



РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ИНСТРУМЕНТА ОЦЕНИВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

КУЛИКОВА А.А.

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГБОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4296-3521>, e-mail: aponomareva@hse.ru*

ОРЕЛ Е.А.

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГБОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9100-0713>, e-mail: eorel@hse.ru*

Настоящее исследование посвящено разработке методического подхода к оценке социально-эмоционального развития учащихся основной школы на основе мониторингового инструмента. В работе представлена теоретическая рамка инструмента и результаты апробации, проанализированные в современной теории тестирования IRT. Результаты проверки конструктивной валидности, надежности, различного функционирования заданий (DIF), в зависимости от возраста и пола респондентов, свидетельствуют о соответствии данного метода психометрическим требованиям к диагностическим методикам, а следовательно, предлагаемый инструмент может быть использован для оценки уровня развития социально-эмоциональных навыков подростков.

Ключевые слова: социально-эмоциональное развитие, навыки, современная теория тестирования, IRT, психометрика, основная школа.

Для цитаты: Куликова А.А., Орел Е.А. Разработка и апробация инструмента оценивания социально-эмоционального развития в основной школе // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 3. С. 202—216. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140314>

SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS OF STUDENT: THE DEVELOPMENT OF THE TOOL FOR MONITORING IN SECONDARY SCHOOL

ALENA A. KULIKOVA

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4296-3521>, e-mail: aponomareva@hse.ru*

EKATERINA A. OREL

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9100-0713>, e-mail: eorel@hse.ru*



Measuring the personal aspects of development is a challenge that researchers and practitioners are facing. Despite the fact that the results regarding the socio-emotional development of students are recorded in federal educational standards of Russia, there is neither a theoretical framework suitable for assessing these results, nor reliable measuring materials suitable for its monitoring assessment. This paper is aimed to develop a monitoring tool to estimate social and emotional skills of secondary-school students. The results of a field test were analysed using Item Response Theory (IRT). Construct validity, reliability, differential item functioning and other characteristics were checked. Psychometric properties of the tool as well as theoretical framework are presented. The tool has good psychometric quality and can be used to assess the development of social and emotional skills of adolescents.

Keywords: social and emotional development, skills, Item Response Theory, IRT, psychometrics, secondary school.

For citation: Kulikova A.A., Orel E.A. Social and Emotional Skills of Student: the Development of the Tool for Monitoring in Secondary School. *Экспериментальная психология = Experimental Psychology (Russia)*, 2021. Vol. 14, no. 3, pp. 202–216. DOI: <https://doi.org/10.17759/expsy.2021140314> (In Russ.).

Введение

Система образования обеспечивает учащихся не только знаниями, умениями и навыками в конкретных предметных областях; через образовательные стандарты [6] школа заявляет обществу, что социально-личностное развитие учащегося — не менее важная сторона учебного процесса и способствует эффективной адаптации ребенка к миру. Наличие в ФГОС раздела о личностных образовательных результатах неизбежно ставит перед педагогическим сообществом вопросы поиска средств их формирования, контроля и оценки: какие инструменты лучше всего способствуют развитию личности учащегося и насколько успешно школа справляется с этой задачей?

Настоящее исследование посвящено разработке методики оценки некоторых личностных результатов освоения образовательной программы для учащихся основной школы (5–9-й классы).

Оценка личностных образовательных результатов сталкивается с целым рядом как практических, так и фундаментальных проблем. Согласно закону «Об образовании» РФ [7], личностные образовательные результаты не подлежат оцениванию, а значит, могут измеряться только в рамках мониторинговых исследований. Однако к такому типу исследований предъявляются достаточно специфические и жесткие требования: а) опрос большой выборки респондентов (что ограничивает возможности применения средств индивидуальной диагностики); б) учет принадлежности респондентов к разным социальным группам (массовые мониторинги обычно проводятся как на региональном, так и на федеральном уровне); в) необходимость поиска средств точной и быстрой обработки и анализа результатов с возможностью предоставления этически корректной обратной связи педагогам, директорам школ, сотрудникам органов управления образования. К сожалению, на настоящий момент доступно ограниченное число инструментов, пригодных к использованию в массовом мониторинге, большинство из них направлено на анализ показателей освоения образовательной программы учащимися начальной школы [1; 2; 3].

Другой немаловажной проблемой, с которой сталкиваются разработчики подобного рода инструментария — это аккуратный учет особенностей социально-эмоционального развития в детском и подростковом возрасте. Классические психологические теории развития личности (Э. Эриксон, Д. Б. Эльконин и пр.) не очень хорошо подходят для использования



в качестве основы для подобных мониторингов — довольно сложно напрямую увязать те фундаментальные процессы, которые они описывают, с конкретными требованиями образовательных стандартов. Так, Д.Б. Эльконин в качестве главных характеристик младшего подросткового возраста (целевая аудитория разрабатываемого нами мониторингового инструмента) называет следующие: расширение социальной активности, изменение отношений со сверстниками и учителями, развитие чувства взрослости, возникновение рефлексии и т. д. [8]. Это описание дает представление о базовых процессах, происходящих с личностью подростка, однако, как нам представляется, для того чтобы использовать его как основу для массовых мониторинговых исследований, ему не хватает следующего шага — конкретных поведенческих индикаторов происходящих с подростком изменений.

