

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

На правах рукописи

Юсупова Элен Магомедовна

**ОЖИДАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ И АКАДЕМИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ ПО УРОВНЮ АКАДЕМИЧЕСКИХ
И СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЕ**

РЕЗЮМЕ ДИССЕРТАЦИИ
на соискание учёной степени
кандидата наук об образовании

Научный руководитель:

Карданова Елена Юрьевна, к. ф.-м. н,

Москва – 2024

ФИО соискателя	Юсупова Элен Магомедовна
Тема	Ожидания учителей и академические достижения учащихся, различающихся по уровню академических и социально-эмоциональных навыков в начальной школе
Организация	НИУ ВШЭ, Институт образования
Научный руководитель	Карданова Елена Юрьевна, к. ф.-м. н, научный руководитель Центра психометрики и измерений в образовании Института образования
Список публикаций автора диссертации, в которых отражены основные научные результаты диссертации:	<p>Абдурахманова Э. М. Учительские ожидания и академические достижения учащихся: обзор зарубежных исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 4. № 69. С. 75-87.</p> <p>Абдурахманова Э. М. THE PROMISES AND PERILS OF DIAGNOSTIC LABELS, in: EDULEARN21 Proceedings 13th International Conference on Education and New Learning Technologies July 5th-6th, 2021. IATED, 2021. P. 11116-11123. doi: 10.21125/edulearn.2021.2310</p> <p>Юсупова Э. М., Капуза А. В., Карданова Е. Ю. Связаны ли академические достижения учащихся с ожиданиями их учителей. Результаты экспериментального исследования // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 189-217. DOI: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-189-217</p> <p>Юсупова, Э. М. На что ориентируются учителя начальных классов в своих ожиданиях относительно академической успешности учащихся. Вопросы образования. 2023. №1. С. 273-97. https://vo.hse.ru/article/view/17083</p>
Список научных конференций, на которых были представлены результаты диссертационного исследования:	<p>Конференция «EDULEARN21 13th annual International Conference on Education and New Learning Technologies, 5th - 6th of July, 2021.» Доклад: THE PROMISES AND PERILS OF DIAGNOSTIC LABELS (Июль, 2021)</p> <p>Конференция «22nd Annual Meeting of the Association for Educational Assessment – Europe (AEA-Europe 2021). Assessment for Changing Times: Opportunities and Challenges». Доклад: Teachers Beliefs of Growth Mindsets and Students' Mathematical Skills (Ноябрь 2021).</p> <p>Конференция «Quantitative Research Methods in Education (Gothenburg).» Доклад: Factors related to the educational achievements of primary school students with different levels of cognitive and non-cognitive development (Июнь, 2019).</p>

1. Введение

Актуальность исследования

Важность исследования ожиданий учителей обусловлена тем, что они связаны с дальнейшими академическими достижениями учащихся и могут приводить к «самоисполняющимся пророчествам» [Rosenthal и Jacobson, 1968]. Высокие ожидания учителя от академических достижений учащихся способствуют возникновению «эффекта Пигмалиона» и положительно связаны с академическими успехами учеников [Rosenthal, и Jacobson, 1968; Wang, Rubie-Davies и Meissel, 2018]. В то же время низкие ожидания могут сдерживать или даже спровоцировать снижение академических результатов учащихся [Babad, Inbar и Rosenthal, 1982; Reynolds, 2007]. Ожидания учителя также могут отражаться на академической мотивации и социально-эмоциональных навыках (СЭН) учеников [Wang, Rubie-Davies и Meissel, 2018].

Особенно важно изучать связь ожиданий учителя и академических достижений учащихся начальной школы, т.к. ожидания учителя в большей степени отражаются на школьниках младших классов [Sun, 2021] так как в младших классах, особенно в 1–2 классах, школьники в большей степени ориентируются на оценку учителя, от которой будут зависеть их отношения со сверстниками и родителями [Обухов и др., 2021].

Зарубежные исследования показывают, что связь учительских ожиданий с академическими показателями сильнее, чем с СЭН учащихся [Timmermans, de Boer и van der Werf, 2016; Jussim, 1989; Mistry, White, Benner и Huynh, 2009]. В то же время учительские ожидания могут быть искажены и не всегда отражать реальный уровень возможностей ребенка [Gentrup, Lorenz, Cornelia и Kogan, 2020]. Это может объясняться тем, что учителя могут формировать свои ожидания также с учетом информации, не имеющей отношение к академическим показателям, например СЭН [Wang, Rubie-Davies и Meissel, 2018]. Однако все еще не ясно, в какой степени вклад СЭН в ожидания учителя различается для детей с разным уровнем академических показателей.

