



ISSN: 2658-6762

DOI: 10.15293/2658-6762.2404

SCIENCE FOR EDUCATION TODAY

№ 4/2024



www.sciforedu.ru



Учредитель и издатель:
ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

журнал «Science for Education Today» зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор) ЭЛ № ФС77-75074 от 11.02.2019;
включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК;
индексируется в: <http://sciforedu.ru/vhozhdenie-v-bazy-dannyh>

Science for Education Today

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Редакционная коллегия

главный редактор

Пушкарёва Е. А., д-р филос. наук, проф.

заместитель главного редактора

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

педагогика и психология для образования

Богомаз С. А., д-р психол. наук, проф. (Томск)

философия и история для образования

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

математика и экономика для образования

Трофимов В. М., д-р физ.-мат. наук, (Краснодар)

биология и медицина для образования

Айзман Р. И., д-р биол. наук, проф.,

филология и культура для образования

Костина Е. А., канд. пед. наук, проф.

Международный редакционный совет

О. Айзман, д-р филос., д-р мед., Каролинский институт (Стокгольм, Швеция)

Т. Азатян, д-р педагогики (Ереван, Армения)

Б. Бухтова, д-р наук, ун-т Масарика (Брно, Чехия)

К. Бегалинова, д-р филос. наук, проф.

(Алматы, Казахстан)

С. Власова, канд. мед. наук, проф., Белорусский гос. мед. университет (Минск, Беларусь)

Ф. Валькенхорст, д-р наук, проф., университет Кельна (Кельн, Германия)

С. Мореау, д-р филол., Парижский университет просвещения (UPL) (Сюрен, Франция)

К. Де О. Каплер, д-р психол. наук, проф.,

Дортмундский ун-т (Дортмунд, Германия)

Ч. С. Винго, д-р мед. наук, проф., ун-т Флориды (Гейнсвилль, Флорида, США)

С. Карапетян, д-р педагогики (Ереван, Армения)

Х. Либерска, д-р психол. наук, проф., ун-т

им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

Д. Логунов, н.с., ун-т Манчестера (Великобритания)

Ж. Мукатаева, д-р биол. наук, проф. (Нур-Султан, Казахстан)

Н. Ниязбаева, д-р филос. наук, проф.

(Костанай, Казахстан)

С. Пальяра, д-р наук, Уорикский университет

(Ковентри, Уэст-Мидлендс, Великобритания)

А. Ригер, д-р наук, проф. (Ахен, Германия)

Н. Стоянова, д-р наук., проф. (Милан, Италия)

А. Чагин, д-р филос., н. с., Каролинский институт (Стокгольм, Швеция)

Д. Челси, д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

Й. Шмайс, д-р наук, ун-т Масарика (Брно, Чехия)

Юй Вень Ли, д-р политического образования, Пекинский университет (Пекин, Китай)

Редакционный совет

председатель редакционного совета

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

Афтанас Л. И., д-р мед. наук, проф., академ. РАМН, вице-президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

Байгужин П. А., д-р биол. наук, проф. (Челябинск)

Безруких М. М., д-р биол. наук, проф., почетный

профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

Беляева Л. А., д-р филос. наук, проф. (Екатеринбург)

Бережнова Е. В., д-р пед. наук, проф. (Москва)

Галажинский Э.В., д-р псих. н., проф., академ. РАО (Томск)

Дубровина О. В., д-р полит. наук, проф. (Новосибирск)

Жафяров А.Ж., д-р физ.-мат. н., чл.-корр. РАО (Новосибирск)

Иванова Л. Н., д-р мед. наук, академ. РАН (Новосибирск)

Казин Э. М., д-р биол. наук, проф. (Кемерово)

Колесников С. И., д-р мед. наук, проф., академ. РАН,

заслуженный деятель науки РФ (Москва)

Красноярцева О. М., д-р психол. наук, проф. (Томск)

Кривошеков С. Г., д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

Кудашов В. И., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Мазниченко М. А., д-р пед. наук, проф. (Сочи)

Медведев М. А., д-р мед. н., проф., академ. РАМН (Томск)

Прокофьева В. Ю., д-р фил. наук, проф., (Санкт-Петербург)

Пузырев В. П., д-р мед. наук, проф., академ. РАМН (Томск)

Серый А. В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

Шибкова Д. З., д-р биол. наук, проф. (Челябинск)

Шилов С. Н., д-р мед. наук, проф. (Красноярск)

Яницкий М. С., д-р псих. наук, проф. (Кемерово, Россия)

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

Издательство НГПУ

630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28

E-mail: sciforedu@mail.ru

Номер подписан и

31.08.2024



**The founder
and Publisher:**
Novosibirsk State
Pedagogical University

The Journal «Science for Education Today» registration certificate
in Federal Service on Legislation Observance in Communication Sphere,
Information Technologies and Mass Communications ЭЛ № ФС77-75074
of 11.02.2019
The Journal is included into the List of Leading Russian Journals
Journal's Indexing: <http://en.sciforedu.ru/journals-indexing>

EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL

Science for Education Today

Editorial Board

Editor-in-Chief

E. A. Pushkareva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU
Deputy Editor-in-Chief

B. O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU
Pedagogy and Psychology for Education

S. A. Bogomaz, Dr. Sc. (Psych.), Prof. (Tomsk)
Philosophy and History for Education

B. O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.
Mathematics and Economics for Education

V. M. Trofimov, Dr. Sc. (Phys. Math.) (Krasnodar)
Biology and Medicine for Education

R. I. Aizmam, Dr. Sc. (Biology), Prof.
Philology and Cultural for Education

E. A. Kostina, Cand. Sc. (Pedagogy), Prof.

International Editorial Council

O. Aizman, Ph.D., M.D., Karolinska Institute,
(Stockholm, Sweden);

T. Azatyan, Ph.D. (Ped.) (Yerevan, Republic of Armenia)

B. Buhtova, Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech
Republic)

K. Begalinova, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., (Almaty,
Kazakhstan)

S. Vlasava, Ph.D., M.D., Belarusian State Medical
University (Minsk, Belarus)

Ph. Walkenhorst, Dr., Prof., University of Cologne
(Cologne, Germany)

C. Moreau, PhD in Language University of Paris
Lumières (UPL), (Suresnes, France)

Ch. S. Wingo, M. D., Prof., University of Florida
(Gainesville, Florida, USA)

Ch. De O. Kappler, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Dortmund University (Dortmund, Germany)

S. Karapetyan, Ph.D. (Ped.) (Yerevan, Republic of Armenia)

H. Liberska, Dr. Sc. (Psychology), Prof., Kazimierz
Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

D. Logunov, Ph.D., University of Manchester
(Manchester, United Kingdom)

Zh. Mukataeva, Dr. of Biol. S., (Nur-Sultan,
Kazakhstan)

N. Niyazbaeva, Dr. Sc. (Philos.) (Kostanay, Kazakhstan)

S. M. Pagliara, Dr., PhD, University of Warwick
(Coventry, West Midlands, UK)

A. Rieger, Dr., Prof. (Aachen, Germany)

N. Stoyanova, Dr., Prof. (Milan, Italy)

A. Chagin, Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

G. Celsi, Ph.D., Prof., Uppsala University, (Uppsala,
Sweden)

J. Šmajš, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Masaryk
University (Brno, Czech Republic)

Yu Wen Li, Ph.D., Prof., Peking University (Peking,
People's Republic of China)

Editorial Council

Chairman of Editorial Council

A. D. Gerasev, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Novosibirsk)

L. I. Aftanas, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Novosibirsk)

P. A. Bayguzhin, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Chelyabinsk)

M. M. Bezrukih, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Moscow)

L. A. Belyaeva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Ekaterinburg)

E. V. Berezhnova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Moscow)

E. V. Galazhinsky, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Academician of RAE (Tomsk)

O. V. Dubrovina, Dr. Sc. (Politology), Prof. (Novosibirsk)

A. Zh. Zhafyarov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof.,
Corr.- Member of RAE (Novosibirsk)

L. N. Ivanova, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAS (Novosibirsk)

E. M. Kazin, Dr. Sc. (Biology), Prof., Academician of
IASHS, (Kemerovo)

S. I. Kolesnikov, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician
of RAS (Moscow)

O. M. Krasnoryadstceva, Dr. Sc. (Psychology), Prof.
(Tomsk)

S. G. Krivoshekov, Dr. Sc. (Medicine), Prof.
(Novosibirsk)

V. I. Kudashov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

M. A. Maznichenko, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Sochi)

M. A. Medvedev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician
of RAMS (Tomsk)

V. Yu. Prokofieva, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (St.Petersburg)

V. P. Puzirev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Tomsk)

A. V. Seryy, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

D. Z. Shibkova, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Chelyabinsk)

S. N. Shilov, Dr. Sc. (Medicine), Prof. (Krasnoyarsk)

M. S. Yanitskiy, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

Frequency:

6 of issues per year Journal is founded in 2011

© 2011-2024 Publisher “Novosibirsk State Pedagogical
University”. All rights reserved.

630126, Russian Federation, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28

**СОДЕРЖАНИЕ****ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

- Мазилев В. А., Слепко Ю. Н.* (Ярославль, Россия). Особенности влияния уровня мотивации познавательной деятельности на развитие интеллектуальных способностей будущего педагога..... 7
- Вершинина Т. С., Кочева О. Л., Шкурин Д. В., Мальцев А. В.* (Екатеринбург, Россия).
Удовлетворенность профессией как условие психологического благополучия учителя:
эмпирическое исследование 27
- Дунаевская Э. Б., Николаева Е. И.* (Санкт-Петербург, Россия). Факторы, предопределяющие успешность обучения ребенка в начальной школе (на примере лонгитюдного исследования детей второго и четвертого классов) 51
- Батенова Ю. В., Филиппова О. Г.* (Челябинск, Россия). Оценка эффективности развития эмоциональной экспрессивности и саморегуляции как показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста 69

МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Кормильцева Е. А.* (Москва, Россия), *Адельшин А. В., Варова Н. Л., Стариков В. И.* (Омск, Россия), *Шмакова А. П., Бурмистрова Н. А.* (Москва, Россия). Исследование возможностей использования будущими экономистами цифровых финансовых инструментов в интересах устойчивого развития 93
- Хабимова Н. Е., Василина Д. С., Баянова Л. Н.* (Уфа, Россия). Оценка эффективности развития финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин..... 117

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Жукова Т. А.* (Москва, Россия), *Богословский В. И.* (Санкт-Петербург, Россия), *Дроботенко Ю. Б.* (Омск, Россия), *Дюжакова М. В.* (Воронеж, Россия), *Джурицкий А. Н.* (Москва, Россия).
Региональные особенности подготовки педагогов к профессиональной деятельности в системе образования поликультурных регионов: обоснование прогностической модели 143
- Спирина В. И.* (Армавир, Россия), *Белоус Ю. А.* (Краснодар, Россия), *Спирина М. Л., Белоус О. В.* (Армавир, Россия). Оценка социальных и личностных проявлений подростков, увлеченных молодежной субкультурой..... 171



CONTENTS

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FOR EDUCATION

- Mazilov V. A., Slepko Y. N.* (Yaroslavl, Russian Federation). Peculiarities of the influence of the level of motivation for cognitive activities on the development of future teachers' intellectual abilities.....7
- Vershinina T. S., Kocheva O. L., Shkurin D. V., Maltsev A. V.* (Ekaterinburg, Russian Federation). Job satisfaction as a condition for teachers' psychological well-being: An empirical study.....27
- Dunaevskaya E. B., Nikolaeva E. I.* (St. Peterburg, Russian Federation). Factors determining high academic attainment in primary school (based on the longitudinal study of year 2 and year 4 Russian schoolchildren)51
- Batenova Y. V., Filippova O. G.* (Chelyabinsk, Russian Federation). Emotional expressivity and self-regulation as indicators of social emotions in older preschool children: Evaluating the effectiveness of development69

MATHEMATICS AND ECONOMICS FOR EDUCATION

- Kormiltseva E. A.* (Moscow, Russian Federation), *Adelshin A. V., Varova N. L., Starikov V. I.* (Omsk, Russian Federation), *Shmakova A. P., Burmistrova N. A.* (Moscow, Russian Federation). Researching the possibilities of using digital financial instruments by future economists for sustainable development purposes.....93
- Khabibova N. E., Vasilina D. S., Bayanova L. N.* (Ufa, Russian Federation). Evaluating the effectiveness of developing financial culture of future economics teachers117

PHILOLOGY AND CULTURAL FOR EDUCATION

- Zhukova T. A.* (Moscow, Russian Federation), *Bogoslovskiy V. I.* (St. Peterburg, Russian Federation), *Drobotenko Y. B.* (Omsk, Russian Federation), *Dyuzhakova M. V.* (Voronezh, Russian Federation), *Dzhurinsky A. N.* (Moscow, Russian Federation). Regional peculiarities of training teachers for education systems of multicultural regions: Substantiation of the forecasting model. 143
- Spirina V. I.* (Armavir, Russian Federation), *Belous Yu. A.* (Krasnodar, Russian Federation), *Spirina M. L., Belous O. V.* (Armavir, Russian Federation). Assessment of social and personal manifestations of adolescents interested in youth subculture 171



www.sciforedu.ru

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
FOR EDUCATION**



УДК 37.015.31+159.947.5+316.628.2

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2404.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2404.01)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Особенности влияния уровня мотивации познавательной деятельности на развитие интеллектуальных способностей будущего педагога

В. А. Мазиллов¹, Ю. Н. Слепко¹

¹ Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема развития интеллектуальных способностей при разном уровне познавательной мотивации студентов – будущих учителей.

Цель исследования состоит в установлении характера влияния низкого и высокого уровней мотивации познавательной деятельности на развитие психологической системы интеллектуальных способностей в разные периоды учебно-профессиональной деятельности студента – будущего учителя.

Методология. В основе исследования лежит системогенетический вариант деятельностного подхода, позволяющий объяснить влияние способностей личности (мотивации) на развитие способностей субъекта деятельности (интеллектуальных способностей). Основными методами были опрос и тестирование студентов (156 человек), обучающихся по направлению «Педагогическое образование»; анализ нормативных документов и научной литературы по проблеме исследования.

Результаты. Авторы выявили нелинейный характер влияния мотивации познавательной деятельности на развитие интеллектуальных способностей студентов – будущих педагогов. Установлено, что возрастание познавательной мотивации не приводит к росту абсолютных показателей интеллектуальных способностей и уровня общего интеллекта; ее влияние проявляется в изменении структурной организации интеллектуальных способностей в разные периоды учебно-профессиональной деятельности. Высокий уровень познавательной мотивации обеспечивает успешную перестройку психологической структуры интеллектуальных способностей в начале профессионального обучения, апробацию новых способов интеллектуальной деятельности в середине обучения, оптимизацию структуры интеллекта в конце обучения. Таким образом,

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках гранта Российского научного фонда № 24-18-00061, <https://rscf.ru/project/24-18-00061/> по теме «Психологическая структура, закономерности и механизмы формирования педагогических компетенций».

Библиографическая ссылка: Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Особенности влияния уровня мотивации познавательной деятельности на развитие интеллектуальных способностей будущего педагога // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 7–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.01>

✉ Автор для корреспонденции: Юрий Николаевич Слепко, slepko@inbox.ru

© В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко, 2024

влияние познавательной мотивации на интеллектуальное развитие опосредуется приобретением опыта учебно-профессиональной деятельности, требующего апробации разных способов организации интеллектуальной активности студентов.

Заключение. Управление процессом развития мотивации и интеллектуальных способностей будущего педагога должно учитывать сложный характер взаимосвязи этих психологических феноменов. Эффект от педагогического воздействия на мотивацию и, как следствие, интеллектуальное развитие носит отложенный характер, опосредованный приобретением опыта решения учебно-профессиональных задач будущим педагогом на разных этапах профессионального обучения.

Ключевые слова: познавательная мотивация; интеллектуальные способности; психологическая структура; профессиональное развитие учителя.

Постановка проблемы

Проблема развития интеллектуального потенциала российского общества имеет важнейшее государственное значение, входя в число национальных целей «Технологическое лидерство» и «Цифровая трансформация государственного и муниципального управления, экономики и социальной сферы»¹. Самым тесным образом она связана с решением актуальных проблем современного образования – повышением качества результатов общего образования² и развитием интеллектуального потенциала педагогических работников³.

Не случайно особое значение в решении проблемы интеллектуального потенциала общества имеет интеллектуальное развитие педагога еще на этапе его учебно-профессиональной деятельности. Несмотря на то, что в ФГОС ВО по направлению 44.03.01 Педагогическое образование не используются термины, связанные с понятием «интеллект», в содержании формируемых компетентностей будущего

педагога представлены хорошо известные интеллектуальные способности и интеллектуальные операции⁴. В качестве примера следует привести развитие способностей и операций, связанных с поиском, анализом и синтезом информации (УК-1), выбором оптимальных способов решения профессиональных задач (УК-2), переносом научных знаний и данных в реальную педагогическую практику (ОПК-8) и др.

Сколь бы очевидной не была актуальность интеллектуального развития человека и общества, сложность решения этой проблемы связана в первую очередь с неоднозначностью в понимании факторов развития интеллекта. В современных психологических исследованиях констатируется значимость индивидуальных факторов развития интеллекта: физиологических [1], психофизиологических [2], нейропсихологических [3]; не меньшее значение в развитии интеллекта имеют факторы социальной среды: демографические [4], социально-

¹ Указ о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/73986>

² Участникам Всероссийского образовательного конгресса URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/letters/56036>

³ Депутаты Госдумы: Профессия учителя URL: <https://er.ru/activity/news/deputaty-gosdumy->

[professiya-uchitelya-odna-iz-samyh-trudnyh-otvetstvennyh-i-vostrebovannyh-v-nashej-strane](https://er.ru/activity/news/deputaty-gosdumy-professiya-uchitelya-odna-iz-samyh-trudnyh-otvetstvennyh-i-vostrebovannyh-v-nashej-strane)

⁴ Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121. URL: https://www.fgosvo.ru/upload-files/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf

экономические [5], культурные [6], факторы социального взаимодействия человека [7; 8]. При этом влияние указанных факторов опосредуется возрастной изменчивостью когнитивных способностей человека [9].

Сказанного достаточно, чтобы констатировать не только многомерный характер природы интеллекта [10], но и бесперспективность поиска простых решений в развитии интеллектуальных способностей человека⁵.

Несмотря на очевидную сложность решения проблемы интеллекта, в психолого-педагогических исследованиях предлагается множество вариантов ее решения, в том числе, когда речь идет о интеллектуальном развитии педагога на разных этапах профессионализации. В качестве непосредственных источников развития интеллектуальных способностей педагога рассматриваются приобретение им социального опыта в процессе профессионального обучения [11], формирование эмоциональной компетентности [12], социальных и эмоциональных способностей [13] и др. Учитывая многомерную природу интеллекта, необходимо говорить и о факторах, оказывающих опосредующее влияние на интеллектуальные способности педагога. В качестве таковых, например, выделяются стаж педагогической деятельности и характер отношений учителя с классом [14], физические, культурные и интеллектуальные особенности среды профессиональной деятельности педагога [15].

Стоит специально отметить, что актуальность решения проблемы интеллектуального развития педагога связана с тем, что интеллект

и сам выступает в качестве существенного фактора не только эффективности педагогической деятельности, но и в целом эффективности профессионального развития педагога. Установлено, например, влияние интеллектуальных способностей на готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности [16], на формирование конструктивных стратегий совладающего поведения педагога [17] и педагогической толерантности [18], на качество прогнозирования учителем академической успешности школьников [19] и др.

Обращение в настоящем исследовании к проблеме связи мотивации и интеллектуального развития педагога связано не только с тем, что мотивация традиционно рассматривается как структурный компонент педагогической деятельности⁶, но и с ее особой ролью в обеспечении эффективности труда учителя. Мотивационный фактор обеспечивает формирование профессиональной гибкости учителя [20] и конструктивных установок на использование новых образовательных технологий [21], развитие научно-исследовательских компетентностей в работе будущего учителя [22]; сохранение стабильной и адекватной мотивации педагогической деятельности является фактором, блокирующим эмоциональное истощение и психическое выгорание педагога [23].

Нельзя не сказать и о необходимости формирования у будущего педагога способностей управления мотивацией обучающихся. Речь идет о формировании способности управлять мотивацией в процессе дистанционного обучения [24], развивать у обучающихся

⁵ Валуева Е. А., Ушаков Д. В., Белова С. С. Изменение нагрузок на фактор G в течение XX века // Когнитивная наука в Москве: новые исследования: материалы конференции / под редакцией Е. В. Печенковой, М. В. Фаликман. – М.: БукиВеди; ИППП, 2019. – С. 89–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=40843159>

⁶ Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26764907>

адекватную содержанию образования мотивацию учебной деятельности [25], мотивацию саморазвития и самосовершенствования [26] и др.

Во множестве современных психолого-педагогических исследований показано особое место мотивации в функционировании и развитии интеллектуальных способностей педагога. Прежде всего, необходимо обратить внимание на работы, в которых устанавливается линейный характер влияния мотивации на развитие интеллектуальных способностей будущих специалистов: развитие вербальных способностей [27], эмоционального интеллекта учителя⁷ и др. Конечно, чаще связь мотивации и интеллекта понимается как сложно организованное взаимодействие, в котором они выступают факторами, опосредующими профессиональное развитие педагога: формирование универсальных педагогических компетенций [28], готовности к профессиональной деятельности⁸, понимание прикладного значения профессионального образования [29], развитие педагогической одаренности [30] и др.

Сказанное позволяет заключить, что не только понимание интеллекта и его места в педагогической деятельности является сложной психолого-педагогической проблемой. При констатируемой значимости мотивации в профессиональном развитии педагога и развитии его интеллектуальных способностей отсутствует не только четкое представление о характере и типе связи этих феноменов, но и о

психологических механизмах влияния мотивации на развитие интеллекта. Целью статьи является определение особенностей влияния разного уровня познавательной мотивации на развитие психологической системы интеллектуальных способностей будущего учителя в процессе профессионального обучения.

Методология исследования

Методологической основой настоящего исследования является деятельностный подход, развиваемый в работах В. Д. Шадрикова⁹. Деятельность в нем понимается как психологическая система, состоящая из функциональных блоков: мотивации, цели, программы, информационной основы, принятия решений, профессионально важных качеств. Функцией каждого блока и деятельности в целом является достижение субъектом желаемого результата. На основе системного понимания деятельности В. Д. Шадриковым были сформулированы положения новой психологической теории способностей¹⁰, в которой последние имеют уровневое строение. Способности человека развиваются и реализуются на уровне индивидуальных свойств (*способности индивида* как свойства функциональных систем), на уровне свойств субъекта деятельности (*способности субъекта* как операциональные механизмы деятельности), на уровне свойств личности (*способности личности* как мотивационные и духовные состояния).

⁷ Солодова Е. А., Бойматова Л. М. Эмоциональный интеллект в контексте математической модели обучения // Педагогический журнал. – 2022. – Вып. 2-1. – С. 737.

⁸ Соловьёва О. В., Георгиевская Я. С. Влияние социального интеллекта на готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности: результаты

эмпирического исследования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 71-2. – С. 453.

⁹ Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. – М.: ИП РАН, 2013. – 464 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23734352>

¹⁰ Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. – М.: ИП РАН, 2019. – 274 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38140403>

Теория способностей В. Д. Шадрикова позволяет объяснить психологические механизмы развития способностей на каждом уровне их функционирования. *Способности индивида* развиваются как свойства функциональных систем организма и имеют природную основу; *способности субъекта* формируются на основе способностей индивида как операциональные механизмы в процессе включения человека в целенаправленную деятельность; эффективность и конкретное направление операционализации способностей индивида в способности субъекта определяется *способностями личности* – мотивацией, духовными состояниями, качествами и чертами личности и т. д. [31].

На основе уровневого понимания способностей было сформулировано предположение, что специфика развития интеллектуальных способностей будущего педагога (как способностей субъекта педагогической деятельности) определяется особенностями его мотивации познавательной деятельности (как компонента способностей личности). В соответствии с этим были выбраны методики эмпирического исследования. С целью изучения интеллектуальных способностей был использован «Тест структуры интеллекта» Р. Амтхауэра, позволяющий измерить уровень развития вербальных, математических, пространственных и мнемических способностей, а также комплексный показатель уровня интеллектуального развития¹¹. С целью измерения познавательной мотивации была использо-

вана «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению» Ч. Спилбергера в адаптации А. М. Прихожан¹².

