellow at the Center for Psychometrics and Measurement in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: [apetrakova@hse.ru](mailto:apetrakova@hse.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>

Tatjana N. Kanonire — Doctor of Sciences in Psychology, Assistant Professor, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: [tkanonir@hse.ru](mailto:tkanonir@hse.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5606-8379>

Ekaterina A. Orel — PhD in Psychology, Head of the Laboratory "Modeling and Assessment of Competencies in Higher Education", Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: [eorel@hse.ru](mailto:eorel@hse.ru), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9100-0713>

Alena A. Kulikova — PhD in Education, Research Fellow at the Center for Psychometrics and Measurement in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: aponomareva@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4296-3521>

**Abstract** The social (communicative competence, mastering social norms) and emotional (responsibility, self-control, and self-development) development of students is one of the tasks of the modern school, which is presented in sections such as “Personal” and “Meta-skills” educational results of the Federal State Educational Standard at all levels of general education. In modern research, the concept of ‘social-emotional skills’ (SES) is commonly used to define this area. The development of SES takes place both at school and outside; regarding school, it is the teacher who is the leading conductor of the development of SES. Therefore, the purpose of the article is to explore the perceptions of elementary school teachers about SES and the system of practices for the development of SES at the elementary school. Thus, qualitative (Research 1) and quantitative (Research 2) research were carried out. In Research 1, two focus groups were conducted with 13 primary school teachers. Based on the results of this phase, a “Questionnaire on Teachers’ Perceptions of SES” was developed and used in Research 2 on a sample of primary school teachers ( $N = 144$ ). The results indicate that teachers emphasize the importance of some SES (achieving and setting goals, working with others) for school adaptation and future success both at school and in life, despite the lack of a systematic approach to the development of SES.

**Keywords** social-emotional skills, primary school age, primary school, teachers’ beliefs.

**For citing** Strukova A.S., Iurchik E.N., Petrakova A.V., Kanonire T.N., Orel E.A., Kulikova A.A. (2023) Predstavleniya uchiteley nachal'noy shkoly o sotsial'no-emotsional'nom razvitiy detey [Primary School Teachers’ Beliefs on Students’ Socio-Emotional Development]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 187–213. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-187-213>

Развитие социально-эмоциональных навыков учеников — одна из важнейших задач учителя начальных классов [Jones et al., 2017; Payton et al., 2000], необходимость их формирования закреплена во ФГОС, в описании личностных и метапредметных результатов начальной школы<sup>1</sup>. Под социально-эмоциональными навыками (СЭН) в самом общем виде мы понимаем индивидуальные характеристики, от которых зависят адаптация человека в обществе и его достижения на протяжении всей жизни, эти навыки устойчиво проявляются в широком круге ситуаций, при этом они не связаны с когнитивными способностями человека и могут быть развиты при целенаправленном воздействии [Герасимова, Орел, 2022]. Работа над совершенствованием СЭН оказывает влияние на отношения между учениками в классе, на академические успехи, облегчает адаптацию к школе [Correia, Marques-Pinto, 2016], а затем помогает школьникам

---

<sup>1</sup> ФГОС Начальное общее образование: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 28.04.2023).

перейти на следующую ступень обучения [Spernes, 2022]. Эмпирически установлена связь между развитием СЭН и академическими успехами [OECD, 2020] и психическим здоровьем [Jones et al., 2017]. Умение фокусировать внимание на задаче, выстраивать отношения с окружающими, разрешать социальные конфликты, справляться с негативными эмоциями, адекватно оценивать поступки других людей, понимать свои эмоции и управлять ими — учителям, которые способствуют развитию у школьников таких навыков, удастся выстроить более эффективную работу в классе, добиться более высоких результатов в обучении [Ibid.].

Пространством для развития СЭН в школе становятся для детей отношения с учителем, выбранные им обучающие практики, стиль коммуникации с учениками [Bergin, Bergin, 2009; Riley, 2010]. Представления учителя — один из факторов, определяющих выбор способов обучения [Fang, 1996; Good, Brophy, 1974; Kelchtermans, 2005; Yu, Kreijkjes, Salmela-Aro, 2022]. Наиболее эффективно работают с СЭН те учителя, которые убеждены в том, что эти навыки являются важным результатом обучения [Brackett et al., 2012].

Считают ли российские учителя начальной школы важной работу с СЭН учеников? Если да, то какие цели они перед собой ставят и как оценивают их достижение? Какие практики используют? Детально изучив представления учителей о социально-эмоциональных навыках, можно сделать развитие этих навыков в школе более эффективным.

### **1. Социально-эмоциональное развитие в начальной школе и представления учителей о своей профессиональной деятельности и учениках**

Современные условия жизни обуславливают превращение эффективного развития социально-эмоциональных навыков в необходимый образовательный результат на всех ступенях обучения [Герасимова, Орел, 2022; Фрумин и др., 2018]. Среди этих условий — высокая скорость технического развития, избыток информации и ее противоречивость [Курпаков, 2019; Erppler, Mengis, 2004], глобализация, возможность легкого и быстрого перемещения в любую точку мира, виртуальное пространство общения [Бочавер и др., 2019; Поливанова, 2016; 2020; OECD, 2021], изменение семейного уклада [Поливанова, 2016; Thornton, Young-DeMarco, 2001]. Список образовательных результатов теперь не ограничивается академическими достижениями, но включает навыки, которые требуются для адаптации к быстро меняющимся условиям жизни [Duckworth, Yeager, 2015].

Для того чтобы рассматривать социально-эмоциональные навыки как результат образования, нужно описать конкретные наблюдаемые показатели их развития. СЭН упомянуты среди метапредметных и личностных образовательных результатов

во ФГОС начального общего образования, но эти результаты сформулированы предельно широко, что затрудняет их изменение. Удобную модель операционализации СЭН на основе Большой пятерки личностных качеств предложила Организация экономического сотрудничества и развития [OECD, 2015].

Развитие СЭН в начальной школе имеет свою специфику. При переходе от привычных домашних правил к новым школьным происходит адаптация, которая задействует все внутренние ресурсы ребенка и требует от взрослых особых усилий по развитию у школьника эмоциональной саморегуляции, помощи ему в освоении социальных норм общения [Крайг, Бокум, 2021]. Младшие школьники могут испытывать тревогу и эмоциональное напряжение при взаимодействии с учителем, особенно в ситуации контроля учебной деятельности, и от того, насколько успешно ребенок справится с этой тревогой, зависит его благополучие в школе [Толстых и др., 2019]. Не менее важны для адаптации к школе навыки работы в группе, сотрудничества, выстраивания дружеских отношений [Толстых и др., 2019], которые относятся к СЭН. Учебные и социально-эмоциональные навыки, приобретаемые в этот период, во многом определяют адаптацию и дальнейшую успешность в средней школе [Давыдов, 2005; OECD, 2014; Spernes, 2022].