Также обнаружено, что эффект учительских ожиданий на академические результаты для одних учеников больше, чем для других [Johnston, Wildy и Shand, 2019]. Одним из факторов, способных изменить направление и силу связи могут быть СЭН учащегося. Известно, что учащиеся различаются по уровню академических навыков и СЭН [Карданова и др., 2018; Orel и др., 2018; Südkamp, Praetorius и Spinath, 2018]. Но при этом, учителя склонны пренебрегать возможными несоответствиями в уровнях академических показателей и СЭН [Südkamp, Praetorius и Spinath, 2018], и тем самым могут сформировать искаженные ожидания. Поэтому представляется важным информировать учителей о наличии групп учащихся, различающихся по уровню академических показателей и СЭН.

В дополнение, известно, что СЭН связаны как с академическими показателями учащихся [Li, Song, Wang и Zhang, 2022], так и с ожиданиями учителя [Wang, Rubie-Davies и Meissel, 2018]. Среди СЭН одним из ключевых для успешного обучения в школе является навык достижения целей [OECD, 2015]. Этот навык положительно связан с академическими показателями [Moller, Theiler и Wu, 2012; Urgo и Arguello; 2023]. Именно этот навык учителя с высокими ожиданиями склонны формировать у своих учеников [Rubie-Davies, 2008]. В этой связи не исследована роль навыка достижения целей как медиатора учительских ожиданий.

Постановка проблемы

На основе проведенного обзора литературы можно обозначить следующие лакуны, исследованию которых посвящена данная работа.

1. Не исследовано отразится ли направление учителю информации о разнородных группах учеников на его ожиданиях и на его взаимодействии с учениками.
2. Остается неизученным вопрос о том, есть ли различия в связи ожиданий учителя и СЭН для учащихся с разным уровнем академических показателей.
3. Не исследована роль навыка достижения целей учащихся в процессе возникновения эффекта учительских ожиданий.

Решение этих проблем позволит, во-первых, глубже исследовать механизм формирования учителями своих ожиданий, а во-вторых, более детально исследовать в механизм возникновения эффекта ожиданий учителя.

Теоретическая рамка исследования

Работа опирается на ряд существующих теоретических подходов, объясняющих эффект ожиданий учителя [Good и Brophy, 2008, p. 51; Cooper и Good 1983; Rubie-Davies, 2003], которые выделяют четыре основных этапа:

- (1) учитель формирует ожидания относительно будущих достижений учеников на основе имеющейся у него информации об ученике, а также на основе своего опыта, убеждений, установок;
- (2) учитель транслирует свои ожидания ученикам через свое поведение и предоставление им различных возможностей для обучения;
- (3) ученики воспринимают и интерпретируют поведение учителя;
- (4) различное поведение учителя совместно с восприятием и интерпретацией учениками этого поведения отражаются на академических достижениях учащихся.

В итоге, самоисполняющиеся пророчества – тот самый эффект учительских ожиданий, могут возникать при сочетании точности ожиданий учителя и действий ученика в соответствии с этими ожиданиями.

Под «ожиданиями» в диссертационной работе понимаются прогнозы учителя относительно будущих академических достижений или результатов учащихся, которые он делает на основе того, что уже знает о них.

Цель и задачи исследования

Цель диссертационного исследования заключается в изучении связи ожиданий учителя и академических результатов учащихся начальной школы, различающихся по уровню академических показателей и СЭН.

Исходя из цели, были поставлены следующие *исследовательские задачи*:

- 1) проанализировать связь ожиданий учителя и наличия у учителя в начале первого класса информации о различных группах учеников, различающихся по сочетанию уровней их академических показателей и социально-эмоциональных навыков;
- 2) выявить, существует ли опосредованная связь между наличием у учителя информации о группах учеников и академическими результатами учеников по истечении года обучения;
- 3) оценить связь между ожиданиями учителя и социально-эмоциональными навыками учащихся в зависимости от уровня академических показателей;
- 4) проанализировать связи учительских ожиданий и академических результатов учащихся, опосредованных навыком достижения целей.

Дизайн исследования

Для решения поставленных исследовательских задач были запланированы и проведены следующие исследования:

- 1) кластерное рандомизированное контролируемое исследование (далее – эксперимент) с целью выяснить, как доступ учителя к информации о принадлежности учащихся к определенной группе, выделенной на основе результатов независимой оценки академических навыков и СЭН, отражается на ожиданиях и поведении учителя, и отражается ли это затем на академических результатах учащихся;
- 2) эмпирическое исследование, проверяющее, изменяется ли связь ожиданий учителя с СЭН у детей с разным уровнем академических навыков;
- 3) эмпирическое исследование, оценивающее связь учительских ожиданий с дальнейшими академическими результатами учащихся, и проверяющая опосредуется ли эта связь навыком достижения целей учащихся.