С целью статистической обработки данных были использованы методы описательной статистики (Mx – среднее арифметическое, Sv – коэффициент вариации), критерии сравнения (непараметрический Т-критерий Вилкоксона), корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена). С целью анализа психологической структуры интеллектуальных способностей использованы методы расчета структурных индексов: индекса когерентности структуры (ИКС), индекса дивергентности структуры (ИДС), индекса организованности структуры (ИОС). Структурные индексы позволяют оценить степень интегрированности (ИКС) и дифференцированности (ИДС) структуры способностей, а также ее организованность как отношение степени интегрированности и дифференцированности. Анализ согласованности (однородности) структур интеллектуальных способностей студентов с разным уровнем познавательной мотивации производился методом экспресс χ^2 (подробнее о методике анализа структурных индексов и методе экспресс χ^2 см. в нашей работе¹³).

Объектом эмпирического исследования выступили студенты педагогического университета, обучающиеся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (про-

¹¹ Ясюкова Л. А. Тест структуры интеллекта Амтхауэра. – СПб.: Иматон, 2007. – 80 с. URL: <https://imaton.com/catalog/test-amthauera/>

¹² Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/pri/PRI-001-.HTM#hid21>

¹³ Слепко Ю. Н., Ледовская Т. В., Цымбалюк А. Э. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования. – Ярославль: ЯГПУ, 2015. – С. 208–238. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26319492>

фильм «Начальное образование»): n = 156 человек, в том числе студентов 1 курса – 42, 2 курса – 41, 3 курса – 38, 4 курса – 35.

Результаты исследования

Дифференцировав студентов на группы с низким и высоким уровнем познавательной мотивации, мы произвели расчет показателей интеллектуальных способностей в каждой из них. Представленные в таблице 1 результаты указывают на незначительные различия в

уровне развития интеллектуальных способностей студентов с разным уровнем познавательной мотивации в течение всего периода профессионального обучения. Сравнение показателей интеллектуальных способностей с помощью Т-критерия Вилкоксона продемонстрировало отсутствие статистически достоверных различий в уровне их развития в группах с низкой и высокой познавательной мотивацией (в том числе по показателю IQ).

Таблица 1

Показатели интеллектуальных способностей при разном уровне познавательной мотивации

Table 1

Indicators of intellectual abilities at different levels of cognitive motivation

Курс обучения / Course of study	Уровень познавательной мотивации / Level of cognitive motivation		Интеллектуальные способности / Intellectual abilities				
			ВИ / VI	САИ / AI	ПИ / SA	МИ / MI	IQ
1	низкий / low	Mx	96	90	98	102	94
		Cv	5	4	5	9	5
	высокий / high	Mx	97	92	98	103	95
		Cv	3	2	4	6	3
2	низкий / low	Mx	97	93	101	112	98
		Cv	4	3	5	3	4
	высокий / high	Mx	96	92	104	110	98
		Cv	4	3	4	6	3
3	низкий / low	Mx	97	102	101	111	101
		Cv	2	4	3	3	1
	высокий / high	Mx	98	99	102	109	101
		Cv	3	5	3	4	4
4	низкий / low	Mx	98	94	100	109	98
		Cv	3	5	2	4	3
	высокий / high	Mx	97	97	101	109	99
		Cv	5	5	4	4	4

Прим. Mx – среднее арифметическое; Cv – коэффициент вариации; ВИ – вербальный интеллект; САИ – счетно-арифметический (математический) интеллект; ПИ – пространственный интеллект; МИ – мнемический интеллект; IQ – коэффициент интеллекта.

Note. Mx – arithmetic mean; Cv – variation coefficient; VI – verbal intelligence; AI – arithmetic (mathematical) intelligence; SA – spatial intelligence; MI – mnemonic intelligence; IQ – intelligence quotient.

Корреляционный анализ (r-Спирмена) взаимосвязи уровня познавательной мотивации и интеллектуальных способностей показал наличие слабых статистически недостоверных связей между показателями на каждом курсе обучения. Например, на первом курсе связь между познавательной мотивацией и IQ – $-0,07$ при $p = 0,66$, на втором – $0,12$ при $p = 0,59$, на третьем – $0,01$ при $p = 0,94$, на четвертом – $0,18$ при $p = 0,40$.

Полученные таким образом результаты описательной статистики, статистической оценки различий и силы связи позволяют утверждать об отсутствии линейной зависимости между познавательной мотивацией студентов и уровнем развития интеллектуальных способностей. Это подтверждает высказанную выше идею о том, что характер связи

между мотивацией и интеллектом в процессе профессионального обучения представляет собой сложноорганизованное взаимодействие, опосредованное наличием промежуточных факторов профессионального развития будущего педагога [28; 29; 30]. Однако открытым остается вопрос именно о том, каков характер этой связи и может ли она быть обнаружена на уровне анализа психологической структуры интеллектуальных способностей студентов с разной познавательной мотивацией.

Представленные в таблице 2 и на рисунке результаты структурного анализа как раз и позволяют ответить на поставленный вопрос.

Таблица 2

Психологическая структура интеллектуальных способностей при разном уровне познавательной мотивации

Table 2

Psychological structure of intellectual abilities at different levels of cognitive motivation

Курс обучения / Course of study	Уровень познавательной мотивации / Level of cognitive motivation					
	низкий / low			высокий / high		
	ИКС / SCI	ИДС / SDI	ИОС / SOI	ИКС / SCI	ИДС / SDI	ИОС / SOI
1	25	6	19	28	10	18
2	19	2	17	0	2	2
3	6	10	-4	40	2	38
4	10	8	2	20	6	14

Прим. ИКС – индекс когерентности системы; ИДС – индекс дивергентности системы; ИОС – индекс организованности системы.

Note. SCI – system coherence index; SDI – system divergence index; SOI – system organization index.

Во-первых, мы видим, что на 1 курсе обучения организованность структуры способностей практически равна в группах студентов с низкой и высокой познавательной мотивацией. Однако начало процесса профессионализации приводит к тому, что при переходе с 1 на 2 курс организованность структуры

способностей студентов с высокой мотивацией резко падает и достигает минимальных значений, тогда как для студентов с низкой мотивацией характерно фактическое сохранение степени организованности структуры способностей.

Полученный результат свидетельствует о том, что в структуре интеллектуальных способностей студентов с высокой познавательной мотивацией начинается процесс ее перестройки под требования учебно-профессиональных задач новых условий обучения. Высокая познавательная мотивация, реализуя потребность в получении новых знаний, является фактором, обеспечивающим эту перестройку. Сохранение высокой организованности структуры способностей студентов с низкой мотивацией на 1–2 курсах свидетельствует об использовании ими сформированных на этапе общего образования способов познавательной деятельности и решения учебных задач.

Во-вторых, наиболее заметные преобразования в структуре интеллектуальных способностей происходят на 3 курсе обучения, когда наблюдается резкий рост организованности структуры у студентов с высокой мотивацией.

вазией и обратный процесс в группе студентов с низкой мотивацией. Наиболее отчетливо это видно на рисунке.

Резкий рост организованности структуры за счет значительного возрастания ее интегрированности (ИКС=40 баллов) в группе студентов с высокой мотивацией обеспечивается рядом причин: а) завершением адаптации к учебно-профессиональной деятельности; б) пониманием неэффективности сформированных на этапе общего образования способов организации учебной деятельности; в) потребностью в апробации новых способов познавательной деятельности и решения учебно-профессиональных задач. Качественные различия в степени организованности структур позволяют говорить о том, что именно уровень мотивации в одном случае (высокая мотивация) обеспечивает развитие соответствующей новым условиям обучения структуры интеллектуальных способностей, в другом (низкая мотивация) – блокирует потребность студента в перестройке последней.

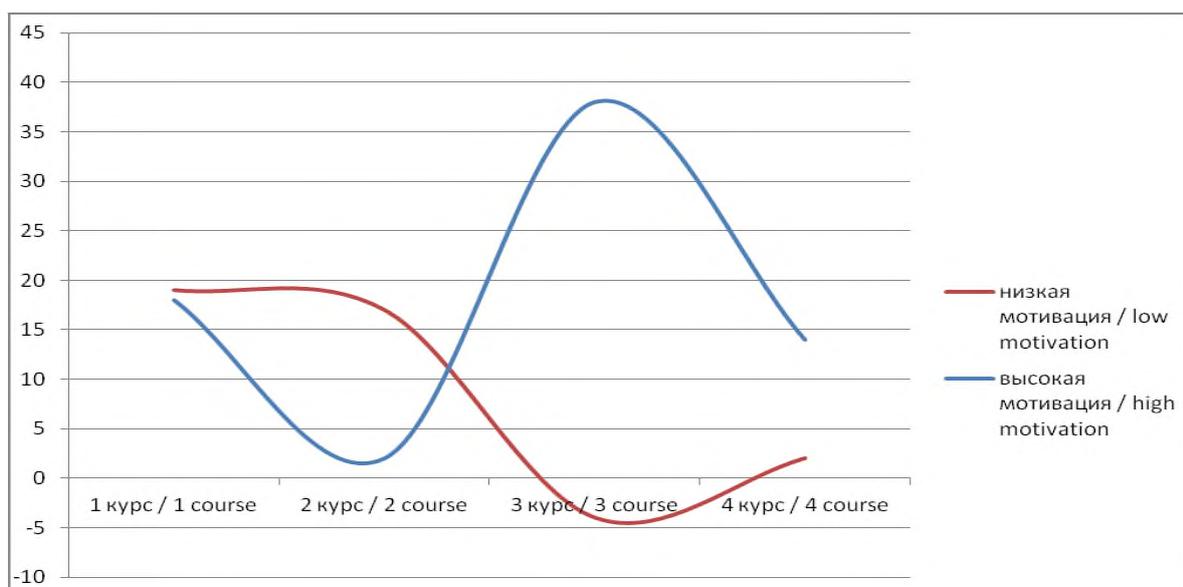


Рис. Динамика организованности психологической структуры интеллектуальных способностей при разном уровне познавательной мотивации

Fig. Dynamics of the organization of the psychological structure of intellectual abilities at different levels of cognitive motivation

В-третьих, завершение учебно-профессионального обучения сопровождается снижением организованности структуры способностей в группе студентов с высокой мотивацией и сохранением минимальной организованности структуры у студентов с низкой мотивацией. В первом случае структура приобретает оптимальный вид и уровень развития, позволяющий достигать планируемого результата с наименьшими затратами; во втором мы видим, что структура так и не приобрела новый вид, отличный от сформированного на этапе общего образования.

На уровне реальной учебно-профессиональной деятельности полученный результат может быть описан следующим образом:

а) высокая познавательная мотивация позволяет на всем протяжении профессионального обучения сохранять потребность в получении новых знаний; она является условием понимания необходимости перестройки сформированных в общем образовании способов и средств решения познавательных задач; последнее и проявляется в качественной перестройке психологической структуры интеллектуальных способностей в течение всего периода учебно-профессионального обучения;

б) низкая познавательная мотивация блокирует потребность в перестройке структуры способностей в изменившихся условиях учебно-профессионального обучения; такой студент стремится использовать привычные способы организации познавательной деятельности, сформированные на предыдущем этапе общего школьного образования.

В-четвертых, дополнительным показателем, свидетельствующим о качественно специфичной организации познавательной активности, являются результаты анализа однородности структур интеллектуальных способностей студентов с разным уровнем познавательной мотивации. Структуры способностей обеих групп студентов являются гетерогенными, т. е. неоднородными по своему компонентному составу: значение критерия χ^2 для 1 курса – 0,32 при $p = 0,41$, для 2 курса – 0,44 при $p = 0,24$, для 3 курса – 0,13 при $p = 0,75$, для 4 курса – 0,29 при $p = 0,45$. Гетерогенность означает, что различия между группами проявляются не только в степени организованности структур, но и в той роли, которую играют разные интеллектуальные способности в решении учебно-профессиональных задач.

Полученные в настоящем исследовании результаты хорошо соотносятся с ключевыми положениями деятельностного подхода в его системно-генетическом варианте. Прежде всего, речь идет о том, что начало освоения новых видов деятельности сопровождается качественной перестройкой психологической структуры способностей¹⁴. Длительность перестройки структуры (1–2 курс) объясняется необходимостью принятия новых условий обучения и отказа от сформированных на предыдущем этапе обучения способов познавательной деятельности¹⁵.

Установленный циклический характер перестройки психологической структуры интеллектуальных способностей (спад организованности на 1–2 курсах, резкий рост на 3 курсе, спад на 4 курсе) подтверждает полученные ранее данные о том, что «интеллект

¹⁴ Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. – М.: ИП РАН, 2013. – 464 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23734352>

¹⁵ Изотова Е. Г. Специфические особенности структуры учебной деятельности школьников и студентов // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 1. – С. 151–155. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15188218>

активно вовлекается в процесс профессионального развития, так как происходит дифференциация и качественно-количественные изменения интеллекта, которые тесно связаны с периодами профессионального развития студентов»¹⁶.

Существенно новым является объяснение в настоящем исследовании характера влияния познавательной мотивации на развитие интеллектуальных способностей будущего учителя. С одной стороны, были подтверждены идеи о нелинейности связи этих психологических феноменов [28; 29; 30]. С другой стороны, было показано, что разный уровень мотивации влияет не на рост или спад показателей интеллекта (см. табл. 1), а на структурные преобразования в организации интеллектуальных способностей. То есть сохранение высокой мотивации познавательной деятельности позволяет студенту эффективнее использовать имеющийся интеллектуальный потенциал (такой же, как и у студента с низкой мотивацией). При этом представленные в таблице 2 и на рисунке данные свидетельствуют об отложенном характере действия этого механизма – только на 3 и 4 курсах завершается трансформация структуры интеллектуальных способностей высокомотивированных студентов.

Конечно, необходимо сказать и об ограничениях настоящего исследования, позволяющих определить его перспективы. Во-первых, мотивация учебно-профессиональной деятельности не ограничивается познавательной активностью будущего педагога. Можно предположить, что другие виды мотивации в структуре профессионального развития будут оказывать специфическое влияние как на развитие абсолютных показателей интеллекта,

так и на изменение его структурной организации. Во-вторых, объектом эмпирического исследования были выбраны будущие учителя начальных классов, структура профессиональной подготовки которых значительно отличается от других педагогических специальностей. Ввиду этого следует предположить, что для последних будут установлены специфические особенности развития интеллектуальных способностей и характера их связи с мотивацией учебно-профессиональной деятельности.

Заключение

В исследовании было подтверждено, что мотивация занимает важное место в развитии интеллектуальных способностей будущего учителя. Однако сложность проблемы управления развитием этих психологических феноменов определяется тем, что отношения между ними носят нелинейный характер. Познавательная мотивация не оказывает прямого влияния на рост или снижение показателей интеллектуальных способностей. Разный уровень мотивации обеспечивает специфическую динамику развития психологической структуры интеллектуальных способностей, опосредованную периодом учебно-профессиональной деятельности будущего педагога. Высокая мотивированность в начале профессионального обучения является условием перестройки, сформированной на этапе школьного образования системы интеллектуальных способностей, апробации новых способов интеллектуальной активности и формирования оптимального уровня развития структуры интеллекта. При этом низкая познавательная мотивация блокирует развитие психологической

¹⁶ Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Саратов: СГСЭУ, 2013. – С. 281–282.

системы интеллектуальных способностей, соответствующей требованиям учебно-профессиональной деятельности будущего педагога.

Динамический характер развития структуры интеллектуальных способностей и зависимость степени ее организации от этапа учебно-профессионального обучения указывают на необходимость целенаправленной работы по управлению мотивацией обучения студентов – будущих педагогов. Сложность решения этой проблемы определяется тем, что эффект от управляющих воздействий не будет носить непосредственного характера – на ранних этапах профессионального обучения возрастание мотивации будет способствовать лишь осознанию необходимости формирова-

ния новых способов познавательной деятельности студента; и лишь на поздних этапах профессионального обучения психологическая структура интеллектуальных способностей высокомотивированных студентов приобретет оптимальный вид.

Самостоятельной и актуальной проблемой является работа по управлению мотивацией и познавательным развитием низкомотивированных студентов. Полученные в настоящем исследовании данные позволяют предположить, что первоисточником существующих у неуспевающих студентов трудностей в профессиональном обучении являются прежде всего личностные, а не когнитивные факторы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Järvinen I., Schiavone N., Launes J., Lipsanen J., Virta M., Vanninen R., Lehto E., Tuulio-Henriksson A., Hokkanen L. Childhood motor difficulties and cognitive impairment in midlife: A 40-year cohort study // *Neuropsychology*. – 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/neu0000961> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fneu0000961>
2. McKay N. S., Millar P. R., Nicosia J., Aschenbrenner A. J., Gordon B. A., Benzinger T. L. S., Cruchaga C. C., Schindler S. E., Morris J. C., Hassenstab J. Pick a PACC: Comparing domain-specific and general cognitive composites in Alzheimer disease research // *Neuropsychology*. – 2024. – Vol. 38 (5). – P. 443–464. DOI: <https://doi.org/10.1037/neu0000949> URL: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2024-72440-001.html>
3. Разумникова О. М., Кривоногова К. Д. Электроэнцефалографические корреляты активности фронтопариетальной системы как предикторы вербального интеллекта и невербальной креативности // *Российский психологический журнал*. – 2019. – Т. 16, № S2/1. – С. 45–59. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.2.1.4> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42947994>
4. Sergienko E., Khlevnaya E., Osipenko E. Development of an objective methodology for measurement of emotional intelligence. Emotional intelligence and socio-demographics of employees in Russian organizations // *Организационная психология*. – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 45–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42801866>
5. Ayala M. C., Strasser K., Susperreguy M. I., Castillo K. Socioeconomic gaps in specific mathematical skills at different ages in primary school // *Journal of Educational Psychology*. – 2024. – Vol. 116 (5). – P. 762–784. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000892> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fedu0000892>
6. Suchy-Dacey A. M., Grabowski T., Buchwald D., Longstreth W. T., Rhoads, K. Algorithm-defined memory impairment in older American Indians: The Strong Heart Study // *Neuropsychology*. – 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/neu0000963> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fneu0000963>



7. Валуева Е. А., Григорьев А. А., Лаптева Е. М., Панфилова А. С., Ушаков Д. В. Когнитивная сложность и коммуникативный контекст: отражение интеллекта пользователей в текстах социальных сетей // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44, № 1. – С. 70–80. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920024352-3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=52078063>
8. Irvin R. L., Krishnakumar S., Robinson M. D. Evaluation experts: Relations between ability emotional intelligence and attitude strength indicators // Emotion. – 2024. – Vol. 24 (5). – P. 1224–1235. DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0001329> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Femo0001329>
9. Lin S. S. -H., Allen R. S. Greater baseline intra-individual variation in telephone-based cognitive screening predicts cognitive and diagnostic outcomes at 2-year follow-up // Neuropsychology. – 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/neu0000959> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fneu0000959>
10. Холодная М. А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 3. – С. 18–31. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920009342-2> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43028217>
11. Goudeau S., Stephens N. M., Markus H. R., Darnon C., Croizet J.-C., Cimpian A. What causes social class disparities in education? The role of the mismatches between academic contexts and working-class socialization contexts and how the effects of these mismatches are explained // Psychological Review. – 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/rev0000473> URL: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2025-04702-001.html>
12. Погодаева М. В., Чепурко Ю. В. Исследование эмоциональной компетентности педагогов и ее развитие в ходе тренинговых занятий // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 2. – С. 51–72. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2202.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48392222>
13. Дмитриева А. В. Социально-перцептивные способности и эмоциональный интеллект как компоненты социального интеллекта будущего педагога // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2024. – Т. 5, № 1. – С. 40–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59742552>
14. Bergold S., Weidinger A. F., Steinmayr R. The “big fish” from the teacher’s perspective: A closer look at reference group effects on teacher judgments // Journal of Educational Psychology. – 2022. – Vol. 114 (3). – P. 656–680. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000559> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fedu0000559>
15. Garcia E. B., Sulik M. J., Obradović J. Teachers’ perceptions of students’ executive functions: Disparities by gender, ethnicity, and ELL status // Journal of Educational Psychology. – 2019. – Vol. 111 (5). – P. 918–931. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000308> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fedu0000308>
16. Сардарова Ж. И., Аутаева А. Н., Рсалдинова А. К., Кемешева А. М. Эмоциональный интеллект как основной показатель готовности современных педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации и инклюзивного образования // Вестник Казахского национального университета. Серия Педагогические науки. – 2021. – Т. 67, № 2. – С. 28–37. DOI: <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v67.i2.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46595479>
17. Мазиллов В. А., Ледовская Т. В., Солюнин Н. Э. Личностные особенности студентов педагогического вуза и становление у них совладающего поведения // Вопросы психологии. – 2021. – № 3. – С. 76–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47479191>



18. Гончаревич Н. А., Шайдурова О. В., Ковалевич И. А., Помазан В. А., Ростовцева М. В. Зависимость уровня педагогической толерантности от стажа работы и некоторых индивидуально-психологических качеств учителя // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 4. – С. 214–230. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.13> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256963>
19. Lonigan C. J., Allan D. M., Phillips B. M. Examining the predictive relations between two aspects of self-regulation and growth in preschool children’s early literacy skills // *Developmental Psychology*. – 2017. – Vol. 53 (1). – P. 63–76. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000247> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fdev0000247>
20. Савченков А. В. Устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности как компонент профессиональной гибкости будущих педагогов // *Science for Education Today*. – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 43–61. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.03> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42525585>
21. Мартюшова Я. Г., Наумов А. В. Мотивация использования в педагогической профессиональной деятельности электронных средств обучения и дидактические принципы их конструирования // *Экспериментальная психология*. – 2020. – Т. 13, № 3. – С. 46–54. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130304> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44133428>
22. Zeeb H., Voss T. Fostering preservice teachers’ research-related beliefs and motivation with growth mindset and utility value interventions // *Motivation Science*. – 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/mot0000352> URL: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2025-07514-001.html>
23. Carstensen B., Aldrup K., Lüdtke O., Klusmann U. How stable is student teachers’ emotional exhaustion? Disentangling different components of stability and change using the STARTS model // *Journal of Educational Psychology*. – 2024. – Vol. 116 (5). – P. 703–718. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000852> URL: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2024-81060-001.html>
24. Mann B., Bali T., Minosky S. A. Student perceptions of peer and faculty rapport in the online classroom: A qualitative study // *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. – 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/stl0000415> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fstl0000415>
25. Freis S. D. Testing an intervention to reduce academic entitlement // *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. – 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/stl0000411> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fstl0000411>
26. Nishen A. K., Streck H., Kessels U., Steinmayr R. Feeling joy × feeling competent: Predicting math-related occupational aspirations from math grades, gender, and parents’ occupational background via motivational beliefs // *Journal of Educational Psychology*. – 2024. – Vol. 116 (5). – P. 785–804. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000872> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fedu0000872>
27. Yozamp E. J., Seeto D., Gurung R. A. R. Recommendations for improving university students’ learning from reading // *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. – 2024. – Vol. 10 (2). – P. 227–235. DOI: <https://doi.org/10.1037/stl0000354> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fstl0000354>
28. Шаров А. А., Коновалов А. А. Универсальные компетенции педагогов профессионального образования: оценка и анализ взаимосвязей // *Science for Education Today*. – 2022. – Т. 12, № 5. – С. 7–21. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2205.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49623125>



29. Wickline V. B., Capeles K., Morris H., Warden A., Appleby K., Appleby D. C. Day 1 lesson plan— Discuss skills. Repeat. Repeat. Repeat. (or: How a focus on professional skills impacts psychology statistics students' course, instructor, and self-perceptions) // *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. – 2024. – Vol. 10 (2). – P. 133–148. DOI: <https://doi.org/10.1037/stl0000279> URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fstl0000279>
30. Барканова О. В., Перова Л. В., Какунина Е. В. Методика психологической диагностики потенциальной педагогической одаренности обучающихся // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. – 2023. – № 2. – С. 78–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54062451>
31. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // *Психологический журнал*. – 2019. – Т. 40, № 2. – С. 15–26. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920002981-5> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37137953>

Поступила: 08 июня 2024

Принята: 05 июля 2024

Опубликована: 31 августа 2024

Заявленный вклад авторов:

Мазиллов Владимир Александрович: проблема, концепция и дизайн исследования, объяснение результатов исследования.