Исследованиями установлено, что личность учителя и выбранные им методы обучения являются предикторами как уровня академических достижений учеников [Li et al., 2022; Roorda et al., 2011], так и развития СЭН в начальной школе [Elias et al., 1997; Dean, 2005; Riley, 2010]. До недавнего времени, изучая работу учителей, исследователи в первую очередь интересовались педагогическими практиками, которые они избирают, — всем тем, что проявлено в конкретных наблюдаемых действиях, репликах и т.д. С развитием когнитивных теорий научения мыслительные процессы учителя перестали считаться «черным ящиком» и внимание исследователей привлек вопрос, что лежит в основе тех или иных поступков и решений учителя [Fang, 1996; Wittrock, 1986]. Мыслительные процессы отвечают за планирование, принятие решений о действиях здесь и сейчас, но в их основе лежит мировоззрение, общая система знаний о мире, сложившаяся у того или иного человека. В систему знаний и установок учителя, составляющих эту общую картину мира, входят представления о своей профессиональной деятельности, об учениках и их способностях и т.д. [Clark, Peterson, 1984; Fives, Gill, 2014]. Ожидания учителей от учеников, содержание, которым они наполняют уроки, выбор практик обучения, среди прочего, обусловлены именно мировоззрением учителя [Fang, 1996; Fives, Gill, 2014]. Результаты изучения представлений учителей подтвердили практическую значимость та-

кого рода исследований: так, например, осознание учителем расхождения между его установками и его поведением приводит к изменению поведения учителя [Fives, Gill, 2014; Good, Brophy, 1974]. В ряде исследований обнаружена связь между представлениями учителей, в том числе о СЭН, и развитием СЭН у учащихся. Учителя выбирают те или иные способы обучения, опираясь на систему своих представлений и убеждений. В свою очередь выбранные практики оказывают воздействие на учащихся, в частности на восприятие учащимися своих способностей [Yu, Kreijkes, Salmela-Aro, 2022], на страх ошибиться [Soncini, Matteucci, Butera, 2021], на учебный и психологический климат в классе [Yu, Kreijkes, Salmela-Aro, 2022].

Цель исследования — изучить представления учителей начальной школы о социально-эмоциональных навыках и их развитии в школе, а также те практики, которые учителя используют в классе. В работе выдвинуты два исследовательских вопроса.

1. Каковы представления учителей начальной школы о социально-эмоциональных навыках: какие навыки важны для успешного обучения в начальной школе, какова роль учителя в развитии СЭН?
2. Какие практики используют учителя для развития СЭН и как оценивают их эффективность?

Исследование проходило в два этапа. В рамках первого исследования проведены фокус-группы с целью выделить основные категории, которыми оперируют учителя для определения СЭН и практик, направленных на их развитие. На основании результатов фокус-групп разработан «Опросник представлений учителей о СЭН». Он использован во втором исследовании для получения широкого среза данных о представлениях учителей о СЭН и ответа на поставленные исследовательские вопросы.

## **2. Первое исследование**

### **2.1. Выборка и процедура**

Проведены две фокус-группы с учителями начальной школы из города-миллионника. Общую выборку составили 13 учителей начальных классов из четырех школ: шесть человек в первой фокус-группе, семь — во второй. Все участники исследования — женщины с высшим педагогическим образованием, различающиеся по возрасту и стажу работы. Продолжительность каждой фокус-группы — полтора часа. Фокус-группами руководили двое ведущих. У всех участников получено информированное согласие на участие в исследовании и аудиозапись.

Для проведения фокус-группы с опорой на рамку СЭН, разработанную ОЭСР [ОЭСР, 2015], создан гайд, который включал

следующие блоки: содержание понятия СЭН, благоприятные факторы для развития СЭН, роль учителя в формировании СЭН, практики развития СЭН в начальной школе и оценка их эффективности.

Ответы участников расшифрованы и обработаны двумя кодировщиками с применением индуктивного кодирования и тематического анализа [Clarke, Braun, 2021]. В качестве единиц анализа использованы словосочетания и предложения. Затем на доске *Miro* проведено информационно-графическое картирование [Trochim, Kane, 2005]: выписанные единицы анализа сгруппированы в категории и составлена карта смыслов, послужившая основой для описания результатов исследования.

2.2. Результаты  
2.2.1. Содержание  
понятия СЭН  
и их роль  
в адаптации  
к школе

Выбор СЭН, которые упоминали учителя, в основном продиктован особенностями школьной среды и задачами начальной школы, например адаптацией к школе. Рассуждая о развитии СЭН, учителя прежде всего обдумывают возможности и способы облегчить и ускорить процесс адаптации ребенка к школе и его последующего обучения, но далеко не всегда могут идентифицировать отдельные навыки, которые для этого необходимы. Они склонны использовать широкие понятия — «коммуникация», «социализация», «доброта», «порядочность». Говоря о СЭН, учителя описывают желаемое поведение ребенка, но не конкретизируют навыки, которые лежат в основе этого поведения: «*[Дети должны понимать, что] на перемене можно то и то, а на уроке — другое*»; «*[В первом классе дети] учатся понимать правила*».

Участники фокус-групп связывают развитие СЭН с одной из ключевых задач начальной школы — с адаптацией к школе: к распорядку дня («*Там поспать могли, тут не поспишь*»), к новому коллективу («*[Важно], насколько ребенок умеет общаться*»), к новой системе отношений со взрослым («*[Учитель] — это не мама, не могу [обратиться] как к маме*»), к школьным правилам («*На перемене можно [одно], на уроке — другое*»), к учебной деятельности («*Они приходят — еще игра у них, [нужно перестроиться] из игровой деятельности в учебную*»). По словам учителей, в начале обучения некоторые дети испытывают сильную тревогу: «*Есть еще тревожные дети*». Среди СЭН, которые необходимы для успешной адаптации, учителя выделяют самоконтроль («*[Нужно] научиться контролировать свои импульсы <...> появляются функции планирования, самоорганизации, [должны научиться] расставлять приоритеты*»), который в модели ОЭСР относится к домену «Достижение целей» [OECD, 2015]. Учителя отмечали, что в начальной школе формируются навыки планирования своей работы («*Появляются функции планирования,*

*самоорганизации»), целеполагания («Мы должны обучить детей ставить перед собой цели»).*

Наиболее востребованными, по словам учителей, СЭН становятся, когда что-то идет не так: возникают агрессия, конфликт, эмоциональная реакция на оценки и т.д. И наиболее важны именно те СЭН, которые позволяют снизить напряжение в этой ситуации. Как только эта цель достигнута, работа с СЭН уступает место задачам обучения.

Ученики начальной школы оказываются в новой системе отношений: они выстраивают горизонтальные связи со сверстниками и иерархические — с учителями: «*[Существуют отношения] "ученик — ученик" и "учитель — ученик"; «[Нужно], чтобы они хоть как-то взаимодействовали со взрослыми и со сверстниками».* Учителя отмечали значимость социализации, т.е. становления умения адаптироваться к существующей системе отношений. В отношениях со сверстниками ребенку необходимо уметь решать конфликты мирным путем, по возможности самостоятельно («*[Важно], умеют ли они улаживать конфликты»*), однако учителя понимают, что этому необходимо учить («*Мы учим решать конфликты мирно»*) — и здесь востребованы навыки сотрудничества. Из личностных черт, которые необходимо развить в школе, учителя упоминали доброту: «*Первое сразу — доброта*». В представлениях учителей доброта — это понятие, которое объединяет несколько СЭН: эмоциональную регуляцию (способность справиться с агрессией), навыки сотрудничества (умение договориться), толерантность (уважение друг к другу). Описанному блоку СЭН соответствует домен «Сотрудничество».