Выходом из этого положения может быть внедрение в лексикон педагогов и школьных психологов понятия «социально-эмоциональные навыки». Это конкретные аспекты поведения человека, которые позволяют ему распознавать свои эмоции и управлять ими, успешно справляться с конфликтами, понимать и проявлять сочувствие к другим, устанавливая и поддерживать позитивные отношения, следовать этике, вносить конструктивный вклад в референтные сообщества, устанавливая и достигая цели [14; 28]. Это понятие широко используется в международных образовательных исследованиях [25]. Основой для выделения структуры социально-эмоциональных навыков является модель Большой пятерки личностных черт [18], позволяющая через поведенческие характеристики описать тот или иной социально-эмоциональный навык в образовательном контексте. В данном случае предлагается начать с выделения и разработки метода оценки трех основных навыков, а именно: навыка достижения целей (включающего ответственность, планирование и ориентацию на результат и основывающегося на сознательности, эмоциональной стабильности и открытости новому); навыка работы с другими (включающего социабельность, уважение и лидерство и основывающегося на экстраверсии и согласии); навыка управления эмоциями (включающего оптимизм, самоуважение и уверенность и основывающегося на экстраверсии, эмоциональной стабильности и согласии). Выделение этих навыков осуществлялось с учетом международного опыта [25] и с привлечением отечественных экспертов-психологов [более подробно модель описана в: 4]. Этот набор навыков не является исчерпывающим, и в будущих исследованиях может быть расширен. Каждый из перечисленных навыков мы рассматриваем как отдельный конструкт.

Несмотря на то, что изначально пять личностных черт выделены на выборке взрослых, существует достаточно большое количество научных работ, которые показывают, что пятифакторная структура воспроизводится и в детском, и в подростковом возрасте [9; 22; 23]. Исследования свидетельствуют о том, что устойчивость личностных черт в модели Большой пятерки стабильно растет от раннего школьного возраста к поздней юности (когда их можно считать уже окончательно сформировавшимися) [14–16]. Следовательно, измерения здесь совершенно оправданы, при условии, что разработчики инструментария будут тщательно учитывать возрастные нормы и не экстраполировать результаты на другие, пусть и близкие, возрастные когорты. Действительно, на основе модели Большой пятерки разработано множество психодиагностических инструментов, применяемых для оценивания личностных черт и социально-эмоциональных навыков у детей и подростков [9; 21; 23; 27] Обзору этих инструментов можно посвятить отдельную статью, однако ограничения, накладываемые на объем статьи, не позволяют нам остановиться на этом подробнее. За последние годы накопилось достаточно большое количество исследований, результаты которых свидетельствуют о взаимосвязи пяти базовых личностных черт с академическими достижениями [13; 16; 22], ориентацией на здо-



ровый образ жизни [10, 24], просоциальным поведением [11; 17]. Однако, поскольку личностные черты формируются под влиянием множества факторов, далеко не все из которых можно учесть в школьном контексте, их нельзя напрямую использовать для оценки образовательных результатов. Предлагаемое нами понятие «социально-эмоциональные навыки» является переходным между личностными чертами, с одной стороны, и личностными образовательными результатами — с другой, определяя те поведенческие паттерны, которые можно формировать в школьном контексте. Личностные образовательные результаты определяются во ФГОС как «... готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности» [6]. Из определения можно выделить несколько составляющих, которые в стандартах развернуто представлены в разделе результатов: это ценности и установки, мотивация, социальные компетенции и личностные качества. В них отражены, например, такие навыки, как кооперация, эмоциональный контроль, эмпатия, настойчивость и др. Соотнесение социально-эмоциональных навыков и личностных образовательных результатов по ФГОС проводилось по методологии, описанной Уэббом [29], которая включает в себя: а) сопоставление измеряемых понятий (в нашем случае — «социально-эмоциональные навыки» и «личностные образовательные результаты»); б) сопоставление измеряемых категорий (в нашем случае — отдельные навыки: «достижение целей», «работа с другими» и «управление эмоциями»; и формулировки отдельных результатов из стандарта). Сопоставление проводилось с помощью трех экспертов (двух психологов и педагога, занимающегося исследованиями в образовании) и было показано, что по обоим пунктам пересечения значительны [более подробно результаты этого сравнения описаны в статье авторов: 4].

В настоящем исследовании мы поставили задачу разработать мониторинговый инструмент оценки трех социально-эмоциональных навыков. Инструмент может применяться в двух возрастных когортах: 5–6-е классы и 7–9-е классы (чтобы учесть возрастную динамику) и разрабатывался в формате самоотчета, который, несмотря на недостатки, связанные с социальной желательностью и искажениями, связанными со стилем ответа [12; 15], все еще продолжает быть наиболее популярным в мониторинговых исследованиях. К безусловным достоинствам этой формы опроса, обусловившим ее выбор, относятся относительная простота разработки, независимость от субъективных искажений со стороны администраторов исследования (которыми в образовательных мониторингах часто выступают учителя, а значит, их личные отношения к учащимся своих классов не повлияют на результат), легкость обработки данных и широкие возможности для их анализа. Разрабатываемый инструмент не охватывает пока всего спектра личностных образовательных результатов, однако в дальнейшей работе перечень оцениваемых навыков может быть расширен.