Слепко Юрий Николаевич: литературный обзор, сбор эмпирического материала, анализ и описание результатов эмпирического исследования, оформление текста статьи.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Мазиллов Владимир Александрович

доктор психологических наук, профессор, заведующий,
кафедра общей и социальной психологии,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
Республиканская улица, 108/1, 150000, г. Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>
E-mail: v.mazilov@yspu.org



Слепко Юрий Николаевич

доктор психологических наук, доцент, декан,
педагогический факультет,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
Республиканская улица, 108/1, 150000, г. Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>
E-mail: slepko@inbox.ru



Peculiarities of the influence of the level of motivation for cognitive activities on the development of future teachers' intellectual abilities

Vladimir A. Mazilov¹, Yurii N. Slepko  ¹

¹ Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article considers the problem of developing Education students' intellectual abilities at different levels of their cognitive motivation.*

The purpose of the study is to reveal how low and high levels of motivation for cognitive activities influence the development of the psychological system of intellectual abilities in different periods of Education students' learning and professional activities.

Materials and Methods. *The study follows the system-genetic variant of the activity-based approach, which enables the authors to explain the influence of personality abilities (motivation) on the development of the abilities of the subject of the activity (intellectual abilities). The main methods employed include a survey, testing, analysis of regulatory documents and scholarly literature on the research problems. The sample consisted in 156 undergraduate students majoring in Education.*

Results. *The authors have revealed a nonlinear nature of the influence of cognitive motivation on the development of intellectual abilities of Education students. It was found that an increase in cognitive motivation does not lead to an increase in absolute indicators of intellectual abilities and the level of general intelligence; its influence is manifested in a change in the structural organization of intellectual abilities in different periods of learning and professional activities. A high level of cognitive motivation ensures successful restructuring of intellectual abilities at the beginning of teacher training, testing new methods of intellectual activities in the middle of the degree course, optimization of the structure of intelligence at the end of studying. Thus, the influence of cognitive motivation on intellectual development is mediated by the acquisition of experience in educational and professional activities, requiring testing different methods of arranging students' intellectual activities.*

Conclusions. *Managing the process of developing motivation and intellectual abilities in a future teacher should take into account the complex nature of relationships between these psychological*

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation. Project No. 24-18-00061, <https://rscf.ru/project/24-18-00061/> (“Psychological structure, patterns and mechanisms of formation of pedagogical competencies”).

For citation

Mazilov V. A., Slepko Y. N. Peculiarities of the influence of the level of motivation for cognitive activities on the development of future teachers' intellectual abilities. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (4), pp. 7–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.01>

  Corresponding Author: Yurii N. Slepko, slepko@inbox.ru

© Vladimir A. Mazilov, Yurii N. Slepko, 2024

phenomena. The effect of pedagogical influence on motivation and, as a consequence, intellectual development is of a delayed nature, mediated by the acquisition of experience in solving educational and professional problems by future teachers at different stages of pursuing the degree programme.

Keywords

Cognitive motivation; Intellectual abilities; Psychological structure; Teacher's professional development.

REFERENCES

1. Järvinen I., Schiavone N., Launes J., Lipsanen J., Virta M., Vanninen R., Lehto E., Tuulio-Henriksson A., Hokkanen L. Childhood motor difficulties and cognitive impairment in midlife: A 40-year cohort study. *Neuropsychology*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/neu0000961>
2. McKay N. S., Millar P. R., Nicosia J., Aschenbrenner A. J., Gordon B. A., Benzinger T. L. S., Cruchaga C. C., Schindler S. E., Morris J. C., Hassenstab J. Pick a PACC: Comparing domain-specific and general cognitive composites in Alzheimer disease research. *Neuropsychology*, 2024, vol. 38 (5), pp. 443-464. DOI: <https://doi.org/10.1037/neu0000949>
3. Razumnikova O. M., Krivonogova K. D. Electroencephalographic correlates of frontoparietal system activity as predictors of verbal intelligence and nonverbal creativity. *Russian Psychological Journal*, 2019, vol. 16, no. S2/1, pp. 45-59. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42947994>
4. Sergienko E., Khlevnaya E., Osipenko E. Development of an objective methodology for measurement of emotional intelligence. Emotional intelligence and socio-demographics of employees in Russian organizations. *Organizational Psychology*, 2020, vol. 10 (1), pp. 45-61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42801866>
5. Ayala M. C., Strasser K., Susperreguy M. I., Castillo K. Socioeconomic gaps in specific mathematical skills at different ages in primary school. *Journal of Educational Psychology*, 2024, vol. 116 (5), pp. 762-784. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000892>
6. Suchy-Dacey A. M., Grabowski T., Buchwald D., Longstreth W. T., Rhoads, K. Algorithm-defined memory impairment in older American Indians: The strong heart study. *Neuropsychology*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/neu0000963>
7. Valueva E. A., Grigoriev A. A., Lapteva E. M., Panfilova A. S., Ushakov D. V. Cognitive complexity and communicative context: reflection of user intelligence in social media texts. *Psychological Journal*, 2023, vol. 44 (1), pp. 70-80. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920024352-3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=52078063>
8. Irvin R. L., Krishnakumar S., Robinson M. D. Evaluation experts: Relations between ability emotional intelligence and attitude strength indicators. *Emotion*, 2024, vol. 24 (5), pp. 1224-1235. DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0001329>
9. Lin S. S. -H., Allen R. S. Greater baseline intra-individual variation in telephone-based cognitive screening predicts cognitive and diagnostic outcomes at 2-year follow-up. *Neuropsychology*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/neu0000959>
10. Kholodnaya M. A. Multidimensional nature of intelligence and creativity indicators: methodical and theoretical consequences. *Psychological Journal*, 2020, vol. 41 (3), pp. 18-31. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920009342-2> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43028217>



11. Goudeau S., Stephens N. M., Markus H. R., Darnon C., Croizet J.-C., Cimpian A. What causes social class disparities in education? The role of the mismatches between academic contexts and working-class socialization contexts and how the effects of these mismatches are explained. *Psychological Review*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/rev0000473>
12. Pogodaeva M. V., Chepurko Y. V. The study of teachers' emotional competence and its development during training sessions. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (2), pp. 51-72. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2202.03>
13. Dmitrieva A. V. Socio-perceptual abilities and emotional intelligence as components of the social intelligence of a future teacher. *Actual Problems of Pedagogy and Psychology*, 2024, vol. 5 (1), pp. 40-51. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59742552>
14. Bergold S., Weidinger A. F., Steinmayr R. The "big fish" from the teacher's perspective: A closer look at reference group effects on teacher judgments. *Journal of Educational Psychology*, 2022, vol. 114 (3), pp. 656-680. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000559>
15. Garcia E. B., Sulik M. J., Obradović J. Teachers' perceptions of students' executive functions: Disparities by gender, ethnicity, and ELL status. *Journal of Educational Psychology*, 2019, vol. 111 (5), pp. 918-931. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000308>
16. Sardarova Zh. I., Autaeva A. N., Rsaldinova A. K., Kemesheva A. M. Emotional intelligence as the main indicator of the readiness of modern teachers for professional activity in the conditions of digitalization and inclusive education. *Journal of Educational Sciences*, 2021, vol. 67 (2), pp. 28-37. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v67.i2.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46595479>
17. Mazilov V. A., Ledovskaia T. V., Solynin N. E. Personal characteristics of pedagogical university students and the formation of coping behavior in them. *Questions of Psychology*, 2021, no. 3, pp. 76-84. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47479191>
18. Goncharevich N. A., Shajdurova O. V., Kovalevich I. A., Pomazan V. A., Rostovtceva M. V. Dependence of teachers' tolerance level on their teaching experience and some personality traits. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (4), pp. 214-230. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.13> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256963>
19. Lonigan C. J., Allan D. M., Phillips B. M. Examining the predictive relations between two aspects of self-regulation and growth in preschool children's early literacy skills. *Developmental Psychology*, 2017, vol. 53 (1), pp. 63-76. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000247>
20. Savchenkov A. V. Sustainable motivation for teaching as a component of teacher education students' professional flexibility. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (1), pp. 43-61. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.03> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42525585>
21. Martiushova Ya. G., Naumov A. V. Motivation of use of e-learning tools in pedagogical professional activity and didactic principles of their design. *Experimental Psychology*, 2020, vol. 13 (3), pp. 46-54. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130304> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44133428>
22. Zeeb H., Voss T. Fostering preservice teachers' research-related beliefs and motivation with growth mindset and utility value interventions. *Motivation Science*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/mot0000352>
23. Carstensen B., Aldrup K., Lüdtke O., Klusmann U. How stable is student teachers' emotional exhaustion? Disentangling different components of stability and change using the STARTS model. *Journal of Educational Psychology*, 2024, vol. 116 (5), pp. 703-718. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000852>



24. Mann B., Bali T., Minosky S. A. Student perceptions of peer and faculty rapport in the online classroom: A qualitative study. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/stl0000415>
25. Freis S. D. Testing an intervention to reduce academic entitlement. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/stl0000411>
26. Nishen A. K., Streck H., Kessels U., Steinmayr R. Feeling joy × feeling competent: Predicting math-related occupational aspirations from math grades, gender, and parents' occupational background via motivational beliefs. *Journal of Educational Psychology*, 2024, vol. 116 (5), pp. 785-804. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000872>
27. Yozamp E. J., Seeto D., Gurung R. A. R. Recommendations for improving university students' learning from reading. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2024, vol. 10 (2), pp. 227-235. DOI: <https://doi.org/10.1037/stl0000354>
28. Sharov A. A., Konovalov A. A. Vocational education teachers' soft-competences: Assessment methodology and correlation analysis. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (5), pp. 7-21. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2205.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49623125>
29. Wickline V. B., Capeles K., Morris H., Warden A., Appleby K., Appleby D. C. Day 1 lesson plan – Discuss skills. Repeat. Repeat. Repeat. (or: How a focus on professional skills impacts psychology statistics students' course, instructor, and self-perceptions). *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2024, vol. 10 (2), pp. 133-148. DOI: <https://doi.org/10.1037/stl0000279>
30. Barkanova O. V., Perova L. V., Kakunina E. V. Methods of psychological diagnostics of potential pedagogical giftedness of students. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev*, 2023, no. 2, pp. 78-90. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54062451>
31. Shadrikov V. D. Towards a new psychological theory of abilities and giftedness. *Psychological Journal*, 2019, vol. 40 (2), pp. 15-26. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37137953>

Submitted: 08 June 2024

Accepted: 05 July 2024

Published: 31 August 2024



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Vladimir Alexandrovich Mazilov

Contribution of the co-author: problem, concept and design of the study, explanation of the research results.

Yurii Nicolaevich Slepko

Contribution of the co-author: literature review, collection of empirical material, analysis and description of the results of empirical research, design of the article text.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.





Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Vladimir Alexandrovich Mazilov

Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head,
Department of General and Social Psychology,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
108/1 Respublikanskaia Str., 150000, Yaroslavl, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>
E-mail: v.mazilov@yspu.org

Yurii Nicolaevich Slepko

Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Dean,
Faculty of Education,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
108/1 Respublikanskaia Str., 150000, Yaroslavl, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>
E-mail: slepko@inbox.ru



УДК 159.9.072.432+37.015.31+316.4

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2404.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2404.02)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Удовлетворенность профессией как условие психологического благополучия учителя: эмпирическое исследование

Т. С. Вершинина¹, О. Л. Кочева², Д. В. Шкурин², А. В. Мальцев²¹ Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург, Россия² Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема зависимости психологического благополучия учителей от удовлетворенности профессиональной деятельностью.

Цель статьи – выявить компоненты психологического благополучия учителей и сравнить уровни психологического благополучия учителей с разным отношением к своей профессии.

Методология. Методологической основой выступают научные исследования российских и зарубежных ученых в области изучения психологического благополучия как общенаучного феномена, так и психологического благополучия учителя. Для сбора эмпирических данных проведены опросы учителей в трех муниципалитетах Свердловской области ($N = 1484$) в течение 2021–2022 гг. с использованием опросника «Большая пятерка» TIPI-RU, теста «Смыслжизненные ориентации», «Теста жизнестойкости» С. Мадди, «Опросника выгорания» К. Маслач, «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф, «Шкалы позитивного и негативного аффекта», «Шкалы удовлетворенности жизнью» Э. Динера. Для обработки полученных результатов использовались методы математической статистики.

Результаты. Основные результаты исследования заключаются в том, что выявлен ряд закономерностей, влияющих на состояние психологического благополучия учителей в обследованных муниципалитетах. Авторы установили, что применение различных комплексов методик дает сопоставимые результаты по проблеме исследования психологического благополучия учителя. Подчеркивается, что ключевой составляющей психологического благополучия учителей является отношение к своей профессии. Авторами выявлен комплекс качеств, определяющих уровень удовлетворенности профессией учителя и отношение к ней. Также показано, что удовлетворенность профессией учителя увеличивается пропорционально стажу педагогической деятельности.

Библиографическая ссылка: Вершинина Т. С., Кочева О. Л., Шкурин Д. В., Мальцев А. В. Удовлетворенность профессией как условие психологического благополучия учителя: эмпирическое исследование // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 27–50. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.02>

✉ Автор для корреспонденции: Алексей Владимирович Мальцев, A.V.Maltsev@urfu.ru

© Т. С. Вершинина, О. Л. Кочева, Д. В. Шкурин, А. В. Мальцев, 2024

Заключение. В заключении выводится закономерность состояния психологического благополучия учителей от уровня удовлетворенности своей профессией. Представленные результаты могут быть использованы в разработке мероприятий по профилактике профессионального выгорания и коррекции смыслового отношения к учительскому труду как на региональном, так и на федеральном уровнях.

Ключевые слова: психологическое благополучие учителя; удовлетворенность профессией; комплекс методик; личностные качества; профессиональное выгорание; муниципалитеты; отношение к профессии.

Постановка проблемы

Организация объединенных наций включила психологическое благополучие в число приоритетных целей устойчивого развития¹. Его изучение является многоаспектной проблемой и касается как разных категорий населения, так и многообразных факторов влияния (адаптация молодых и пожилых людей², изменение психологического благополучия в течение жизни [1], наиболее уязвимые категории граждан [2], влияние хронических заболеваний [3], социальных [4] и региональных [5] факторов).

Психологическое благополучие учителя как представителя социально значимой профессии требует пристального внимания. Современные тенденции развития образования диктуют вопросы, касающиеся условий осуществления педагогической деятельности. В структуру профессиональной компетентности педагога входят не только профессиональные знания и умения, но и психологическое и субъективное благополучие [6].

Специфика профессии педагога заключается в том, что его уровень психологического благополучия, профессионального самощущения в совокупности с профессио-

нальной компетентностью оказывает непосредственное влияние на становление личности обучающегося как субъекта образовательной деятельности. К педагогу и его роли в образовательном процессе предъявляются высокие требования, что в совокупности с контекстуальными и индивидуальными факторами (в первую очередь, физическое здоровье и психическое состояние) [7] оказывает влияние на результаты его труда [8], безопасность образовательной среды, эффективность и продуктивность взаимодействия с субъектами образовательного процесса [9], психологический и эмоциональный климат внутри среды, «качество процесса воспитания и обучения» [10].

Психологическое благополучие учителя – залог не только его психического и физического здоровья, но и профессионального долголетия. В связи с этим обостряется вопрос психологического благополучия учителя как центрального звена образования.

Исследования психологического благополучия ведутся не одно десятилетие, но на сегодняшний день нет единого подхода и перечня критериев «психологического благополучия» человека в целом. Поэтому вопросы о том, из чего складывается психологическое

¹ Mental health. (2022). World Health Organization: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response#>

² Keyes C. L. M., Waterman M. B. Dimensions of well-being and mental health in adulthood // M. H. Bornstein,

L. Davidson, C. L. M. Keyes, K. A. Moore (Eds.), Well-being: Positive development across the life course. – New York: Imprint Psychology Press. – 2003. – P. 477–497.

благополучие учителя – на основе каких показателей можно говорить о соответствующем уровне психологического благополучия, какие методы исследования следует применить, – остаются открытыми.

Обзор литературы по проблеме исследования

Традиционно при изучении данного феномена опираются на модель психологического благополучия К. Рифф [11], включающую 6 факторов: автономия, личностный рост, адаптированность к окружающей среде (в том числе способность понимать и контролировать ситуацию), наличие в жизни цели, позитивные отношения с окружающими людьми, принятие себя.

Н. Е. Жданова, О. В. Мухлынина [9] «существенным фактором благополучия» считают «жизненные и профессиональные ценностно-смысловые ориентации педагога... положительные эмоции в осуществлении профессиональной деятельности»; но к наиболее значимым факторам относят уровень образования педагога: «...уровень психологического благополучия значительно выше у педагогов с высшим образованием» [9].

В ряде работ к компонентам психологического благополучия педагога относят «смысл, вовлеченность, позитивные отношения с окружающими, достижения»³, уровень образования [12], формирование внутренней позиции субъекта образовательной деятельности, поскольку «такая позиция выступает внутренней опорой самоизменения и постоянного созидания себя» [13].

Е. Б. Лактионова, М. Г. Матюшина [14] предлагают включать в структуру психологического благополучия учителя компоненты

позитивного функционирования личности: эмоциональный (аффективный), когнитивный, личностные черты, биологический (физиологическое, психическое, психосоматическое здоровье и др.), межличностный (социальный), мотивационно-потребностный (деятельностный), самоактуализации (самореализации), морально-нравственный, внешние факторы [14].

Е. А. Романова с коллегами [15], выделяя факторы снижения психологического благополучия учителей («ощущение низкого статуса профессии, связанное с высокими нагрузками, отсутствием свободного времени, социального признания профессии») и повышения («удовлетворенность выбором профессии», «удовлетворенность результатами своего труда» и «творческая самореализация, креативность, свобода от шаблонов в работе»), предлагают считать основными показателями благополучия учителя коммуникативный, личностный, когнитивный, организационный показатели и показатель социального восприятия [15].

А. П. Авдеева с соавторами [16] отмечает, что в сложных социальных ситуациях сохранение психологического благополучия учителя обеспечивается благодаря «профессиональной мотивации (интереса, вовлеченности в профессиональную деятельность); эмоционального состояния (отсутствия выгорания, тревожности, невротичности) и использования конструктивных поведенческих стратегий» [16].

В зарубежных исследованиях также выделяется несколько подходов. Например, в работе П. Беневен с соавт. [17] выделяется пять групп исследований, посвященных: 1) взаимосвязи выгорания учителей и эмоционального

³ Погорская В. А. Субъективное благополучие педагога в учебном процессе // International Journal of Medicine and Psychology. – 2020. – № 1. – С. 74.

интеллекта, 2) влиянию на здоровье и благополучие учителей субъективного счастья и самооценки как диспозиционных черт, 3) роли школьного контекста, 4) ценностям, самоэффективности, эмоциональному отношению к профессии и другим факторам, влияющим на благополучие учителей, 5) диагностическим инструментам, направленным на исследование ведущих факторов благополучия, внутрискольного климата и морального состояния учителей (P. Benevene, S. De Stasio, C. Fiorilli [17]).

Т. Хашер, Дж. Вабер [18] в обзоре работ за 2000–2019 гг. о психологическом благополучии педагогов отмечают, что часть исследований либо касается общих подходов к благополучию и не учитывает конкретных вызовов, требований и задач профессии, либо направлена только на оценку эмоционального выгорания учителей, что не в полной мере отражает уровень благополучия (Т. Hascher, J. Waber [18]). Сами авторы предлагают рассматривать психологическое благополучие учителя как сложный психологический конструкт, связанный со спецификой профессиональных требований, предъявляемых в разных странах, влиянием внешних контекстов образовательной среды, особенностями взаимодействия с обучающимися и коллегами [18].

Б. Дрир [7] отмечает, что в последние десятилетия исследования получили новое развитие: комплексно изучаются негативные аспекты (стресс, напряжение, негативные эмоции, эмоциональное истощение) и позитивные (положительные эмоции, удовлетворенность работой, вовлеченность) (B. Dreer [7]). Автор настаивает, что в изучении данной проблемы требуется комплексный подход, включающий внешние факторы (чувство принадлежности учителей к школьному сообществу, инновации и др.) и внутренние (формирование гра-

ниц и процессов выполнения профессиональных задач, отношения в коллективе, формирование отношения к профессии) [7].

Ж. ван Вингерден с соавт. [19] подчеркивают, что повышению благополучия и вовлеченности в профессиональную деятельность способствуют оптимизация профессиональных и личностных ресурсов, расширение возможностей профессионального развития, самоэффективности и выполнения должностных обязанностей (J. Wingerden, A. B. Bakker, D. Derks [19]). И. Гаст с коллегами [20] отмечает, что психологическое благополучие учителей связано с такими аспектами, как самопринятие, автономия, взаимодействие с окружающей средой, цель в жизни, личностный рост и т. д. (I. Gast, M. Neelen, L. Delnoij, M. Menten, A. Mihai, T. Grohnert [20]). По их мнению, положительное влияние на повышение психологического благополучия учителей и вузовских преподавателей оказывают программы профессионального развития [20].

Кроме того, в исследованиях представляются результаты положительного влияния на благополучие учителей навыков саморегуляции [21], устойчивости к стрессу, позитивного межличностного взаимодействия и отношения к профессии, профессиональной рефлексии и профессиональной идентичности [22], оптимизма, смысла и цели жизни и удовлетворенности жизнью [23]. В качестве факторов отрицательного воздействия отмечаются стресс, избыток требований и нехватка ресурсов для их удовлетворения [24].

Цель статьи – выявить компоненты психологического благополучия учителей, сравнить уровни психологического благополучия учителей с разным отношением к своей профессии.

Методология исследования

В ходе теоретического исследования были применены методы анализа, синтеза и обобщения. Эмпирическая часть исследования реализована методом интернет-опроса с помощью Google Формы.

Категория психологического благополучия многогранна и включает достаточно много составляющих. Для оценивания психологического благополучия учителей использовались как положительные, так и отрицательные характеристики. Важным составляющим исследования были личностные черты, определяемые пятифакторным опросником «Большая пятерка» ТPI-RU, некоторые из них имеют прямое отношение к профессиональной деятельности педагогов: добросовестность и открытость новому опыту. Благополучие любого человека, а учителя в особенности, не может быть без поиска смысла жизни, поскольку смысл жизни педагог вкладывает в своих учеников. Именно поэтому для исследования нами был выбран тест «Смысложизненные ориентации» для оценки «источника» смысла жизни. Современный педагог испытывает огромные психологические нагрузки сразу с четырех сторон: учеников и их родителей, своих руководителей и социума, именно поэтому в наше исследование включен «Тест жизнестойкости» С. Мадди для оценки способности педагогов к совладению со стрессом. Единственная методика оценки отрицатель-

ной психологической характеристики, специально подобранная для целей нашего исследования, – «Опросник выгорания» К. Маслач (адаптирован Н. Е. Водопьяновой)⁴. Собственно оценка психологического благополучия по основным составляющим и интегрированному показателю проводилась по «Шкале психологического благополучия» К. Рифф (экспресс-вариант в адаптации Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной)⁵. Эмоциональная составляющая благополучия заключается в двух противоположных состояниях, для оценки которых была выбрана «Шкала позитивного и негативного аффекта» (адаптирована Е. Н. Осиним)⁶. Для оценки субъективного уровня счастья как одного из главных составляющих психологического благополучия применялась «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера (адаптирована Е. Н. Осиним, Д. А. Леонтьевым)⁷.