Появление в жизни ребенка школьного учителя и необходимость продуктивного общения с ним выдвигают перед школьником задачу научиться коммуникации с людьми разного статуса. На первых порах ученики не понимают, как общаться с учителем: «*Свободно могут высказать, если не согласны; «Не думают о последствиях, нет у них страха; «Нет границ; «[Требуется] умение держать личные границы[ребенку]: я — ребенок, есть взрослый, учитель, это не мама, я не могу учителю сказать все, что я говорю маме».* По мере взросления, когда появляются учителя-предметники, детям важно научиться воспринимать разные системы требований: «*Появляются учителя-предметники, и ученик потихонечку привыкает к разным требованиям».*

Рассуждая об условиях формирования СЭН, учителя выделяют факторы, облегчающие их становление и адаптацию ребенка к школе. Легче приспособляются к школьной жизни те дети, у которых сформирован некоторый уровень самостоятельности в быту, умение справляться с простейшими повседневными задачами, позаботиться о себе. Гораздо труднее приходится тем, кто «*не может быть сам», «не умеет себя обслуж-*



*жить», «не умеет навести порядок», «не умеет дойти до туалета», «сидит и ждет, пока добрая тетя все объяснит», «[ждет, что] за него получают конечный результат».* Первоначальные навыки самостоятельности обычно присутствуют у первоклассников, имевших опыт посещения детского сада, а одним из факторов, препятствующих развитию СЭН, учителя назвали высокий уровень опеки в семье.

### 2.2.2. Роль учителя в развитии СЭН

Учителя видят свою задачу в том, чтобы способствовать формированию у детей СЭН, необходимых для адаптации к школе, самоорганизации и социализации: *«[Как дети вольются в коллектив, зависит от того,] как их встретит учитель».* По их мнению, педагог задает тон в классе: *«[Я им говорю, что] мы — большая семья. В семье обижают друг друга? Нет. Мы извиняемся друг перед другом, объясняем друг другу».* Участники фокус-групп считают, что учитель должен объяснять школьникам новые правила, учить слушать, выполнять инструкции, самостоятельно решать организационные задачи, особенно в начале школьного обучения: как готовиться к уроку, где туалет, где столовая, где что взять в столовой за завтраком и т.д. Роль учителя также состоит в том, чтобы *«научить ребят работать в парах, в группах».* В начальной школе для этого выделяют специальный адаптационный период: *«В школе есть адаптационный период — две недели, мы учимся входить в роль ученика: работать в парах, в группах, быть самостоятельным».*

Личность самого учителя является одним из инструментов развития СЭН в школе: *«Учитель — это большой актер, актер большого театра»; «Навыки самого педагога важны»; «Дети всегда подражают учителям»; «Мое мнение — учитель не должен быть интровертом»; «Любимому учителю они [что угодно] сделают».* Респонденты выделяют свойства личности учителя, значимые для успешного формирования СЭН. Так, например, участники фокус-групп отмечали, что от личных качеств учителя многое зависит в отношениях с детьми: *«Дети ведут себя по-разному у разных учителей»; «Эмоциональный интеллект учителя вообще влияет на [то, как дети себя ведут]».* Некоторые учителя связывают хорошее поведение детей с умением учителя быть строгим и жестко настаивать на правилах, когда это необходимо: *«Там учитель мужчина, жесткий такой <...> Теперь [сложный ученик] тише воды ниже травы. В туалет не отпрашивается по пятнадцать раз, по коридору не ходит <...> Он понял, что так себя вести не позволено, и <...> подстраивается».* Другие учителя, наоборот, считают, что важно быть с детьми *«на одной волне»,* интересоваться их жизнью, вместе играть, *«снижать эмоциональную напряженность»* детей.

Учителя подчеркивают значимость семьи в развитии СЭН: *«Я вижу детей как копию родителей»; «Каков родитель — таков и ребенок»; «Семью вообще не переломить».* По мнению некоторых из них, сложности возникают, когда родители не разделяют ценности учителя и школы: *«[Дети относятся потребительски к учителю] по причине того, что родители так относятся»; «Тревожные родители передают тревогу детям»; «[У родителей] завышенные требования [к детям]».*

Учителя ожидают, что родители будут заниматься воспитанием детей, они считают сотрудничество между педагогами и родителями существенным фактором развития СЭН в школе: *«У ребенка два крыла — родители и учитель, если все будет в комплексе, то [развивать СЭН в школе будет] возможно».* Тем не менее некоторые из них не вполне доверяют компетентности родителей: *«Родители детей сами не умеют регулировать свои эмоции»; «[Родители мыслят] тоже не совсем правильно»; «Я работаю, а дома портят»; «Многим родителям открываешь глаза».* По всей видимости, учителя видят задачу родителей в том, чтобы выполнять рекомендации педагога, разделять его ценности, поддерживать его методы. Некоторые учителя воспринимают родителей не как равноправного партнера, а как еще одного ребенка, которого нужно воспитывать: *«Ты здесь и детей воспитываешь, и вкладываешь в них, так же и с родителями»; «С родителями я точно так же работаю, как и с детьми».*

Среди участников фокус-групп оказались и такие, кто считает, что цели у учителей и родителей разные, что родители не думают о тех СЭН, которые важны учителям, когда воспитывают детей: *«У родителей одна цель, у нас цель другая, родители не думают о [саморегуляции, умении решать конфликты]».* Учителям мешают и излишне высокие ожидания родителей (*«Высокие амбиции мешают»; «Завышенные ожидания мешают»*), и, наоборот, их невключенность в воспитание детей (*«Есть родители, которые, к сожалению, воспитанием не занимаются»*). Удачной формой сотрудничества семьи и школы некоторые учителя называли совместные творческие проекты, такие как *«изготовление газеты», «подготовка сценических номеров»* и т.д.

### 2.2.3. Практики развития СЭН в начальной школе

По мнению учителей, существуют практики развития СЭН, которые используются в начальной школе систематически, но в основном развитие СЭН происходит скорее ситуативно: в связи с решением той или иной сложной ситуации, с целью снизить напряжение — добиться, чтобы не случилась драка, чтобы ребенок перестал плакать, завел друзей, перестал нарушать дисциплину. В таких случаях учителя вводят санкции за нарушение правил, обсуждают их с детьми, проводят беседы: *«У нас посто-*

янно на уроке разговоры. *[Я говорила детям]: давайте подумаем, что нам можно сделать, какие пути решения*». В случае, когда обычный подход не срабатывает, учителя обращаются за помощью к коллегам, психологам, логопедам, социальным педагогам или приглашают в школу родителей. Некоторые из учителей высказывают мнение, что регламентированные практики по развитию СЭН и оценке их эффективности, скорее, ограничат их работу: *«Если не будешь частичку себя вкладывать, ничего хорошего не получится на самом деле»; «Здесь я буду с вами по определенной методике работать — нет такого»*.

Систематическая работа по развитию СЭН в школе регламентируется планом воспитательной работы, но учителя воспринимают его как достаточно формальный документ. В основном систематическая работа представлена разными внеурочными мероприятиями, такими как классные часы, экскурсии, праздники: *«У нас была ситуация, что дети конфликтовали. Мы поговорили с родителями, чтобы они организовали вместе праздник детский. Ну, вроде получилось — меньше конфликтуют»; «У нас также есть экскурсии, во время экскурсии они тоже общаются — в автобусе, на самой экскурсии»; «Какая-то проблема возникла — мы сразу же ее [обсуждаем] на классном часе*». Организуя такого рода мероприятия, учителя не ставят перед собой как таковую задачу развить тот или иной набор СЭН, их цель формулируется достаточно широко: *«развить личность»*.

Учителя отмечают продуктивность и уместность игрового подхода в развитии СЭН, так как он, по их мнению, сглаживает переход от дошкольного возраста к школьному. О каких именно СЭН идет речь, учителя не уточняли: *«В первом-втором классе [важна] игровая форма, там играть»; «Вот у меня мальчик пришел и говорит: "Я рулю", я ему: "Рули, давай порулим вместе. Давай зарулим куда-нибудь на урок"»*. Некоторые учителя в работе используют особые техники общения и приучают к этому детей, например «Я-говорение», «активное слушание», «режюмирование».