Инструмент

Разработанный опросник состоит из 76 утверждений, распределенных по трем шкалам: «Достижение целей» (26 вопросов), «Работа с другими» (28 вопросов), «Управление эмоциями» (22 вопроса). Каждое из утверждений представляет собой описание того или иного поведения или переживаний учащихся в конкретных ситуациях, которые они должны оценить по 4-балльной шкале Ликерта (совершенно не согласен/совершенно согласен). Пример утверждения: «Я анализирую свои эмоции и причины, которые их вызвали» (шкала «Управление эмоциями»). Вопросы разрабатывались группой экспертов на основании теоретической рамки



и поведенческих индикаторов, описанных в статье «Новая теоретическая модель для оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе» [4]. Финальная версия обсуждалась командой психологов, специалистов в области психологии развития и психодиагностики.

Выборка и процедура

Работа выполнена на данных апробационного исследования, в котором приняли участие 376 учащихся 5–9-х классов школ мегаполиса Центральной России (выборка не репрезентативна по городу), из них 179 мальчиков (48%) и 188 девочек (52%), 8 человек не указали свой пол. Средний возраст учащихся – 12,6 лет, возраст младшего участника на момент тестирования – 10 лет, старшего – 16 лет. Распределение участников по возрасту представлено в табл.1. Анализ проводился для двух групп учащихся из 5–6-х классов (166 человек) и 7–9-х классов (210 человек). Опрос проводился в компьютерных классах онлайн, было получено согласие родителей на участие детей в тестировании, все данные собирались и обрабатывались анонимно. В исследовании приняли участие школы, которые сами выразили желание к нему присоединиться.

Таблица 1

Распределение участников апробации по возрасту

Возраст	N	%
10	12	3
11	99	27
12	55	15
13	76	21
14	71	19
15	48	13
16	4	1

Для анализа психометрических характеристик и оценки учащихся по выбранным шкалам использовались методы современной теории тестирования IRT (Item Response Theory). Для оценивания учащихся применялась однопараметрическая модель рейтингового оценивания RSM (Rating scale model), которая относится к моделям Раша и применяется к данным, полученным с помощью рейтинговых шкал (например, шкала Ликерта [20]). Ниже представлены результаты проверки следующих психометрических характеристик: размерность (с помощью метода главных компонент на стандартизированных остатках, критическим будет считаться собственное значение фактора равное 2); различное функционирование заданий (DIF – differential item functioning) в зависимости от возраста (сравниваются 5–6-е и 7–9-е классы); согласие данных с моделью и надежность.

Для проведения анализа различного функционирования заданий (Differential Item Functioning, DIF) применялись метод Мантеля–Хензеля и метод оценки практической значимости. Для оценивания согласия данных с моделью используется показатель MNSQ (mean square statistics). Если статистики согласия выходят за границы критического интервала [0,7; 1,3], данные рассматриваются как не соответствующие модели.

Оценивание в рамках IRT позволяет получить баллы на метрической шкале логитов. Все баллы затем были переведены в шкалу стенов со средним значением 5,5 и стандартным отклонением 2 для удобства представления данных и интерпретации.

Надежность оценивалась с помощью классического коэффициента Альфа Кронбаха.



Для проведения анализа использовалось следующее программное обеспечение: SPSS — для расчета описательных статистик и корреляций, Winsteps — для проведения анализа в рамках современной теории тестирования.

Результаты

Анализ размерности

Так как навыки «Достижение цели», «Работа с другими» и «Управление эмоциями» рассматриваются нами как отдельные конструкты, каждый из которых состоит из нескольких компонентов, анализ размерности проводился для показателей сформированности каждого навыка по отдельности. Для этого был проведен эксплораторный факторный анализ с целью выявления предполагаемой структуры подшкал внутри каждого из навыков и последующего анализа психометрических характеристик каждой из подшкал.

В табл. 2–4 представлены нагрузки для всех утверждений в зависимости от выделенного фактора. Нагрузки ниже 0,29 не указывались.

Таблица 2

Распределение нагрузок в зависимости от факторов — Достижение цели

Текст вопроса	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4
1. Я знаю, чего хочу				0,29
4. Я стараюсь быть внимательным, чтобы избежать ошибок				
7. Я не пускаю на самотек проблемы, с которыми сталкиваюсь в школе или дома				
9. Терпеть не могу оставлять задания недоделанными			0,31	
12. У меня есть долгосрочные цели в жизни		0,35		0,39
14. Бывает, я веду себя безответственно	0,36			
18. Я успешно выполняю школьные задания и проекты				
19. Мне нравится решать сложные задачи		0,33		0,3
22. Я легко оставляю то, что у меня не получается				
25. Я стараюсь во всем превзойти самого себя		0,35		
30. Мне нравится получать хорошие оценки				
32. Я стремлюсь все делать качественно			0,36	
34. Я держу свое слово	0,34			
38. Обычно я заканчиваю начатое			0,58	
41. Чтобы все получилось, мне нужно приложить усилия				
43. Я часто задумываюсь, можно ли было сделать что-то лучше		0,37		0,3
47. Я часто не выполняю свои обязанности	0,59			
49. Я делаю дело до тех пор, пока не закончу			0,55	
53. Прежде чем сделать что-то, я тщательно все обдумываю				
57. На меня можно положиться	0,3			
59. Я во всем добиваюсь результата			0,4	
63. Я стараюсь исправлять свои ошибки				
66. Я могу заранее рассчитать, сколько времени и сил потребует то или иное задание		0,35		
68. Я часто забываю выполнить обещания	0,62			
72. Я часто забываю сделать то, о чем меня попросили	0,72			
74. Мне можно доверять, я надежный человек	0,31			