В качестве академических результатов рассматривались тестовые баллы стандартизированных тестов по чтению и математике учащихся начальной школы. В качестве СЭН рассматривались навыки самоконтроля и коммуникации в первом классе и навык достижения целей в третьем классе. Под самоконтролем в работе понималось умение концентрироваться, соблюдать школьные правила, учитывать мнение окружающих и вести себя в соответствии с этим. Под коммуникацией подразумевались навыки общения ученика со сверстниками и взрослыми, его способность контролировать собственные эмоции в общении с окружающими, а также некоторые индивидуальные характеристики ребенка, такие как уверенность и независимость. Навык достижения рассматривался как умение учащихся ставить цели и достигать. Связь между указанными СЭН можно представить следующим образом. Самоконтроль и коммуникация основываются на разных личностных чертах «большой пятерки» [John и Srivastava, 1999]. В основе самоконтроля лежит сознательность (conscientiousness), а сам самоконтроль является одной из составляющих навыка достижения целей [Орел и Куликова (Пономарева), 2020]. В основе коммуникации лежит экстраверсия (extraversion), и ее можно рассматривать как составляющую навыка работы с другими. Таким образом, самоконтроль и коммуникация являются составляющими разных факторов «большой пятерки».

2. Методология исследования

Инструментарий исследования

Для оценки стартового уровня академических навыков и СЭН учащихся и измерения индивидуального прогресса за период обучения в начальной школе были использованы инструменты СТАРТ и ПРОГРЕСС, разработанные в Институте образования НИУ ВШЭ [Карданова и др., 2018; Федерякин, Ларина и Карданова, 2021; Орел, Куликова (Пономарева), 2018].

СТАРТ позволяет оценить математические и читательские навыки, самоконтроль и коммуникацию учащихся в начале первого класса, и измерить их индивидуальный прогресс в течение первого года обучения.

ПРОГРЕСС позволяет оценить базовые грамотности - математическую, языковую и читательскую, а также измерить уровень некоторых СЭН, среди которых навыки достижения целей.

Результаты учащихся по тестам ПРОГРЕСС были прошкалированы и выравнены с использованием психометрических методов на шкалы инструмента СТАРТ [Kolen, Brennan, 2013].

В рамках исследования также проводилось анкетирование учителей и родителей для сбора контекстной информации. Родителей опрашивали в начале первого класса, учителей – в начале первого и в начале второго классов. Ожидания учителей измерялись в начале второго класса

Выборка исследования

Все три запланированные исследования были проведены в одном из регионов России в период с 2019 по 2021 год. Исследования проходили поэтапно, начиная с эксперимента.

Выборка для эксперимента строилась с использованием двухэтапной стратифицированной кластерной случайной выборки. Единицей выборки была школа. Итоговая выборка экспериментального исследования включала в себя 4460 учащихся из 188 школ (средний возраст детей = 7,4 года; 50,1% девочек) и 277 учителей.

Эти же школы были приглашены к участию в исследовании ПРОГРЕСС в третьих классах. Однако ввиду пандемийных ограничений выборку ограничили и провели сбор данных только в областном центре. В анализ при проведении третьего исследования были включены только полные данные по учащимся и учителям, принявшим участие в СТАРТ в начале второго и ПРОГРЕСС в начале третьего класса. Выборка составила 1269 учащихся (52% - девочки) и 88 учителей.

В СТАРТ и ПРОГРЕСС принимали участие только те ученики, чьи родители подписали информированное согласие об участии в исследовании.

Дизайн экспериментального исследования

Эксперимент был сосредоточен на повышении осведомленности учителей из экспериментальной группы о группах детей, различающихся по уровню академических показателей и СЭН, и рекомендациях по стратегиям взаимодействия с детьми из разных групп. На основании теоретических предпосылок была выдвинута гипотеза, что наличие у учителя информации о группах детей и рекомендаций по работе с детьми из разных групп может отразиться на его поведении.

Исследование получило одобрение этической комиссии НИУ ВШЭ [Протокол 25.11.2019]¹.

Эксперимент проходил в четыре этапа.

Первый этап – стартовое обследование (октябрь 2019 года). На этом этапе ученики прошли тестирование СТАРТ, родители и учителя ответили на вопросы анкет. На основе результатов тестирования были рассчитаны баллы всех учеников по четырем шкалам «Математика», «Чтение», «Самоконтроль» и «Коммуникация» для каждого ребенка. Баллы были представлены на стандартизированной 100-балльной шкале со средним значением 50 и стандартным отклонением 10. Далее были рассчитаны средние баллы детей по академическим показателям и СЭН. Так для каждого ребенка были получены два балла на

¹

<https://www.hse.ru/data/2021/07/29/1423283276/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%2025.11.2019.doc>

стобальной шкале, характеризующие соответственно его средний уровень академических показателей и СЭН.