Учителя считают, что для работы с СЭН в школе существует ряд препятствий, обойти которые не всегда удается. В частности, развитие СЭН происходит скорее эпизодически: для этого предусмотрены проекты, групповая работа, но в рамках классно-урочной системы, при строгих требованиях выполнить программу обучения для работы с СЭН не остается достаточно пространства: *«Сидим мы на классно-урочной форме и никуда не можем с нее сойти, а она не способствует [развитию социально-эмоциональной стороны ребенка]»; «Какие бы другие виды ни предлагали — это эпизод»; «[Ученик рассказывал про школу в Швейцарии, что они] прям посреди урока встали друженнько,*

*пошли делать кораблики и в ручеек пускать. У нас это невозможно. К вечеру тебя уволят с этими [корабликами].*

Большое количество нормативных документов, призванных обеспечить безопасность школьных мероприятий, ограничивает работу с СЭН и в рамках урока, и во внеурочное время, и креативность педагога не встречает поддержки: *«[Если ты кораблики пойдешь в ручеек пускать], то к вечеру тебя все равно уволят, потому что ты не оформила приказ на выход из школы и о нахождении у водоема, не провела три классных часа перед этим»; «Есть вещи, которые развивают эмоциональный интеллект, а нам нельзя, потому что на ребеночка это влияет сильно».*

Не все школы, по словам учителей, располагают достаточной ресурсной базой для того, чтобы практики развития СЭН приживались, а иногда школа не может скоординировать уже имеющиеся ресурсы так, чтобы они эффективно работали: *«Всех нас обучили, закупили "Маки", а потом дали МЭШ, который совсем не ставится на "Маки"; «Есть "Лего"», но его растащили».*

Систематическая работа по развитию СЭН на уроках чтения, например, вызывает негативные отклики родителей. Учителя приводили в пример нашумевшую историю про то, как *«воспитательница объяснила ученику, что значит выражение "посадили на кол", которое встречается в сказке "Конек-горбунок", рассказывала детям, что нельзя двери открывать [незнакомцам], а потом пришла мама вся в слезах: вот, вы нанесли моему ребенку моральную травму».* Учителя, по всей видимости, опасаются таких реакций и стараются избегать обсуждения тем, вызывающих эмоциональный отклик, предпочитают строить обучение на нейтральном материале.

Участники фокус-групп опасаются, что структурированные мероприятия, направленные на измерение и развитие СЭН, увеличат и без того высокую бюрократическую нагрузку на учителей и не дадут нужного эффекта: *«Вот эту лишнюю бумажку заполнять, в которую я буду записывать, наблюдать, — нет. У меня других много дел, честно скажу!»; «Я себе на бумажке запишу, как он изменился, а на следующий раз он придет и все так же»; «Я все перечеркну, я ничего не достигла».* В некоторых школах регулярно проводится диагностика учащихся: *«Психолог проводит диагностику раз-два в год. В основном агрессия, тревожность. По рисункам там...».* По мнению участников фокус-групп, чаще поводом к организации психологической диагностики становится низкая успеваемость.

Большинство учителей считают критерием эффективности своей работы успешную адаптацию учеников в 5-м классе. В остальном они полагаются преимущественно на свое восприятие детей и не пользуются особыми инструментами для оцен-

ки развития СЭН: *«Мы видим прогресс»; «[Опираюсь] на лично мое визуальное наблюдение».*

Учителя испытывают недостаток поддержки в работе с СЭН: не хватает курсов и тренингов (*«У учителей нет достаточной поддержки, чтобы учить саму себя, контролировать, саморегулировать»*), иногда курсы и тренинги проходят формально и не приносят желаемых результатов (*«Очень неинтересные курсы [бывают]»*).

**2.2.4. Дискуссия** Задачей первого исследования было выявить представления учителей начальной школы о содержании понятия «социально-эмоциональные навыки», о том, какую роль учитель играет в развитии СЭН, какие практики могут быть использованы для этого. Установлено, что, по мнению учителей, СЭН являются важным фактором адаптации детей к школе, условием формирования желаемого поведения ученика на уроках, а также в ситуациях общения со сверстниками и учителем. При этом участники фокус-групп затруднялись перечислить конкретные навыки, которые для этого необходимы.

Личность учителя, его способность настраивать детей на выполнение правил, его умение выстраивать отношения с учениками — значимый фактор развития СЭН в школе. При этом учителя считают, что по силе воздействия на развитие СЭН школа уступает семье и родителям.

Обсуждая практики формирования СЭН, учителя отмечали ограниченные возможности их развития непосредственно на уроках. Пространством становления СЭН, по их мнению, должна быть внеурочная деятельность, но и ее потенциал оказывается ограниченным из-за большого количества сопроводительных документов, которые необходимо подготовить для проведения экскурсий, походов, для использования необычных форматов занятий и т.д. Кроме того, не всегда учителя обладают достаточной компетентностью в сфере развития СЭН, и на курсах повышения квалификации этим учительским навыкам не уделяется достаточного внимания.

Работа по развитию СЭН инициируется по преимуществу ситуативно — в период адаптации ребенка к школе, когда значимость таких навыков оказывается наиболее очевидной, а затем эта работа отходит на второй план и вновь приобретает актуальность, только если у детей снижается успеваемость или появляются проблемы в межличностном общении. Таким образом, несмотря на эмпирически подтвержденную эффективность развития СЭН в облегчении адаптации детей к школе и повышении их академических достижений [Durlak et al., 2011; Jones et al., 2017; Payton et al., 2000], регулярная система-

тическая работа по формированию СЭН в большинстве школ не организована. Причина состоит не в недооценке учителями значимости СЭН, а, скорее, в неготовности школьной системы к проведению такого рода работы: у учителей не всегда достаточно компетенции в этой сфере, они испытывают высокую бюрократическую нагрузку, а школы отдают приоритет иным задачам [Аширова, Денисова, 2018; Добрякова, Юрченко, Новикова, 2018; Заир-Бек, Анчиков, 2022].

### **3. Второе исследование**

#### **3.1. Выборка, инструментарий и процедура**

В опросе приняли участие 144 учителя начальной школы в возрасте от 21 до 69 лет ( $M = 46$ ,  $SD = 10,7$ ), 99% выборки составляют женщины. Среднее специальное образование имеют 13% учителей, высшее образование (бакалавриат/специалитет) — 82%, магистратуру окончили 5%. Стаж работы варьирует от 1 до 48 лет ( $M = 22$ ,  $SD = 12$ ). Учителя представляют 45 школ из двух крупных городов разных регионов России. Вопрос «Наиболее важные СЭН для будущего успеха и жизни ребенка» предлагался учителям только одного региона, и соответствующую выборку составили 86 учителей начальной школы в возрасте от 21 года до 69 лет ( $M = 46,7$ ,  $SD = 10,9$ ), 99% из них — женщины. Среднее специальное образование в этой группе имеют 21% учителей, высшее образование (бакалавриат/специалитет) — 77%, магистратуру — 2%. Стаж работы варьирует от 1 года до 48 лет ( $M = 23$ ,  $SD = 12,1$ ).

