

Перевод Камышникова (Разумова) Л.Д. lubrster@gmail.com

Educational Psychology in Practice,
Vol. 23, No. 1, March 2007, pp. 79–95

P. Qualter*, H. E. Whiteley, J. M. Hutchinson and D. J. Pope

University of Central Lancashire, UK

Куалтер, Уитлей и др.

Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School

Развитие Эмоционального интеллекта, как компетентности для облегчения перехода ребёнка из начальной школы в высшую.

This study aims to explore (1) whether pupils with high emotional intelligence (EI) cope better with the transition to high school; and (2) whether the introduction of an intervention programme to support the development of EI competencies can increase EI and self-worth, and so ease the negative effects of transition. Results suggest that pupils with high/average levels of EI cope better with transition in terms of grade point average, self-worth, school attendance and behaviour than pupils with low EI. In addition, pupils with low baseline EI scores responded positively to the intervention programme, although a negative change was noted in pupils with high baseline emotional intelligence. Results are considered in terms of implications for educational practice.

Введение:

Это исследование нацелено на рассмотрение следующих аспектов (1). Справляются ли ученики, обладающие высоким эмоциональным интеллектом (EI) лучше с переходом в высшую школу; (2) Будет ли способствовать ведение программы обучения развитию компетентности EI, увеличению EI и самооценки (3) а также ослаблению отрицательных эффектов перехода. Результаты предлагают, что ученики с высокими/средними уровнями EI справились лучше с переходом с точки зрения среднего балла по EI, самооценки, школьного посещения и поведения. Кроме того, ученики с низкими баллами по EI отреагировали положительно на программу обучения, хотя отрицательные изменения были значительны для учеников с высокими результатами по эмоциональному интеллекту. Результаты рассматривают с точки зрения значимости для образовательной практики.

Последствия перехода в высшую школу.

Последствия перехода в среднюю школу были широко рассмотрены (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittberger, 2000; Galton, Morrison, & Pell, 2000), например, есть свидетельства об отрицательном влиянии перехода на:

- самопринятия учащегося (Fenzel, 2000; Harter, Whitesell, & Kowalski, 1992; Watt, 2000);
 - на субъективную оценку учащегося по предметам учебного плана (Elias, Gara, & Ubriaco, 1985; Simmons, Burgeson, Carlton-Ford, & Blyth, 1987);
 - также учащиеся в этот период испытывают высокий уровень беспокойства/депрессии (Wigfield, Eccles, Макивер, Reuman, & Midgley, 1991);
 - также есть данные о том, что некоторые результаты перехода могут влиять на будущее учащегося, например, на первых курсах университетского образования (отрицательное самопринятие подрывает мотивацию к обучению) (Dryfoos, 1990; Eccles и др., 1993; Harter & Connell, 1984);
- Хотя есть исследования Wampler, Munsch and Adams (2002), которые показывают, что изначальное понижение уровня может позитивно повлиять на студентов с большими личностными и познавательными ресурсами. Это понижение мотивирует их на более трудные свершения. А это преодоление не только укрепляет их положительное самовосприятие, но и также подкрепляет академическую мотивацию (Wampler и др., 2002).

В исследованиях Pellegrini и Долго (2002) и Pellegrini (2002) было показано, что с переходом в среднюю школу увеличилась агрессивность и запугивание. Запугивание это один из путей адаптации в социальной группе подростка и освоение новых социальных ролей.

Таким образом, исследования подтверждают, что переход в среднюю школу имеет негативные последствия, а также благоприятный итог возможен, если для каждого учащегося будут доступны стратегии совладания. Академические и социальные проблемы являются источником напряжения подростка (Elias, 2001).

Исследования также указывают на области дальнейшей работы в этом направлении: если подросткам помочь развить соответствующие стратегии совладания, они будут лучше справляться с возникающими проблемами, возникающими во время перевода.

Авторы статьи также предполагают, что стратегии совладания хорошо соответствуют понятию эмоционального интеллекта, возможно, что подростки, с высоким EI лучше справляются с переходом. Поэтому, соответствующие стратегии совладания могут быть развиты через обучение EI.