Описание выборки. Опрос 1484 педагогов из трех муниципалитетов Свердловской области проводился в течение 2021–2022 гг.: 412 чел. (27,76 %) – Муниципалитет 1; 566 чел. (38,14 %) – Муниципалитет 2; 506 чел. (34,10 %) – Муниципалитет 3. Сплошной опрос в Муниципалитете 1 проводился в сентябре – октябре 2021 г. с помощью опросников «Большая пятерка» и «Смысложизненные ориентации». В Муниципалитете 2 в составленной выборке опрос проведен в апреле 2022 г. («Тест жизнестойкости» С. Мадди,

⁴ Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 336 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21551414>

⁵ Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 2. – С. 82–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16331526>

⁶ Осин Е. Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики

PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9, № 4. – С. 91–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20147408>

⁷ Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2020. – № 1. – С. 117–142. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42561431>

«Опросник выгорания» К. Маслач). В Муниципалитете 3 опрос был проведен в октябре – ноябре 2022 г. («Шкала психологического благополучия» К. Рифф, «Шкала позитивного и негативного аффекта», «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера). Половой и возрастной состав опрошенных во всех трех муниципалитетах соответствовал репрезентативной выборке на основании данных, предоставленных органами управления образования. За счет репрезентативной выборки, основанной на половой принадлежности, возрасте, стаже работы, распределении учителей по ступеням школьного обучения (начальная, основная и старшая школа) и по статусу образовательного учреждения (лицеи, гимназии, общеобразовательные школы), результаты, полученные в разных муниципалитетах, представляется возможным объединить и рассматривать в совокупности используемых психологических методик.

Результаты исследования

Анализ литературы показывает, что внутренними факторами психологического благополучия учителя являются наличие внутренней позиции педагога, отношение к профессии, качество межличностных отношений, физическое здоровье, профессиональное удовлетворение и личностные черты (разумный эгоизм, большая пятерка личностных черт, высокая самооценка и др.), система ценностей, возможности профессионального образования и профессиональной самореализации. К внешним факторам в работах российских и зарубежных исследователей относятся социально-экономическое благополучие учителей, имидж профессии, опыт профессиональной деятельности.

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа, на каждом из которых применялись разные методики, результаты которых позволили получить представление об основных показателях психологического благополучия учителя. В ходе эмпирической части исследования было выявлено, что элементы недовольства («профессия мне совершенно не нравится» и «скорее недоволен») выражает подавляющее меньшинство учителей (примерно по 5 % – Муниципалитет 1, Муниципалитет 2; 3 % – Муниципалитет 3). Однако те учителя, которые выбрали ответ «Профессия не хуже и не лучше других», имеют определенные причины неудовлетворенности своей профессией. Для выявления причин мы объединили в одну группу тех, кто так или иначе не удовлетворен профессией, и сравнили с двумя более крупными группами в основном довольных и полностью довольных (рис. 1, 2 и 3). Подобный подход предполагает, как возможность проведения бинарных сравнений (между крайними группами – полностью довольных и чем-то недовольных), так и поиск направленных связей по росту удовлетворенности своей профессией (на рис. 1, 2 и 3 средние значения по шкалам методик нанесены на столбики, шкалы имеют разные несопоставимые единицы измерения, силы направленной связи представлены на голубом фоне по шкале от -1 до $+1$, отмечены шкалы с достоверным различием крайних групп).

На первом этапе было проведено исследование личностных черт, которые в той или иной степени оказывают влияние на осуществление профессиональной деятельности учителя, и отношение к профессии с использованием опросников «Большая пятерка» и «Смыслоразностные ориентации» в Муниципалитете 1 (рис. 1).

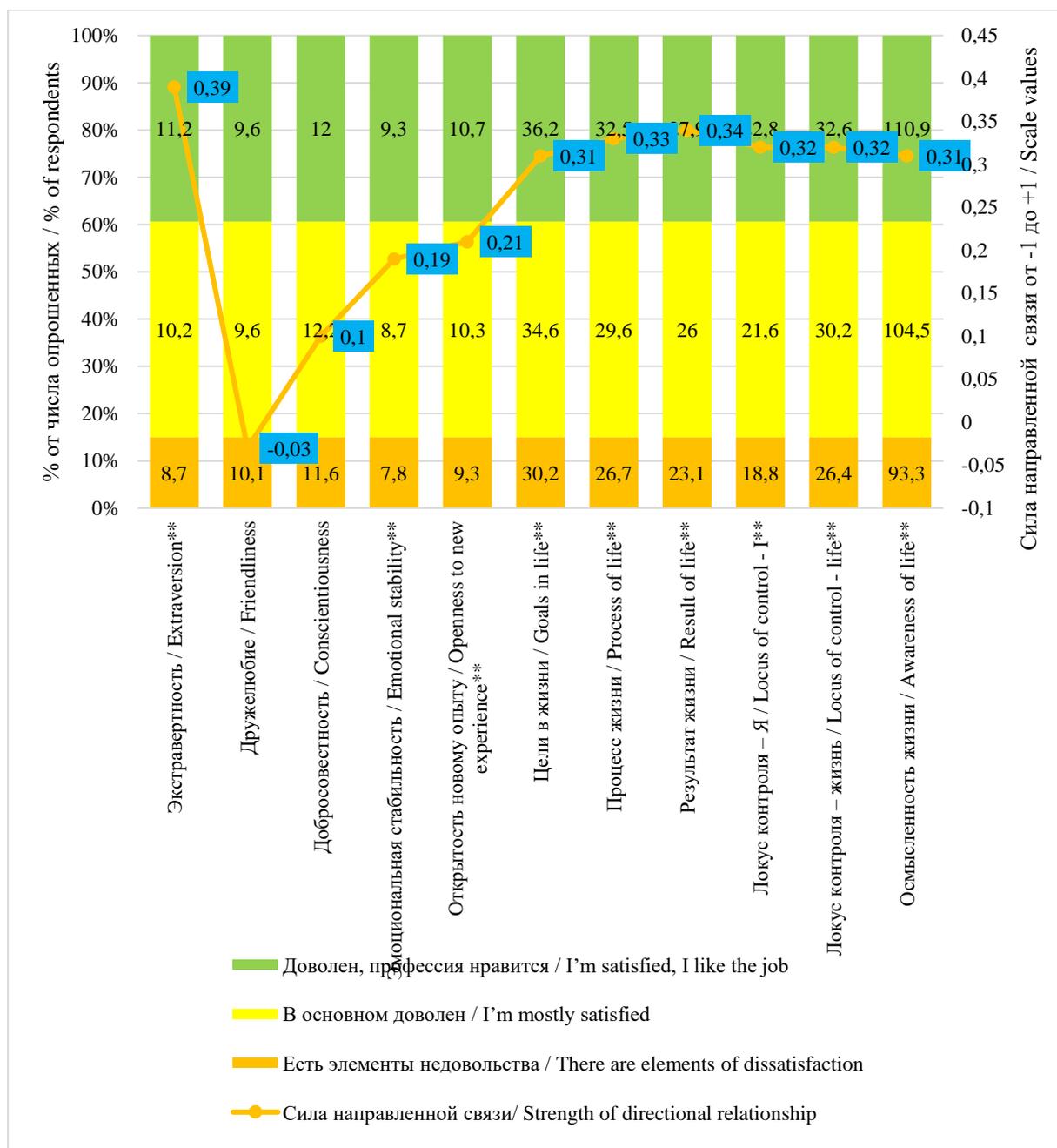


Рис. 1. Результаты опроса по методикам «Большая пятерка» и «Смысложизненные ориентации» у трех групп учителей Муниципалитета 1: группа 1 «Есть элементы недовольства», группа 2 «В основном доволен», группа 3 «Доволен, профессия нравится»

Fig. 1. Results of a survey among three groups of teachers from Municipality 1 using the “Big Five” and the “Meaning-in-Life Orientations test”: the “There are elements of dissatisfaction” group 1, the “Mostly satisfied” group 2, the “Satisfied, I like the profession” group 3

Прим.:

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Note:

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Здесь и в последующих рисунках: Учитывая ненормальность распределения по психологическим шкалам для оценки силы направленной связи используется непараметрический ранговый направленный критерий Джонкхиера (Терпстры). Знак (+ или –) указывает направленность связи. Учитывая ненормальность распределения по психологическим шкалам для значимости различий между крайними группами («Есть элементы недовольства» и «Доволен, профессия нравится») используется непараметрический ранговый ненаправленный критерий Краскела – Уоллиса.

В Муниципалитете 1 группа «Есть элементы недовольства» составила 15,05 %, группа «В основном доволен» – 45,63 %, группа «Доволен, профессия нравится» – 39,32 %. Если рассматривать статистический показатель «Сила направленной связи», то по 3 шкалам методики «Большая пятерка» и всем шкалам методики «Смысложизненные ориентации» получены статистически значимые результаты (рис. 1). При этом выявленная закономерность: сила направленной связи экстраверсии, эмоциональной стабильности и открытости новому опыту – положительно выражена от группы «Есть элементы недовольства» к группе «Доволен, профессия нравится». Данные качества составляют психологическую основу профессии учителя.

Различия между крайними группами «Есть элементы недовольства» и «Доволен, профессия нравится» статистически достоверны оказались по 4 шкалам «Большой пятерки» и всем шкалам методики «Смысложизненные ориентации». Средние показатели

группы «Доволен, профессия нравится» достоверно выше, чем средние показатели группы «Есть элементы недовольства». Единственная черта личности, по которой не выявлены различия между этими группами, – дружелюбие. Перечисленные психологические качества имеют место в группе «Есть элементы недовольства», однако выражены они слабее, чем в группе довольных своей профессией без оговорок.

Далее для оценки способности педагогов к совладению со стрессом и выявления уровня профессионального выгорания был проведен опрос в Муниципалитете 2 с помощью «Теста жизнестойкости» С. Мадди и «Опросника выгорания» К. Маслач, соответственно (рис. 2).

В Муниципалитете 2 группа «Есть элементы недовольства» составила 16,08 %, группа «В основном доволен» – 44,17 %, группа «Доволен, профессия нравится» – 39,75 %. По всем шкалам «Теста жизнестойкости» С. Мадди и «Опросника профессионального выгорания» К. Маслач получены статистически достоверные данные о силе направленной связи и различий между крайними группами (рис. 2).

По трем шкалам «Теста жизнестойкости» С. Мадди «Вовлеченность», «Контроль», «Принятие риска» наблюдалось положительное увеличение силы направленной связи от группы «Есть элементы недовольства» к группе «В основном доволен» и далее к группе «Доволен, профессия нравится». Различия между крайними группами «Есть элементы недовольства» и «Доволен, профессия нравится» были выражены с высокой степенью достоверности.

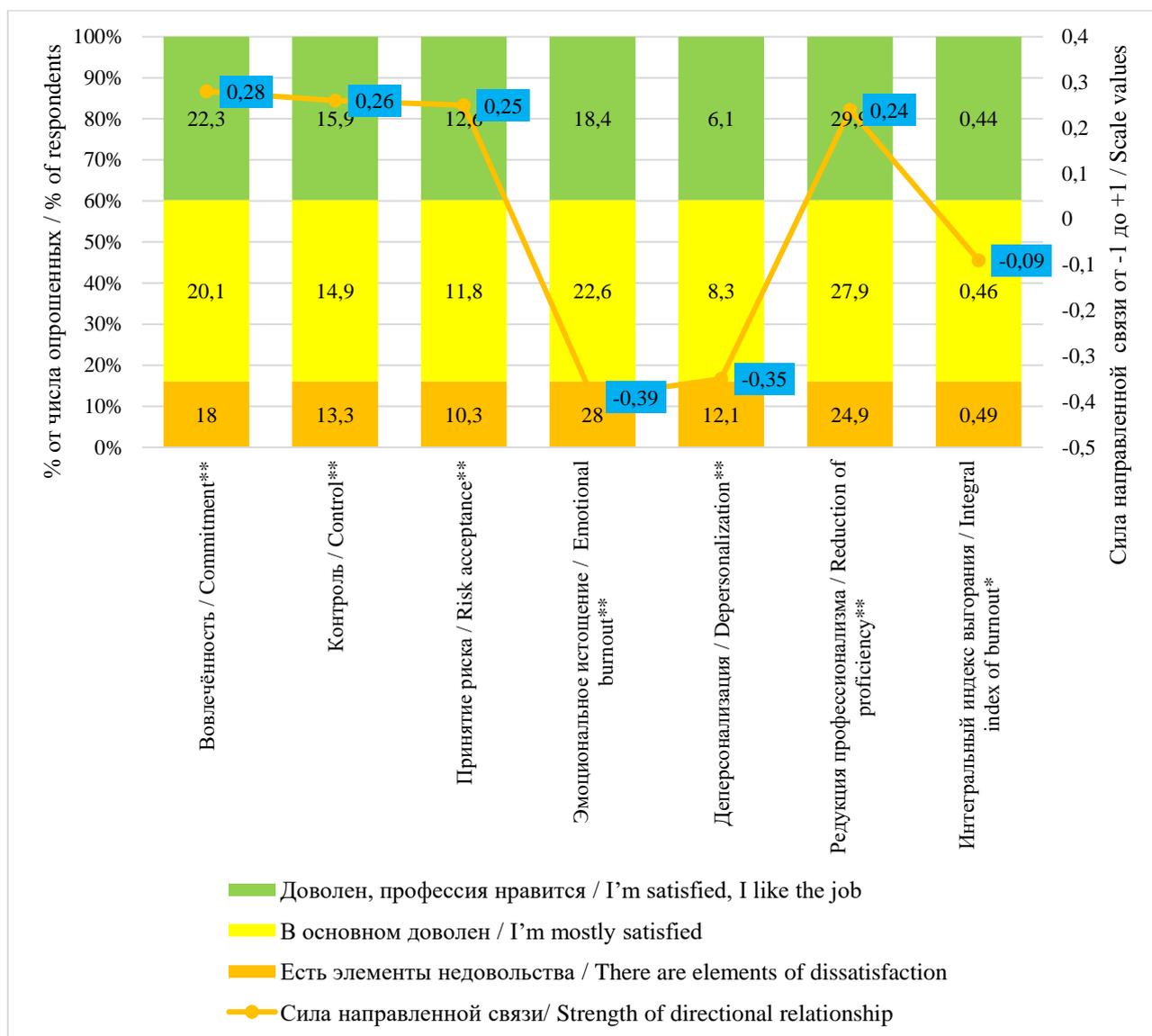


Рис. 2. Результаты опроса по «Тесту жизнестойкости» С. Мадди и «Опроснику профессионального выгорания» К. Маслач у трех групп учителей Муниципалитета 2: группа 1 «Есть элементы недовольства», группа 2 «В основном доволен», группа 3 «Доволен, профессия нравится»

Fig. 2. Results of a survey among three groups of teachers from Municipality 2 using the “Muddy Resilience Test” and the “Maslach Burnout Inventory”: the “There are elements of dissatisfaction” group 1, the “Mostly satisfied” group 2, the “Satisfied, I like the profession” group 3

Примечание:

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Note:

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Шкала «Эмоциональное истощение» методики профессионального выгорания К. Маслач показала обратную направленность силы выраженности соответствующего качества от группы «Есть элементы недовольства» к группе «Доволен, профессия нравится»; в группе «В основном доволен» – промежуточное значение. Самые высокие показатели эмоционального истощения оказались в группе «Есть элементы недовольства», самые низкие – в группе «Доволен, профессия нравится». Показатели шкалы «Деперсонализация» в группе «Доволен, профессия нравится» практически в 2 раза меньше, чем в группе «Есть элементы недовольства». А обратная направленность силы направленной связи деперсонализации от группы «Есть элементы недовольства» к группе «Доволен, профессия нравится» была высоко статистически достоверна. Интегральный индекс выгорания оказался самым высоким в группе «Есть элементы недовольства», самым низким – в группе «Доволен, профессия нравится»; в группе «В основном доволен» – среднее значение этого показателя.

Перечисленные положительные психологические качества имеют место не только в группе «Доволен, профессия нравится», но и в группах «В основном доволен» и «Есть элементы недовольства», но в последних двух группах они выражены слабее, отрицательные, наоборот, – сильнее.

На заключительном этапе с целью выявления уровня психологического благополучия учителей («Шкала психологического благополучия» К. Рифф) и эмоциональной составляющей благополучия («Шкала позитивного и негативного аффекта»), а также для оценки субъективного уровня счастья («Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера) проведен опрос в Муниципалитете 3 (рис. 3).

В Муниципалитете 3 группа «Есть элементы недовольства» составила 11,66 %, группа «В основном доволен» – 44,66 %, группа «Доволен, профессия нравится» – 43,68 %. Из десяти шкал «Шкалы удовлетворенности жизнью» Э. Динера, «Шкалы позитивного и негативного аффекта» и «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф по девяти были выявлены статистически значимые закономерности (рис. 3).

По шкале позитивного аффекта получена прямая (положительная) сила направленной связи; по шкале негативного аффекта – обратная (отрицательная). В первом случае значение позитивного аффекта увеличивалось от группы «Есть элементы недовольства» к группе «Доволен, профессия нравится», а в группе «В основном доволен» наблюдалось промежуточное значение. Во втором случае значение негативного аффекта уменьшалось в указанном направлении. При этом различия крайних групп «Есть элементы недовольства» и «Доволен, профессия нравится» достоверны с высоким уровнем значимости. По шкале позитивного аффекта они были больше во второй группе, а по шкале негативного аффекта больше в первой группе. По всем шкалам «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф показатель «Сила направленной связи» достоверно выражен одинаково, что означает усиление психологических характеристик от группы «Есть элементы недовольства» к группе «Доволен, профессия нравится», а в группе «В основном доволен» наблюдается промежуточное значение; различия крайних групп достоверны по этой методике по пяти шкалам из шести. Во всех случаях в группе «Доволен, профессия нравится» средние показатели по шкалам «Компетентность», «Личностный рост», «Позитивные отношения», «Жизненные цели», «Самопринятие» и общему показателю достоверно выше,

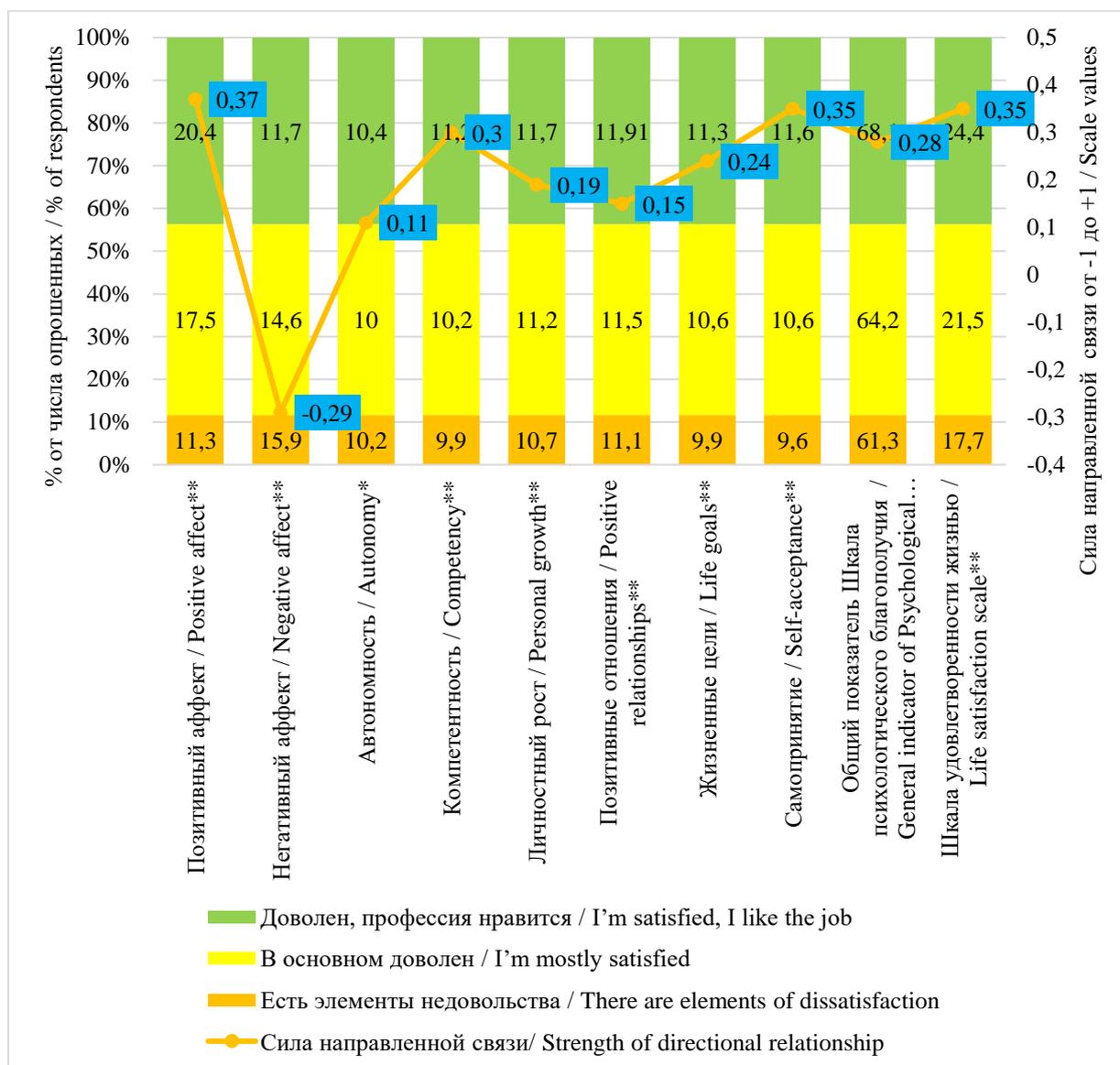


Рис. 3. Результаты опроса по методикам «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, «Шкала позитивного и негативного аффекта», «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера у трех групп учителей Муниципалитета 3: группа 1 «Есть элементы недовольства», группа 2 «В основном доволен», группа 3 «Доволен, профессия нравится»

Fig. 3. Results of a survey among three groups of teachers from Municipality 3 using the “Psychological Well-Being Scale”, the “Positive and Negative Affect Scale” and the “Life Satisfaction Scale”: the “There are elements of dissatisfaction” group 1, the “Mostly satisfied” group 2, the “Satisfied, I like the profession” group 3

Примечание:

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Note:

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

чем в группе «Есть элементы недовольства». Единственная шкала, по которой не оказалось различий между крайними группами, – «Автономность». «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера подтвердила общую закономерность большего позитивного психологического настроения в группе «Доволен, профессия нравится» в сравнении с другими группами, поскольку по силе направленной связи и по различиям крайних групп статистические показатели были достоверны. Удовлетворенность жизнью возрастала во всех группах, а в группе «Доволен, профессия нравится» – была достоверно выше, чем в группе «Есть элементы недовольства».

Психологические качества благополучия: позитивный аффект, компетентность, личностный рост, позитивные отношения, жизненные цели, самопринятие, общий показатель психологического благополучия, удовлетворенность жизнью – имеют место во всех группах, но в группе «Доволен, профессия нравится» они выражены сильнее.

Противоположные в отношении к профессии группы «Есть элементы недовольства» и «Довольные своей профессией» по всем методикам и 26 шкалам из 28 имели достоверные различия. При этом сила направленной связи в ряду ответов: «Есть элементы недовольства», «В основном доволен», «Доволен, профессия нравится» имела статистическую достоверность по 27 шкалам из 28, что также подтверждает отмеченную выше закономерность.

Обсуждение результатов

Проведенное в муниципалитетах исследование позволило определить комплекс психологического благополучия учителей, безоговорочно удовлетворенных своей профессией, и учителей, у которых профессия не вызывает такого чувства.

Единый подход к выделению группы учителей, удовлетворенных своей профессией, позволяет рассматривать по каждой из 7 методик универсальные психологические портреты учителей.

