

ПЕДАГОГИКА — ПРАКТИКЕ / PEDAGOGY TO PRACTICE

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/KPJ-25-05>
УДК/UDC 37.013

Представления участников образовательного процесса о развитии социально-эмоциональных навыков учителей

Е.Н. Юрчик^{1,2} ✉, А.В. Петракова²

¹ Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Центр педагогического мастерства, Москва, Российская Федерация

² Научный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация

✉ eviurchik@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Одна из задач современного среднего образования, в соответствии с ФГОС, посвященных личностным и метапредметным образовательным результатам, заключается в том, чтобы способствовать гармоничному социально-эмоциональному развитию обучающихся, поддерживать их субъективное благополучие. Несомненно, большой вклад в социально-эмоциональное обучение вносит учитель, регулярно взаимодействуя с учениками.

Цель. Целью настоящей работы стало проведение поискового исследования, направленного на выяснение того, какими навыками должен обладать учитель по мнению участников образовательного процесса, чтобы успешно реализовывать социально-эмоциональное обучение.

Выборка. В исследовании приняли участие 26 респондентов, которые были стратифицированы на 3 группы согласно их профессиональной роли (студенты педагогических вузов, учителя средней и старшей школы, представители администрации школ).

Методы. В рамках исследования были проведены полуструктурированные интервью, вопросы для которых были подготовлены на основе анализа профессионального стандарта педагога для основного и среднего общего образования (2022), где фокусом внимания стали задачи учителя, соответствующие содержанию социально-эмоционального обучения учеников.

Результаты. Все группы респондентов высказали мнение о важности социально-эмоционального развития педагога для поддержания благоприятной атмосферы в классе и эффективной коммуникации в школьном пространстве, однако полученные ответы оказались тесно связаны с контекстом их актуальной деятельности — учебной, педагогической или управленческой. Так, студенты говорили о выстраивании доброжелательной коммуникации со школьниками и проявлении эмпатии; учителя высказывались про мотивацию и самосознание; руководители школ отметили необходимость развития самопознания и стремления к саморазвитию у педагогов.



Выводы. В ходе данного исследования мы сформировали комплексное представление об уровне социально-эмоциональных навыков учителей с точки зрения участников образовательного процесса. Этот подход представляется особенно актуальным, поскольку в учебных программах педагогических специальностей отсутствуют отдельные дисциплины, направленные на развитие социально-эмоциональных навыков у будущих учителей.

Ключевые слова: социально-эмоциональные навыки, социально-эмоциональное обучение, педагогическое образование, качественная методология, фокус-группы

Для цитирования: Юрчик, Е.Н., Петракова, А.В. (2025). Представления участников образовательного процесса о развитии социально-эмоциональных навыков учителей. *Казанский педагогический журнал*, 31(1), 80–96. <https://doi.org/10.11621/KPJ-25-05>

Beliefs of the Participants of the Educational Process about the Development of Teachers' Socio-Emotional Skills

Evgenia N. Iurchik^{1,2} ✉, Anastasia V. Petrakova²

¹The State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education Center for Pedagogical Excellence, Moscow, Russian Federation

²The National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

✉ eanikudimova@mail.ru

Abstract

Background. One of the tasks of modern secondary education, in accordance with the Federal State Educational Standard on personal and meta-subject educational results, is to promote the harmonious socio-emotional development of students, to support their subjective well-being. Undoubtedly, the teacher makes a great contribution to social and emotional learning by regular interaction with students.

Objective. The purpose of this work was to conduct an intelligence study aimed at finding out which teacher's skills are most important for the implementation of social-emotional learning in the beliefs of the participants of the educational process.

Study Participants. The study involved 26 respondents who were stratified into 3 groups according to their professional role: 6 students of pedagogical universities, 10 teachers of secondary and high schools, 10 representatives of school administration.

Methods. The semi-structured interviews were conducted with the questions based on the analysis of the teacher's professional standard for secondary school (2022). The focus was on the teacher's tasks corresponding to the teaching socio-emotional content to students.

Results. All groups of respondents expressed an opinion on the importance of the socio-emotional development of the teacher to maintain a favorable atmosphere in the classroom and effective communication in the school space. However, the answers received were closely related to the context of their current activities: educational, pedagogical or managerial. Thus, students talked about building friendly communication

with schoolchildren and showing empathy; teachers spoke about motivation and self-awareness; school leaders noted the need to develop self-knowledge and the desire for self-development in teachers.

Conclusions. In the course of this study, a comprehensive understanding of the level of socio-emotional skills of teachers was formed from the point of view of participants in the educational process. This approach seems to be particularly relevant, as in the curricula, there are no separate disciplines for pedagogical specialties aimed at developing socio-emotional skills in future teachers.