EI, как черта.

Согласно Petrides, Fredrickson and Furnham (2004) EI, как черта определён, как «созвездие, связанное с эмоциями самовосприятия и локальными структурами более низких уровней иерархии индивидуальности».

В исследованиях предполагают, что EI, как черта, является важным предсказателем жизненного и школьного успеха:

- подростки с высокими показателями по EI более счастливы, чем подростки с низким EI;
- также они менее подавлены, тревожны и депрессивны (Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002);
- низкие показатели по EI также связаны с низким чувством собственного достоинства, и плохим контролем побуждения (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002; Schutte и др., 1998, 2002); Schutte и др. (1998);
- также EI, как черта, связан с предсказанием эмоциональной реактивности Engelberg и Sjoberg (2004);
- у подростков с высоким EI, менее вероятны, несанкционированные отсутствия на уроках и их меньше исключают из школ (Petrides, Fredrickson, & Furnham, 2004);
- подростки с высоким EI меньше замечены в употреблении препаратов, алкоголя и курении (Riley & Schutte, 2003; Тринидад Джонсон, 2002; Trinidad, Unger, Chou, & Johnson, 2004);
- EI не имеет влияния на математические и др. точные науки Petrides и др. (2004);

Авторы исследования считают, что полезно определить EI, как соединение социальных и эмоциональных компетентностей, и оценить его с помощью соответствующих методик.

Бар - он (1997), который создал широко используемую методику самосообщений, определял EI, как «множество непознавательных способностей, компетентностей, и навыков, которые влияют на успешность и способность справляться с соответствующими требованиями и давлениями».

В исследовании предполагается, что учащиеся с высоким EI, более эффективно преодолеют напряжённый переход в среднюю школу, поскольку они:

- 1) Используют соответствующие стратегии совладания, не привлекаются в связи с несанкционированным школьным отсутствием и/или плохим поведением (агрессией);
- 2) НЕ испытывают пониженного чувства собственного достоинства;
- 3) У них не снижается средний балл обучения (GPA) GPA (это аналог нашего среднего балла лишь с отличием в том, что он средневзвешенный по часам или credit hours по американской системе).

Текущее исследование было проведено в рамках большого исследования Lancashire Healthy Schools Programme, в сотрудничестве со средней школой на северо-западе Англии. Ранее исследование показало, что присутствуют отрицательные последствия перехода в среднюю школу: интервью с 45 учениками выявило проблемы, связанные с получением знаний, агрессивностью, домашней работой, сожаление по поводу ухода из прежней школы и беспокойство о приобретении новых друзей (Qualter & Whiteley, 2004).

Цели исследования: исследовать, способен ли высокий уровень EI снизить последствия перехода в среднюю школу, а также рассмотреть возможно ли с помощью программы развития EI вызвать положительные изменения по показателям EI.

Выборка.

В течение двух лет 7 групп учащихся средней школы (возраст 11-12 лет) северо-запада Англии, участвовали в исследовании.

За 2002-2003 год исследования были получены 169 наборов данных от учеников (Женщины N = 72; Мужчины N = 97).

За 2003–2004 учебный год были получены данные о 170 учениках (Женщины: N = 94; Мужчины: N = 76).

Группа 2002–2003 года исследования проходила контроль EI, без какого-либо вмешательства в развитие эмоционального интеллекта.

Группа 2003–2004 года работала как группа развития: ученики принимали участие в действиях, разработанных для того, чтобы улучшить использование коупинг - стратегий, особенно в области эмоционального интеллекта. Учителя в этом учебном году также посещали занятия по 'развитию понимания EI'.