По результатам методики «Большая пятерка» учителя, удовлетворенные своей профессией, имеют направленность психики на экстраверсию. Они отличаются общительностью, любят развлечения и коллективные мероприятия, имеют большой круг друзей и знакомых, ощущают потребность общения с людьми, с которыми можно поговорить и приятно провести время. В работе, как правило, ориентированы на скорость выполнения задания, от однообразной деятельности у них быстрее развивается состояние монотонности. В деятельности быстро извлекают информацию из памяти, лучше выполняют трудные задания в ситуации дефицита времени. Чувствительны к поощрению. Данной группе присущи добросовестность, ответственность, обязательность, точность и аккуратность в делах. Любят порядок и комфорт, настойчивы в деятельности и обычно достигают в ней высоких результатов. Придерживаются моральных принципов, не нарушают общепринятых норм поведения в обществе, соблюдают их даже тогда, когда нормы и правила кажутся формальностью. Добросовестность и сознательность обычно сочетаются с хорошим самоконтролем, стремлением к утверждению общечеловеческих ценностей, иногда в ущерб личным. Учителя данной группы редко чувствуют себя полностью раскованными настолько, чтобы позволить себе дать волю чувствам; они ощущают себя самодостаточными, уверенными в своих силах, эмоционально зрелыми; смело смотрят в лицо фактам, спокойны, постоянны в своих планах и привязанностях, не поддаются случайным колебаниям настроения;

смотрят на жизнь серьезно и реалистично, осознают требования реальности, признают собственные недостатки, не расстраиваются из-за пустяков, чувствуют себя приспособленными к жизни; сохраняют хладнокровие и спокойствие в неблагоприятных ситуациях. Они чаще пребывают в хорошем расположении духа, чем в плохом; с готовностью удовлетворяют свое любопытство, проявляя интерес к различным сторонам жизни; легко обучаются, но недостаточно серьезно относятся к систематической научной деятельности, поэтому редко достигают больших успехов в науке; доверяют своим чувствам и интуиции больше, чем здравому смыслу, мало обращают внимания на текущие повседневные дела и обязанности, избегают рутинной работы; эмоциональны, экспрессивны, с хорошо развитым эстетическим и художественным вкусом люди.

По результатам методика «Смыслоразноориентации» учителя, принимающие свою профессию, характеризуются наличием в жизни целей, придающих жизни осмысленность, направленность и перспективу. Воспринимают свою жизнь как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс. Отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущают степень продуктивности и осмысленности прожитой части. Представляют себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора в построении своей жизни в соответствии со своими целями, задачами и представлениями о ее смысле. Убеждены, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

По результатам методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди психологический портрет полностью удовлетворенного своей профессией учителя включает удовлетворенность своей профессией, убежденность в том, что

вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное; получают удовольствие от собственной деятельности, считают, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован; убеждены в том, что все происходящее с ними способствует их развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта (позитивного или негативного); готовы действовать без надежных гарантий успеха, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. Выраженность вовлеченности, контроля, принятия риска и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания.

«Опросник профессионального выгорания» К. Маслач позволил составить психологический портрет учителей, довольных своей профессией, у которых в меньшей степени проявляется переживание сниженного эмоционального тонуса, повышенная психическая истощаемость и аффективная лабильность, утрата интереса и позитивных чувств к окружающим, ощущение «пресыщенности» работой, неудовлетворенность жизнью в целом, чем в группе с элементами недовольства. Довольные своей профессией меньше проявляют эмоциональную отстраненность и безразличие, формальное выполнение профессиональных обязанностей, негативизм и циничное отношение; такие учителя удовлетворены собой как личностью и профессионалом. Они дают положительную оценку своей компетентности и продуктивности и демонстрируют повышение профессиональной мотивации, тенденцию брать на себя ответственность. По совокупности признаков «эмоциональное истощение», «деперсонализация и редукция профессиона-

лизма» учителя этой группы в меньшей степени подвержены синдрому профессионального психического выгорания.

На основании «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф психологический портрет учителей довольных своей профессией складывается из компетентности, личностного роста, позитивных отношений, жизненных целей и самопринятия. Портрет довольных профессией учителей включает обладание компетенцией в управлении окружением, контроль всей внешней деятельностью, эффективность в использовании представляющейся возможностью, способность улавливать и создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей; чувство непрекращающегося развития, восприятие себя «растущими» и самореализующимися, открытость новому опыту, чувство реализации своего потенциала. Они отмечают улучшения в себе и своих действиях с течением времени; изменяются в соответствии с собственными познаниями и достижениями; имеют цель в жизни и чувство направленности, наделяют смыслом прошлое и настоящее, придерживаются убеждений, наполняющих жизнь целями, целеустремлены; позитивно относятся к себе, знают и принимают различные свои стороны, хорошие и плохие качества; имеют удовлетворительные, доверительные отношения с окружающими, заботятся о благополучии других; способны сопереживать, понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках.

В соответствии со «Шкалой позитивного и негативного аффекта» учителя, довольные своей профессией, в большей степени, чем учителя, имеющие элементы недовольства своей профессией, обладают состоянием приятной вовлеченности, высокой энергичности и

полной концентрации, имея при этом выраженное позитивное эмоциональное состояние.

По методике «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера эта группа учителей обладает более высокой субъективной оценкой уровня счастья.

Анализ выявленных признаков психологического благополучия учителей, удовлетворенных своей профессией, показывает, что изучение только эмоционального выгорания учителей, на что часто делается упор [18; 27], недостаточно. Профессиональное выгорание следует включать в общую картину благополучия как показатель неудовлетворенности и снижения психологического благополучия, но в то же время устойчивости к профессиональным нагрузкам. На психологическое благополучие и уровень удовлетворенности учителя своей профессией оказывают влияние позитивные отношения с окружающими, ценностно-смысловые ориентации, вовлеченность в профессиональную среду, требования внешних контекстов образовательной среды и наличие внутренней позиции. Также обнаружено, что для учителей важно наличие возможностей для профессионального развития, условий для решения профессиональных задач и личностного роста.

Наше исследование подтверждает необходимость комплексного изучения психологического благополучия и показывает, что для разностороннего и полноценного описания психологических показателей удовлетворенности профессией учителей необходимо использовать комплекс методик и, таким образом, выявлять различные факторы, оказывающие влияние на удовлетворенность учителя своей профессией.

В целом исследование на основе комплексного использования методик в разной комбинации и на разных группах респонден-

тов позволило рассмотреть совокупность факторов, определяющих уровень их психологического благополучия и оказывающих влияние на удовлетворенность профессией на эмоциональном и когнитивном уровнях, а также выявить совокупность личностных черт учителя, удовлетворенного своей профессией.

Достоверные различия в совокупности психологических показателей добросовестности, эмоциональной стабильности, открытости новому опыту, смысложизненных ориентаций, жизнестойкости, профессионального выгорания, благополучия, удовлетворенности жизнью, позитивного и негативного аффекта между группами учителей, которым профессия нравится, и теми, кто хотя бы отчасти ей недоволен, свидетельствуют о значительной роли профессиональной деятельности на общее психологическое состояние учителя.

В целом по результатам эмпирического исследования нами отмечена статистически значимая связь роста удовлетворенности профессией и стажа работы учителей. Так, если среди имеющих стаж работы до 3 лет доля полностью удовлетворенных профессией составляет от 35 % (Муниципалитет 3 и Муниципалитет 2) до 38 % (Муниципалитет 1), то по мере роста педагогического стажа эта доля последовательно увеличивается и для учителей с педагогическим стажем свыше 18 лет составляет уже от 41 % (Муниципалитет 1) до 48–49 % (Муниципалитет 2 и Муниципалитет 3).

Заключение

Все использованные в исследовании методики показали свою состоятельность для изучения психологического благополучия учителей. Отношение учителей к своей профессии оказалось ключевым составляющим психологического благополучия. В целом учителя, удовлетворенные своей профессией,

в большей степени проявляют экстравертность, добросовестность, эмоциональную стабильность, открытость новому опыту, имеют цели в жизни, выше оценивают процесс и результат жизни, активнее выражают локус контроля – Я и локус контроля – жизнь, проявляют осмысленность жизни. Эта группа учителей в большей степени проявляет вовлеченность, контроль и принятие риска, в меньшей степени подвержена эмоциональному истощению, деперсонализации и редукции профессионализма. Таким образом, учителя, довольные своей профессией, демонстрируют более высокий позитивный аффект; у них выше уровень компетентности, личностного роста; именно для этой группы учителей характерны позитивная позиция, наличие жизненных целей и самопринятия. Можно заключить, что удовлетворенность профессией во всех трех муниципалитетах имеет достаточно высокое сопоставимое значение.

Полученные на репрезентативных выборках трех муниципалитетов достаточно сопоставимые результаты позволяют экстраполировать их на весь регион, а также они могут быть использованы в дальнейшей работе по профилактике и преодолению недостаточной или низкой удовлетворенности профессией учителя. Описанные в статье качества являются определяющими в психологическом благополучии учителя, его профессиональной эффективности.

Сравнение групп учителей с разным отношением к собственной профессии показало возможность использования простых вопросов для составления психологического портрета благополучной личности, например, «Насколько Вам нравится ваша профессия?».

Результаты данного исследования позволят муниципалитетам сделать выводы о необходимости контроля психологического состо-

яния учителей; с этой целью внедрить психологическое сопровождение профессиональной деятельности учителей.

Перспективы исследования видятся в расширении аудитории и комплекса подходов в изучении психологического благополучия учителя, удовлетворенного своей профессией, в создании количественно-качественной модели психологического благополучия учителя и удовлетворенности профессией, в выявлении

подходов к профориентационным мероприятиям, к разработке программ профессионального развития.

Благодарности

Авторы выражают благодарность руководителям муниципальных органов образования за возможность проведения исследования среди учителей и предоставленную информацию для составления репрезентативной выборки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kling K. C., Ryff C. D., Essex M. J. Adaptive changes in the self-concept during a life transition // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1997. – Vol. 23 (9). – P. 981–990. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167297239008>
2. Sabik N. J. Ageism and body esteem: associations with psychological well-being among late middle-aged African American and European American women // *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. – 2015. – Vol. 70 (2). – P. 189–199. DOI: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbt080>
3. Rafanelli C., Roncuzzi R., Finos L., Tossani E., Tomba E., Mangelli L., Urbinati S., Pinelli G., Fava G. A. Psychological Assessment in Cardiac Rehabilitation // *Psychotherapy and Psychosomatics*. – 2003. – Vol. 72 (6). – P. 343–349. DOI: <https://doi.org/10.1159/000073031>
4. Li L. W., Seltzer M. M., Greenberg J. S. Change in depressive symptoms among daughter caregivers: An 18-month longitudinal study // *Psychology and Aging*. – 1999. – Vol. 14 (2). – P. 206–219. DOI: <https://doi.org/10.1037/0882-7974.14.2.206>
5. Plaut V. C., Markus H. R., Lachman M. E. Place matters: Consensual features and regional variation in American well-being and self // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2002. – Vol. 83 (1). – P. 160–184. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.1.160>
6. Брук Ж. Ю., Кухтерина Г. В., Патрушева И. В., Федина Л. В. Благополучие педагогов в условиях инклюзивной трансформации школы // *ЦИТИСЭ*. – 2021. – № 2. – С. 533–542. DOI: <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.2.49> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46336271>
7. Dreer B. Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting // *Cogent Education*. – 2022. – Vol. 9 (1). – P. 2044583. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583>
8. Крапчетова О. С., Чернецкая Н. И., Щукина Е. Г. К вопросу о содержании и проявлениях психологического благополучия педагога // *Педагогический ИМИДЖ*. – 2023. – № 1. – С. 68–90. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-1-68-90> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50460082>
9. Жданова Н. Е., Мухлынина О. В. Исследование психологического благополучия педагогов // *Профессиональное образование и рынок труда*. – 2019. – № 2. – С. 14–17. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10202> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39219421>



10. Бабинский Д. О. Типология и моделирование образовательной среды в историко-педагогическом аспекте // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 1. – С. 153–158. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50245952>
11. Ryff C. D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia // *Psychotherapy and Psychosomatics*. – 2014. – Vol. 83 (1). – P. 10–28. DOI: <https://doi.org/10.1159/000353263>
12. Филатова О. Ф. Психологическая характеристика учебной мотивации // Обзор педагогических исследований. – 2019. – Т. 1, № 3. – С. 33–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41319173>
13. Ермолаева М. В., Лубовский Д. В. Психологическое благополучие учителя в контексте его психологической культуры // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 3. – С. 92–97. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29930267>
14. Лактионова Е. Б., Матюшина М. Г. Теоретический анализ подходов к исследованию проблемы позитивного функционирования личности: счастье, психологическое благополучие, субъективное благополучие // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2018. – Т. 26. – С. 77–88. DOI: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2018.26.77> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36685123>
15. Романова Е. А., Гореева Т. А., Гасанова Р. Р. Социально-психологическое благополучие педагога // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2, № 2. – С. 106–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42392689>
16. Авдеева А. П., Журавлев А. К., Нечушкин Ю. В., Сафонова Ю. А., Цыганенко О. С. Психологическое благополучие преподавателей вуза при пандемии // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 4. – С. 117–123. DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.38625> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45706328>
17. Benevene P., De Stasio S., Fiorilli C. Editorial: Well-Being of School Teachers in Their Work Environment // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. – P. 1239. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239>
18. Hascher T., Waber J. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019 // *Educational Research Review*. – 2021. – Vol. 34. – P. 100411. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
19. Wingerden J., Bakker A. B., Derks D. The longitudinal impact of a job crafting intervention // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. – 2017. – Vol. 26 (1). – P. 107–119. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1224233>
20. Gast I., Neelen M., Delnoij L., Menten M., Mihai A., Grohnert T. Supporting the well-being of new university teachers through teacher professional development // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – P. 866000. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.866000>
21. Jennings P. A., Doyle S., Oh Y., Rasheed D., Frank J. L., Brown J. L. Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being // *Journal of School Psychology*. – 2019. – Vol. 76. – P. 186–202. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
22. Ismail S. M., Patra I., Yang H., Bemnet A. Language teacher psychological well-being: an insight into the impacts of emotion regulation, reflective teaching, self-efficacy, and identity in an EFL context // *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. – 2023. – Vol. 8 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00215-3>



23. Hernandez R., Bassett S. M., Boughton S. W., Schuette S. A., Shiu E. W., Moskowitz J. T. Psychological Well-Being and Physical Health: Associations, Mechanisms, and Future Directions // Emotion Review. – 2018. – Vol. 10 (1). – P. 18–29. DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073917697824>
24. Alonso C., Fernández-Salinerо S., Topa G. The Impact of Both Individual and Collaborative Job Crafting on Spanish Teachers' Well-Being // Education Sciences. – 2019. – Vol. 9 (2). – P. 74. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci9020074>

Поступила: 07 июня 2024

Принята: 05 июля 2024

Опубликована: 31 августа 2024

Заявленный вклад авторов:

Вершинина Татьяна Станиславовна: теоретический анализ, обзор литературы, формулирование выводов, участие в подготовке текста, редактирование текста, работа над библиографией.

Кочева Ольга Леопольдовна: обзор литературы, перевод элементов текста, участие в подготовке текста.

Шкурин Денис Вадимович: участие в организации исследования, оформление интернет-опроса, статистический анализ эмпирических материалов.

Мальцев Алексей Владимирович: организация исследования, сбор результатов опроса, описание эмпирических результатов, редактирование текста, формулирование выводов, оформление списка литературы.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Вершинина Татьяна Станиславовна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра клинической психологии и педагогики,
Уральский государственный медицинский университет,
ул. Репина, 3, 620028, Екатеринбург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>
E-mail: wtatiana@mail.ru



Кочева Ольга Леопольдовна

Директор,
Центр иностранных языков,
Уральский федеральный университет имени первого Президента России
Б.Н. Ельцина,
ул. Мира, 19, 620002, Екатеринбург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8239-3626>
E-mail: kochevaolga@list.ru

Шкурин Денис Вадимович

кандидат социологических наук, доцент,
кафедра прикладной социологии,
Уральский федеральный университет имени первого Президента России
Б.Н. Ельцина,
ул. Мира, 19, 620002, Екатеринбург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2367-4617>
E-mail: kafedra_ps_urfu@mail.ru

Мальцев Алексей Владимирович

кандидат биологических наук, доцент,
кафедра общей и социальной психологии,
Уральский федеральный университет имени первого Президента России
Б.Н. Ельцина,
ул. Мира, 19, 620002, Екатеринбург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8097-7863>
E-mail: A.V.Maltsev@urfu.ru



Job satisfaction as a condition for teachers' psychological well-being: An empirical study

Tatyana S. Vershinina¹, Olga L. Kocheva², Denis V. Shkurin², Alexey V. Maltsev  ²

¹ Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russian Federation

² Ural Federal University named after the 1st President of Russia B.N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article examines the problem of the correlations between teachers' psychological well-being and job satisfaction.

The purpose of the study is to identify the components of teachers' psychological well-being and compare the level of psychological well-being of teachers with different attitudes towards the profession.

Materials and Methods. The methodological basis of the study includes research articles by Russian and international scholars in the field of psychological well-being as a general scientific phenomenon and psychological well-being of teachers in particular. In order to collect empirical data, surveys were conducted in three municipalities of the Sverdlovsk region (N=1484 teachers) in 2021-2022 using the five-factor questionnaire TIPI-RU, the Meaning-in-Life Orientations test, the Muddy's Resilience test, the Maslach Burnout Inventory, the Ryff's Psychological Well-Being Scale, the Positive and Negative Affect Scale, and the Life Satisfaction Scale (E. Diener). Methods of mathematical statistics were used to process the results obtained.

Results. The main results of the study consist in identification of several regularities that influence the state of teachers' psychological well-being in the surveyed municipalities. The authors found that the use of various sets of techniques gives comparable results on the phenomenon under study, and the key component of the psychological well-being of respondents is their attitude towards their work. The identified set of personal qualities is decisive for the analysis of the relationship between attitude towards the profession and the level of satisfaction with it. It is also shown that satisfaction with the teaching profession increases in proportion to the length of teaching experience.

Conclusions. The article concludes about the correlation between the status of teachers' psychological well-being and their job satisfaction. The presented results can be used in the development of measures aimed at professional burnout prevention and increasing meaningful attitudes towards teaching profession at both regional and federal levels.

For citation

Vershinina T. S., Kocheva O. L., Shkurin D. V., Maltsev A. V. Job satisfaction as a condition for teachers' psychological well-being: An empirical study. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (4), pp. 27–50. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.02>

  Corresponding Author: Alexey V. Maltsev, A.V.Maltsev@urfu.ru

© Tatyana S. Vershinina, Olga L. Kocheva, Denis V. Shkurin, Alexey V. Maltsev, 2024

**Keywords**

Teachers' psychological well-being; Job satisfaction; Sets of techniques; Personal qualities; Professional burnout; Municipalities; Attitudes towards the profession.

REFERENCES

1. Kling K. C., Ryff C. D., Essex M. J. Adaptive changes in the self-concept during a life transition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1997, vol. 23 (9), pp. 981-990. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167297239008>
2. Sabik N. J. Ageism and body esteem: associations with psychological well-being among late middle-aged African American and European American women. *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 2015, vol. 70 (2), pp. 189-199. DOI: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbt080>
3. Rafanelli C., Roncuzzi R., Finos L., Tossani E., Tomba E., Mangelli L., Urbinati S., Pinelli G., Fava G. A. Psychological assessment in cardiac rehabilitation. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 2003, vol. 72 (6), pp. 343-349. DOI: <https://doi.org/10.1159/000073031>
4. Li L. W., Seltzer M. M., Greenberg J. S. Change in depressive symptoms among daughter caregivers: An 18-month longitudinal study. *Psychology and Aging*, 1999, vol. 14 (2), pp. 206-219. DOI: <https://doi.org/10.1037/0882-7974.14.2.206>
5. Plaut V. C., Markus H. R., Lachman M. E. Place matters: Consensual features and regional variation in American well-being and self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, vol. 83 (1), pp. 160-184. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.1.160>
6. Bruk Zh. Yu., Kuchterina G. V., Patrusheva I. V. P., Fedina L. V. Well-being of teachers in inclusive school transformation. *Center for Innovative Technologies and Social Expertise*, 2021, no. 2, pp. 533-542. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.2.49>
7. Dreer B. Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 2022, vol. 9 (1), pp. 2044583. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583>
8. Krapchetova O. S., Chernetskaya N. I., Shchukina E. G. Revisiting the issue of content and manifestations of the psychological well-being of the teacher. *Pedagogical Image*, 2023, no. 1, pp. 68-90. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-1-68-90> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50460082>
9. Zhdanova Zh. E., Mukhlynina O. V. Research of psychological well-being of teachers. *Professional Education and Labor Market*, 2019, no. 2, pp. 14-17. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39219421>
10. Babinsky D. O. Typology and modeling of the educational environment in the historical and pedagogical aspect. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2023, no. 1, 153-158. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50245952>
11. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 2013, vol. 83 (1), pp. 10-28. DOI: <https://doi.org/10.1159/000353263>
12. Filatova O. F. Psychological characteristics of educational motivation. *Review of Pedagogical Research*, 2019, no. 1, pp. 33-39. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41319173>
13. Ermolaeva M. V., Lubovsky D. V. Teachers' psychological well-being in the context of psychological culture. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2017, no. 3, pp. 92-97. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29930267>



14. Lactionova E. B., Matyushina M. G. Theoretical analysis of the scientific approaches to positive human functioning: Happiness, psychological well-being, subjective well-being. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2018, vol. 26, pp. 77-88. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2018.26.77> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36685123>
15. Romanova E. A., Toreeva T. A., Gasanova R. R. Social and psychological welfare of a pedagogue. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2019, no. 2, pp. 106-116. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42392689>
16. Avdeeva A. P., Zhuravlev A. K., Nechushkin Yu. V., Safonova Yu. A., Tsyganenko O. S. Psychological well-being of university teachers in pandemic. *Modern Science-Intensive Technologies*, 2021, no. 4, pp. 117-123. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.38625> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45706328>
17. Benevene P., De Stasio S., Fiorilli C. Editorial: Well-being of school teachers in their work environment. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11, pp. 1239. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239>
18. Hascher T., Waber J. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 2021, vol. 34, pp. 100411. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
19. Wingerden J., Bakker A. B., Derks D. The longitudinal impact of a job crafting intervention. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2017, vol. 26 (1), pp. 107-119. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1224233>
20. Gast I., Neelen M., Delnoij L., Menten M., Mihai A., Grohnert T. Supporting the well-being of new university teachers through teacher professional development. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, pp. 866000. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.866000>
21. Jennings P. A., Doyle S., Oh Y., Rasheed D., Frank J. L., Brown J. L. Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 2019, vol. 76, pp. 186-202. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
22. Ismail S. M., Patra I., Yang H., Bemnet A. Language teacher psychological well-being: An insight into the impacts of emotion regulation, reflective teaching, self-efficacy, and identity in an EFL context. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2023, vol. 8 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00215-3>
23. Hernandez R., Bassett S. M., Boughton S. W., Schuette S. A., Shiu E. W., Moskowitz J. T. Psychological well-being and physical health: Associations, mechanisms, and future directions. *Emotion Review*, 2018, vol. 10 (1), pp. 18-29. DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073917697824>
24. Alonso C., Fernández-Salinero S., Topa G. The impact of both individual and collaborative job crafting on Spanish teachers' well-being. *Education Sciences*, 2019, vol. 9 (2), pp. 74. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci9020074>

Submitted: 07 June 2024

Accepted: 05 July 2024

Published: 31 August 2024



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

Tatiana Stanislavovna Vershinina

Contribution of the co-author: theoretical analysis, literature review, formulation of conclusions, participation in the preparation of the text, editing of the text, work on the bibliography.

Olga Leopoldovna Kocheva

Contribution of the co-author: review of the literature, translation of elements of the text, participation in the preparation of the text.