Keywords: socio-emotional skills, socio-emotional skills, teacher training, qualitative methodology, focus groups

For citation: Iurchik, E.N., Petrakova, A.V. (2025). Beliefs of the participants of educational process about the development of teachers' socio-emotional skills. *Kazan Pedagogical Journal*, 31(1), 80–96. <https://doi.org/10.11621/KPJ-25-05>

Введение

Развитие социально-эмоциональных навыков (СЭН) — важный аспект современного обучения, затрагивающий все уровни школьного образования. Предложенный концепт подразумевает под собой процесс обучения человека ряду навыков, которые способствуют «пониманию и управлению эмоциями, выстраиванию межличностных отношений и принятию решений» (O'Conner et al., 2017). В разрезе российского контекста, спектр данных навыков находит свое отражение в личностных и метапредметных образовательных результатах ученика, представленных во ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2020). Такой интерес обусловлен как ролью СЭН в улучшении академической успеваемости учеников (Corcoran et al., 2018), так и достижением их благополучия и поддержанием психологического здоровья (Abrahams et al., 2019).

В рамках школьного образования именно учитель становится источником обучения СЭН. Реализация такой профессиональной деятельности, как социально-эмоциональное обучение, требует от учителя определенных профессиональных компетенций, которые необходимо исследовать для понимания возможностей реализации запросов к деятельности педагогов. В качестве очерчивания возможных границ профессиональных задач учителя в данной работе будет использован профессиональный стандарт педагога (Профессиональный стандарт педагога, 2013). Несмотря на отсутствие прямого использования концепта социально-эмоциональных навыков в рамках стандарта, наблюдается соответствие между задачами, которые ставятся перед учителем, и содержанием социально-эмоционального обучения. Данный факт позволяет использовать рамку СЭН для анализа необходимых компетенций учителя при реализации профессиональной деятельности.

Рассмотрим более детально соответствие СЭН умениям, перечисленным в профессиональном стандарте педагога (Профессиональный стандарт педагога,

2022). В теоретической рамке социально-эмоционального обучения CASEL (Borowski, 2019; CASEL, 2024) могут быть выделены следующие группы навыков: самосознание ('self-awareness'), самоконтроль ('self-management'), социальная осведомленность ('social awareness'), навыки взаимоотношений с другими людьми ('relationship skills') и навыки ответственного принятия решений ('responsible decision-making'). Кроме того, становится важным обозначение задач учителя в рамках социально-эмоционального обучения, включающих создание благоприятной атмосферы класса для возможного выстраивания взаимоотношений как между учениками, так и между учителем и учеником, побуждая ребенка проявлять свою агентность.

В профессиональном стандарте перечислены необходимые умения, соответствующие им СЭН. Учителю нужно использовать новые технологии и опираться на научные достижения как в педагогике (например, в методах преподавания), так и в психологии (в понимании возрастных особенностей). Это требует от педагога не только знаний, но и любознательности, готовности к новому опыту, способности анализировать информацию и делать выбор, что относится к навыкам ответственного принятия решений. Кроме того, для планирования учебного процесса, формирования самостоятельности у учеников, в том числе организации проектной деятельности, необходим такой СЭН, как самоконтроль. Для осуществления любой из этих задач учителю также необходимо обладать таким СЭН, как самосознание.

Целью данного исследования является анализ представлений участников образовательного процесса о развитии СЭН у учителей, которые необходимы для выполнения их профессиональных задач, связанных с социально-эмоциональным обучением учеников.

Социально-эмоциональное развитие педагогов в рамках профессионального становления

Несмотря на возрастающую роль развития СЭН у школьников, обучению педагогов как акторов, реализующих этот процесс обучения среди учеников, уделяется гораздо меньше внимания с точки зрения как исследований, так и внедрения дополнительных программ в их профессиональное развитие. Так, обучение педагогов данному спектру навыков иногда реализуется на курсах повышения квалификации, но зачастую остается за рамками педагогического образования, несмотря на существующее предположение, что обучение на этапе высшего образования является более эффективным (Donahue-Keegan et al., 2019; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки «Педагогическое образование», 2018). Кроме того, дефицит данных навыков проявляется особенно остро в первые годы работы (Kern et al., 2011), когда молодой специалист сталкивается, например, с необходимостью формирования психологической устойчивости, с управлением классом или выстраиванием коммуникации с учениками (Donahue-Keegan et al., 2019).

Анализ СЭН педагога не так часто становится темой исследования как в российской, так и в зарубежной науке, прежде всего, речь идет о СЭН учеников и способах их развития (Карташова, 2016; Орел, Куликова, 2020; O'Conner et al., 2017). Также затрагивается вопрос о повышении осведомленности и значимости аспектов, связанных с социально-эмоциональным обучением и понятием эмоциональный интеллект (Калимуллин и др., 2024; Кожевникова, 2019; Наймушина, 2019).