На основе информации, полученной в первом исследовании, разработан «Опросник представлений учителей о СЭН», который включает следующие блоки: социально-демографическая информация, представления о СЭН и их значимости в работе учителя, роль учителя в развитии СЭН. Блоки содержат вопросы разного типа: для ответа на два вопроса необходимо выбрать по три наиболее значимых и наименее значимых навыка, несколько вопросов предполагают выбор ответа. Ответы респондентов анализировались описательно, по отдельности, измерительные шкалы использовались в связи с небольшим количеством утверждений.

Опрос проводился онлайн в анонимизированной форме, у всех участников получено информированное согласие на участие в опросе.

#### **3.2. Результаты**

Выбирая из предложенного списка три навыка, которые, по их мнению, наиболее важны для успешного продолжения обучения в школе, учителя чаще других указывали навык постановки цели и ее достижения (21%), навык работы в группе и в команде (17%) и навык быть настойчивым и доводить дело до кон-

ца (13%). Эти же навыки учителя считают необходимыми для успешной жизни ребенка в будущем и добавляют к ним навык контроля своих эмоций (15%) (табл. 1).

Таблица 1. Социальные и эмоциональные навыки, наиболее важные, с точки зрения учителей, для обучения в школе, а также для будущего успеха и достижений ребенка

	Какие три из перечисленных ниже социальных и эмоциональных навыков вы считаете наиболее важными для успешного и благополучного продолжения учебы в школе?		Какие три из перечисленных ниже социальных и эмоциональных навыков вы считаете наиболее важными для будущего успеха и достижений ребенка в жизни?	
	Число выбравших данный навык (человек)	Доля выборки (%)	Число выбравших данный навык (человек)	Доля выборки (%)
Ставить цель и достигать ее	47	21	47	20
Работать в группе, в команде	37	17	28	12
Быть настойчивым и доводить дело до конца	28	13	36	15
Общаться с другими детьми	21	10	16	7
Контролировать свои эмоции	15	7	35	15
Соблюдать школьные правила	15	7	—	—
Планировать свое время	13	6	22	9
Нести ответственность за домашнее задание	14	6	—	—
Объяснить свою позицию другим	11	5	18	8
Решать конфликты	7	3	16	7
Общаться со взрослыми	4	2	3	1
Сопереживать и быть добрым	5	2	11	5
Понимать свои чувства	2	1	8	3
Следить за порядком в своих вещах	1	0 (0,4)	—	—

Наименее существенными для успеха в школе учителя считают навыки следить за порядком в своих вещах (21%), понимать свои чувства (16%) и сопереживать и быть добрым (12%). Навык контролировать свои эмоции как наименее важный выделили только 3% респондентов. Наименее важными для будущего успеха и достижений ребенка в жизни учителя считают навык следить за порядком в своих вещах (19%), нести ответственность за домашние задания (16%) и соблюдать школьные правила (17%). Понимание своих эмоций и в этом отношении оказалось одним из наименее важных навыков (11%) (табл. 2).

Распределяя между личностными и предметными результатами обучения ребенка ответственность за его дальнейшие

Таблица 2. Социальные и эмоциональные навыки, наименее важные, с точки зрения учителей, для обучения в школе, а также для будущего успеха и достижений ребенка

	Какие три из перечисленных ниже социальных и эмоциональных навыков вы считаете наименее важными для успешного и благополучного продолжения учебы в школе?		Какие три из перечисленных ниже социальных и эмоциональных навыков вы считаете наименее важными для будущего успеха и достижений ребенка в жизни?	
	Число выбравших данный навык (человек)	Доля выборки (%)	Число выбравших данный навык (человек)	Доля выборки (%)
Следить за порядком в своих вещах	49	21	45	19
Понимать свои чувства	38	16	26	11
Сопереживать и быть добрым	27	12	17	7
Нести ответственность за домашнее задание	23	10	40	17
Объяснить свою позицию другим	19	8	17	7
Соблюдать школьные правила	14	6	38	16
Общаться со взрослыми	14	6	11	5
Планировать свое время	13	6	5	2
Работать в группе, в команде	7	3	6	3
Ставить цель и достигать ее	8	3	5	2
Общаться с другими детьми	4	2	10	4
Контролировать свои эмоции	6	3	9	4
Решать конфликты	6	3	9	4
Быть настойчивым и доводить дело до конца	6	3	—	—

успехи и благополучие, учителя отдавали предметным результатам от 10 до 100% ( $M = 54,57$ ,  $SD = 17,87$ ) и личностным — от 20 до 100% ( $M = 58,03$ ,  $SD = 19,37$ ).

Отвечая на вопрос, кто в первую очередь должен формировать у ребенка те или иные навыки, учителя берут на себя обязанность развивать навыки работать в команде и группе (89%), ставить цель и достигать ее (58%). Умение школьника объяснять свою позицию зависит, по их мнению, и от учителя (53%), и от самого ребенка (32%), а ответственность за обучение решению конфликтов в равной степени ложится и на учителей (45%), и на родителей (42%).

Преимущественно на родителей учителя возлагают ответственность за развитие следующих навыков: общаться со взрослыми (91%), сопереживать и быть добрым (74%), контролировать свои эмоции (67%), планировать свое время (55%), общаться с другими детьми (55%). Сам ребенок и его семья, по мнению учителей, в равной степени должны формировать у ре-



бенка навыки понимать свои чувства (59 и 39%) и следить за порядком в своих вещах (50 и 43%). За развитие навыка доводить дело до конца и быть настойчивым в большей мере отвечает ребенок (42%), чем учитель (25%) или семья (24%). Ответ «кружки или секции» ни в одной категории не набрал значимого количества ответов (табл. 3).

Таблица 3. Распределение ответственности за формирование у детей социальных и эмоциональных навыков, по мнению учителей

Кто, на ваш взгляд, в первую очередь должен отвечать за то, чтобы ребенок научился... (пожалуйста, выберите один ответ в каждой строке)	Школа/учителя		Семья		Ребенок сам		Кружки и секции	
	Число выбравших данный ответ (человек)	Доля вы-борки (%)	Число выбравших дан-ный ответ (человек)	Доля вы-борки (%)	Число выбравших данный ответ (человек)	Доля вы-борки (%)	Число выбравших данный ответ (человек)	Доля вы-борки (%)
Контролировать свои эмоции	3	3	94	67	41	29	2	1
Общаться с другими детьми	33	24	76	55	21	15	8	6
Общаться со взрослыми	12	8	129	91	1	1	—	—
Решать конфликты	63	45	58	42	16	12	2	1
Работать в группе, в команде	124	89	—	—	6	4	10	7
Ставить цель и достигать ее	82	58	24	17	31	22	4	3
Сопереживать и быть добрым	13	9	105	74	22	15	2	1
Следить за порядком в своих вещах	2	1	84	59	55	39	2	1
Объяснить свою позицию другим	75	53	20	14	44	32	2	1
Планировать свое время	24	17	77	55	34	24	5	4
Быть настойчивым и доводить дело до конца	35	25	34	24	58	42	12	9
Понимать свои чувства	7	5	69	50	59	43	2	2

**3.3. Дискуссия** Опрос учителей начальных классов, проведенный с помощью разработанного по итогам первого исследования «Опросника представлений учителей о СЭН», позволил выявить суждения учителей о значении социально-эмоциональных навыков для успешного продолжения обучения в школе и для достижений ребенка в дальнейшей жизни, а также об их собственной роли в формировании данных навыков.