Denis Vadimovich Shkurin

Contribution of the co-author: participation in the organization of the study, design of the online survey, statistical analysis of empirical materials

Alexey Vladimirovich Maltsev

Contribution of the co-author: organization of research, collection of survey results, description of empirical results, editing of text, formulation of conclusions, design of the literature.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Tatyana Stanislavovna Vershinina

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Clinical Psychology and Pedagogy,
Ural State Medical University,
Repina St., 3, 620028, Yekaterinburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>
E-mail: wtatiana@mail.ru

Olga Leopoldovna Kocheva

Director,
Center for Foreign Languages,
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
Mira St., 19, 620002, Yekaterinburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8239-3626>
E-mail: kochevaolga@list.ru



Denis Vadimovich Shkurin

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor,
Department of Applied Sociology,
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
Mira St., 19, 620002, Yekaterinburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2367-4617>
E-mail: kafedra_ps_urfu@mail.ru

Alexey Vladimirovich Maltsev

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Department of General and Social Psychology,
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
Mira St., 19, 620002, Yekaterinburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8097-7863>
E-mail: A.V.Maltsev@urfu.ru



УДК 159.91+371.263+612.821.34
DOI: [10.15293/2658-6762.2404.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2404.03)

Научная статья / **Research Full Article**
Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Факторы, предопределяющие успешность обучения ребенка в начальной школе (на примере лонгитюдного исследования детей второго и четвертого классов)

Э. Б. Дунаевская¹, Е. И. Николаева¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

Проблема и цель. В работе исследуется проблема формирования успешности обучения детей в школе. Цель исследования – выявить факторы, предопределяющие успешность обучения детей в начальной школе. Основной акцент в выборе факторов для прогноза успешности обучения делается на личностные и контекстуальные факторы. Среди личностных факторов рассматриваются исполнительные функции, которые многими авторами описываются как значимые в успешности обучения. Среди контекстуальных факторов основное внимание уделяется оценкам, которые учитель выставляет детям по каждому предмету, который он ведет. Предпринимается попытка сделать предсказание успешности обучения детей в 4 классе на основе данных об успешности обучения во 2 классе.

Методология. 53 ребенка были обследованы сначала во 2, потом в 4 классе. Были изучены исполнительные функции: рабочая память с помощью методики О. М. Разумниковой и тормозный контроль с помощью методики Е. Г. Вергунова и Е. И. Николаевой. Кроме того, были выписаны годовые оценки по всем предметам. Все дети были отнесены к одной из групп: «отличник», «хорошист», «троечник». Этот параметр был назван успешностью обучения. Сначала с помощью факторного анализа была выявлена взаимосвязь изучаемых параметров отдельно для 2 и 4 классов, затем проведен регрессионный анализ, с помощью которого были определены факторы, влияющие на успешность обучения во 2 и в 4 классах у одних и тех же детей. Наконец, был проведен факторный анализ, с помощью которого произведена попытка оценить успешность обучения в 4 классе на основе данных 2 класса.

Результаты. Было показано в факторном анализе, что оценки, выставленные во 2 классе основным учителем, коррелируют между собой, т. е. отмечается гало-эффект, когда оценки

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках конкурса на выполнение перспективных фундаментальных научно-исследовательских работ учеными федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», имеющими ученую степень кандидата наук.

Библиографическая ссылка: Дунаевская Э. Б., Николаева Е. И. Факторы, предопределяющие успешность обучения ребенка в начальной школе (на примере лонгитюдного исследования детей второго и четвертого классов) // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 51–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.03>

✉  Автор для корреспонденции: Эльвира Брониславовна Дунаевская, doroga2elvira@yandex.ru

© Э. Б. Дунаевская, Е. И. Николаева, 2024

ставятся не за конкретный ответ ученика, а по общему впечатлению учителя. В рамках регрессионного анализа было показано, что во 2 классе успешность обучения определяется только годовыми оценками по русскому языку. Только в 4 классе обнаружено влияние тормозного контроля и рабочей памяти на успешность обучения. Попытка прогнозировать успешность обучения на основе результатов 2 класса показала, что успешность обучения в 4 классе может быть предсказана только на основе годовой оценки по русскому языку. Можно предположить, что этот предмет дается детям труднее остальных, а потому требует максимального включения исполнительных функций.

Заключение. В работе было выявлено, что исполнительные функции не влияют на успешность обучения во 2 классе, но тормозный контроль является значимым фактором, предопределяющим успешность обучения в 4 классе. Тормозный контроль на поведенческом уровне оценивается как уровень проявления волевых качеств у ребенка. Обнаружена значимая связь в 4 классе между оценками, получаемыми ребенком по «Чтению», и высокими показателями по предметам «Музыка», «Изобразительное искусство» и «Окружающий мир». Это свидетельствует о том, что центральные процессы, которые лежат в основе деятельности на этих предметах, взаимосвязаны. Наконец, обнаружено, что значимым фактором, предсказывающим успешность обучения в 4 классе, является оценка по русскому языку во 2 классе.

Ключевые слова: исполнительные функции; оценки; начальная школа; младшие школьники; успешность обучения.

Постановка проблемы

Прогноз успешности обучения на разных этапах образовательного процесса представляет собой важнейшую проблему современной науки [1; 7], от решения которой зависит качество образования. В особой степени это касается начальной школы, в рамках которой ребенок обучается самому процессу обучения¹. С одной стороны, результат обучения напрямую определяется усилиями ребенка, с другой – эти усилия зависят от результата: невозможность достичь требуемого учителем существенно снижает желание учиться, а спо-

собность достигать результат повышает желание ребенка прикладывать усилия для получения образования². Следовательно, успешность обучения в значительной степени определяется как усилиями ребенка³ [8], так и обстоятельствами, в рамках которых это обучение происходит. В научной литературе переменные, связанные с активностью ребенка в процессе обучения, относят к личностным характеристикам [12; 21], тогда как внешние обстоятельства учитываются с помощью контекстуальных переменных [11]. Последние включают в себя специфику социальных условий развития, институциональные (особенности

¹ Гаджибабаева Д. Р. Психофизиология познавательных процессов. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2023. – 117 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54778107>

² Николаева Е. И., Вергунов Е. Г. Школьная успеваемость и специфика реакций подростков на стохастический сигнал // Психологи человека в современном мире: материалы всерос. юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения

С. Л. Рубинштейна. – М.: Изд-во ИП РАН, 2009. – С. 366–373. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22540859>.

³ Anderson M. C., Levy B. J. On the relationship between interference and inhibition in cognition // Successful remembering and successful forgetting: a festschrift in honor / R. A. Bjork, A. S. Benjamin (eds.). – New York; London: Psychology Press., 2010. – P. 107–132. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203842539>

школы, поведение учителя и т. д.) и учебные характеристики (особенности программы обучения, учебные задачи и т. д.) [18].

Более всего педагогические исследования направлены на анализ взаимосвязи учебных переменных с успешностью обучения [2], тогда как существенно меньше исследований посвящены влиянию поведения учителя и психофизиологических характеристик ребенка на успешность в обучении⁴. В исследовании [4], например, выявлен гало-эффект для учеников 4 класса, который состоял в том, что все оценки, проставленные основным учителем, в рамках факторного анализа вошли в один фактор, тогда как оценки приходящих учителей попадали в разные факторы [4]. Авторы предположили, что такое возможно только в том случае, если основной учитель одним детям по всем предметам ставит отличные оценки, тогда как другим не ставит таких оценок вне зависимости от подготовленности ребенка к конкретному уроку. При этом приходящие учителя, в меньшей мере знакомые с детьми, ставили оценки за конкретную работу.

В другом исследовании прослеживался уровень мотивации детей к обучению, который в существенной мере предопределяет их успешность, от начальной школы к средней и был обнаружен максимальный пик мотивации в 4 классе и существенное падение ее к 8 классу в нескольких параллелях одной школы [5].

Многие исследования связывают успешность обучения со зрелостью мозговых структур ребенка и уровнем сформированности исполнительных функций [15; 16]. Исполнительные функции – тип регуляторных когнитивных процессов, которые отвечают за смену шаблонного поведения на новое при изменении условий жизни [3]. Именно поэтому они вносят свой вклад в успешность обучения [14], особенно в начальной школе, когда ребенок начинает осваивать новую учебную деятельность. Разные авторы рассматривают различные сочетания исполнительных функций в настоящее время, но консенсусным является обязательное наличие в составе исполнительных функций рабочей памяти и тормозного контроля⁵. В литературе были выявлены взаимосвязи между исполнительными функциями и успеваемостью в начальной школе [18].

Исполнительные функции, такие как когнитивная гибкость и рабочая память, ответственны за хорошие общие академические достижения и конкретные академические достижения по математике и словесности [17; 19; 22]. Есть предположение⁶, что исполнительные функции существенно изменяются на разных этапах онтогенеза⁷ и потому в различной степени влияют на процесс обучения.

Есть представление, что развитие исполнительных функций происходит неодновременно, причем медленнее всех формируется тормозный контроль, напрямую зависящий от созревания префронтальной коры⁸ [9]. Это

⁴ Ефимова В. Л. Психофизиологические механизмы успешности ребенка в обучении: монография. – Санкт-Петербург, 2020. – 236 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48748185>

⁵ Alloway R. G., Alloway T. P. Understanding working memory. – Los Angeles: Sage, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1017/edp.2015.14>

⁶ Ефимова В. Л., Николаева Е. И., Дружинин О. А., Мазурова И. С. Использование сложной сенсомоторной

реакции для прогноза успеваемости в школе // Психология и Психотехника. – 2023. – № 1. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50414361>

⁷ Liberman D. A. Learning and memory. – NY: Cambridge University press, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108553179>

⁸ Разумникова О. М., Николаева Е. И. Соотношение оценок внимания и успешности обучения // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 123–129. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15276598>

предполагает возможность различного вклада исполнительных функций в разных возрастных когортах в рамках начальной школы.

Поскольку в начальной школе классный руководитель одновременно ведет несколько предметов, то возникает вопрос, не может ли он, выставляя общие оценки, выделять какие-то предметы как основные и именно на них опираться при постановке оценок при выпуске детей в 4 классе. Особый интерес представляет лонгитюдное исследование на одних и тех же детях, которое дает возможность выявить факторы, позволяющие на основании оценок, полученных во 2 классе, получить предсказание об успешности ребенка в 4 классе.

Цель исследования – выявить факторы, предопределяющие успешность обучения детей в начальной школе. Поскольку в первом классе дети не получают оценок, то представляло интерес сравнить такие факторы у одних и тех же детей во 2 и 4 классе, т. е. в момент двух поворотных пунктов в обучении ребенка: при вхождении в обучение с оценкой и при выходе из начальной школы. Особое значение имела возможность прогноза успеваемости ребенка в 4 классе на основе его успеваемости и качества исполнительных функций во 2 классе

Методология исследования

В исследовании приняли участие одни и те же младшие школьники, учившиеся во 2 классе в 2021/22 учебном году и в 4 в

2023/24 учебном году. В исследовании участвовало 53 ребенка, из них 29 мальчиков, что составляет 54,7 % от общей выборки, и 24 девочки, что составляет 45,3 %. Исследование проводилось в одной из школ Санкт-Петербурга.

Для оценки тормозного контроля была выбрана компьютерная методика, в которой сопоставлялись результаты простой и сложной сенсомоторных реакций⁹. В рамках простой сенсомоторной реакции вырабатывалась двигательная реакция (нажатие на клавишу компьютера) при появлении любых стимулов на экране компьютера. Затем в рамках сложной сенсомоторной реакции ребенку запрещалось отвечать на один из типов стимулов, к которому уже была выработана рефлекторная реакция.

Число ошибок, т. е. нажатий при предъявлении запрещенного сигнала, рассматривалось как обратная величина к тормозному контролю¹⁰.

Для оценки рабочей памяти использовалась компьютерная методика О. М. Разумниковой [6]. В данной методике один и тот же набор стимулов предъявлялся зрительно на экране компьютера три раза. Предъявление прекращалось при совершении ошибки (повторного выбора одного и того же стимула). Фиксировался объем воспроизведения в трех сериях. Кроме этого, исследовались два механизма рабочей памяти: забывание как функция воспроизведения^{11, 12}, которое в данном

⁹ Вергунов Е. Г., Николаева Е. И. Опыт применения методов визуализации в качественном анализе результатов тайм-теста // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7-2. – С. 128–131. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13520392>

¹⁰ Ефимова В. Л. Психофизиологические механизмы успешности ребенка в обучении: монография. – Санкт-Петербург, 2020. – 236 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48748185>

¹¹ Величковский Б. Б. Рабочая память человека. Структура и механизмы. – М.: Когито-Центр, 2015. – 247 с. ISBN 978-5-89353-467-2 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27941037>

¹² Brem A. K., Ran K., Pascual-Leone A. Learning and memory. Handbook in Clinical Neurology. – 2013. – Vol. 116. – P. 693–737. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24112934/>

случае было представлено проактивной интерференцией, и обучение как следствие воспроизведения [10].

Забывание как следствие воспроизведения описывается как ухудшение воспроизведения последующих стимулов, тогда как обучение, напротив, представляет собой улучшение воспроизведения после предыдущего ухудшения¹³, что показывает попытку испытуемого сопротивляться интерференционным механизмам [20].

Есть предположение, что забывание – это следствие не только интерференции, но и активности специальных механизмов подавления¹⁴. В этом случае можно говорить о том,

что забывание обеспечивается как механизмами интерференции, так и активными процессами торможения [13]. Обучение же в процессе воспроизведения представляет собой попытку ребенка осознанно преодолеть забывание.

Результаты исследования

Сначала с помощью факторного анализа (табл. 1 и 2) все изучаемые показатели для детей 2 класса были исследованы с точки зрения их взаимосвязанности. Согласно таблице 1, величина меры адекватности выборки позволяет использовать результаты факторного анализа.

Таблица 1

Мера адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина и критерий Бартлетта для детей 2 класса

Table 1

A measure of the adequacy of the Kaiser–Meyer–Olkin sample and Bartlett criterion for children of the 2nd grade

Показатели	Величина
Мера адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина (КМО)	0,692
Критерий сферичности Бартлетта Примерная Хи-квадрат	327,968
Уровень значимости	0,000

Факторный анализ для детей 2 класса дал надежную трехфакторную структуру с коэффициентом Кайзера – Мейера – Олкина 0,692,

что значимо при 0,000. Процент объясненной дисперсии составил 69,3 %, что позволило анализировать результаты (табл. 2).

¹³ Postman L. Interference theory revisited // J. Brown (Ed.), Recall and recognition. – NY: Wiley., 1976. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127310019>

¹⁴ Loftus G. R., Loftus E. F. Human Memory: The Processing of Information. – NY: Psychology Press, 1976. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315787145>

Таблица 2

Повернутая матрица компонентов для детей 2 класса

Table 2

Rotated component matrix for the second grade children

Переменные	Компоненты		
	1	2	3
Русский язык	0,887		
Математика	0,848		
Успешность	0,844		
Окружающий мир	0,796		
Музыка	0,682		
Изобразительное искусство		0,776	
Объем в первом воспроизведении		0,682	
Чтение		0,650	
Физическая культура			0,919
Технология			0,819
Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера а. Вращение сошлось за 6 итераций.			

Из таблицы 2 видно, что в первый фактор (37,6 % объясненной дисперсии) вошли основные предметы и показатель «успешность», т. е. соотнесение ребенка с одной из групп, принятых к делению в школе (отличник, хорошист, троечник). Поскольку знаки всех нагрузок положительные, то можно сказать, что именно по совокупности результатов по этим предметам ребенок становился отличником.

Во второй фактор (17,3 % объясненной дисперсии) вошли отметки по изобразительному искусству, чтению и объем рабочей памяти в первом воспроизведении. Достаточно логично предположить, что объем образной рабочей памяти вполне соотносится как с рисованием, так и с чтением. Положительные знаки каждого компонента свидетельствуют о положительных взаимосвязях между ними.

Тормозный контроль не связан ни с одним из предметов и в силу малого веса в факторном анализе не вошел в таблицу. Можно предположить, что это обусловлено достаточно слабым уровнем тормозного контроля в этом возрасте¹⁵.

Наконец, в третий фактор (14,4 % объясненной дисперсии) вошли два предмета, отметки по которым выставляются сторонними преподавателями: «Физическая культура» и «Технология». Ранее нами было показано, что в начальной школе оценки по предметам, которые выставляет основной учитель, значительно коррелируют [4]. Это может свидетельствовать об эффекте гало, при котором учитель склонен выставлять отметки ученикам не за конкретный ответ, а по общему впечатлению от ребенка. В нашем исследовании мы

¹⁵ Ефимова В. Л. Психофизиологические механизмы успешности ребенка в обучении: монография. –

Санкт-Петербург, 2020. 236 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48748185>

можем сказать, что во 2 классе именно это и выявлено.

Затем был проведен подобный факторный анализ для тех же детей в 4 классе (табл. 3).

Таблица 3

**Мера адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина
и критерий Бартлетта для детей 4 класса**

Table 3

**A measure of the adequacy of the Kaiser–Meyer–Olkin sample
and Bartlett’s criterion for children in the 4th grade**

Показатели	Величина
Мера адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина (КМО)	0,750
Критерий сферичности Бартлетта. Примерная Хи-квадрат	286,361
Значимость	0,000

Как видно из таблицы 3, КМО, равный 0,750, свидетельствует о возможности использования результатов этого факторного анализа. Совокупная дисперсия, которая им охватывается, составляет 68,9 %.

Сравнивая таблицы 2 и 4, можно заметить, что первый фактор (28,9 % объясненной дисперсии) в них существенно отличается. Первый фактор для 4-го класса включает два предмета («Русский язык», «Математика»), а также успешность, т. е. отнесение ребенка к группе отличников, и число ошибок в сложной сенсомоторной реакции, которое является обратной величиной к тормозному контролю. Значит, чем меньше ошибок делает ребенок в сложной сенсомоторной реакции (следовательно, у него лучше сформирован тормозный контроль), тем с большей вероятностью ребенок имеет отличные оценки по математике и русскому языку и относится к отличникам. Более того, учитель оценивает детей не только по двум предметам («Русскому языку» и «Математике»), но и по объективному показателю – лучшей сформированности тормозного контроля, который он может обнаружить по наблюдаемым внешне более сформированным волевым качествам.

Обучение во 2 классе связано с вхождением ребенка в ситуацию, когда есть внешняя оценка результатов его действий. Более того, исполнительные функции тоже активно формируются и как вследствие естественного взросления ребенка, так и под воздействием структурированного процесса обучения. В этих условиях (при отсутствии четких объективных ориентиров) учитель в большей мере опирается на субъективные ощущения относительно прогресса ученика в процессе обучения.

В четвертом, выпускном, классе при наблюдаемых изменениях в формировании исполнительных функций в данной школе учитель стал опираться на более объективные показатели, среди которых центральным физиологическим показателем стала зрелость тормозного контроля. На психологическом уровне тормозный контроль реализуется как волевое качество [1; 12], отличающее детей, которые хорошо учатся. Следовательно, два предмета: «Математика» и «Русский язык» – являются, как и во 2 классе, значимыми для учителя в 4 классе. Только теперь его интуитивное ощущение опирается на объективные

особенности этих детей: у них более выражены волевые качества, которые определяются созреванием префронтальной коры.

Во второй фактор (21,8 % объясненной дисперсии) попали предметы «Чтение», «Музыка», «Окружающий мир» и «Изобразительное искусство», которые являются значимыми для ребенка, но учитель не опирается на них, выставя годовую оценку. В то же время обнаружение связи оценок по этим предметам со

сформированностью процесса чтения у ребенка мы считаем крайне важным. Многие родители и порой учителя с пренебрежением относятся к этим предметам, считая, что включенность ребенка в активность на них не связана с базовыми навыками, такими как чтение. Требования размышления на этих уроках непосредственно активируют те мозговые структуры, которые включены в процесс чтения¹⁶.

Таблица 4

Повернутая матрица компонентов для детей 4 класса

Table 4

Rotated component matrix for the 4th grade children

Переменные	Компонент		
	1	2	3
Русский язык	0,848	0,086	
Успешность	0,814	-0,104	
Число ошибок в сложной сенсомоторной реакции	-0,735	-0,040	
Математика	0,686	0,074	
Чтение		0,867	
Музыка		0,738	
Изобразительное искусство		0,680	
Окружающий мир		0,652	
Технология			0,735
Объем первого воспроизведения в рабочей памяти			-0,628
Физическая культура			0,628
Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера			
Вращение сошлось за 8 итераций			

Весьма удивительным представляется третий фактор (16,2 % объясненной дисперсии), в который входят два предмета («Физическая культура», «Технология»), оценки по которым выставяются не основным учителем, и объем первого воспроизведения в рабо-

чей памяти с обратным знаком. Низкий уровень первого воспроизведения может быть связан с постепенным вхождением ребенка в задание [10], что, возможно, соответствует специфике данных предметов.

¹⁶ Ефимова В. Л. Психофизиологические механизмы успешности ребенка в обучении: монография. –

Санкт-Петербург, 2020. – 236 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48748185>

Далее был проведен линейный пошаговый регрессионный анализ для каждого возраста с целью определить, что из изучаемых параметров влияет на попадание ребенка в одну из категорий: отличник, хорошист, троечник (успешность обучения).

Из таблицы 5 видно, что полученная модель может быть принята к рассмотрению, поскольку коэффициент Дарбина – Уотсона равен 1,926. При пошаговом анализе, в который были включены все изучаемые переменные,

только одна – русский язык – вошла в модель. Следовательно, выставляя годовую оценку ребенку и соотнося его с 3 уровнями успешности во 2 классе, учитель ориентировался на освоение одного предмета – «Русского языка». В линейном регрессионном анализе коэффициент бета равен коэффициенту корреляции R . В данном случае он положителен, следовательно, чем выше оценка по русскому языку, тем выше вероятность, что ребенок будет отличником по всем остальным предметам.

Таблица 5

Влияние независимых переменных на зависимую «успешность обучения» во 2 классе

Table 5

The influence of independent variables on the dependent “level of learning” in the second grade

Независимые переменные		R^2	Критерий Дарбина – Уотсона
Русский язык	$R = 0,929$	0,862	1,926
	$p = 0,000$		

Далее была построена соответствующая модель для 4 класса (табл. 6).

Таблица 6

Влияние независимых переменных на зависимую «успешность обучения» в 4 классе

Table 6

The influence of independent variables on the dependent “level of learning” in the 4th grade

Независимые переменные		R^2	Критерий Дарбина – Уотсона
Русский язык	$R = 0,911$	0,829	1,937
Физическая культура			
Число ошибок в сложной сенсомоторной реакции	$p = 0,000$		

Регрессионный анализ подтверждает факторный анализ: в 4 классе учитель ориентируется не только на «Русский язык», но и на зрелость тормозного контроля, который обратен числу ошибок в сложной сенсомоторной

реакции. В данном случае физическую культуру можно рассматривать не как предмет, за который получают оценки, но скорее, как уровень здоровья ребенка [1], что и связывает его с тормозным контролем.

Нам показалось значимым в этой ситуации оценить параметры, которые влияют на

исполнительные функции в разных возрастных категориях (табл. 7).

Таблица 7

Влияние независимых переменных на зависимую «тормозный контроль» во 2 классе

Table 7

The influence of independent variables on the dependent “inhibitory control” in the second grade

Независимые переменные		R ²	Критерий Дарбина – Уотсона
Пол	R = 0,310	0,096	1,882
	p = 0,024		

Эта модель не принесла неожиданностей: тормозный контроль во 2 классе лучше сформирован у девочек. Это известный факт, поскольку в этом возрасте мозг девочек более зрел по сравнению с мозгом мальчиков¹⁷. Важно подчеркнуть, что во всех других подсчетах возраст не имел значения.

Анализируя результат линейного пошагового регрессионного анализа (табл. 8), можно сказать, что на зависимую переменную «тормозный контроль» влияют 2 переменные: возраст и объем памяти в третьем воспроизведении. Высокий объем памяти в третьем воспроизведении свидетельствует об активации механизма обучения в рабочей памяти. Это важный механизм, поздно формирующийся у

ребенка, он свидетельствует об осознанной борьбе ребенка в процессе обучения с механизмами забывания¹⁸. Эта переменная имела малый вес при анализе результатов детей 2 класса, поскольку в этом возрасте этот механизм слишком незрел у большинства детей. Однако в 4 классе, когда мозг ребенка готовится к существенным изменениям в пубертатный период, префронтальная кора уже достаточно зрела, чтобы и тормозный контроль и механизм обучения в процессе воспроизведения активно включались в процесс обучения и их активность отражалась в результатах успешности детей.

Таблица 8

Влияние независимых переменных на зависимую «тормозный контроль» в 4 классе

Table 8

The influence of independent variables on the dependent “inhibitory control” in the fourth grade

Независимые переменные		R ²	Критерий Дарбина – Уотсона
Возраст Объем рабочей памяти в третьем воспроизведении	R = 0,447	0,228	1,872
	p = 0,004		

¹⁷ Ефимова В. Л. Психофизиологические механизмы успешности ребенка в обучении: монография. – Санкт-Петербург, 2020. – 236 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48748185>

¹⁸ Nikolaeva E., Dunaevskaya E., Burkova S. Age characteristics of the working memory E3S Web of Conferences. – Chelyabinsk, 2021. – P. 07016. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46296037>

Наконец, был поставлен вопрос: можно ли осуществить прогноз из данных, полученных во 2 классе, относительно успешности ребенка при обучении в 4 классе?