Перед переходом в среднюю школу эти два набора испытуемых не отличались с точки зрения способностей, измеренных тремя методиками познавательного теста способностей (CAT, Lohman, Hagen, & Thorndike, 2003), поскольку дисперсионный анализ (ANOVA) не показал различий по субтестам:

- вербальному: $F(1, 339) = 7.81, p > .05$;

- невербальному: $F(1, 339) = 4.25, p > .05$;

- количественному: $F(1, 339) = 5.06, p > .05$. Хи-квадрат не показал значимых различий между наборами испытуемых и по гендерному аспекту ($\chi^2(1, N = 339) = 3.06, p > .05$). Также ANOVA не показала различий по результатам проведения опроса учителей начальной школы по внутренним и внешним проблемам поведения (рейтинговая шкала учитель-ребёнок, Hightower и др., 1986: усвоение: $F(1, 297) = .01, p > .05$; и воплощение: $F(1, 297) = .02, p > .05$).

Методы:

Эмоциональный интеллект. БарОн EQ-i:YV (Bar-On & Parker, 2000) методика определения уровня эмоционального и социального функционирования у детей и подростков. 60 пунктов, 5 субшкал: межличностный, внутриличностный, управление напряжением, адаптируемость, общее настроение. Шкала Положительного Впечатления (Positive Impression scale) была включена для того, чтобы выявить тех учеников, которые предоставили преувеличенную положительную информацию о себе. Методика также включает индекс несогласованности, который идентифицирует непоследовательный стиль ответа. Одиннадцать результатов были исключены из исследования из-за высокого результата по шкале несогласованности и положительного уклона.

Самовосприятие. Профиль самовосприятия для детей (SPPC; Harter, 1985), 24 пункта анкетного опроса, для оценки пяти областей самопринятия, и их чувства общей самооценки. Шесть субшкал: (a) учебная компетентность; (b) социальная компетентность; (c) спортивная компетентность; (d) физическое появление; (e) поведенческая компетентность; и (f) глобальная самооценка.

Отчёт по проблемам успеваемости в конце 7 Года обучения. Ученики были оценены в конце каждого учебного года по каждой предметной области. Учителя оценивали по следующей шкале от 1 до 5: 1 'значительно выше среднего', 2 'выше среднего', 3, является 'средним', 4 'ниже среднего', и 5 'значительно ниже среднего'. Их GPA (уровень среднего) по каждому из предметов использовался для исследования.

Регистрирование несанкционированного отсутствия, задержки и исключения из школы в течение 7 года обучения.

Эти данные были доступны по всем ученикам, по двум годам обучения.

Общая способность. Все ученики прошли методику прогрессивные матрицы Равена (Raven, Court, & Raven, 1990), которая использовалась как переменная контроля. Тест проводился с целыми классами детей согласно ручным инструкциям и для того, чтобы зафиксировать возрастные различия, результаты были зарегистрированы в процентном виде.

Программа обучения.

До июня 2003 компетентности, связанные с EI, не развивались в рамках учебного плана. В июне 2003 года все преподаватели прошли обучение для развития понимания EI. Местные власти и команда University of Central Lancashire проводила обучение преподавателей 7 класса и 10 класса обучения. Каждый ученик был обеспечен книгой – «В твоей школе легко» *It's cool at your school*; 'Хорошие карточки' для использования преподавателями подростков.

Буклеты содержат информацию и советы о множестве проблем, связанных с переходом в старшую школу, описанные понятным и дружелюбным языком. Также в них прослеживается взаимосвязь с социо-эмоциональными областями, которые относятся к понятию эмоционального интеллекта: например, дружба/отношения, запугивание, забота о других, личностные и семейные проблемы, чувство собственного достоинства, и, 'что, если ...' – раздел, который обращается к целому диапазону переживаний и эмоций.

Преподаватели играли со своими учениками раз в неделю, данные игры вовлекали их в обсуждение чувств, например, «Что можно сделать тогда, когда в школе вам грустно или вы напуганы?» Преподаватели также участвуют в программе, через обучающие уроки, следуя специализированному плану (созданному командой University of Central Lancashire), основанному на эмпирических и теоретических свидетельствах развития компетентности EI (см. Aber, Jones, Brown, Chaudry & Samples, 1998; Battistich, Schaps, Watson & Soloman, 1996; Battistich, Soloman, Watson & Schaps, 1997; Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995; Zeidner, Roberts & Matthews, 2002).