Это позволило выделить 4 группы детей:

— группа 1 – дети, набравшие более 50 баллов по академическим показателям и СЭН. Это группа детей с «продвинутыми» академическими навыками и «зрелыми» СЭН;

— группа 2 – дети, набравшие более 50 баллов по академическим показателям, но набравшие менее 50 баллов по СЭН. Это группа детей с «продвинутыми» академическими навыками и «развивающимися» СЭН;

— группа 3 – дети, набравшие менее 50 баллов по академическим навыкам, но набравшие более 50 баллов по СЭН. Это группа детей с «базовыми» академическими навыками и «зрелыми» СЭН;

— группа 4 – дети, набравшие менее 50 баллов по академическим показателям и СЭН. Это группа детей с «базовыми» академическими навыками и «развивающимися» СЭН.

Второй этап (ноябрь 2019 года) включал в себя случайное распределение школ в одну из двух групп эксперимента (контрольная или экспериментальная) и проверку баланса между группами.

Третий этап (декабрь 2019 года) – этап интервенции. Интервенция заключалась в предоставлении учителям из экспериментальной группы дополнительного отчета с информацией о группах детей, проведение вебинара по работе с отчетами.

По результатам тестирования были подготовлены два вида отчетов:

— стандартные отчеты СТАРТ с результатами первого этапа диагностики, которые включали агрегированные результаты по классу, а также индивидуальные результаты учеников по всем четырем оцененным шкалам на стобальной шкале;

— дополнительный отчет, который включал информацию о принадлежности учеников к определенным группам. В отчете было представлено содержательное описание групп с указанием потенциальных проблемных зон каждой группы и даны рекомендации учителям по работе с детьми каждой из групп.

Учителя из контрольной группы получили только стандартные отчеты, а учителя из экспериментальной группы – стандартные отчеты и дополнительный отчет с информацией о группах учащихся. Поскольку учителя из школ контрольной группы получали точно такую же информацию о тестовых баллах учеников, что и учителя из экспериментальной группы, но не получали информацию о группах учеников, то из этого следует, что любые потенциальные различия в результатах учащихся из двух групп могут быть следствием направления учителям из экспериментальной группы дополнительного отчета.

Четвертый этап – итоговое обследование (сентябрь 2020 года). На этом этапе ученики прошли второй этап тестирования СТАРТ, а учителя приняли участие в дополнительном опросе. На этом этапе собирались данные об ожиданиях учителей.

Успешность интервенции проверялась через академические результаты учащихся [De Boer, Timmermans, and van der Werf, 2018].

Аналитический подход

Собранные данные имеют иерархическую структуру: ученики вложены в классы, а классы вложены в школы. Для анализа таких данных лучше подходят многоуровневые модели [Нох, 2002; Raudenbush и Bryk, 2002]. В работе использовались двухуровневые

иерархические модели (учащиеся на первом уровне, классы на втором), поскольку во многих школах в выборке был только один класс (75 %).

При анализе данных применялись следующие статистические методы:

- многоуровневый регрессионный анализ;
- многоуровневый логистический регрессионный анализ;
- многоуровневый мультиномиальный регрессионный анализ;
- многоуровневая медиация.

3. Результаты исследования

Исследовательская задача 1. Анализ связи между ожиданиями учителя и наличием у него информации о различных группах учеников в начале первого класса, различающихся по сочетанию уровней их академических показателей и СЭН: результаты эксперимента

Базовая регрессионная модель показала, что коэффициент интраклассовой корреляции (ICC) у базовой модели многоуровневой регрессии составил 0,18, это означает, что доля дисперсии различий больше внутри класса. Иными словами, ожидания учителя внутри класса различаются для разных учеников, но средний уровень ожиданий от учителя к учителю различается в меньшей степени.

Анализ связи между наличием у учителя информации о группах детей и его ожиданиями не выявил статистически значимых связей, при контроле стартовых академических показателей и СЭН. При этом, обнаружено, что сами стартовые академические показатели и уровень СЭН учащихся статистически значимо связаны с учительскими ожиданиями.