Ниже приведем исследования, сфокусированные на развитии СЭН именно у учителей.

Лонгитюдное исследование о роли обучения СЭН в рамках подготовки педагогов (Corcoran, O'Flaherty, 2022) рассматривает взаимосвязь между СЭН будущих учителей и их уровнем благополучия. В исследовании используется шкала для измерения благополучия, включающая следующие субшкалы: автономность, позитивные отношения с другими, умение выстраивать и «управлять» средой, персональный рост, жизненная цель, принятие себя. Результатом исследования выступило подтверждение роста уровня благополучия учителей с развитием предложенных компетенций, также были представлены практические рекомендации о необходимости внедрения программ СЭН в рамках обучения педагогов.

В другой работе рассматривается разница программ обучения СЭН как повышение квалификации для уже работающих педагогов и как часть учебного плана для студентов педагогических вузов. Кроме того, это исследование определяет важность навыков учителя для формирования у детей предложенных компетенций, имеющих значение для академических успехов (Donahue-Keegan et al., 2019).

Вопрос подготовки будущих педагогов затрагивается в работе, анализирующей содержание учебных программ обучения педагогов для выявления компонентов для формирования социально-эмоциональных компетенций (Kern et al., 2011). В качестве исследования был проведен опрос учителей об их оценке собственных компетенций после обучения и анализ содержания учебных программ: темы уроков, цели курсов, задания. Выдвигается предположение, что обучение педагогов строится, прежде всего, на освоении непосредственного предмета, а не на других компетенциях, которые могут быть им необходимы в процессе работы, выраженных в том числе в рамках СЭН.

В научном поле исследовательский вопрос чаще строится через анализ процесса непосредственного обучения педагогов необходимым инструментам и практикам с точки зрения формирования СЭН у учеников. В то время как вопрос СЭН самого учителя, которые необходимы для осуществления предложенных практик, остается за пределами интереса как практиков, так и исследователей. Редким примером такого подхода к постановке вопроса является качественное исследование с фокусом на анализ связи представлений о СЭН учителя, обучения и поведения ученика, взаимосвязи между уровнем СЭН преподавателей и ученика. Исследование анализирует опыт будущих педагогов в рамках их обучения на определенном курсе с акцентом на формирование СЭН (Waajid et al., 2013).

В данной работе ключевым вопросом становится то, какие представления о СЭН учителя (необходимые компетенции и способы их развития) существуют в образовательной среде в лице самих учителей, административного аппарата и студентов педагогических вузов. Использование рефлексии непосредственных участников образовательного процесса поможет проанализировать их личный опыт, что позволит проиллюстрировать актуальную картину.

Цель исследования

Данная работа представляет собой качественное исследование с поисковой целью, чтобы выявить и проанализировать представления участников образовательного процесса о содержании понятия социально-эмоциональных навыков и способах их формирования. Такой подход позволяет выявить, какие из навыков представлены шире у каждой из групп респондентов и как они интерпретируют каждый из доменов.

Прежде всего, был разработан список вопросов (Приложение 1) на основе анализа профессионального стандарта педагога для основного и среднего общего образования (Профессиональный стандарт педагога, 2013) с целью выявления возможных соответствующих ему СЭН и задач, стоящих перед учителем в рамках социально-эмоционального обучения учеников. Вопросы были использованы для полуструктурированных интервью с тремя группами представителей образовательного процесса — студентами педагогических вузов, учителями средней и старшей школы и директорами. Полученные интервью были проанализированы, что позволило составить карту смыслов, отражающих домены СЭН и их содержание, которым их наделяют каждая из групп респондентов. Именно анализ содержания является главным фокусом исследования данной работы.

Выборка

Использованы следующие принципы стратификации респондентов: студенты педагогических вузов — 6 респондентов, учителя средней и старшей школы — 10 и представители администрации школы — 10, где 24 участника — женщины, 2 — мужчины разного возраста и стажа.

В данном исследовании учителя младшей школы были исключены из выборки респондентов. Данное ограничение было выполнено намеренно, так как обучение учителей младшей школы отличается от обучения учителей средней и старшей школы, что отражено как в профессиональном стандарте, так и в содержании образования.

Методы исследования

Были проведены полуструктурированные интервью с 26 респондентами. Метод сбора респондентов — «снежный ком», интервью проводились онлайн. Продолжительность каждого интервью — от 20 до 60 минут. У всех участников получено информированное согласие на участие в исследовании.

Ответы участников, полученные в ходе интервью, были расшифрованы и обработаны с помощью индуктивного кодирования и тематического анализа (Clarke, Braun, 2021), единицей анализа выступили слова, словосочетания и предложения. Полученные единицы кода были проанализированы и систематизированы в карту смыслов, связанных непосредственно с доменами СЭН и задачами социально-эмоционального обучения, что легло в основу описания результатов.