Краткий обзор Процедур Исследования.

В течение сентября 2002, весь набор учеников 7 года обучения, которые пришли в среднюю школу прошли Барон EQ-i: YV и профиль самовосприятия Harter.

В июне 2003, все ученики снова прошли Барона EQ-i: YV, самовосприятие Harter, а также матрицы Равена. Данные по санкционированному/несанкционированному отсутствию, опозданиях, академический уровню и проблемам учителей были собраны из школьной базы данных.

В сентябре 2003, вновь поступившие в 7 класс, прошли методику Барона EQ-i: YV и опрос на самовосприятие Harter.

С сентября 2003 до июня 2004, эти ученики были предоставлены программе, описанной выше.

В июне 2004, все ученики 7 года обучения прошли Барона EQ-i: YV, опросник самовосприятия Harter и матрицы Равена. Данные по санкционированным/несанкционированным отсутствиям, опозданиям, академическому уровню и проблемам учителя были снова собраны из школьной базы данных.

Результаты:

Результаты были проанализированы относительно трех уровней EI. Это позволило исследовать детей с 'высоким', 'средним' или 'низким' начальным уровнем EI. Справляются ли они лучше с переходом, и зависит ли это от обучения и развития EI.

1. Те, кто набрал между 62.92 и 74.92 баллов по методике Барона, классифицировались, как обладающие высоким EI за время 1. Со средним EI считались те, кто набрал между 49.33 и 62.91 за время 2. Низким EI обладали те, кто набрал 36.75 и 49.32 за время 1.
2. Общее кол-во участников в период времени 1 было 380. В период времени 2 кол-во участников уменьшилось, т.к. некоторые участники уехали из страны, а некоторые отказали от участия в исследовании (причины: не хотели отвлекаться от учебной деятельности, или просто не хотели).

Выборка была разделена следующим образом на основании результатов по EI: группа обучения 170 участников (высокий EI - 22, средний EI - 120, низкий EI - 28). Контрольная группа 169 человек (высокий EI - 25, средний EI - 120, низкий EI - 24). См. Таблицу №1.

Ученики с высокими показателями по EI лучше справлялись с переходом?

С точки зрения напряжения, дополнительного обучения, сосредоточенности, и поведения были проанализированы обе выборки, с помощью MANCOVA (МНОГОВАРИАЦИОННЫЙ КОВАРИАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ - Расширенный вариант ковариационного анализа, применяемый в ситуациях, когда анализируются многочисленные зависимые переменные.), используя 2 (группа обучения) x 3 (группа начального EI), методика Равена использовалась, как ковариат.

- 1) Главный эффект для группы обучения ($F(4, 319) = 41.16, p < .001$) с двухсторонним взаимодействием между основной группой и группой обучения ($F(8, 319) = 2.66, p = .007$).
- 2) Последующий ковариационный анализ ANCOVAs показал существенные различия между общим EI группы и проблемами напряжения ($F(2, 324) = 6.87, p = .001$), дополнительного обучения ($F(2, 324) = 4.37, p = .013$) и поведения ($F(2, 324) = 5.63, p = .004$).
- 3) Участники групп со средним и высоким EI притягивали меньше проблем с учителями, связанных с напряжением, дополнительным обучением и поведением.
- 4) Были также существенные различия между контрольной и группой обучения по проблемам сосредоточенности ($F(1, 324) = 40.72, p < .001$) и поведения ($F(1, 324) = 10.86, p = .001$). По мнению учителей, меньше стало проблем с сосредоточенностью в группе обучения, но, удивительно, больше проблем стало с проблемой поведения для всех детей в группе обучения (см. Таблица 1).
- 5) GPA, опоздания и несанкционированные отсутствия в конце 7 года обучения были проанализированы с помощью ковариационного анализа, использовались смешанные ряды 2 (Группа обучения против Контрольной) X 3 (исходные данные по EI: низкие, средние и высокие). ANCOVAs, методика Равена, использовалась, как ковариат.
- 6) По результатам ANCOVA по GPA был главный эффект по исходным данным ($F(2, 325) = 6.43, p = .002$) и с высокими и со средними показателями по EI, по ним получен значительно лучший GPA (более низкие показатели), чем у группы с низким EI (см. Таблицу № 2).
- 7) В контрольной группе **EI значительно изменился по результатам последней регистрации**, в группах высокого и среднего EI (высокий EI и средний EI < низкой группы EI), различия между основными группами обучения не были существенными. Кроме того, показатели низкой группы по EI значительно повысились при последнем замере, чем у группы с низким EI группе обучения.