Установлено, что необходимыми как для успешного обучения в школе, так и для будущей жизни учителя считают навык постановки цели и умение доводить дело до конца. Оба они входят в группу навыков достижения целей. Среди навыков коммуникации особую значимость учителя придают навыкам работы в группе. Другие навыки этой группы, такие как об-

щение с другими детьми и взрослыми, решение конфликтов и объяснение своей позиции, не выделяются как приоритетные для успеха в школе и будущей жизни. Возможно, однако, что такой результат обусловлен дизайном опроса: учителей просили выделить только три приоритетных навыка, и среди навыков коммуникации они выбрали наиболее обобщенный навык, который может включать разные виды коммуникации. С другой стороны, работа в группе является частью учебного процесса и, возможно, именно поэтому учителя отдают ей приоритет.

Особый интерес представляют результаты опроса относительно навыков, связанных с управлением эмоциями: контроль эмоций входит, по мнению учителей, в число самых важных навыков для будущей жизни, в то время как понимание собственных эмоций они считают наименее значимым навыком. При этом понимание эмоций является необходимым этапом формирования контроля над своими эмоциями [Thompson, 1991]. Полученные результаты могут свидетельствовать о противоречивости представлений учителей о природе навыка эмоционального контроля, и эта противоречивость потенциально может создавать сложности в развитии этого навыка у учащихся в школе, так что ее необходимо учитывать при создании и проведении обучения для педагогов.

Такие навыки, как умение соблюдать школьные правила, нести ответственность за домашнее задание и следить за порядком в своих вещах, учителя почти не выбирали как полезные для успеха в школе или в будущей жизни.

Распределению навыков по значимости соответствует та роль, которую учителя отводят себе в их формировании. Именно навыки, которые они считают наиболее важными, — постановка цели и навыки работы в команде — учителя определяют как свою, часто единоличную, зону ответственности. В то же время навыки, связанные с эмоциональной жизнью ребенка, такие как контроль своих эмоций, умение сопереживать и быть добрым, почти полностью передаются в ведение семьи или самого ребенка.

Отвечая на вопросы о том, кто ответственен за развитие у ребенка тех или иных навыков, учителя высказали ряд парадоксальных суждений. Достаточно неожиданно развитие навыка общения со взрослыми учителя полностью относят к зоне ответственности родителей — и это при том, что именно в школе ребенок получает возможность выстраивать отношения с целой чередой новых взрослых. Причисляя навык быть настойчивым и доводить дело до конца к приоритетным для учебы в школе и будущей жизни, учителя тем не менее главным ответственным за его развитие видят ребенка, а не семью или школу. Можно предположить, что учителя считают этот навык врожденным и плохо поддающимся формированию извне.

**4. Заключение** Результаты двух проведенных исследований дают основания утверждать, что, несмотря на отсутствие в большинстве школ системной работы по развитию СЭН, учителя осознают значимость некоторых СЭН для адаптации детей к школе и их будущей успешности как в школе, так и в жизни. При этом они возлагают на школу и на учителя ответственность за развитие некоторых навыков, таких как достижение целей и работа в группе. В то же время ответственность за формирование навыков, связанных с эмоциональной жизнью ребенка, в основном, по мнению учителей, лежит на семье или самом ребенке.

Преимуществом исследования стало совмещение двух исследовательских дизайнов и создание «Опросника представлений учителей о СЭН», открытого для использования в дальнейших исследованиях. Однако этот инструментарий не исчерпывает всех аспектов представлений учителей о СЭН и при необходимости может быть дополнен. Проведенное нами исследование представлений учителей начальных классов о социально-эмоциональных навыках детей и системы практик по развитию СЭН в школе — одно из первых в российской школе, оно имеет свои ограничения, связанные прежде всего с нерепрезентативностью выборки, не позволяющей генерализировать полученные выводы. Проверка надежности полученных данных на репрезентативной выборке может быть задачей следующих исследований. Практики развития СЭН, применяемые в школах, рассматривались только на фокус-группах, в дальнейшем для их исследования на репрезентативной выборке целесообразно привлечь количественные методы. Сравнение представлений о СЭН детей у учителей начальной и основной школы даст возможность учесть школьный контекст и возрастные особенности учащихся.

**Благодарности** Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение о предоставлении гранта № 075-15-2022-325 от 25.04.2022).

**Приложение** Опросник представлений учителей о социально-эмоциональных навыках

#### **Анкета для учителя**

Уважаемый учитель!

В рамках исследования взаимосвязи личностных, социальных и эмоциональных навыков ребенка проводится опрос пе-

дагогов начальной школы. Для обозначения конкретных характеристик личности учащихся в вопросах будет использоваться понятие «социальные и эмоциональные навыки». Это способность человека справляться со своими эмоциями и взаимодействовать с другими людьми. Эти навыки не входят в число академических (среди которых, например, грамотность и умение считать). Примерами социальных и эмоциональных навыков могут быть эмпатия, ответственность, эмоциональный контроль, любопытство, сотрудничество. В рамках этого опроса мы зададим вопросы об отношении к разным сторонам развития учащихся в начальной школе, а также будет блок с социально-демографической информацией. Мы гарантируем конфиденциальность Ваших ответов. Ваши ответы будут использоваться исключительно в научных целях и только в анонимном виде.

**Укажите класс, в котором сейчас работаете (например, 3А).**

Пожалуйста, ответьте на несколько вопросов о себе.

**1. Укажите, пожалуйста, Ваш пол:**

- мужской
- женский

**2. Ваш возраст: \_\_\_ лет (года)**

**3. Сколько лет Вы преподаете?**

*(Выпадающий список с числами от 0 до 50)*

**4. Укажите уровень Вашего образования:**

- Среднее специальное
- Высшее (бакалавр/специалист)
- Магистратура
- Ученая степень
- Другое (укажите, пожалуйста)

**5. Ваше основное (первое) образование — педагогическое? (Вы учились в педагогическом вузе/колледже?)**

- Да
- Нет

**6. Кто, на Ваш взгляд, в первую очередь должен отвечать за то, чтобы ребенок умел:**

*(пожалуйста, выберите один ответ в каждой строке)*

	Школа/учителя	Кружки, секции	Семья	Ребенок сам
контролировать свои эмоции	( )	( )	( )	( )
общаться с другими детьми	( )	( )	( )	( )
общаться со взрослыми	( )	( )	( )	( )
решать конфликты	( )	( )	( )	( )
работать в группе, в команде	( )	( )	( )	( )
ставить цель и достигать ее	( )	( )	( )	( )
сопереживать и быть добрым	( )	( )	( )	( )

	Школа/учителя	Кружки, секции	Семья	Ребенок сам
следить за порядком в своих вещах	( )	( )	( )	( )
объяснить свою позицию другим	( )	( )	( )	( )
планировать свое время	( )	( )	( )	( )
быть настойчивым и доводить дело до конца	( )	( )	( )	( )
понимать свои чувства	( )	( )	( )	( )

**7. Какую долю успеха и благополучия ребенка в будущем обеспечивают предметные и личностные результаты?**

Предметные (укажите в процентах) + Личностные (укажите в процентах) = 100%

- Предметные: \_\_\_%
- Личностные: \_\_\_%

**8. Какие три из перечисленных ниже социальных и эмоциональных навыков Вы считаете наиболее важными для...**

		... успешного и благополучного продолжения учебы в школе	... будущего успеха и достижений ребенка в жизни
1.	Соблюдать школьные правила		
2.	Общаться с другими детьми		
3.	Общаться со взрослыми		
4.	Контролировать свои эмоции		
5.	Решать конфликты		
6.	Работать в группе, в команде		
7.	Ставить цель и достигать ее		
8.	Сопереживать и быть добрым		
9.	Следить за порядком в своих вещах		
10.	Объяснить свою позицию другим		
11.	Планировать свое время		
12.	Быть настойчивым и доводить дело до конца		
13.	Понимать свои чувства		
14.	Нести ответственность за домашнее задание		

**9. Какие три из перечисленных ниже социальных и эмоциональных навыков Вы считаете наименее важными для...**

		... успешного и благополучного продолжения учебы	... будущего успеха и достижений ребенка в жизни
1.	Соблюдать школьные правила		
2.	Общаться с другими детьми		
3.	Общаться со взрослыми		
4.	Контролировать свои эмоции		
5.	Решать конфликты		
6.	Работать в группе, в команде		
7.	Ставить цель и достигать ее		
8.	Сопереживать и быть добрым		
9.	Следить за порядком в своих вещах		
10.	Объяснить свою позицию другим		
11.	Планировать свое время		
12.	Быть настойчивым и доводить дело до конца		
13.	Понимать свои чувства		
14.	Нести ответственность за домашнее задание		

Благодарим Вас за участие в исследовании. Ваши ответы очень важны для нас!