Результаты исследования

В результате проведенных полуструктурированных интервью в каждой группе участников (студенты педагогических вузов, педагоги средней и старшей школы, директора) образовательного процесса были выделены индуктивные коды, которые были интерпретированы и сгруппированы в тематические группы, связанные с доменами СЭН, которые необходимы педагогам для выполнения задач социально-эмоционального обучения (благоприятный климат, коммуникация, формирование самостоятельности и групповой работы у учеников), и процесс формирования СЭН у учителей.

Представления студентов педагогических вузов о СЭН учителей

Для создания благоприятного климата в классе и формирования самостоятельности в рамках выполнения задач социально-эмоционального обучения, учителю, по мнению респондентов, необходимо обладать рядом навыков. Это, прежде всего, *«коммуникативные умения»*, *«эмпатия»* и *«гностические умения»*, что отражено в двух доменах СЭН — *«социальная осведомленность»* и *«навыки взаимоотношения с другими людьми»*.

Так, коммуникативные умения включают в себя *«умение находить общий язык»* (*«уметь найти индивидуальный подход»*), то есть способность поставить себя на место другого и понять его мысли и интересы, *«умение заинтересовать класс»*, требующее как навыков самопрезентации, так и понимания, кто перед тобой, что может стать начальной точкой для взаимодействия (*«найти точку интереса у обучающегося»*). Также был выделен аспект *«готовности выстраивать коммуникацию»*, другими словами, *«самосознание педагога»*, его понимание себя и процесса выстраивания личных ценностей и ответственности, что именно учитель является инициатором коммуникативного процесса в классе. Кроме того, затрагиваются вопросы работы с группой, а именно аспекты групповой динамики и навыки решения конфликтов.

Особое место отводится эмпатии учителя (домен *«социальная осведомленность»*). От учителя ожидается не только понимание чувств и позиции другого, но необходимость *«эту эмпатию проявлять»* для осуществления коммуникативных задач, выстраивания доверия и уважения между учителем и учеником, также и обучения эмпатии учеников с помощью *«такой эмпатийной модели взаимодействия»*, которую ученики смогут апроприировать.

Интересным является представление о необходимости со стороны учителя снижения *«эффекта тяжести от предмета»* и отсутствия *«излишней строгости»*,

что является основой для создания благоприятного климата класса, другими словами, предполагается, что за данными задачами стоит понимание индивидуальных особенностей, наблюдательности и навыков анализа, кто перед тобой в процессе взаимодействия («социальная осведомленность»).

Отмечается значимость навыков рефлексии со стороны учителя, которые пронизывают разные аспекты работы (домен «самосознание»). Так, учителю необходимо «осознавать важность навыка самостоятельности» у учеников для возможности внедрения этой образовательной цели в процесс, «важно осознавать, для каких целей он использует проектную работу». Также подчеркивается значимость «навыка саморегуляции» в силу характера работы, которая сопровождается постоянным эмоциональным напряжением, что может послужить риском эмоционального выгорания.

Кроме того, навыки рефлексии также играют роль в процессе оценивания, где учителю необходимо оставлять свои эмоции за скобками учебного процесса, оставаться «беспристрастным». Касаемо вопросов оценивания, респонденты выдвигают значимую связь между этим процессом и навыками аргументирования как необходимой составляющей объяснения того или иного элемента оценки со стороны учителя. Подчеркиваются последствия возможного дефицита навыков в этой области — «любое оценочное суждение без соответствующей аргументации теряет всякий смысл».

В рамках социально-эмоциональных задач студенты педагогических вузов подчеркивают значимость знаниевого аспекта, связанного как с предметной областью, так и методикой преподавания («знание в области психологии и педагогики», «знание принципов этичности»).

Касаемо места обучения навыкам СЭН, респонденты подчеркивают значимость сочетания педагогического образования и практического опыта — «должно проходить в процессе педагогического образования», «работа и учеба отлично дополняют друг друга».

Представления самих учителей о СЭН учителей

Рассматривая представления учителей о необходимых навыках в рамках задач социально-эмоционального обучения, данная группа респондентов-учителей выделила следующие группы навыков.

Прежде всего, это «эмпатия» или же ее вариация в виде «доброжелательности» как готовность быть «открытым» к позиции другого, его чувствам, возможность их понять и допустить («понимание, включение, поддержка») — домен «социальной осведомленности». Это также связано с «умением найти индивидуальный подход к ученику», так как только возможность понимания, кто перед тобой, позволяет сформировать индивидуальный подход и траекторию работы. Кроме того, сюда также включается необходимость наблюдения и аналитического понимания, что происходит с человеком («улавливать малейшие изменения в коллективе»).