Для более глубокого понимания полученных результатов было проведено интервью с некоторыми из учителей, которые принимали участие в исследовании. В ходе интервью выяснилось несколько моментов. Во-первых, практически все учителя говорили, что с большинством своих учеников они были знакомы еще до начала учебного года: дети ходят на подготовительные кружки в школе; приходят из знакомых семей. Во-вторых, до эксперимента у опрошенных учителей уже были определенные ожидания: учителя сообщали, что в основном дети продемонстрировали именно те результаты, которые от них ожидалось. Учителя сообщали, что строили свои ожидания, ориентируясь на личные дела учеников, семейные характеристики, их мотивацию и дисциплинированность. В-третьих, выяснилось, что учителя могут корректировать свои ожидания, ориентируясь на поведение учеников, которое учителя наблюдают в школе, а не на результаты независимых диагностик. Это может быть одним из объяснений того, почему размеры эффектов академических показателей и СЭН оказались сопоставимыми.

Исследовательская задача 2. Анализ наличия опосредованной связи между наличием у учителя информации о группах учеников и академическими результатами учеников по истечении года обучения.

Для решения этой задачи был проведен многоуровневый анализ медиации. В построенных моделях наличие у учителя информации о группах была предиктором, академические результаты учащихся в конце первого класса – зависимой переменной, а в качестве медиатора выступало время, уделенное учителем каждому ученику.

Обнаружено, что наличие у учителя информации о принадлежности учащихся к группе 2 косвенно – через время, уделенное учителем, – отражается на результатах

учащихся как по математике, так и по чтению, при контроле стартовых академических показателей и СЭН.

Общий вывод по результатам эксперимента. В результате проведенного эксперимента обнаружено, что ожидания учителя от академических достижений учащихся связан со стартовыми академическими показателями и СЭН, но не связаны с информацией о группах учеников. При этом все же информация о группах косвенно, через время, уделенное учителем, отражается на академических показателях учащихся из конкретной группы в конце учебного года.

Исследовательская задача 3. Анализ связи между ожиданиями учителя и СЭН учащихся в зависимости от уровня академических навыков

Для решения этой задачи была построена серия многоуровневых регрессий со взаимодействиями академических показателей и показателей СЭН.

Результаты показали, что учителя при формировании своих ожиданий одинаково ориентируются как на стартовые академические показатели, так и на навыки самоконтроля и коммуникации. При этом паттерны связей для математики и чтения не различаются и размер их эффектов сопоставим, но различаются для СЭН.

Для самоконтроля и коммуникации обнаружены разные паттерны связи с ожиданиями. Коэффициенты при переменных взаимодействия баллов по чтению и самоконтролю, а также баллов по математике и самоконтролю не оказались значимыми. Однако, коэффициенты переменных взаимодействия между баллами по чтению и коммуникации, и баллов по математике и коммуникации оказались статистически значимыми ($\beta = -0,03$, $p < 0,01$ и $\beta = -0,02$, $p < 0,05$ соответственно). Отрицательный знак коэффициентов говорит о том, что связь ожиданий учителя с баллами по коммуникации уменьшается для учеников с высокими баллами по чтению и с высокими баллами по математике. Но следует отметить, что размер эффекта² невелик.

Исследовательская задача 4. Анализ связи учительских ожиданий и дальнейших академических результатов учащихся, опосредованных СЭН (навыком достижения целей)

Для решения поставленной задачи была проведен многоуровневый анализа медиации, где в качестве медиатора выступал – навык достижения целей.

Выяснилось, что ожидания учителя, измеренные в начале второго класса, предсказывают академические показатели учащихся в начале третьего класса, как по математике, так и по чтению даже при контроле показателей в начале второго класса. Хотя величины коэффициентов при переменной ожидания учителя несколько различаются в зависимости от предмета. Так по математике величина эффекта³ больше, чем по чтению (0,2 против 0,14)

Навык достижения целей опосредует связь ожиданий учителя с результатами по чтению и математике, но величина коэффициента опосредующей переменной небольшая и доля опосредованного эффекта составляет около 5% для математики и 6,7% - для чтения.

² Поскольку предварительно переменные были стандартизованы, то мы можем интерпретировать коэффициент при переменной «убеждения учителя» как размер эффекта [Lorah, 2018].

³ Все переменные были стандартизованы, что позволяет интерпретировать коэффициент при переменной «убеждения учителя» как размер эффекта [Lorah, 2018].

4. Заключение: основные выводы, положения, выносимые на защиту и значимость исследования

В рамках диссертационного исследования были поставлены и решены четыре исследовательские задачи, которые были сосредоточены на двух направлениях. С одной стороны, изучался процесс формирования учителями своих ожиданий. А с другой, был сделан еще один шаг в изучении опосредованной связи ожиданий учителя и академических достижений учащихся.