Серым цветом в таблице выделены утверждения, нагрузка для которых ни для одного из факторов не превышала 0,25. Данные утверждения были исключены из дальнейшего анализа. В фактор 4 вошли всего 4 задания, три из которых имеют схожую нагрузку для фактора 2, и смысловая интерпретация фактора 4 затруднительна, поэтому вопрос 1 был также исключен из анализа и далее мы остановимся на трехфакторной структуре данной шкалы. Таким образом, из дальнейшего анализа были исключены 9 утверждений, а итоговое количество вопросов составило 17.

Полученная трехфакторная структура соответствует теоретической структуре навыка «Достижение цели» и могут быть проинтерпретированы как Ответственность (Ф1), Планирование (Ф2) и Ориентация на результат (Ф3).

Таблица 3

Распределение нагрузок в зависимости от факторов – Работа с другими

Текст вопроса	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4
2. Мне нравится проводить время в компании друзей			0,42	
5. Мне нравится общаться с большим количеством разных людей			0,43	
6. Я легко соглашаюсь делать что-то вместе			0,3	
11. Когда мы работаем в группе, я стараюсь действовать сообща		0,29		
15. Мне бы хотелось быть лидером в классе	0,57			
16. У меня много друзей и знакомых			0,41	
17. Я часто волнуюсь тогда, когда мои друзья совершенно спокойны				
20. Я умею выслушивать разные точки зрения		0,32		0,41
24. Я могу проигнорировать мнение другого человека		0,4		0,34
27. Я властный человек	0,62			
29. Я часто перебиваю других людей		0,4		0,43
31. По выражению моего лица можно понять, что я чувствую				
33. Я отзывчив(а) по отношению к другим людям		0,46		
35. Обычно я доверяю тому, что говорят люди				
39. Мне нравятся групповые задания		0,31	0,48	
42. У меня хорошо получается работать в группе			0,37	
44. Я умею настоять на том, чтобы все делалось по-моему	0,66			
48. По возможности, я беру на себя руководство групповыми заданиями	0,36			
52. Я не доверяю людям, даже самым близким				
54. Я понимаю желания других людей				0,38
56. Мне не нравится быть лидером	0,4			
60. Обычно я веду себя вежливо с другими людьми		0,48		
62. Мне нравится помогать людям		0,46		
65. Я умею убедить других людей делать то, что я считаю правильным	0,5			
69. В будущем я хотел(а) бы руководить людьми	0,63			
71. Я хорошо лажу с людьми				
73. Я умею утешить и успокоить другого человека				
75. Мне нравятся командные виды спорта			0,46	

Аналогично предыдущей таблице, серым цветом выделены утверждения, нагрузка для которых ни для одного из факторов не превышала 0,3. В фактор 4 вошли всего 4 задания, 3 из которых имеют схожую нагрузку для фактора 2.



Утверждение 20 «Я понимаю желания других людей» было также исключено из анализа. Всего было исключено 7 пунктов, а итоговое количество утверждений составило 21.

Мы остановимся на трехфакторной структуре, которая соответствует теоретической структуре навыка «Работа с другими». Полученные факторы могут быть проинтерпретированы как Лидерство (Ф1), Уважение (Ф2) и Социальность (Ф3).

Таблица 4

Распределение нагрузок в зависимости от факторов – Управление эмоциями

Текст вопроса	Ф1	Ф2
3. У меня много энергии в течение всего дня		
8. Я анализирую свои эмоции и причины, которые их вызвали		0,42
10. Мои чувства помогают мне понять, что для меня хорошо, а что плохо		0,42
13. Я редко задумываюсь о том, что чувствую		
21. Я могу контролировать свои действия в любом состоянии		0,55
23. Часто к концу дня мне становится грустно	0,31	
26. Я контролирую свои эмоции		0,49
28. Мне часто бывает тоскливо	0,39	
36. Я сохраняю спокойствие в сложных ситуациях		0,29
37. Обычно у меня хорошее настроение		
40. Я нервничаю, когда приближаются экзамены или контрольные	0,34	
45. Я верю в лучшее будущее		0,4
46. Мои чувства и настроение непредсказуемы		
50. Я волнуюсь из-за многих вещей	0,55	
51. Я знаю, как справляться с гневом		0,44
55. Меня легко обидеть	0,4	
58. Мое настроение часто меняется	0,36	
61. Я часто беспокоюсь о чем-либо	0,6	
64. Обычно я чувствую себя спокойно и расслабленно		
67. Меня легко разозлить		
70. Я легко начинаю нервничать	0,36	
76. ... Я счастлив(а)		

Полученная структура не соответствует теоретическим предположениям. По результатам анализа навыков «Управление эмоциями» состоит из двух подшкал, которые могут быть проинтерпретированы как Негативный аффект (Ф1) и Контроль (Ф2). Всего было исключено 7 пунктов, а итоговое количество утверждений составило 15.