В представлениях учителей присутствует раскрытие понятия доброжелательности и фокус на положительные аспекты — *«видеть в детях положительные качества и опираться на них»*, *«доброжелательная и деловая критика»*, *«позитивный настрой»*. Стоит отметить, что в теоретической рамке используются более нейтральные концепты, то есть не выделяются хорошие или плохие эмоции или черты — происходит просто анализ реальности с учетом всех нюансов, однако в данных представлениях наблюдается оценочная манера анализа, что позволяет классифицировать аспекты как положительные и отрицательные. Хотя в ответах респондентов присутствует и необходимость безоценочности (*«не позволять себе относиться к детям по-разному»*). Кроме того, использование глагола *«не позволять»* подчеркивает значимость самоконтроля со стороны учителя.

Тем самым важное место в представлениях о СЭН учителей занимают домены *«самоконтроль»* и *«самосознание»*. Так, затрагивается вопрос собственной мотивации и желаний учителя — *«иметь желание общаться с детьми»*, *«высокая степень эмоциональной включенности»*, *«занимать активную жизненную позицию»*, *«инициативность»*. Это также находит отражение в навыках рефлексии и критического мышления по отношению к себе (*«навыки анализа собственной деятельности»*). Также подчеркивается значимость для учителя учиться не только в профессиональной сфере (*«постоянно учиться»*, *«открыт к инновациям»*), но и в личной, то есть ценность интересов учителя за пределами работы (*«общая эрудиция»*, *«широкий кругозор»*, *«многосторонний»* и его *«креативность»*). Ряд респондентов подчеркивают ценность интереса со стороны учителя, что только его личная вовлеченность в предмет позволяет развить вовлеченность в своих учениках (*«необходимо подбирать только такие темы, которые нравятся учителю, и только тогда он сможет увлечь обучающегося»*).

При существовании возможности принятия ученика учителем, отмечается ценность свободы и возможности выражения для ученика (*«свободное выражение собственного мнения ученика»*, *«давать ребенку шанс самостоятельно решать свои проблемы»*, *«позволить ученику делать выбор»*, *«направить их на самостоятельный поиск»*), что требует от учителя снижения контроля, который парадоксальным образом отражен в домене *«самоконтроль»*. Также отмечается необходимость саморегуляции, выраженной в необходимости *«обладать сдержанностью и спокойствием»*.

Учителя дают довольно-таки подробные сведения, какую социальную информацию им необходимо знать, например, аспект семьи — *«знание семьи каждого ребенка»*, *«быть в курсе семейной ситуации»*, и подробная информация о ребенке, его портрет — *«быть в курсе того, чем обычно заняты дети в свободное время»*, *«знания об индивидуальных особенностях каждого ученика, его способностях, сильных сторонах характера, достоинствах и недостатках»*, *«знать жизнь и чувства ребенка»*.

В ответах респондентов также затрагивается аспект коммуникации. Так, например, речь идет о необходимости формирования мотивации у учащихся

с помощью тех или иных коммуникационных приемов, таких как похвала или формирующая обратная связь, требующая от учителя навыков аргументации («*умение стимулировать обучающихся разными способами*»). Кроме того, в ответах респондентов делается акцент на уважительных отношениях, которые возможны при учете каждого члена коммуникации («*только если МЫ научимся общаться и работать вместе*»).

Необходимость знаниевого аспекта также присутствует в ответах респондентов, они отмечают важность «*владеть предметом и методикой преподавания*», «*знание психологии и педагогики*». Отдельно можно выделить группу информации, связанной с процессом коммуникации: «*знание конфликтологии*», «*знания в области процессов общения*».

Особое место в представлениях учителей о необходимых навыках занимают умения, приобретенные в процессе работы, так, учителя определяют их как профессиональную сферу — «*профессиональное мастерство*», «*профессиональные навыки*», «*педагогический такт (партнер для своих учеников и коллег)*», «*педагогическое мастерство*».

Необходимо подчеркнуть, что некоторые навыки учителя определяют как личностные качества, то есть подчеркивают их природный характер, как, например, «*умение работать в конфликтной ситуации*», «*не делать скоропалительных выводов*», «*никогда никого ни в чем не осуждать*». Однако, рассматривая процесс обучения педагогов, респонденты отмечают возможность развития необходимых компетенций не только в процессе работы, поскольку педагогическое образование имеет значение в теоретической подготовке («*в рамках педагогического образования получить теоретические и практические знания и умения и оттачивать их в процессе педагогической деятельности*»).

Представления администрации школы о СЭН учителей

Опрошенные представители школьной администрации считают эмпатию одним из главных качеств. Однако, при рассмотрении домена «*самосознание*», в который входит и эмпатия, фокусом в полученных представлениях выступает наблюдательность и способность анализировать происходящее в коммуникации с учениками и классом («*хорошо чувствовать настроение учащихся*», «*понимание и внимание к каждому ребенку*», «*умение видеть и учитывать индивидуальные особенности*»). Другой вариацией данных навыков в представлениях респондентов являются «*исследовательские навыки*» и возможность для анализа с помощью «*критического мышления*», а также способность прогнозирования («*дальновидность*», «*увидеть картину целиком*»).