Исследовательские задачи 1 и 3 были направлены на исследование процесса формирования ожиданий учителя. Задачи 2 и 4 проверяли механизм возникновения эффекта ожиданий.

Механизм формирования ожиданий учителя

Диссертационное исследование еще раз показало, что механизм формирования ожиданий учителя достаточно сложный. В фокусе диссертации находилось исследование связи академических показателей и СЭН учащихся с учительскими ожиданиями.

Ожидания учителя оказались связаны как с академическими показателями, так и с СЭН в начале первого класса, что согласуется с рядом зарубежных исследований (например, [Jussim, 1989; Mistry, White, Benner и Huynh, 2009; Timmermans, de Boer, and van der Werf, 2016]). Однако информация о группах учеников, различающихся по уровню академических показателей и СЭН, предоставленная учителям в начале года, не предсказывает ожидания учителей в конце учебного года.

Отсутствие эффекта дополнительных отчетов может иметь ряд объяснений, среди которых можно обозначить то, что возможно учителя уже имели ожидания до начала исследования, возможно учителя больше ориентируются на наблюдаемое ими в школе поведение и не полагаются только на результаты независимой диагностики. Также это можно объяснить отсутствием возможности дополнительного методического сопровождения (специальная работа с учителями по работе с отчетом, отслеживание их работы, консультации) учителей из экспериментальной группы. Как показывают исследования, при отсутствии поддержки интервенций и не принятии самими учителями этих вмешательств результаты экспериментальных исследований могут не показывать эффект [De Boer, Timmermans, and van der Werf, 2018].

Результаты диссертационного исследования показывают, что эффекты и академических показателей, и СЭН на ожидания российских учителей сопоставимы, что отличается от результатов зарубежных исследований (см., например, [Timmermans, de Boer и van der Werf, 2016]), которые отмечают, что связь ожиданий учителя сильнее с академическими показателями, чем с СЭН. Более детальное исследование паттернов связи СЭН с ожиданиями учителя выявило, что некоторые навыки могут оказывать независимый эффект на ожидания, а некоторые менять силу и направление связи в зависимости от академических показателей учащихся. Так, самоконтроль оказывает независимый эффект на ожидания учителя, в то время как коммуникативные навыки носят компенсирующий характер. Компенсирующий эффект коммуникативных навыков может объясняться тем, что развитые навыки коммуникации позволяют детям, в случае необходимости, обратиться ко взрослому, не стесняться задавать вопросы и понятно излагать свои просьбы. А такое поведение ребенка, вероятно, позволяет учителям ожидать, что несмотря на невысокие академические показатели, такие ученики могут стать академически успешными в школе.

Механизм возникновения эффекта ожиданий учителя

Проведенный эксперимент позволил исследовать процесс возникновения эффекта учительских ожиданий. На основе теоретических предпосылок была выдвинута гипотеза, что наличие у учителя информации о группах может отразиться на его поведении, и тем самым оказать опосредованный эффект на показатели академических навыков учеников за год обучения. В качестве показателя, демонстрирующего поведение учителя, рассматривалось время, уделенное учителем ученику по сравнению с его одноклассниками. Было обнаружено, что наличие у учителя информации о принадлежности ученика к конкретной группе косвенно через время связана с результатами учащихся, но только для группы учеников с продвинутыми академическими навыками и развивающимися СЭН.

Полученные результаты можно объяснить тем, что российские учителя видят свою основную задачу в формировании предметных (когнитивных) навыков [Гасинец, Капуза, Добрякова, 2022], и считают, что роль родителей и семьи в формировании СЭН сильнее по уровню воздействия [Струкова и др., 2023]. В интервью учителя также говорили, что они стремятся выровнять своих учеников к середине первого класса. Вероятно, что получение информации учителем о том, что академические показатели ученика выше среднего и развивающиеся СЭН, позволяет учителю различить несоответствия в профилях [Südkamp, Praetorius и Spinath, 2017] и скорректировать свою работу с такими учениками.

В диссертации также проверялся опосредованный навыком достижения целей эффект учительских ожиданий на академические достижения учащихся.

Полученные результаты показывают, что ожидания учителя в начале второго класса положительно связаны с показателями учеников по шкале «достижение целей», что согласуется с результатами исследований, где отмечалось, что учителя с высокими ожиданиями стремятся учить своих учеников ставить цели и достигать их [Rubie-Davies, 2008]. Навык достижения целей в свою очередь положительно связан с академическими результатами, и в некоторой степени опосредует связь ожиданий учителя и академических результатов, хотя размер эффекта маленький, а величина прямого эффекта ожиданий учителя все еще остается относительно высокой.