Дополнительно была проверена надежность-согласованность удаленных пунктов. Надежность всех пунктов вместе составила 0,4, что является низким показателем надежности. Надежность-согласованность удаленных заданий для каждого навыка отдельно не превышает 0,3.

Далее в работе мы будем рассматривать выделенные факторы как отдельные подшкалы.

Анализ психометрических характеристик

В ходе анализа психометрических характеристик были проанализированы размерность получившихся подшкал, согласие данных с моделью, надежность и различное



функционирование заданий (DIF) для двух возрастных категорий (учащиеся 5–6-х и 7–9-х классов). Результаты представлены в табл. 5.

Таблица 5

Психометрические характеристики подшкал инструмента оценки социально-эмоциональных навыков

Подшкала	Количество вопросов	Надежность	Размерность (собственное значение одной компоненты)	Согласие с моделью (MNSQ)	Наличие DIF
Ответственность	7	0,77	Одномерна (1,3)	0,9–1,2	Нет
Планирование	5	0,54	Одномерна (1,5)	0,9–1,13	Нет
Ориентация на результат	5	0,78	Одномерна (1,5)	0,85–1,2	Нет
Лидерство	7	0,77	Одномерна (1,8)	0,9–1,3	Нет
Уважение	7	0,64	Одномерна (1,6)	0,84–1,24	Да
Социабельность	7	0,77	Одномерна (1,7)	0,9–1,12	Нет
Негативный аффект	8	0,7	Одномерна (1,5)	0,77–1,19	Нет
Контроль	7	0,83	Одномерна (1,7)	0,84–1,3	Нет

Вопрос 20 «Я умею выслушивать разные точки зрения» подшкалы Уважение навыка «Работа с другими» продемонстрировало DIF: разница в трудностях для двух возрастных групп превысила значение 0,64 и показатель теста Мантеля–Хензеля оказался значимым. Этот вопрос значимо сложнее для учащихся 5–6-х классов, им труднее с ним согласиться, чем учащимся 7–9-х классов. Данное задание было исключено из дальнейшего анализа.

Также стоит обратить внимание на достаточно низкий показатель надежности для подшкалы «Планирование навыка» шкалы «Достижение цели». Данная подшкала не была исключена из инструмента в связи с ее содержательной ценностью, однако к интерпретации результатов данной шкалы необходимо подходить с осторожностью. Психометрические показатели остальных подшкал могут считаться хорошими: все подшкалы одномерны, статистики согласия для всех вопросов находятся в допустимом интервале, надежность по коэффициенту Альфа Кронбаха достаточно высокая для измерения личностных характеристик.

В данной статье представлены характеристики отдельных подшкал, и, интерпретируя результаты, необходимо использовать именно их. Возможность построения обобщенных индексов требует отдельного обсуждения и не рассматривается в рамках данной статьи.

Описательные статистики

В табл. 6 представлены описательные статистики для двух возрастных групп (5–6-е и 7–9-е классы) по всем подшкалам, показавшим хорошие психометрические характеристики.



Таблица 6

**Описательные статистики по шкалам социально-эмоциональных навыков,
 в зависимости от года обучения**

Шкала	N		Среднее		Ст. откл.		Min		Max	
	5–6-е классы	7–9-е классы								
Ответственность	166	210	5,51	5,40	1,87	1,85	0,69	0,15	10	10
Ориентация на достижение	166	210	5,99	5,12	1,90	1,99	0	0,29	9,76	9,76
Лидерство	166	210	5,58	5,38	1,84	1,81	0,00	0,00	10,00	10,00
Уважение	166	210	5,88	5,13	1,94	1,82	,92	1,03	10,00	10,00
Социабельность	166	210	5,92	5,16	1,83	1,87	,49	0,00	10,00	10,00
Негативный аффект	166	210	5,60	5,40	1,90	1,95	0,00	0,00	10,00	9,81
Контроль	166	210	5,77	5,19	1,69	1,93	1,57	,98	10,00	10,00

Из таблицы видно, что по большинству подшкал учащиеся 7–9-х классов показывают более низкие результаты. Для оценки значимости этих различий было проведено сравнение средних с помощью t-критерия Стьюдента. Различия между двумя возрастными группами по подшкалам навыка «Достижение цели» оказались незначимы для подшкалы «Ответственность» ($t(374) = 0,58$; $p = 0,56$). Однако для подшкалы «Ориентация на результат» группы значимо различаются между собой («Ориентация на результат»: $t(374) = 4,29$; $p < 0,001$).

Для шкал навыка «Работа с другими» были получены схожие результаты. Различия между двумя возрастными группами оказались незначимы для подшкалы «Лидерство» ($t(374) = 1,05$; $p = 0,29$), но для двух других подшкал результаты учащихся 7–9-х классов оказались значимо ниже («Уважение»: $t(374) = 3,86$; $p < 0,001$; «Социабельность»: $t(374) = 3,95$; $p < 0,001$).

Результаты по группе подшкал навыка «Управление эмоциями» также значимо различаются в пользу младших учащихся для подшкалы «Контроль» ($t(374) = 3,04$; $p = 0,003$). По подшкале «Негативный аффект» различий не обнаружено ($t(374) = 0,96$; $p = 0,34$).