Был проведен регрессионный анализ, в котором зависимой переменной стала успешность обучения детей в 4 классе, а независимыми переменными – все показатели детей во 2 классе (табл. 9).

Таблица 9

Влияние независимых переменных второго года обучения в школе на зависимую переменную «успешность обучения» в 4 классе

Table 9

The Independent study in the 2nd year of study on dependent “level of learning” in the fourth grade

Независимые переменные		R ²	Критерий Дарбина – Уотсона
Русский язык	R = 0,797 p = 0,000	0,635	1,822

Полученные данные свидетельствуют о том, что предсказание высоких отметок в 4 классе можно сделать на основании одного показателя – годовой оценки по русскому языку во 2 классе (табл. 9). Поскольку R² в линейном регрессионном анализе, умноженный на 100, представляет процент объясненной дисперсии, то можно видеть, что 63,5 % изменений переменной «успешность обучения в 4 классе» определяется годовой оценкой по русскому языку во 2 классе. Однако наших данных недостаточно, чтобы решить: этот результат представляет собой объективную связь качественного знания грамматики родного языка с освоением других предметов или это субъективный взгляд учителя на роль русского языка в освоении предметов в начальной школе. В то же время стоит подчеркнуть, что есть и другие исследования, где также отмечается роль языка в предсказании качества обучения в школе [18].

Заключение

Наши данные позволили получить ответ на вопрос, какие факторы влияют на успешность обучения ребенка в начальной школе.

Было показано, что успешность обучения во 2 классе не связана с исполнительными функциями. Это может объясняться слабой сформированностью их в этот возрастной период. В то же время в 4 классе успешность ребенка в обучении в значительной мере зависит от уровня тормозного контроля, который на поведенческом уровне представлен высокими волевыми качествами.

Важным результатом стало то, что высокие показатели чтения в 4 классе непосредственно связаны с высокими оценками на уроках музыки, изобразительного искусства и окружающего мира, что свидетельствует о том, что центральные механизмы, лежащие в основе освоения этих предметов, тесно связаны.

Наконец, данные свидетельствуют о том, что во 2 классе оценки выставляются учителем в большей мере с опорой на субъективные ощущения (из-за несформированности объективных показателей – исполнительных функций), тогда как в 4 классе оценки учителя в большей мере объективны и опираются на сформированность тормозного контроля.

Основным предиктором успешности обучения детей и во 2, и в 4 классах являются годовые оценки по русскому языку. Можно предположить, что этот предмет дается детям

труднее остальных, а потому требует максимального включения исполнительных функций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Добрин А. В., Добрина Е. В., Щучка Т. А. Психофизиологические предикторы успешности адаптации к процессу обучения в условиях цифровизации образования: постановка проблемы // Вестник психофизиологии. – 2022. – Т. 2, № 1. – С. 29–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48612602>
2. Николаева Е. И., Вергунов Е. Г., Плотноков С. Г. Соотношение показателей общего и невербального интеллекта и креативности с оценками по предметам у учащихся четвертых классов // Вестник практической психологии образования. – 2014. – № 3. – С. 106–109. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38222571>
3. Николаева Е. И., Вергунов Е. Г. Что такое «Executive functions» и их развитие в онтогенезе // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2017. – Т. 10, № 2. – С. 62–81. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30162468>
4. Николаева Е. И., Гончаров Д. А., Борисенкова Е. Ю. Связь интеллекта ребёнка школьного возраста с возрастом и уровнем образования родителей при его рождении // Вестник психофизиологии. – 2017. – № 3. – С. 51–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32422594>
5. Николаева Е. И., Стрекосова В. С., Зиновьева И. И. Связь успеваемости с психологическими характеристиками учеников 4-7 классов (лонгитюдное исследование) // Российский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6, № 5. – С. 404–408. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30781475>
6. Разумникова О. М., Николаева Е. И. Возрастные особенности тормозного контроля и проактивная интерференция при запоминании зрительной информации // Вопросы психологии. – 2019. – № 2. – С. 124–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38533324>
7. Семериков А. В., Глазырин М. А. Прогнозирование результата успешности завершения обучения потенциальным студентом университета // Информационные технологии в управлении и экономике. – 2021. – № 4. – С. 85–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47570034>
8. Anderson P. Assessment and development of executive function (EF) during childhood // Child Neuropsychology. – 2010. – Vol. 8 (2). – P. 71–82. DOI: <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
9. Aron A. R., Robbins T. W., Poldrack R. A. Inhibition and the right inferior frontal cortex: one decade on // Trends in Cognitive Sciences. – 2014. – Vol. 18 (4). – P. 177–185. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2013.12.003>
10. Baddeley A. D., Hitch G. J., Allen R. J. Working memory and binding in sentence recall // Journal of Memory and Language. – 2009. – Vol. 61 (3). – P. 438–456. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jml.2009.05.004>
11. Balkis M. Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism // Asia and Pacific Journal of Education. – 2018. – Vol. 38 (2). – P. 257–270. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2018.1460258>
12. Baniqued P. L., Gallen C. L., Voss M. W., Burzynska A. Z., Wong C. N., Cooke G. E., Duffy K., Fanning J., Ehlers D. K., Salerno E. A., Aguiñaga S., McAuley E., Kramer A. F., D'Esposito M.



- Brain network modularity predicts exercise-related executive function gains in older adults // *Frontiers in Aging Neuroscience*. – 2018. – Vol. 9. – P. 426. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnagi.2017.00426> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29354050/>
13. Cinel C., Cortis Mack C., Ward G. Towards Augmented Human Memory: Retrieval-Induced Forgetting and Retrieval Practice in an Interactive, End-of-Day Review // *Journal of Experimental Psychology: General*. – 2018. – Vol. 147 (5). – P. 632–661. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/xge0000441>
 14. Diamond A. Executive functions // *Annual Review in Psychology*. – 2013. – Vol. 64 (1). – P. 135–168. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23020641/>
 15. Duckworth A. L., Taxer J. L., Eskreis-Winkler L., Galla B. M., Gross J. J. Self-control and academic achievement // *Annual Review in Psychology*. – 2019. – Vol. 70 (1). – P. 373–399. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30609915/>
 16. Gordon R., Smith-Spark J. H., Newton E. J., Henry L. A. Executive function and academic achievement in primary school children: the use of task-related processing speed // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9. – P. 582. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00582> URL: <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/27242/>
 17. Iglesias-Sarmiento V., Carriedo N., Rodríguez-Villagra O. A., Pérez L. Executive functioning skills and (low) math achievement in primary and secondary school // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2023. – Vol. 235. – P. 105715. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105715> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37307647/>
 18. Cortés Pascual A., Moyano Muñoz N., Quílez Robres A. The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis // *Frontiers in Psychology*. – 2019. – Vol. 10. – P. 1582. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31354585/>
 19. Quílez-Robres A., Moyano N., Cortés-Pascual A. Task Monitoring and Working Memory as Executive Components Predictive of General and Specific Academic Achievements in 6-9-Year-Old Children // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2021. – Vol. 18 (13). – P. 6681. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18136681> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34206172/>
 20. Rowland C. A., Bates L. E., DeLosh E. L. On the reliability of retrieval-induced forgetting // *Frontiers in Psychology*. – 2014. – Vol. 5. – P. 1343. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01343> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25484872/>
 21. Sánchez-Pérez N., Fuentes L. J., Eisenberg N., González-Salinas C. Effortful control is associated with children's school functioning via learning-related behaviors // *Learning and Individual Differences*. – 2018. – Vol. 63. – P. 78–88. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.009> URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3295326>
 22. Willoughby M. T., Wylie A. C., Little M. H. Testing longitudinal associations between executive function and academic achievement // *Developmental Psychology*. – 2019. – Vol. 55 (4). – P. 767–779. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000664> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30589340/>

Поступила: 01 июня 2024

Принята: 05 июля 2024

Опубликована: 31 августа 2024



Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Дунаевская Эльвира Брониславовна

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра возрастной психологии и педагогики семьи,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
набережная реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9794-8284>
E-mail: doroga2elvira@yandex.ru

Николаева Елена Ивановна

доктор биологических наук, профессор,
кафедра возрастной психологии и педагогики семьи,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
набережная реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8363-8496>
E-mail: klemntina@yandex.ru



Factors determining high academic attainment in primary school (based on the longitudinal study of year 2 and year 4 Russian schoolchildren)

Elvira B. Dunaevskaya  ¹, Elena I. Nikolaeva¹

¹ The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Peterburg, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The study attempts to solve the problem of predicting academic attainment in primary school. The main emphasis in selecting factors to predict success in learning was on personal and contextual ones. Among personal factors, executive functions were considered, which are described by many authors as significant for successful learning. Among the contextual factors, the main focus is on marks given to schoolchildren in each subject by their teacher. An attempt is made to predict children's academic attainment in Year 4 based on data on academic attainment in Year 2.*

Materials and Methods. *53 primary schoolchildren were examined first in Year 2 and then in Year 4. The following executive functions were studied: working memory (using the O. M. Razumnikova's technique) and inhibitory control (using E. G. Vergunova and E. I. Nikolaeva's inventory). In addition, final marks in all subjects were analyzed for each year. All schoolchildren were assigned to one of the following groups: 'excellent students', 'good students', 'C students'. This parameter was called 'academic attainment'. First, using factor analysis, correlations between the studied parameters were identified separately for Year 2 and Year 4, then a regression analysis was carried out, with the help of which the factors influencing high academic attainment in Year 2 and Year 4 for the same children were identified. Finally, a factor analysis was conducted in order to assess academic attainment in Year 4 based on data collected in Year 2.*

Results. *Factor analysis revealed that marks given to primary schoolchildren by the main teacher in Year 2 correlate with each other, that is, a halo effect is noted when marks are given not for a particular student's answer, but according to teacher's general impression about them. As part of the regression analysis, it was shown that in Year 2, academic attainment is determined only by final marks in the Russian language. Only in Year 4 the influence of inhibitory control and working memory on*

Acknowledgments

The study was financially supported by the Herzen State Pedagogical University of Russia (competition for the implementation of promising fundamental research works by scientists having the scientific degree of Candidate of Sciences).

For citation

Dunaevskaya E. B., Nikolaeva E. I. Factors determining high academic attainment in primary school (based on the longitudinal study of year 2 and year 4 Russian schoolchildren). *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (4), pp. 51–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.03>

  Corresponding Author: Elvira B. Dunaevskaya, doroga2elvira@yandex.ru

© Elvira B. Dunaevskaya, Elena I. Nikolaeva, 2024



academic attainment was found. An attempt to predict academic attainment based on the results of Year 2 showed that academic attainment in Year 4 can only be predicted on the basis of final assessment in the Russian language. It can be assumed that this subject is more difficult for children than others; therefore it requires maximum inclusion of executive functions.

Conclusions. The study revealed that executive functions do not affect academic attainment in Year 2, but inhibitory control is a significant factor predicting academic attainment in Year 4. Inhibitory control at the behavioral level is assessed as the level of manifestation of volitional quality in a child. A significant relationship was found in Year 4 between high scores in Reading and high scores in Music, Art, and Science. This indicates that central processes that underlie activities in these subjects are interconnected. Finally, it was found that a significant factor predicting academic attainment in Year 4 is the mark for Russian language in Year 2.

Keywords

Executive functions; Final marks; Primary school; Primary schoolchildren; Academic attainment.

REFERENCES

1. Dobrin A. V., Dobrina E. V., Shchuchka T. A. Psychophysiological predictors of adaptation success to the learning process in the conditions of digitalization of education: Problem statement. *Bulletin of Psychophysiology*, 2022, vol. 2 (1), pp. 29-37. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48612602>
2. Nikolaeva E. I., Vergunov E. G., Plotnikov S. G. The ratio of indicators of general and non-verbal intelligence and creativity with grades in subjects in fourth grade students. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2014, no. 3, pp. 106-109. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38222571>
3. Nikolaeva E. I., Vergunov E. G. What are “Executive functions” and their development in ontogenesis. *Theoretical And Experimental Psychology*, 2017, vol. 10 (2), pp. 62-81. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30162468>
4. Nikolaeva E. I., Goncharov D. A., Borisenkova E. Y. Relationship of intelligence of a child of school age with age and education level of parents at his birth. *Bulletin of Psychophysiology*, 2017, no. 3, pp. 51-55. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32422594>
5. Nikolaeva E. I., Strekosova V. S., Zinovjeva I. I. The relation of educational success with the psychological characteristics of 4-7 grade students (longitudinal study). *Russian Humanitarian Journal*, 2017, vol. 6 (5), pp. 404-408. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30781475>
6. Razumnikova O. M., Nikolaeva E. I. Age characteristics of inhibition control in the model of proactive interference. *Questions of psychology*, 2019, no. 2, pp. 124-132. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38533324>
7. Semerikov A.V., Glazyrin M. A. Simulation of a process model of functioning of the enterprises for rendering of services. *Information Technologies In Management And Economics*, 2021, no. 4, pp. 85-94. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47570034>
8. Anderson P. Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 2010, vol. 8 (2), pp. 71-82. DOI: <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
9. Aron A. R., Robbins T. W., Poldrack R. A. Inhibition and the right inferior frontal cortex: One decade on. *Trends in Cognitive Sciences*, 2014, vol. 18 (4), pp. 177-185. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2013.12.003>



10. Baddeley A. D., Hitch G. J., Allen R. J. Working memory and binding in sentence recall. *Journal of Memory and Language*, 2009, vol. 61 (3), pp. 438-456. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jml.2009.05.004>
11. Balkis M. Academic amotivation and intention to school dropout: The mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia and Pacific Journal of Education*, 2018, vol. 38 (2), pp. 257-270. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2018.1460258>
12. Baniqued P. L., Gallen C. L., Voss M. W., Burzynska A. Z., Wong C. N., Cooke G. E., Duffy K., Fanning J., Ehlers D. K., Salerno E. A., Aguiñaga S., McAuley E., Kramer A. F., D'Esposito M. Brain network modularity predicts exercise-related executive function gains in older adults. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 2018, vol. 9, pp. 426. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnagi.2017.00426> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29354050/>
13. Cinel C., Cortis Mack C., Ward G. Towards augmented human memory: Retrieval-induced forgetting and retrieval practice in an interactive, end-of-day review. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2018, vol. 147 (5), pp. 632-661. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/xge0000441>
14. Diamond A. Executive functions. *Annual Review in Psychology*, 2013, vol. 64 (1), pp. 135-168. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23020641/>
15. Duckworth A. L., Taxer J. L., Eskreis-Winkler L., Galla B. M., Gross J. J. Self-control and academic achievement. *Annual Review in Psychology*, 2019, vol. 70 (1), pp. 373-399. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30609915/>
16. Gordon R., Smith-Spark J. H., Newton E. J., Henry L. A. Executive function and academic achievement in primary school children: The use of task-related processing speed. *Frontiers in Psychology*, 2018, vol. 9, pp. 582. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00582> URL: <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/27242/>
17. Iglesias-Sarmiento V., Carriedo N., Rodríguez-Villagra O. A., Pérez L. Executive functioning skills and (low) math achievement in primary and secondary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2023, vol. 235, pp. 105715. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105715> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37307647/>
18. Cortés Pascual A., Moyano Muñoz N., Quílez Robres A. The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, pp. 1582. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31354585/>
19. Quílez-Robres A., Moyano N., Cortés-Pascual A. Task monitoring and working memory as executive components predictive of general and specific academic achievements in 6-9-year-old children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, vol. 18 (13), pp. 6681. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18136681> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34206172/>
20. Rowland C. A., Bates L. E., DeLosh E. L. On the reliability of retrieval-induced forgetting. *Frontiers in Psychology*, 2014, vol. 5, pp. 1343. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01343> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25484872/>
21. Sánchez-Pérez N., Fuentes L. J., Eisenberg N., González-Salinas C. Effortful control is associated with children's school functioning via learning-related behaviors. *Learning and Individual Differences*, 2018, vol. 63, pp. 78-88. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.009> URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3295326>

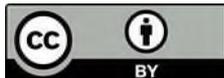


22. Willoughby M. T., Wylie A. C., Little M. H. Testing longitudinal associations between executive function and academic achievement. *Developmental Psychology*, 2019, vol. 55 (4), pp. 767-779. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000664> URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30589340/>

Submitted: 01 June 2024

Accepted: 05 July 2024

Published: 31 August 2024



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

The contribution of authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Elvira Bronislavovna Dunaevskaya

PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of the Developmental Psychology and Family Pedagogics,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
48, Moika Embankment, St. Peterburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9794-8284>
E-mail: doroga2elvira@yandex.ru

Elena Ivanovna Nikolaeva

Dr Science in Biology, Professor,
Department of the Developmental Psychology and Family Pedagogics,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
48, Moika Embankment, St. Peterburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8363-8496>
E-mail: klemtina@yandex.ru



УДК 37.032+159.942+373.2

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2404.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2404.04)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Оценка эффективности развития эмоциональной экспрессивности и саморегуляции как показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста

Ю. В. Батенова^{1, 2}, О. Г. Филиппова¹¹ Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия² Южно-Уральский государственный университет
(Национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия

Проблема и цель. В статье представлен теоретический анализ основных идей и экспериментальное исследование проблемы социальных эмоций и социальной компетентности в контексте развития саморегуляции и навыков взаимодействия, а также выявлена роль родителей в этом процессе. Цель статьи – обосновать эффективность развития таких показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста, как эмоциональная экспрессивность и саморегуляция, с помощью инновационного метода рефлексивной беседы.

Методология. В качестве методологического основания исследования использовался нарративный подход. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста, диагностические методы, включающие наблюдение («Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой), тестирование (методика на определение способности ребенка 3–7 лет к оценке психических состояний другого человека Р. М. Чумичевой), анализ ситуаций, метод рефлексивной беседы, а также методы статистической обработки данных (критерий ϕ – угловое преобразование Фишера). В исследовании приняли участие 68 дошкольников.

Результаты. Авторами обосновано, что изучение эмоциональной экспрессии и регуляции эмоций детей старшего дошкольного возраста необходимо для понимания и выбора технологий,

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации гранта Российского научного фонда № 23-28-10173, <https://rscf.ru/project/23-28-10173/> по теме «Развитие когнитивных функций и социальных эмоций у дошкольников в условиях цифровой избыточности и дефицита речевого общения».

Библиографическая ссылка: Батенова Ю. В., Филиппова О. Г. Оценка эффективности развития эмоциональной экспрессивности и саморегуляции как показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 69–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.04>

✉  Автор для корреспонденции: Юлия Валерьевна Батенова, batenova.uv@cspu.ru

© Ю. В. Батенова, О. Г. Филиппова, 2024

с помощью которых можно сформировать конструктивные навыки взаимодействия. Определена взаимосвязь между социально-эмоциональной компетентностью детей старшего дошкольного возраста и рефлексивной беседой. Доказано, что умения детьми регулировать собственные эмоции способствует повышению их общей социальной компетентности.

В результате сравнения данных первичной и вторичной диагностик экспериментальной и контрольной групп по установленным нами показателям: оценка психических состояний другого человека, инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника и преобладающий эмоциональный фон, выявлены значимые различия.

Заключение. Экспериментальное исследование влияния рефлексивной беседы на развитие социальных эмоций и навыков эмоциональной саморегуляции позволило установить причинно-следственную связь между показателями социально-эмоциональной компетентности и конструктивным алгоритмом проведения рефлексивной беседы. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что развитие эмоциональной экспрессивности и саморегуляции как показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста возможно с помощью рефлексивной беседы.

Ключевые слова: социальные эмоции; эмоциональная экспрессия; саморегуляция; нарративный подход; метод рефлексивной беседы; дети дошкольного возраста.

Постановка проблемы

Эмоциональная компетентность детей раннего возраста представляет собой набор навыков, способствующих развитию социальных навыков и влияющих на риск дезадаптации. Эмоциональная компетентность в раннем детстве заключается в способности детей выражать и регулировать эмоции в соответствии с ожиданиями родителей/общества, а также способности детей понимать причины и следствия своих собственных эмоций и эмоций других людей. Социальную компетентность в раннем детстве лучше всего понимать как способность детей участвовать в социальном взаимодействии, достигать социальных целей, заводить и поддерживать дружеские отношения и добиваться признания сверстниками. Эмоциональная компетентность лежит в основе социальной компетентности, так как успешное социальное взаимодействие требует,

чтобы дети умели выражать и регулировать свои эмоции и адекватно реагировать на эмоции и поведение окружающих.

Рассмотрим исследования отечественных и зарубежных ученых, посвященные эмоциональной экспрессивности и саморегуляции как показателям социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Изучение развития социальных навыков и эмоциональной компетентности в дошкольном возрасте представляет собой обширное и многостороннее направление научных исследований¹. Ученными отмечается, что социальные навыки и эмоциональная компетентность играют важную роль в формировании личности ребенка и его адаптации к социуму, прежде всего, речь идет о таких аспектах, как умение общаться с окружающими, умение решать конфликты, развитие эмпатии и саморегуляции. В частности, М. В. Ермолаева² связывает социальную,

¹ Molloy E., Noble C., Ajjawi R. Attending to emotion in feedback // The Impact of Feedback in Higher Education. – Palgrave Macmillan, 2019. – P. 83–105. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3_6 URL:

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-25112-3_6

² Ермолаева М. В. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модек», 2008. – 320 с.

эмоциональную и поведенческую адаптацию детей как с точки зрения компетентности, так и с точки зрения дезадаптации, рассматривая качество взаимодействий детей как результат воспитания в период раннего детства. Дети с низкой эмоциональной компетентностью и отсутствием социальных навыков испытывают больше трудностей в формировании отношений со сверстниками. Отношения между родителями и детьми – это первый контекст, в котором дети узнают об эмоциях, они выступают репетиционной площадкой для развития эмоциональных навыков у детей.

Ряд исследователей социально-эмоционального развития детей младшего возраста уделяют большое значение раннему опыту детско-родительских отношений. В частности, L. Jia с соавторами исследовали материнский стресс, который, по мнению ученых, является важным предиктором социально-эмоциональных проблем у детей. Результаты показали, что стресс матери провоцирует социально-эмоциональные проблемы детей прямо или косвенно, особенно когда у матери и ребенка конфликтные и зависимые взаимоотношения (L. Jia, Zh. Zhang, R. Li, J. Zha, P. Fang, H. He, Y. Wan [13]).

B. L. Devlin с соавторами выявили, что опыт раннего стресса в неблагополучных семьях может повлиять на развитие мозга детей, в частности на навыки саморегуляции. В качестве ведущего средства для улучшения саморегуляции детей авторы исследования предлагают сделать акцент на музыкальное образование, включающее упражнения на координацию движений и ритмопластику, нормализующие мозговую деятельность в лобных долях, отвечающих за регуляцию и самоконтроль

(B. L. Devlin, A. Ellis, T. M. Zehner, R. J. Duncan, J. Elicker, D. J. Purpura, S. A. Schmitt [10]).

Изучение указанных аспектов в дошкольном возрасте является крайне важным, поскольку именно в этот период закладываются основы многих социальных навыков и эмоциональных компетенций, которые будут актуальны в дальнейшей жизни ребенка. Чем раньше мы понимаем, какие факторы влияют на развитие социальных и эмоциональных навыков, тем более эффективными могут быть программы поддержки и воспитания детей.

Так, в исследованиях Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой³ отмечается, что теплое, отзывчивое и чуткое родительское воспитание способствует эмоциональному, социальному и даже когнитивному развитию детей в дошкольный период. Одобрение со стороны родителей в позитивной аффективной среде создает благоприятную почву для отсутствия причин возникновения проблем во взаимодействиях, в то время как родительская невосприимчивость способна привести к задержке в социально-эмоциональном развитии ребенка и проблемам поведения [5].

Говоря об эмоциональной компетентности в старшем дошкольном возрасте, В. С. Мухина [6] показывает, что уровень развития данной сферы уже предполагает способность ребенка распознавать и понимать свои эмоции и эмоции других людей, а также способность регулировать, выражать и использовать свои эмоции социально приемлемыми, адаптивными способами.