Маленький размер опосредованной связи может объясняться возможной точностью учительских ожиданий [Jussim, 1989]. В выборке большая доля учителей имела стаж более 20 лет, а опытные учителя более аккуратны в своих прогнозах по сравнению с менее опытными коллегами [Seidel, Schnitzler, Kosel, 2021].

Научная новизна исследования

Данная работа вносит вклад в существующие теоретические подходы, объясняющие эффект учительских ожиданий.

Во-первых, в исследовании выявлено, что высокий стартовый уровень коммуникативных навыков оказывает компенсаторный эффект на ожидания учителя. Иными словами, если ученик имеет невысокий уровень стартовых академических показателей, но высокий уровень коммуникативных навыков, то ожидания учителя для такого ребенка будут выше, чем для ученика с таким же уровнем академических показателей, но с низким уровнем коммуникативных навыков.

Во-вторых, дополнительная информация о наличии неоднородных групп учащихся в классе отражается на взаимодействии учителя с учениками с продвинутым уровнем стартовых академических показателей и развивающимися СЭН.

В-третьих, ожидания учителя положительно связаны с навыком достижения целей учащихся.

В-четвертых, эффект ожиданий учителя на академические результаты учащихся в небольшой степени опосредуется навыком достижения целей учащихся.

Практическая значимость исследования

Во-первых, экспериментальное исследование позволило апробировать первичный вариант отчетов о группах учеников и первичные рекомендации о стратегиях взаимодействия с детьми из разных групп. Полученные результаты показывают, что наличие информации о группах косвенно связано с результатами учащихся из группы с продвинутыми академическими навыками и развивающимися СЭН. Таким образом, стандартные отчеты по итогам тестирования СТАРТ рекомендуется дополнять информацией о группах учеников.

Во-вторых, полученные результаты можно использовать для расширения программ подготовки и повышения квалификации педагогов, разработки тренингов для учителей. Это может помочь учителям осознать, как академические показатели и СЭН учащихся отражаются на их ожиданиях от учеников, что позволит уменьшить эффект ореола при оценивании учащихся, улучшить взаимопонимание между учителем и учениками за счет рефлексии учителем своего восприятия учащихся.

Положения, выносимые на защиту

1. Наличие у учителя информации о принадлежности ученика к одной из четырех групп учащихся, выделенных на основе сочетания уровней академических и социально-эмоциональных показателей, не связано с ожиданиями учителя от академических достижений ученика.

2. Наличие у учителя информации о группах учащихся опосредованно отражается на академических результатах отдельных групп учащихся, отличающихся по уровню академических и социально-эмоциональных навыков.

3. Ожидания от академических достижений учащихся предсказываются стартовыми показателями самоконтроля и коммуникативных навыков ученика, но паттерны этих связей разные: стартовый уровень коммуникативных навыков учащихся оказывает компенсаторный эффект на ожидания учителя, а навыков самоконтроля – независимый эффект.

4. Связь ожиданий учителей с академическими результатами учащихся в середине начальной школы опосредуется навыком учащихся достигать намеченных целей.

Ограничения исследования

Во время эксперимента школы во втором полугодии перешли на дистанционное обучение в связи с пандемией, что могло отразиться на результатах. Однако оценить статистически, отразился ли переход на дистанционное обучение на результатах исследования, не представляется возможным.

Следующим ограничением является то, каким образом были оценены СЭН учащихся во время первого и второго замеров, а также как была измерена переменная «время, уделенное учителем конкретному ученику». В качестве показателей СЭН использовались результаты опроса учителей. Вероятно, что в данном исследовании рассматривался не фактический уровень СЭН, а уровень, воспринимаемый учителем, который также может быть искажен (эффект гало, сдвиг к среднему и другие). Возможно, если бы они были бы

измерены более объективным способом, например, диагностика учащихся с помощью заданий сценарного типа, связь могла быть другой. При оценке времени, уделенного учителем ученикам, также измерялось субъективное мнение учителя, которое также может быть искажено.