Заключение

В данной статье представлен инструмент, разработанный для мониторинга развития социально-эмоциональных навыков в основной школе. Психометрический анализ с применением современной теории тестирования (IRT) показал, что инструмент обладает хорошими психометрическими характеристиками и может быть использован для оценки развития социально-эмоциональных навыков подростков. Два из трех оцениваемых социально-эмоциональных навыков продемонстрировали совпадение с заложенной изначально теоретической структурой («Работа с другими» и «Достижение целей»). Навык «Управление эмоциями» показал структуру, отличную от изначально задуманной. В нем были выделены две субшкалы («Негативный аффект» и «Контроль»). Все подшкалы, оценивающие социально-эмоциональные навыки, не продемонстрировали DIF по возра-



сту (различное функционирование заданий на разных выборках, которое может привести к дискриминации разных групп учащихся), а следовательно, могут быть использованы на обеих возрастных группах.

Отсутствие DIF позволило провести сравнительный анализ навыков у учащихся разных возрастов. В ходе анализа были выявлены возрастные различия между учащимися 5–6-х и 7–9-х классов для большинства оцениваемых показателей социально-эмоционального развития, что подтверждает заявленную в теоретической рамке инструментария потенциальную изменчивость обозначенных навыков. Во всех случаях, когда были зафиксированы различия, подростки более старшего возраста получили более низкие баллы. Это важный результат, который свидетельствует о том, что в основной школе социально-эмоциональному развитию учащихся уделяется недостаточно внимания. Несмотря на то, что причины могут лежать в естественном ходе развития личности, тем не менее, снижение результатов говорит о том, что среда (в первую очередь школа) не компенсирует этого снижения и не обеспечивает учащихся инструментами, с помощью которых они могли бы справляться с происходящими изменениями.

На первый взгляд, снижение результатов в старшей возрастной группе не согласуется с данными предыдущих исследований, которые показывают, что уровень устойчивости черт повышается от школьного возраста к ранней юности [16; 17; 18], а также что с возрастом повышается уровень эмоциональной стабильности, согласия и сознательности, что подтверждается в том числе в исследованиях российских подростков [26]. Однако уровень устойчивости повышается не только у черт, лежащих в основе выделенных нами навыков (экстраверсия, согласие, сознательность), но и у всех остальных (интроверсия, консерватизм). Говоря о социально-эмоциональных навыках, мы имеем в виду, в первую очередь, поведение, которое может реализовываться за счет различных механизмов. Усиление черт, не входящих в состав того или иного навыка, может приводить к нарушению уже закрепившегося поведения. Можно предположить, что снижение уровня развития социально-эмоциональных навыков в более старшем подростковом возрасте связано с недостатком компенсационных механизмов, сдерживающих проявления черт, которые не входят в основу навыков. Программы, направленные на социально-эмоциональное развитие в подростковом возрасте [19] как раз направлены на выработку подобных механизмов. К сожалению, нельзя сказать, что в российской школе такие программы широко распространены (хотя в последние годы начинается движение по их внедрению [5]). Поэтому мы полагаем, что снижение уровня оцениваемых социально-эмоциональных навыков в более старшей возрастной группе происходит именно потому, что необходимые для реализации этих навыков компенсационные механизмы еще не выработаны, а черты, которые задерживают развитие навыка, становятся более устойчивыми.

Литература

1. Ковалева Г.С. Новые задачи, которые ставят перед наукой результаты мониторинговых исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Том 2. № 2(38). С. 153–163.
2. Орел Е.А., Куликова А.А. Анализ психометрических характеристик инструмента оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 3. С. 8–17. DOI: 10.17759/jmfp.2018070301
3. Орел Е.А., Пономарева А.А. Паттерны социально-эмоционального развития первоклассника на входе в школу // Психология Журнал Высшей Школы Экономики. 2018. Том 15. № 1. С. 107–127. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-1-107-127