Значительное место в полученных ответах данной группы респондентов отводится навыкам планирования, домен «*самоконтроль*». Прежде всего, речь идет о тайм-менеджменте («*тайм-менеджмент*») и целеполагании («*умение правильно определить приоритеты*»), которые позволили бы учителю выстроить не только учебный процесс, но и свое профессиональное и личное пространство («*умение планировать свою деятельность*», «*у учителя должен быть план*»). Но также

отводится место для выстраивания социально-эмоционального обучения, возможности учителя выстроить доверительные отношения, которые могли бы помочь снизить контроль с его стороны (*«умение нивелировать роль лидера»*, *«не должен быть очевидным руководителем процесса»*), что позволило бы создать больше пространства для самостоятельного учебного процесса.

Также выделяется сфера коммуникативных навыков, которые не детализируются, но подчеркиваются в таких концептах, как *«софт скиллс»*, и навыках аргументации для возможности выстраивания отношений и возможности защитить свою позицию, что является значимым для учителя (*«учитель должен уметь доказать свою позицию»*), в том числе и при оценивании.

Кроме того, в предложенных ответах выделяются аспекты в домене *«самосознание»*, где речь идет о личной вовлеченности и мотивации учителя (*«любовь учителя к выбранному делу»*) и возможности рефлексии собственного опыта (*«понять, какие чувства он испытывает»*).

При рассмотрении знаниевого аспекта выделяются специфичные аспекты теоретических знаний, такие как *«знания возрастной психологии»*, *«особенности развития детей разного возраста»*. При рассмотрении аспекта образования педагогов представители администраций школ могут быть разделены на две позиции, во-первых, это важность отбора будущих педагогов и практическая невозможность формирования тех или иных навыков, то есть роль личных качеств педагога, а во-вторых, ценность практического опыта и необходимость постоянного обучения, которое должно существовать параллельно профессиональной деятельности.

Обсуждение результатов

В результате проведенного исследования была получена карта смыслов, отражающая тематические группы доменов СЭН и задач социально-эмоционального обучения, где каждая из групп выделила свои приоритетные смыслы в процессе интервью и наделила их собственным содержанием.

Респонденты — студенты педагогических вузов в рамках представлений необходимых СЭН для выполнения социально-эмоциональных задач отмечают следующие группы навыков: коммуникация, эмпатия, целеполагание и планирование. Отмечается значение навыков саморегуляции и рефлексии (*«самоконтроль»*), однако скорее как сопутствующих навыков, которые затрагивают другие аспекты работы. Содержание коммуникативных задач, представленных в ответах респондентов, сразу связано с несколькими доменами СЭН — *«самосознание»*, *«самоконтроль»*, *«социальная осведомленность»* и *«навыки взаимоотношения с другими людьми»*. Тем самым ключевой сферой становятся навыки, связанные с коммуникацией и пониманием ребенка.

Несмотря на то, что с точки зрения сферы навыков, которые обозначают респонденты-учителя как необходимые для социально-эмоционального обучения, звучат схоже навыки, связанные с коммуникацией, организационные навыки, самоконтроль, самосознание, эмпатия, однако фокус внимания смещен несколько

на другие аспекты. Так, эмпатия часто ассоциируется с доброжелательностью, в целом вопрос понимания происходящего в той или иной ситуации чаще определяется через положительную призму. При рассмотрении аспекта самосознания внимание уделяется вопросу вовлеченности и мотивации самого педагога, его интереса к профессии и также ценности личных интересов и хобби для профессионального развития. Кроме того, респонденты говорят о необходимости получения детальной информации об ученике и его семье.

В группе респондентов — представителей администрации школ также делается акцент на эмпатию, однако главным становится наблюдательность и критическое восприятие происходящего как элементы «самосознания» и «социальной осведомленности». Особое место в данной группе представлений отводится навыкам планирования и навыкам рефлексии.

Так, респонденты-студенты отмечают взаимосвязь между оцениванием и аргументацией в силу отсутствия значительного опыта участия в непосредственном процессе оценивания: можно предположить, что данное представление во многом основано на их личном ученическом опыте, в рамках которого студенты сталкиваются с дефицитом понимания того, как происходит их оценивание.

Респонденты-учителя схожи в представлениях о природе развития СЭН у учителей: они подчеркивают значимость преемственности в педагогическом образовании, его ценность и необходимость дальнейшего развития полученных навыков на практике. Ключевое различие во мнениях респондентов из администрации школ касается представления о сложности формирования ряда навыков, так как они скорее определяют респондентами-директорами как личные качества людей, на которые необходимо ориентироваться в процессе отбора абитуриентов в педагогические вузы или при устройстве на работу в школу.