Список использованных источников и литературы

1. Гасинец М. В., Капуза А. В., Добрякова М. С. Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 75–97.
2. Карданова Е. Ю. [и др.]. Обобщенные типы развития первоклассников на входе в школу По материалам исследования iRIPS // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 8–37.
3. Обухов А. С. [и др.] Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса : учебник и практикум для вузов / Обухов А. С. [и др.], М. : Издательство Юрайт, 2017, 422 с.
4. Орел Е. А., Куликова (Пономарева) А. А. Анализ психометрических характеристик инструмента оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе // Современная зарубежная психология. 2018. № 3 (7). С. 8–17.
5. Орел Е., Куликова (Пономарева) А. Новая теоретическая модель для оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе // Психологические исследования. 2020. № 69 (13).
6. Струкова А. С. [и др.]. Представления учителей начальной школы о социально-эмоциональном развитии учащихся: качественные и количественные данные // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 187–213.
7. Федерякин Д. А., Ларина Г. С., Карданова Е. Ю. Измерение базовой математической грамотности в начальной школе // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 199–226.
8. Babad E. Y., Inbar J., Rosenthal R. Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. // Journal of educational psychology. 1982. № 4 (74). С. 459.
9. Cooper H. M., Good T. L. Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process // (No Title). 1983.
10. De Boer H., Timmermans A. C., Van Der Werf M. P. C. The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis // Educational Research and Evaluation. 2018. № 3–5 (24). С. 180–200.
11. Gentrup S. [и др.]. Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement // Learning and Instruction. 2020. (66). С. 101296.
12. Good T. L., Brophy J.E. Looking in Classroom. Pearson Education / T. L. Good, J.E. Brophy, 2008.
13. Hox J. Multilevel analysis techniques and applications / J. Hox, Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.
14. John O. P. et al. The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. – 1999.
15. Johnston O., Wildy H., Shand J. A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways // Australian Journal of Education. 2019. № 1 (63). С. 44–73.
16. Jussim L. Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. // Journal of Personality and social Psychology. 1989. № 3 (57). С. 469.

17. Kolen M. J., Brennan R. L. Test equating: Methods and practices / M. J. Kolen, R. L. Brennan, Springer Science & Business Media, 2013.
18. Li C. [и др.]. How Does Self-Control Affect Academic Achievement of Adolescents? The Dual Perspectives of Teacher-Student Relationship and Mastery Approach Goals // *Youth & Society*. 2022. № 8 (54). С. 1402–1418.
19. Lorah J. Effect size measures for multilevel models: definition, interpretation, and TIMSS example // *Large-scale Assessments in Education*. 2018. № 1 (6). С. 8.
20. Mistry R. S. [и др.]. A Longitudinal Study of the Simultaneous Influence of Mothers' and Teachers' Educational Expectations on Low-income Youth's Academic Achievement // *Journal of Youth and Adolescence*. 2009. № 6 (38). С. 826–838.
21. Moeller A. J., Theiler J. M., Wu C. Goal Setting and Student Achievement: A Longitudinal Study // *The Modern Language Journal*. 2012. № 2 (96). С. 153–169.
22. Orel E. [и др.]. Developmental Patterns of Cognitive and Non-Cognitive Skills of Russian First-Graders // *International Journal of Early Childhood*. 2018. № 3 (50). С. 297–314.
23. Raudenbush S. W., Bryk A. S. Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods / S. W. Raudenbush, A. S. Bryk, sage, 2002.
24. Reynolds D. Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design // *Academy of Management Learning & Education*. 2007. № 4 (6). С. 475–483.
25. Rosenthal R., Jacobson L. Pygmalion in the classroom // *The Urban Review*. 1968. № 1 (3). С. 16–20.
26. Rubie-Davies C.M. Expecting the Best: Instructional Practices, Teacher Beliefs and Student Outcomes (PhD Thesis) 2003. Электронный ресурс: <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/28> (дата обращения 20.03.2023).
27. Rubie-Davies C. M. Teacher beliefs and expectations: Relationships with student learning // *Challenging thinking about teaching and learning*. 2008. С. 25–39.
28. Seidel T. [и др.]. Student Characteristics in the Eyes of Teachers: Differences Between Novice and Expert Teachers in Judgment Accuracy, Observed Behavioral Cues, and Gaze // *Educational Psychology Review*. 2021. № 1 (33). С. 69–89.
29. Südkamp A., Praetorius A.-K., Spinath B. Teachers' judgment accuracy concerning consistent and inconsistent student profiles // *Teaching and Teacher Education*. 2018. (76). С. 204–213.
30. Sun H. The influence of teacher expectation on students' achievement of different grades // 2021 4th international conference on humanities education and social sciences (ICHESS 2021). 2021. С. 1072–1077. Электронный ресурс: <https://www.atlantispress.com/proceedings/ichess-21/125967060> (дата обращения 05.04.2023).
31. Timmermans A. C., De Boer H., Van Der Werf M. P. C. An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes // *Social Psychology of Education*. 2016. № 2 (19). С. 217–240.
32. Urgo K., Arguello J. Goal-setting in support of learning during search: An exploration of learning outcomes and searcher perceptions // *Information Processing & Management*. 2023. № 2 (60). С. 103158.
33. Wang S., Rubie-Davies C. M., Meissel K. A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years // *Educational Research and Evaluation*. 2018. № 3–5 (24). С. 124–179.