4. Орел Е.А., Куликова А.А. Новая теоретическая модель для оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе // Психологические исследования. 2020. Том 13. № 69. С. 16–29.
5. Сергиенко Е.А. Социально-эмоциональное развитие: программа становления личностного потенциала [Электронный ресурс] // Образовательная политика. 2019. Том 3 № 79. URL: <https://edpolicy.ru/socialandemotionaldevelopment> (дата обращения: 14.04.2020).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2010. 41 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2019. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 13.02.2020).
8. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. П. 6–20.
9. Barbaranelli C., Caprara G.V., Rabasca A., Pastorelli C. A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood // Personality and Individual Differences. 2003. Vol. 34. № 4. P. 645–664. DOI:10.1016/S0191-8869(02)00051-X
10. Booth-Kewley S., Vickers R.R. Associations between Major Domains of Personality and Health Behavior // Journal of Personality. 1994. Vol. 62. № 3. P. 281–298. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00298.x
11. Carlo G. u dp. The interplay of traits and motives on volunteering: agreeableness, extraversion and prosocial value motivation // Personality and Individual Differences. 2005. Vol. 38. № 6. P. 1293–1305. DOI: 10.1016/j.paid.2004.08.012
12. Duckworth A.L., Yeager D.S. Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes // Educational Research. 2015. Vol. 44. № 4. P. 237–251. DOI: 10.3102/0013189X15584327
13. Duff A. u dp. The relationship between personality, approach to learning and academic performance // Personality and Individual Differences. 2004. Vol. 36. № 8. P. 1907–1920. DOI: 10.1016/j.paid.2003.08.020
14. Durlak J.A. u dp. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions // Child Development. 2011. Vol. 82. № 1. P. 405–432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
15. Fulmer S.M., Frijters J.C. A Review of Self-Report and Alternative Approaches in the Measurement of Student Motivation // Educational Psychological Review. 2009. Vol. 21. № 3. P. 219–246. DOI: 10.1007/s10648-009-9107-x
16. Furnham A., Monsen J. Personality traits and intelligence predict academic school grades // Learning and Individual Differences. 2009. Vol. 19. № 1. P. 28–33. DOI: 10.1016/j.lindif.2008.02.001
17. Habashi M.M., Graziano W.G., Hoover A.E. Searching for the Prosocial Personality: A Big Five Approach to Linking Personality and Prosocial Behavior // Personality and Social Psychology Bulletin. 2016. Vol. 42. № 9. P. 1177–1192. DOI: 10.1177/0146167216652859
18. John O.P., Srivastava S. u dp. The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives // Handbook of Personality: Theory and Research. 1999. Vol. 2. № 1999. P. 102–138.
19. Kress J.S., Norris J.A., Schoenholz D.A., Elias M.J., Seigle P. Bringing Together Educational Standards and Social and Emotional Learning: Making the Case for Educators // American Journal of Education. 2004. Vol. 111. № 1. P. 68–89. DOI:10.1086/424720
20. Linacre J.M. u dp. Optimizing rating scale category effectiveness // Journal of Applied Measurement. 2002. Vol. 3. № 1. P. 85–106.
21. Pancorbo G., Laros, J.A. Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) Inventory // Paidéia (Ribeirão Preto). Programa de Pós-graduação em Psicologia – FFCLRP-USP, 2017. Vol. 27. № 68. P. 339–347. DOI:10.1590/1982-43272768201712.
22. Poropat A.E. A meta-analysis of adult-rated child personality and academic performance in primary education // British Journal of Educational Psychology. 2014. Vol. 84. № 2. P. 239–252. DOI: 10.1111/bjep.12019
23. Primi, R., Santos D., John O.P., Fruyt F.D. Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth // European Journal of Psychological Assessment. 2016. Vol. 32. № 1. P. 5–16. DOI:10.1027/1015-5759/a000343.



24. Sirois F.M., Hirsch J.K. Big Five traits, affect balance and health behaviors: A self-regulation resource perspective // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 87. P. 59–64. DOI: 10.1016/j.paid.2015.07.031
25. Skills for social progress: The power of social and emotional skills / Organisation for Economic Cooperation and Development. Paris: OECD Publishing, 2015. DOI: 10.1787/9789264226159-en
26. Slobodskaya H.R., Akhmetova O.A. Personality development and problem behavior in Russian children and adolescents // *International Journal of Behavioral Development*. 2010. Vol. 34. № 5. P. 441–451.
27. Soto C.J. *и др.* The developmental psychometrics of big five self-reports: acquiescence, factor structure, coherence, and differentiation from ages 10 to 20 // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. Vol. 94. № 4. 718 p. DOI: 10.1037/0022-3514.94.4.718
28. The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students – Findings from Three Scientific Reviews [Электронный ресурс]. URL: <https://casel.org/the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-findings-from-three-scientific-reviews/> (дата обращения: 13.02.2020).
29. Webb N.L. Criteria for Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education Research Monograph. 1997. № 6. ERIC.

References

1. Kovaleva G.S. Novye zadachi, kotorye stavlyat pered naukoj rezul'taty monitoringovykh issledovaniy [New tasks for the science made by the results of monitoring researches]. *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika [National and Foreign Pedagogy]*, 2017, Vol. 2, no. 2(38). (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Orel E.A., Kulikova A.A. Analiz psikhometricheskikh kharakteristik instrumenta otsenki sotsial'no-emotsional'nykh navykov v nachal'noi shkole [Psychometric analysis of a tool for social and emotional skills assessment in primary school]. *Sovremennaya Zarubezhnaya Psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2018, Vol. 7, no. 3, pp. 8–17. DOI: 10.17759/jmfp.2018070301 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Orel E.A., Ponomareva A.A. Patterny sotsial'no-emotsional'nogo razvitiya pervoklassnika na vkhode v shkolu [Patterns of social and emotional development of a first-year student]. *Psikhologiya Zhurnal Vyshei Shkoly Ekonomiki [Psychological Journal of Higher School of Economics]*, 2018, Vol. 15, no. 1, pp. 107–127. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-1-107-127. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Orel E.A., Kulikova A.A. Novaya teoreticheskaya model' dlya otsenki sotsial'no-emotsional'nykh navykov v nachal'noi shkole [New theoretical model for social and emotional skills assessment in primary school]. // *Psikhologicheskie Issledovaniya [Psychological Studies]*, 2020, Vol. 13, no. 69, pp. 16–29. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Sergienko E.A. Sotsial'no-emotsional'noe razvitie: programma stanovleniya lichnostnogo potentsiala [Elektronnyi resurs] [Socio-emotional development: program of personal potential forming] // *Obrazovatel'naya politika [Educational Policy]*, 2019, Vol. 3, no. 79. URL: <https://edpolicy.ru/socialandemotionaldevelopment> (Accessed: 14.04.2020). (In Russ.).
6. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal State Educational Standards of secondary school]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. Moscow, 2010. 41 p. (In Russ.).
7. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» N 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2019 goda [Elektronnyi resurs] [Federal law “About education” N 273-FZ from 29 of December with changes of 2019]. Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii, Moscow 2019. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (Accessed: 13.02.2020). (In Russ.).
8. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [About the Problem of the Development Periods]. *Voprosy Psikhologii [Questions of Psychology]*, 1971, no. 4, pp. 6–20. (In Russ.).
9. Barbaranelli C., Caprara G.V., Rabasca A., Pastorelli C. A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 2003. Vol. 34, no. 4, pp. 645–664. DOI:10.1016/S0191-8869(02)00051-X
10. Booth-Kewley S., Vickers R.R. Associations between Major Domains of Personality and Health. *Behavior. Journal of Personality*, 1994. Vol. 62, no. 3, pp. 281–298. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00298.x