### Литература

1. Аширова Е.П., Денисова А.А. (2018) Развитие эмоционального интеллекта педагогов как фактор готовности к профессиональной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования*, № 59–3, сс. 44–48.
2. Бочавер А.А., Докука С.В., Новикова М.А., Сивак Е.В., Смирнов И.Б. (2019) *Благополучие детей в цифровую эпоху. Доклад к XX Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества (Москва, 9–12 апреля 2019 г.)*. М.: НИУ ВШЭ.
3. Герасимова Ю.О., Орел Е.А. (2022) Измеряя школьника: зачем мы развиваем и оцениваем социально-эмоциональные навыки. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 19, № 1, сс. 61–75. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-1-61-75>
4. Давыдов В.В. (2005) *Лекции по общей психологии*. М.: Академия.
5. Добрякова М.С., Юрченко О.В., Новикова Е.Г. (2018) *Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей*. М.: НИУ ВШЭ.
6. Заир-Бек С.И., Анчиков К.М. (2022) *Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2676-7>
7. Крайг Г., Бокум Д. (2021) *Психология развития*. СПб.: Питер.
8. Курпаков В.Ю. (2019) Революция Гутенберга 2.0 и будущее библиотек. *Университетская книга*, № 7, сс. 58–61.
9. Поливанова К.Н. (2020) Новый образовательный дискурс: благополучие школьников. *Культурно-историческая психология*, т. 16, № 4, сс. 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>

10. Поливанова К.Н. (2016) Детство в меняющемся мире. *Современная зарубежная психология*, т. 5, № 2, сс. 5–10. <https://doi.org/10.17759/jmfr.2016050201>
11. Толстых Н.Н., Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Денисенкова Н.С., Красило Т.А. (2019) *Социальная возрастная психология*. М.: Академический проект.
12. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. (2018) *Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра*. М.: НИУ ВШЭ.
13. Bergin C., Bergin D. (2009) Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, vol. 21, no 2, pp. 141–170. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
14. Brackett M.A., Reyes M.R., Rivers S.E., Elbertson N.A., Salovey P. (2012) Assessing Teachers' Beliefs about Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 30, no 3, pp. 219–236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
15. Bromberg-Martin E.S., Sharot T. (2020) The Value of Beliefs. *Neuron*, vol. 106, no 4, pp. 561–565. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2020.05.001>
16. Clark C.M., Peterson P.L. (1984) *Teachers' Thought Processes. Occasional Paper no 72*.
17. Clarke V., Braun V. (2021) *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.
18. Correia K., Marques-Pinto A. (2016) "Giant Leap 1": A Social and Emotional Learning Program's Effects on the Transition to First Grade. *Children and Youth Services Review*, no 61, pp. 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.002>
19. Dean J. (2005) *The Effective Primary School Classroom: The Essential Guide for New Teachers*. London: Routledge.
20. Duckworth A.L., Yeager D.S. (2015) Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, vol. 44, no 4, pp. 237–251. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X15584327>
21. 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*, vol. 82, no 1, pp. 405–432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
22. Elias M.J., Zins J.E., Weissberg R.P., Frey K.S. et al. (1997) *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
23. Eppler M.J., Mengis J. (2004) The Concept of Information Overload: A Review of Literature from Organization Science, Accounting, Marketing, MIS, and Related Disciplines. *Information Society*, vol. 20, no 5, pp. 325–344. <https://doi.org/10.1080/01972240490507974>
24. Fang Z. (1996) A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, vol. 38, no 1, pp. 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
25. Fives H., Gill M.G. (eds) (2014) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
26. Good T.L., Brophy J.E. (1974) Changing Teacher and Student Behavior: An Empirical Investigation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 66, no 3, pp. 390–405. <http://dx.doi.org/10.1037/h0036499>
27. Jones S.M., Barnes S.P., Bailey R., Doolittle E.J. (2017) Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, vol. 27, no 1, pp. 49–72. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0003>
28. Kelchtermans G. (2005) Teachers' Emotions in Educational Reforms: Self-Understanding, Vulnerable Commitment and Micropolitical Literacy. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no 8, pp. 995–1006. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
29. Li L., Valiente C., Eisenberg N., Spinrad T.L., Johns S.K. et al. (2022) Longitudinal Associations among Teacher–Child Relationship Quality, Behavioral En-

- agement, and Academic Achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 61, October, pp. 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.05.006>
30. OECD (2021) *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey on Social and Emotional Skills*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>
31. OECD (2020) *Early Learning and Child Well-Being in Estonia*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/15009dbe-en>
32. OECD (2015) *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
33. OECD (2014) *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264226319-en>
34. Payton J.W., Wardlaw D.M., Graczyk P.A., Bloodworth M.R., Tompsett C.J., Weissberg R.P. (2000) Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, vol. 70, no 5, pp. 179–185. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
35. Riley P. (2010) *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship: A Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203845783>
36. Roorda D.L., Koomen H.M.Y., Spilt J.L., Oort F.J. (2011) The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, vol. 81, no 4, pp. 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
37. Soncini A., Matteucci M.C., Butera F. (2021) Error Handling in the Classroom: An Experimental Study of Teachers' Strategies to Foster Positive Error Climate. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 36, no 3, pp. 719–738. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00494-1>
38. Spernes K. (2022) The Transition between Primary and Secondary School: A Thematic Review Emphasising Social and Emotional Issues. *Research Papers in Education*, vol. 37, iss. 3, pp. 303–320. Scopus. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366>
39. Thompson R.A. (1991) Emotional Regulation and Emotional Development. *Educational Psychology Review*, vol. 3, no 4, pp. 269–307. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01319934>
40. Thornton A., Young-DeMarco L. (2001) Four Decades of Trends in Attitudes Toward Family Issues in the United States: The 1960s Through the 1990s. *Journal of Marriage & Family*, vol. 63, no 4, Article no 1009. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.01009.x>
41. Trochim W., Kane M. (2005) Concept Mapping: An Introduction to Structured Conceptualization in Health Care. *International Journal for Quality in Health Care*, vol. 17, no 3, pp. 187–191. <http://dx.doi.org/10.1093/intqhc/mzi038>
42. Wittrock M.C. (1986) *Handbook of Research on Teaching*. New York; London: Macmillan Publishing Ltd.
43. Yu J., Kreijkes P., Salmela-Aro K. (2022) Students' Growth Mindset: Relation to Teacher Beliefs, Teaching Practices, and School Climate. *Learning and Instruction*, vol. 80, Article no 101616. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101616>