Заключение

В рамках данного исследования был проведен анализ представлений различных групп участников образовательного процесса, что позволило составить картину содержания и принципов социально-эмоциональных навыков учителей среди студентов педагогических вузов, педагогов и директоров школ. Также удалось выделить, какие домены СЭН считаются важными среди каждой группы респондентов и какие содержательные смыслы они в них вкладывают. Отдельное внимание было направлено на фактор понимания процессов формирования СЭН учителей, что дало нам возможные ожидания от успешности обучения СЭН.

Данный взгляд на существующую проблему актуален, так как позволяет понять, что стоит за представлениями о СЭН у участников образовательного процесса, осознанием запроса и возможностей для формирования данных навыков.

Предложенное исследование говорит об отсутствии согласованного понимания процессов социально-эмоционального обучения педагогов среди разных представителей образовательного процесса при использовании унифицированных терминов, что подчеркивает важность внедрения социального обучения среди педагогов.

Практическое применение

Данная работа определяет значимость развития СЭН у учителей, особенно имеющих небольшой стаж работы, так как их опыт сформирован собственным опытом обучения и отсутствием практики в отработке необходимых навыков.

Список литературы

Калимуллин, А.М., Валеева, Р.А., Баклашова, Т.А. (2024). Подготовка учителей в классических университетах России: исторический контекст и современное состояние. *Вестник Московского Университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(3), 9–28.

Карташова, О.В. (2016). Развитие эмоционально-личностной сферы детей и формирование навыков адекватного общения. В кн.: *Итоги реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: опыт, проблемы и перспективы* (6 ноября, 2015 г.). (С. 117–118). Южно-Сахалинск: Изд-во Института развития образования Сахалинской области.

Кожевникова, М.Н. (2019). Междисциплинарный семинар «Социально-эмоциональное обучение в современном образовании». *Человек и образование*, (1), 183–188.

Наймушина, Л.М. (2019). Социально-эмоциональное обучение как новое направление развития педагогической науки и практики. *Педагогика: история, перспективы*, 2(3), 41–48.

Орел, Е., Куликова, А. (2020). Новая теоретическая модель для оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе. *Психологические исследования*, (13), 16–29.

Профессиональный стандарт педагога. (2013). Москва: Изд-во Национальной ассоциации развития образования и науки. URL: <https://fgosvo.ru/docs/index/2/1> (дата обращения: 25.02.2025).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки «Педагогическое образование». (2018). Москва: Изд-во Национальной ассоциации развития образования и науки. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 25.02.2025).

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. (2020). Москва: Изд-во Национальной ассоциации развития образования и науки. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-000/> (дата обращения: 25.02.2025).

Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 460–473.

Borowski, T. (2019). CASEL's framework for systemic social and emotional learning. *Measuring SEL: Using Data to Inspire Practice*, 8, 1–7.

CASEL. (2024). USA: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning Publ. URL: <https://casel.org/> (дата обращения: 25.02.2025).

Clarke, V., Braun, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: Sage Publ.

Corcoran, R.P., O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103563.

Corcoran, R.P., Cheung, A.C., Kim, E., Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72.

Donahue-Keegan, D., Villegas-Reimers, E., Cressey, J.M. (2019). Integrating social-emotional learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 150–168.

Kern, L., Starosta, K.M., Mukherjee, A.D. (2011). Elementary pre-service teacher preparation in the area of social, emotional, and behavioral problems. *School Mental Health*, 3(1), 13–23.

O’Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J.L., Romm, H. (2017). A Review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3-8: Characteristics of Effective Social and Emotional Learning Programs (Part 1 of 4). Washington: U.S. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic Publ.

Waajid, B., Garner, P.W., Owen, J.E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31–48.

References

Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O.P., De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 460–473.

Borowski, T. (2019). CASEL’s framework for systemic social and emotional learning. *Measuring SEL: Using Data to Inspire Practice*, 8, 1–7.

CASEL. (2024). USA: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning Publ. URL: <https://casel.org/> (accessed: 25.02.2025).

Clarke, V., Braun, V. (2021). Thematic Analysis: A Practical Guide. London: Sage Publ.

Corcoran, R.P., O’Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103563.

Corcoran, R.P., Cheung, A.C., Kim, E., Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72.

Donahue-Keegan, D., Villegas-Reimers, E., Cressey, J.M. (2019). Integrating social-emotional learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 150–168.

Kalimullin, A.M., Valeeva, R.A., Balashova, T.A. (2024). Teacher training at classical universities in Russia: historical context and current state. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(3), 9–28. (In Russ.)