11. Carlo G. et al. The interplay of traits and motives on volunteering: agreeableness, extraversion and prosocial value motivation. *Personality and Individual Differences*, 2005. Vol. 38, no. 6, pp. 1293–1305. DOI: 10.1016/j.paid.2004.08.012
12. Duckworth A.L., Yeager D.S. Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Research*, 2015. Vol. 44, no 4, pp. 237–251. DOI: 10.3102/0013189X15584327
13. Duff A. et al. The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 2004. Vol. 36, no. 8, pp. 1907–1920. DOI: 10.1016/j.paid.2003.08.020
14. Durlak J.A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 2011. Vol. 82, no. 1, pp. 405–432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
15. Fulmer S.M., Frijters J.C. A Review of Self-Report and Alternative Approaches in the Measurement of Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 2009. Vol. 21, no. 3, pp. 219–246. DOI: 10.1007/s10648-009-9107-x
16. Furnham A., Mosen J. Personality traits and intelligence predict academic school grades. *Learning and Individual Differences*, 2009. Vol. 19, no. 1, pp. 28–33. DOI: 10.1016/j.lindif.2008.02.001
17. Habashi M.M., Graziano W.G., Hoover A.E. Searching for the Prosocial Personality: A Big Five Approach to Linking Personality and Prosocial Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2016. Vol. 42, no. 9, pp. 1177–1192. DOI: 10.1177/0146167216652859
18. John O.P., Srivastava S., others. The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 1999. Vol. 2, no. 1999, pp. 102–138.
19. Kress J.S., Norris J.A., Schoenholz D.A., Elias M.J., Seigle P. Bringing Together Educational Standards and Social and Emotional Learning: Making the Case for Educators. *American Journal of Education*, 2004. Vol. 111, no. 1, pp. 68–89. DOI:10.1086/424720
20. Linacre J.M. и др. Optimizing rating scale category effectiveness. *Journal of Applied Measurement*, 2002. Vol. 3, no. 1, pp. 85–106.
21. Pancorbo G., Laros, J.A. Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) Inventory. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 2017. Vol. 27, no. 68, pp. 339–347. DOI:10.1590/1982-43272768201712.
22. Poropat A.E. A meta-analysis of adult-rated child personality and academic performance in primary education. *British Journal of Educational Psychology*, 2014. Vol. 84, no. 2, pp. 239–252. DOI: 10.1111/bjep.12019
23. Primi, R., Santos D., John O.P., Fruyt F.D. Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 2016. Vol. 32, no. 1, pp. 5–16. DOI:10.1027/1015-5759/a000343.
24. Sirois F.M., Hirsch J.K. Big Five traits, affect balance and health behaviors: A self-regulation resource perspective. *Personality and Individual Differences*, 2015. Vol. 87, pp. 59–64. DOI: 10.1016/j.paid.2015.07.031
25. Skills for social progress: The power of social and emotional skills / Organisation for Economic Cooperation and Development. Paris: OECD Publishing, 2015. DOI: 10.1787/9789264226159-en
26. Slobodskaya H.R., Akhmetova O.A. Personality development and problem behavior in Russian children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 2010. Vol. 34, no. 5, pp. 441–451.
27. Soto C.J. et al. The developmental psychometrics of big five self-reports: acquiescence, factor structure, coherence, and differentiation from ages 10 to 20. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008. Vol. 94, no. 4, 718 p. DOI: 10.1037/0022-3514.94.4.718
28. The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students – Findings from Three Scientific Reviews [Elektronnyi resurs]. URL: <https://casel.org/the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-findings-from-three-scientific-reviews/> (Accessed: 13.02.2020).
29. Webb N.L. Criteria for Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education. Research Monograph No. 6. ERIC, 1997.



Информация об авторах

Куликова Алена Александровна, кандидат наук об образовании, младший научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4296-3521>, e-mail: aponomareva@hse.ru

Орел Екатерина Алексеевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9100-0713>, e-mail: eorel@hse.ru

Information about the authors

Alena A. Kulikova, PhD in Education, Junior Research Associate, Center of Psychometrics and Measurement in Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4296-3521>, e-mail: aponomareva@hse.ru

Ekaterina A. Orel, PhD in Psychology, Senior Research Associate, Center of Psychometrics and Measurement in Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9100-0713>, e-mail: eorel@hse.ru

Получена 17.02.2020

Received 17.02.2020

Принята в печать 01.09.2021

Accepted 01.09.2021