## References

- Ashirova E.P., Denisova A.A. (2018) Razvitiieemotsional'nogointellektapedagogov-kak faktor gotovnosti k professional'noydeyatelnosti [The Development of Teachers' Emotional Intelligence as a Factor of Readiness for Professional Activity]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no 59–3, pp. 44–48.
- Bergin C., Bergin D. (2009) Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, vol. 21, no 2, pp. 141–170. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>



- Bochaver A.A., Dokuka S.V., Novikova M.A., Sivak E.V., Smirnov I.B. (2019) *Blagopoluchie detey v tsifrovuyu epokhu. Doklad k XX April'skoy mezhdunarodnoy konferentsii po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva (Moscow, 9–12 aprelya 2019 g.)* [The Well-Being of Children in the Digital Age. Report for the XX April International Scientific Conference on Problems of Economic and Social Development (Moscow, April 9–12, 2019)]. Moscow: HSE.
- Brackett M.A., Reyes M.R., Rivers S.E., Elbertson N.A., Salovey P. (2012) Assessing Teachers' Beliefs about Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 30, no 3, pp. 219–236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Bromberg-Martin E.S., Sharot T. (2020) The Value of Beliefs. *Neuron*, vol. 106, no 4, pp. 561–565. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2020.05.001>
- Clark C.M., Peterson P.L. (1984) *Teachers' Thought Processes. Occasional Paper no 72*.
- Clarke V., Braun V. (2021) *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.
- Correia K., Marques-Pinto A. (2016) "Giant Leap 1": A Social and Emotional Learning Program's Effects on the Transition to First Grade. *Children and Youth Services Review*, no 61, pp. 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.002>
- Craig G.J., Baucum D. (2021) *Psikhologiya razvitiya* [Human Development]. St. Petersburg: Piter.
- Davydov V.V. (2005) *Lektsii po obshchey psikhologii* [Lectures on General Psychology]. Moscow: Akademiya.
- Dean J. (2005) *The Effective Primary School Classroom: The Essential Guide for New Teachers*. London: Routledge.
- Dobryakova M., Yurchenko O., Novikova E. (2018) *Navyki XXI veka v rossijskoy shkole: vzglyad pedagogov i roditeley* [Developing 21st Century Skills in Russian Schools: Teachers' and Parents' Views]. Moscow: HSE.
- Duckworth A.L., Yeager D.S. (2015) Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, vol. 44, no 4, pp. 237–251. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- 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*, vol. 82, no 1, pp. 405–432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias M.J., Zins J.E., Weissberg R.P., Frey K.S. et al. (1997) *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eppler M.J., Mengis J. (2004) The Concept of Information Overload: A Review of Literature from Organization Science, Accounting, Marketing, MIS, and Related Disciplines. *Information Society*, vol. 20, no 5, pp. 325–344. <https://doi.org/10.1080/01972240490507974>
- Fang Z. (1996) A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, vol. 38, no 1, pp. 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Fives H., Gill M.G. (eds) (2014) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Froumin I., Dobryakova M., Barannikov K., Remorenko I. (2018) *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit'segodnya dlya uspekha zavtra* [Key Competences and New Literacy: From Slogans to School Reality]. Moscow: HSE.
- Gerasimova Yu.O., Orel E.A. (2022) Izmeriyaya shkol'nika: zachem my razvivayem i otsenivayem sotsial'no-emotsional'nye navyki [Measuring a Schoolchild: Why We Develop and Assess Social-Emotional Skills]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 10, no 1, pp. 61–75. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-1-61-75>
- Good T.L., Brophy J.E. (1974) Changing Teacher and Student Behavior: An Empirical Investigation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 66, no 3, pp. 390–405. <http://dx.doi.org/10.1037/h0036499>

- Jones S.M., Barnes S.P., Bailey R., Doolittle E.J. (2017) Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, vol. 27, no 1, pp. 49–72. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0003>
- Kelchtermans G. (2005) Teachers' Emotions in Educational Reforms: Self-Understanding, Vulnerable Commitment and Micropolitical Literacy. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no 8, pp. 995–1006. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Kurpakov V.Yu. (2019) Revoljutsiya Gutenberga 2.0 i budushchee bibliotek [The Gutenberg 2.0 Revolution and the Future of Libraries]. *Universitetskaya kniga*, no 7, pp. 58–61.
- Li L., Valiente C., Eisenberg N., Spinrad T.L., Johns S.K. et al. (2022) Longitudinal Associations among Teacher–Child Relationship Quality, Behavioral Engagement, and Academic Achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 61, October, pp. 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.05.006>
- OECD (2021) *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey on Social and Emotional Skills*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>
- OECD (2020) *Early Learning and Child Well-Being in Estonia*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/15009dbe-en>
- OECD (2015) *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD (2014) *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264226319-en>
- Payton J.W., Wardlaw D.M., Graczyk P.A., Bloodworth M.R., Tompsett C.J., Weissberg R.P. (2000) Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, vol. 70, no 5, pp. 179–185. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561,2000.tb06468.x>
- Polivanova K.N. (2020) Novy obrazovatel'nyy diskurs: blagopoluchie shkol'nikov [New Educational Discourse: The Well-Being of Schoolchildren]. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 16, no 4, pp. 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>
- Polivanova K.N. (2016) Detstvo v menyayushchemsya mire [Childhood in a Changing World]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 5, no 2, pp. 5–10. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2016050201>
- Riley P. (2010) *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship: A Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203845783>
- Roorda D.L., Koomen H.M.Y., Spilt J.L., Oort F.J. (2011) The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, vol. 81, no 4, pp. 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Soncini A., Matteucci M.C., Butera F. (2021) Error Handling in the Classroom: An Experimental Study of Teachers' Strategies to Foster Positive Error Climate. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 36, no 3, pp. 719–738. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00494-1>
- Spernes K. (2022) The Transition between Primary and Secondary School: A Thematic Review Emphasising Social and Emotional Issues. *Research Papers in Education*, vol. 37, iss. 3, pp. 303–320. Scopus. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366>
- Thompson R.A. (1991) Emotional Regulation and Emotional Development. *Educational Psychology Review*, vol. 3, no 4, pp. 269–307. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01319934>
- Thornton A., Young-DeMarco L. (2001) Four Decades of Trends in Attitudes Toward Family Issues in the United States: The 1960s Through the 1990s. *Jour-*

- nal of Marriage & Family*, vol. 63, no 4, Article no 1009. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.01009.x>
- Tolstykh N.N., Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Denisenkova N.S., Krasilo T.A. (2019) *Sotsial'naya vozrastnaya psikhologiya* [Social Age Psychology]. M.: Akademicheskiiy proekt.
- Trochim W., Kane M. (2005) Concept Mapping: An Introduction to Structured Conceptualization in Health Care. *International Journal for Quality in Health Care*, vol. 17, no 3, pp. 187–191. <http://dx.doi.org/10.1093/intqhc/mzi038>
- Wittrock M.C. (1986) *Handbook of Research on Teaching*. New York; London: Macmillan Publishing Ltd.
- Yu J., Kreijkes P., Salmela-Aro K. (2022) Students' Growth Mindset: Relation to Teacher Beliefs, Teaching Practices, and School Climate. *Learning and Instruction*, vol. 80, Article no 101616. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101616>
- Zair-Bek S.I., Anchikov K.M. (2022) *Shkol'nye uchitelya v izmenyayushchikhsya usloviyakh: adaptivnost' i gotovnost' k innovatsiyam* [School Teachers in Changing Conditions: Adaptability and Willingness to Innovate]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2676-7>