Kartashova, O.V. (2016). The development of the emotional and personal sphere of children and the formation of adequate communication skills. In Results of the implementation of the Federal State educational standard of primary general education: experience, problems and prospects (November 6, 2015). (pp. 117–118). Yuzhno-Sakhalinsk: Institute of Education Development of the Sakhalin Region Publ. (In Russ.)

Kern, L., Starosta, K.M., Mukherjee, A.D. (2011). Elementary pre-service teacher preparation in the area of social, emotional, and behavioral problems. *School Mental Health*, 3(1), 13–23.

Kozhevnikova, M.N. (2019). Interdisciplinary seminar "Social and emotional learning in modern education". *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*, (1), 183–188. (In Russ.)

Naimushina, L.M. (2019). Socio-emotional learning as a new direction in the development of pedagogical science and practice. *Pedagogika: istoriya, perspektivy = Pedagogy: History, Perspectives*, 2(3), 41–48. (In Russ.)

O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J.L., Romm, H. (2017). A Review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3-8: Characteristics of Effective Social and Emotional Learning Programs (Part 1 of 4). Washington: U.S. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic Publ.

Orel, E., Kulikova, A. (2020). A new theoretical model for assessing socio-emotional skills in elementary school. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Research*, (13), 16–29. (In Russ.)

Professional teacher's Standard. (2013). Moscow: National Association for the Development of Education and Science Publ. (In Russ.). URL: <https://fgosvo.ru/docs/index/2/1> (accessed: 25.02.2025).

The Federal State Educational Standard of Higher Education is a bachelor's degree in the field of Pedagogical Education. (2018). Moscow: National Association for the Development of Education and Science Publ. (In Russ.). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (accessed: 25.02.2025).

The Federal State Educational Standard of Basic General Education. (2020). Moscow: National Association for the Development of Education and Science Publ. (In Russ.). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-000/> (accessed: 25.02.2025).

Waajid, B., Garner, P.W., Owen, J.E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31–48.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Евгения Николаевна Юрчик, специалист учебно-методической работы ГАОУ ДПО Центра педагогического мастерства, магистр программы «Доказательное развитие образования» Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация, eviurchik@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-7920-9140>

Анастасия Владимировна Петракова, кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация, apetrakova@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>

ABOUT THE AUTHORS

Evgenia N. Iurchik, Educational and Methodological Specialist GAOU Center for Pedagogical Excellence, Master Student at the Programme 'Evidence-Based Education Development', Institute of Education, National Research, University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, eviurchik@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-7920-9140>

Anastasia V. Petrakova, Cand. Sci. (Psychol.), Researcher at the Center for Psychometrics and Measurement in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, apetrakova@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>

Поступила 16.07.2024. Получена после доработки 29.01.2025. Принята в печать 05.03.2025.
Received 16.07.2024. Revised 29.01.2025. Accepted 05.03.2025.

Приложение

Вопросы для интервью

1. Какими навыками должен обладать учитель для создания благоприятного климата класса?
2. Какими навыками должен обладать учитель для формирования у учеников самостоятельности в рамках обучения?
3. Какими навыками должен обладать учитель для проведения проектной работы среди учеников?
4. Как бы Вы описали учителя, который проходит дополнительное обучение за рамками обязательных курсов повышения квалификации?
5. Как Вы думаете, какому аспекту преподавания должно уделяться больше внимания во время прохождения курсов повышения квалификации? Почему?
6. Как Вы считаете, что помогает учителю осуществлять процесс планирования? Навыки целеполагания, самоорганизации, управлением временем, или что-то еще?
7. Как Вы думаете, что помогает учителю выстроить коммуникацию с учеником и решать конфликтные ситуации?
8. Что помогает учителю осуществлять объективную оценочную деятельность в образовательном процессе?
9. Важно ли учителю обладать навыками аргументации? Почему?
10. Какие из вышеперечисленных Вами навыков Вы считаете наиболее важными для учителя? Почему?
11. Как Вы думаете, обучение данным навыкам должно проходить в рамках педагогического образования или же непосредственно в процессе работы?

Appendix

Interview Questions

1. What skills should a teacher have to create a positive classroom climate?
2. What skills should a teacher have to develop students' independence in their learning?
3. What skills should a teacher have to conduct project work among students?
4. How would you describe a teacher who undergoes additional training beyond the mandatory refresher courses?
5. What aspect of teaching do you think should be given more attention during refresher courses? Why?
6. What do you think helps a teacher carry out the planning process? Goal-setting skills, self-organization, time management, or something else?
7. What do you think helps a teacher build communication with a student and resolve conflict situations?
8. What helps a teacher carry out objective assessment activities in the educational process?
9. Is it important for a teacher to have argumentation skills? Why?
10. Which of the skills listed above do you consider the most important for a teacher? Why?
11. Do you think that teaching these skills should take place as part of teacher education or directly in the work process?