Проведение программы обучения, приводит к увеличению уровней EI и самооценки, и влияет ли на школьные методы?

Изменения в EI и самооценке (измеренные SPPC) были проанализированы по средством 2 (Время 1 и Время 2) x 2 (Группа обучения против Контрольной группы) x 3 (начальные результаты EI: низкие, средние и высокие показатели) ANCOVAs, методика Равена, как ковариат.

Все средние показатели представлены в Таблицах № 3,4.

Сравнение показателей EI Времени 1 и Времени 2.

8) Различия начальных показателей по EI времени 1 и времени 2 ($F(2, 320) = 195.21, p < .001$; $F(1, 320) = 6.85, p = .009$; $F(1, 320) = 11.96, p = .001$, соответственно) (см. Таблица № 3).

- ✘ 9) Для контрольной группы, были различия между показателями по среднему EI, высокому и низкому в границах первого и второго замера. Нет существенных различий по показателям между Временем 1 и Временем 2.
- ✘ 10) Для группы обучения существенные различия в границах Времени 1 (высокий EI больше среднего EI и больше низкого EI). В границах Времени 2 различия только по группам с высокими и низкими показателями оставались существенным.
- ✘ 11) В группе обучения группа с низким EI показала значительные успехи в границах времени 1 и 2. Группа с высоким EI показала значительное сокращение уровня EI через время.

Показатели самооценки в границах времени 1 и времени 2.

Шесть смешанных вариантов ANCOVAs, под контролем Равена, проводились для рассмотрения изменения самооценки (Таблица №4).

Учебная уверенность.

12) ANCOVA показала главный эффект основной группы. У учащихся из группы с высоким EI были более высокие уровни осознанной учебной уверенности, чем у группы со средними показателями по EI, которая в свою очередь продемонстрировала более высокие показатели, чем группа с низким EI ($F(2, 315) = 13.28, p < .001$).

13) Также важный эффект группы обучения ($F(1, 315) = 5.89, p = .016$) и границ времени ($F(1, 315) = 4.28, p = .039$), для которых было характерно двустороннее взаимодействие между временем и обучением ($F(1, 315) = 10.89, p = .001$).

14) Сравнительный анализ показал, что в то время как контрольная группа не показала улучшений между временем 1 и временем 2 (Средние: Время 1 = 2.68, Время 2 = 2.68, $t = .26$, $p = .795$), группа обучения показала значительные успехи через время (Среднее: Время 1 = 2.78, Время 2 = 2.91, $t = 3.68$, $p < .001$).

Социальная компетентность.

15) Двухстороннее взаимовлияние времени и группы обучения было существенными ($F(2, 315) = 6.97$, $p = .001$ и ($F(1, 315) = 6.60$, $p = .011$ соответственно). Группы с высоким и средним EI имели значительно более высокие показатели по осознанной социальной компетентности, чем группа с низким EI.

Физическая компетентность.

16) У группы с высоким EI были значительно высокие показатели по осознанной спортивной компетентности, чем у группы с низким EI.

Поведенческая компетентность.

17) Был более высокий уровень осознанной поведенческой компетентности для группы обучения, чем для контрольной группы, и уровень поведенческой компетентности увеличился через время.

Общая самооценка. Анализ продемонстрировал главный эффект для основной группы ($F(2, 315) = 12.64$, $p < .001$), с существенными различиями в общей самооценке между каждой из подгрупп EI (высоко EI > средний EI > низко EI).