Хотя реакция родителей на эмоции детей может быть частью их общего стиля воспитания, такое поведение родителей, связанное с эмоциями, обычно концептуализируется как

³ Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитарный издательский центр

ВЛАДОС, 2005. – 158 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.HTM#$p1)

часть эмоциональной социализации родителей. Родители социализируют эмоции детей посредством своих реакций на их эмоции, демонстрируя модель выражения и регулирования эмоциональных состояний. В данном контексте можно сделать вывод о том, что специально организованный процесс по формированию эмоциональной компетентности (понимать эмоции, управлять ими и выражать их в различных ситуациях) способствует развитию социальной компетентности и снижает риск эмоциональной/поведенческой дезадаптации у детей. Однако в некоторых исследованиях⁴ утверждается, что родители, стиль общения которых не способствует развитию эмоциональной компетентности детей, скорее всего, будут иметь детей с более слабыми социальными навыками и большей эмоциональной/поведенческой дезадаптацией.

Ch. Qiu, K. K. Shum исследовали связь между стратегиями регуляции эмоций воспитателей, стилями воспитания и эмоциональной компетентностью дошкольников в китайском воспитании родителями, бабушками и дедушками, совместно проживающими в многодетных семьях и непосредственно участвующими в воспитании внуков. Ученые подчеркивают важность того, чтобы лица, осуществляющие воспитание детей, использовали более авторитетное и менее авторитарное поведение родителей в ежедневном взаимодействии с детьми для развития у дошкольников способности к эмоциональной регуляции [18].

E. Oppermann, S. Lehl, L. Burghardt изучали связь между качеством дошкольного образования и социально-эмоциональным разви-

тием детей дошкольного и младшего школьного возраста. Результаты исследования показали, что связь между качеством дошкольного образования и социально-эмоциональным развитием детей зависит от половой принадлежности: более высокое качество дошкольного образования связано с улучшением социально-эмоционального развития в начальной школе. Мальчики, посещающие дошкольные образовательные организации с высоким качеством образования, догнали девочек по своим социально-эмоциональным навыкам ко 2-му классу. Результаты этого исследования подчеркивают важность учета индивидуальных характеристик ребенка в исследованиях качества дошкольного образования [17].

В настоящем исследовании мы расширим понимание социальных эмоций дошкольников путем более детального изучения отдельных показателей эмоциональной экспрессивности и саморегуляции с помощью рефлексии.

В нашем представлении социальные эмоции – это те эмоции, которые проявляются при взаимодействии, в процессе общения с другими людьми, способствуют установлению контакта. Под эмоциональной экспрессивностью мы понимаем способ вербального и невербального выражения эмоций, посредством которого дети сообщают о своих чувствах окружающим, а также это ключевой аспект эмоциональной компетентности дошкольника. Чтобы дети могли успешно участвовать в межличностной коммуникации и формировать отношения, необходимые для позитивного социального опыта, они должны

⁴ Хайзбулина И. А., Николаева И. И. Исследование эмоционального развития детей младшего дошкольного возраста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – Вып. 11-5. – С. 987–990.

Biktagirova G. F., Kasimova R. Sh. Development of Emotional Sphere of Preschool Children // International Electronic Journal of Mathematics Education. – 2016. – Vol. 11 (4). – P. 799–807.

научиться проявлять эмоции и получать эмоциональные сообщения способами, которые понятны им самим и окружающим.

Согласно утверждению С. Saarni⁵, информация, которую дети передают другим людям об эмоциях и которую они получают в эмоциональных сообщениях от окружающих, способна «менять правила игры» в контексте социальных взаимодействий. Дети, которых сверстники и педагоги считают более социально компетентными, эмоционально позитивны, имеют соответствующие реакции на эмоциональные ситуации и считаются более адаптированными в социуме [14]. Кроме того, В. L. Devlin с соавторами выявили положительное влияние саморегуляции поведения детей и социальных навыков (часто называемых навыками, связанными с обучением) на темпы в освоении математических знаний детьми дошкольного возраста [10].

Следующим ключевым аспектом эмоциональной компетентности для нас является регулирование эмоций как система контроля переживаемых и/или выражаемых детьми эмоций. Дети могут испытывать и/или выражать положительные или отрицательные эмоции, которые требуют или не требуют регулирования в зависимости от конкретного контекста. По утверждению Н. В. Капитоненко⁶, дошкольники сталкиваются со многими ситуациями, требующими регуляции эмоций, особенно во время пребывания в дошкольном учреждении в виду того, что им необходимо следовать указаниям педагога, осуществлять

обмен информацией, ожидать и выполнять задания, которые они, возможно, не хотели бы выполнять, – все это требует формирования навыков регулирования эмоций. Как мы предполагаем, дошкольники, которые успешно справляются с задачей регулирования эмоций, лучше адаптируются в дошкольном учреждении.

В исследованиях D. M. Clark, J. D. Teasdale, D. E. Broadbent и M. Martin [9]; V. G. Zakirovoy и S. V. Velievoy⁷, посвященных регулированию эмоций с помощью речи, отмечается, что сбалансированное соотношение между обсуждением проблем, связанных с эмоциями, и передачей содержания речи с модулированной эмоциональностью поддерживает эффективную коммуникацию и расширяет возможности социальной регуляции эмоционального переживания. Таким образом, речевые навыки ребенка положительно отражаются на регулировании им эмоций.

В нашем исследовании мы уделяем особое внимание регуляции эмоций старшими дошкольниками посредством разговора – беседы о чувствах, которые испытал ребенок во время экспериментального эмоционально насыщенного воздействия. Учитывая всю сложность описанных механизмов рефлексивной деятельности, ее реализация у детей 6–7 лет вполне возможна. В частности, этот процесс нами описан в исследовании, посвященном развитию критического мышления как элемента информационной культуры дошкольников [1].

⁵ Saarni C. “The development of emotional competence”, New York: Guilford Press, 1999. – 120 p. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1999-02379-000>

⁶ Капитоненко Н. В. Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с ограниченными возможностями: автореф. на соис. степ. канд. психолог. наук по специальности 19.00.10. –

M., 2009. – 28 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/sravnitelnoe-issledovanie-emotsionalnoi-sfery-starshikh-doshkolnikov-s-narusheniyami-razviti>

⁷ Zakirova V. G., Velieva S. V. Optimization of mental states of 6-7 years old children with speech disorders in a cross-cultural space // International Electronic Journal of Mathematics Education. – 2016. – Vol. 11. – P. 1735–1749. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41766650>

Еще одно направление научного поиска посвящено изучению эмоциональной саморегуляции у дошкольников. Умения детьми регулировать собственные эмоции способствует повышению их общей социальной компетентности, а также соответствует требованиям возрастных возможностей. При этом регуляция эмоций у ребенка старшего дошкольного возраста не всегда успешна, особенно в групповых взаимодействиях. Дети с эмоциональной дисрегуляцией управляют своим состоянием неконструктивными способами, которые снижают их возможности успешно адаптироваться среди сверстников. Именно поэтому дисрегуляцию эмоций мы рассматриваем не как отсутствие способности к регулированию эмоций, а лишь как применение ребенком неудачного способа регуляции.

Как отмечает В. С. Вербовская, нарушение регуляции эмоций является еще более сильным предиктором негативных оценок сверстников, чем само по себе выражение негативных эмоций, поскольку дезориентирует собеседника. Кроме того, нарушение регуляции эмоций напрямую связано с конфликтными ситуациями, часто возникающими со сверстниками, а значит, и низким уровнем социальной адаптации [3]. В настоящем исследовании мы акцентируем внимание на некоторых аспектах поведения ребенка в ситуации эмоционально негативных взаимодействий со сверстниками как на показателях нарушения регуляции эмоций дошкольника.

Научные исследования в данной области помогают выявлять различные стратегии воспитания, способствующие развитию социально-эмоциональной компетентности у детей дошкольного возраста. Работа в данной сфере позволяет создавать и совершенствовать программы образования и воспитания, которые могут быть использованы в дошкольных учре-

ждениях и домашних условиях. На сегодняшний день в образовательном процессе в качестве инновационного метода часто встречается концепция социально-эмоционального обучения (SEL), в сущности технология развития гибких навыков (soft-skills). Например, в румынской системе образования созданы и функционируют сообщества по академическому, социальному и эмоциональному обучению (CASEL), основанных на таких стратегиях обучения, как обсуждение эмоций, оказание поддержки в обучении самоконтролю и упор на совместную игру как способ дать детям возможность более ответственно принимать решения в социальных ситуациях. Ключевыми компонентами этих программ являются самоуправление, социальная осведомленность, навыки взаимоотношений и принятия решений. С. А. Ștefan, I. Dănilă, D. Cristescu [20] разработали и оценили эффективность программы профилактики социально-эмоционального взаимодействия детей и родителей. Результаты исследования показали, что программа профилактики способствует повышению социально-эмоциональных компетенций детей и родителей, а также более широкому использованию адаптивных стратегий при регулировании и контроле эмоций. Среди отечественных исследователей этот вопрос изучала Л. М. Наймушина, которая пришла к выводу, что задачи социально-эмоционального обучения, формулируемые для детей дошкольного возраста, сосредоточены на поддержании их позитивного участия в физической, социальной и интеллектуальной активности через управление эмоциями [7].

Р. А. Graziano, К. Hart в своем исследовании [12] оценили преимущества обучения дошкольников с проблемами поведения социально-эмоциональной саморегуляции. Интенсивная программа формирования готовности

родителей к школе, а также посещение детьми класса летней подготовительной школы, дополнительно содержащей обучение детей социально-эмоциональным навыкам и навыкам саморегуляции поведения, показали эффективность дальнейших академических достижений, умений регуляции эмоций и исполнительного функционирования по сравнению с детьми в других группах. Эти результаты [12] демонстрируют дополнительные преимущества во многих аспектах готовности к школе.

Изучение эмоциональной экспрессии и регуляции эмоций детей старшего дошкольного возраста важно для понимания и выбора технологий, с помощью которых можно сформировать конструктивные навыки взаимодействия и, как следствие, добиться успешной социальной адаптации дошкольника. С учетом вышесказанного гипотезой исследования является предположение о том, что развитие социальных эмоций и навыков эмоциональной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста возможно с помощью такого метода, как рефлексивная беседа.

Обращение к эмоциональной рефлексии обусловлено центральным местом в ней чувств и эмоций, окрашивающих восприятие человеком себя, других и социального мира (О. Н. Васильева⁸). В исследовании J. Ross указывается на то, что эмоциональная рефлексия формируется в дошкольном возрасте и связана с социальными эмоциями (например, эмпатической заботой), а также эти социальные эмоции могут использоваться ребенком в

выборе социально одобряемого поведения [19].

Таким образом, чувства и эмоции влияют на степень проявленности реакций в *социальном взаимодействии*, отражаясь на характере рефлексивно отслеживаемых действий и в принятии решений. Такое видение эмоциональной рефлексии позволяет констатировать наличие тесной *взаимосвязи* с механизмом контроля и упорядочивания эмоций, а также формированием самой рефлексивности как черты личности. Корректность данной идеи обосновывается выводом, сформулированным S. Kleinman и M. A. Copp, согласно которому «...деятельность, выполняемая без осознания своих эмоций, в конечном итоге окажется под их влиянием, в большей или меньшей степени»⁹.

Практика рефлексивного повествования (в нашем случае «рефлексивной беседы») представлена размышлениями о себе и других, в результате чего образуется новый нарратив как социальное проявление когнитивной обработки. В основе такого «превращения» лежит рефлексивный механизм, позволяющий старшему дошкольнику «получить доступ к новому пониманию», с помощью которого он становится способным размышлять о процессах взаимоотношений, касающихся его самого, понимать последствия своих действий в интересующем контексте [2].

Как показывают исследования В. И. Слободчикова и Г. А. Цукерман¹⁰, а также Р. Р. Денисовой, навыки элементарной рефлексии наблюдаются уже в дошкольном возрасте.

⁸ Васильева О. Н. Сущность и содержание термина «рефлексия» как философской и психолого-педагогической проблемы // Современные педагогические технологии профессионального образования: сборник статей. – 2018. – 168 с.

⁹ Kleinman S., Copp M. A. “Emotions and fieldwork”, Sage Publications, Inc., 1993. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1993-99003-000>

¹⁰ Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32636981>

Очевидно, что пока это первичные формы самоанализа и самопонимания, представляющие собой критерии персонализации и знаменующие вступление ребенка в ответственную социальную жизнь. Представления о себе, транслируемые извне партнерами по общению, смещаются в Образ-Я, ложатся в основу самоотношения и обеспечивают саморегуляцию в социальных контактах [4].

Ребенок старшего дошкольного возраста в состоянии объяснить влияние внешних факторов, обуславливающих его текущее состояние, однако в большинстве случаев испытывает затруднение в вербальном выражении внутренних смыслов, которыми обусловлено его поведение в социуме. В ходе диалога дошкольник описывает лишь внешние «атрибуты» и последствия своих действий, детерминированных глубинными значениями, остающимися за пределами вербальных высказываний [21], истоки которых иногда находятся вне пределов его субъективной реальности, а значит, не до конца поняты даже им самим.

D. Liebermann, G. F. Giesbrecht, U. Müller также изучали влияние вербальных способностей на индивидуальные различия в регуляции эмоций у детей дошкольного возраста. Исследованием установлено, что вербальные способности в процессе выполнения детьми логических задач были связаны с регуляцией положительных, а не отрицательных эмоций [15].

В этом случае инициирование конструктивного взаимодействия практически невозможно. В качестве трансформационного инструментария, по мнению И. Э. Куликовской¹¹, способного помочь дошкольнику 6–7 лет выразить свое мировидение, обладаю-

щее огромными потенциальными возможностями для достижения долговременных изменений, выступает *рефлексивная беседа*. Такой диалог представляет собой форму управляемого самоанализа, посредством которого его участники говорят о себе, своих потребностях и ценностях, рассматриваемых в интерактивном режиме через призму конкретной ситуации. Рефлексивная беседа может быть преобразующей, поскольку не только способствует выражению переживаний, ценностей и смыслов участников диалога, но и способна помочь им сформулировать для себя и вербально выразить для собеседника все то, что их волнует и почему.

Рефлексивная беседа может быть представлена в качестве инструмента повышения детской сознательности, способного привести к новому восприятию окружающей реальности, так как при рефлексивном рефрейминге дети в диалоге начинают с самих себя, задаваясь вопросом: что «происходящее снаружи» означает для них «внутри» и как это влияет на сложившуюся ситуацию [16].

Предполагалось, что проведение курса рефлексивных бесед с детьми, в ходе которых дошкольники посредством стимульного материала (первая серия: ответить на вопросы экспериментатора; вторая серия: закончить предлагаемые экспериментатором ситуации) научатся понимать свои эмоции и эмоции окружающих. Кроме понимания, постепенно дошкольник научится регулировать свои эмоции, что положительно отразится на формировании у него социальной компетентности и социальной адаптации в целом.

Таким образом, на основе представленного обзора имеющихся результатов научных

¹¹ Куликовская И. Э. Педагогическое сопровождение эволюции мировидения ребёнка в дошкольной образовательной организации // Психолого-педагогиче-

ское образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее: материалы международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова». – 2014. – С. 114–120.

исследований мы предположили, что развитие эмоциональной экспрессивности и навыков эмоциональной саморегуляции как показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста возможно с помощью рефлексивной беседы.

Цель статьи – обосновать эффективность развития таких показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста, как эмоциональная экспрессивность и саморегуляция, с помощью инновационного метода рефлексивной беседы.

Методология исследования

Теоретико-методологическим основанием настоящего исследования стал нарративный подход (Дж. Монк, Дж. Уинслэйд, М. Уайт, Д. Эпстон, Д. Кутузова). В традиционном понимании нарратив – это текст, описывающий реальные или вымышленные события в той или иной последовательности. Данный подход важен в работе в качестве своего рода практико-ориентированной тактики, выстраиваемой педагогом в ходе бесед с дошкольником, где любое высказывание, догадка, придуманная история и т. п. выступают рефлексией собственного опыта ребенка и неотъемлемым атрибутом нарратива. Анализ детских нарративов позволяет оценить: 1) уровень критичности в восприятии информации за счет саморефлексии в процессе решения проблемных ситуаций, а также в обсуждении сказок; 2) эмоциональную и мотивационно-ценностную составляющую детских суждений [2]. Обучение в рамках нарративного подхода доступнее детям, так как связано в большей степени с естественными ситуациями в их жизни.

Исследовательской базой послужили ДОО г. Челябинска и Челябинской области. Непосредственно в экспериментальной части

исследования приняли участие 68 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) и 4 педагога ДОО, которые выполняли роль экспериментаторов. Все дети были разделены на две группы: экспериментальная группа (ЭГ, n = 34 ребенка) и контрольная группа (КГ, n = 34 ребенка).

Организация экспериментальной части исследования заключалась в проведении с детьми ЭГ цикла рефлексивных бесед по заданным ситуациям и фрагментам сказок, что предполагало установление эмоциональных взаимодействий для формирования положительных эмоций и навыка регуляции эмоций дошкольником с целью достижения высоких значений в уровне социальной адаптации ребенка. В КГ не были произведены никакие изменения в расписании и организации занятий, проводимых в ДОО. Все полученные в ходе эксперимента данные были зафиксированы путем занесения значений в единый протокол «Изучение социальных эмоций».

Экспериментальная часть включала в себя три классических для организации исследовательской деятельности этапа: констатирующий (первоначальная диагностика), формирующий (проведение курса/серии рефлексивных бесед) и контрольный (повторная диагностика исследуемых явлений). В рамках *констатирующего и контрольного этапов* экспериментальной деятельности были использованы:

– методика на определение способности ребенка 3–7 лет к оценке психических состояний другого человека Р. М. Чумичевой (низкий, средний и высокий уровни);

– метод наблюдения «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой (критерии: инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника, преобладающий эмоциональный фон).

В рамках формирующего этапа были проведены:

1. Рефлексивные беседы «Изучение социальных эмоций» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина¹²).

В первой серии экспериментатор задает ребенку вопросы (например, «Нужно ли делиться игрушками с другими детьми? Почему?», «Если ты сломал игрушку, а воспитатель подумал на другого ребенка, нужно ли сказать, что это ты виноват? Почему?», «Как ты поведешь себя, если другой ребенок отобрал у тебя игрушку? Почему?», «Что ты сделаешь, если тебе подарят не тот подарок, который ты очень хотел?» и др.).

Во второй серии ребенку предлагают закончить несколько ситуаций:

– Маша и Света убрали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Воспитатель ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди играй или помоги Свете закончить уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему?

– Петя принес в детский сад новую игрушку – самосвал. Всем детям хотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя... Что сделал Петя? Почему?

– Таня и Оля играли в «дочки-матери». К ним подошел маленький мальчик и попросил: «Я тоже хочу играть». «Мы тебя не возьмем, ты еще маленький», – ответила Оля. А Таня сказала... Что сказала Таня? Почему? и др.

2. Анализ сказок («Звездный мальчик» О. Уайльда, «Путешествие Нильса с дикими гусями» С. Лагерлеф, «Дюймовочка» Х. К.

Андерсена). За основу был взят алгоритм ведения рефлексивной беседы Б. Островского [1].

Сказки как жанр устного творчества способны оказывать комплексное воздействие на психические состояния ребенка через выразительный язык, звучание речи, образы и смыслы, формируя позитивный вектор мышления и осознание причинно-следственных связей дошкольником. В процессе бесед по сказкам экспериментатор зачитывает фрагменты с эмоционально значимыми коммуникативными ситуациями (например, Жук, который оставил Дюймовочку одну; Нильс, который пожертвовал возможностью вернуться в свое прежнее обычное состояние ради спасения друга-гуся и др.) и после задает вопросы о настроении и эмоциональных переживаниях персонажей.

Рефлексивные беседы с дошкольниками необходимы для развития и понимания собственных чувств, мыслей и действий. При проведении таких бесед следует учитывать ряд ключевых моментов.

1. Создание доверительной атмосферы. Важно, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно и уверенно, чтобы открываться и делиться своими мыслями и чувствами. Поддержка и понимание со стороны взрослого помогут создать доверительные отношения.

2. Использование открытых вопросов. Важно задавать открытые вопросы, которые побуждают ребенка к размышлениям и саморефлексии. Например, вместо закрытого вопроса «Ты грустный?» можно задать «Что тебя огорчило?».

3. Активное слушание. Важно проявлять интерес к мыслям и чувствам ребенка, не

¹² Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов,

учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. – М: Просвещение, 1995. – 288 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001701431>

перебивая и не оценивая, поддерживать его, выражая эмпатию и понимание.

4. Поощрение саморефлексии. Необходимо помочь ребенку осознавать свои действия и их последствия, задавая вопросы типа «Как было бы лучше для...?» или «Что можно было сделать по-другому?».

5. Использование игры и творческой деятельности. Дети дошкольного возраста лучше выражают свои мысли и чувства через игру или рисунок. Чтобы стимулировать рефлексивную беседу, необходимо использовать все доступные творческие ресурсы.

6. Поддержка и похвала. Важно поддерживать позитивные чувства детей и уверенность в себе, поощряя старания и достижения, создавать благоприятный климат в процессе взаимодействия.

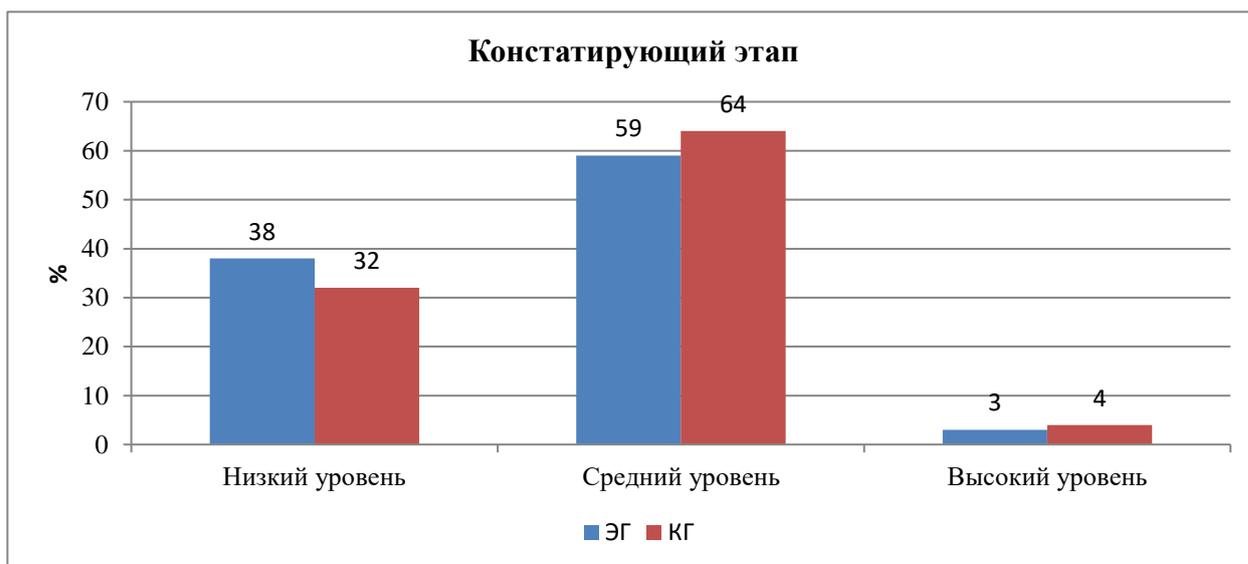
Результаты исследования

Анализ, обобщение, систематизация и математическая обработка результатов (критерий ϕ – угловое преобразование Фишера),

предоставленных экспериментаторами в виде протоколов, позволили сделать соответствующие выводы (рис. 1, 2 и 3).

По представленным в диаграммах результатам методики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей» Р. М. Чумичевой (рис. 1 (а и б)) становятся очевидными изменения, которые отмечены экспериментаторами у детей ЭГ. Как видно из представленного эмпирического материала, средний уровень на контрольном этапе эксперимента продемонстрировали ЭГ – 73 % (+14); КГ – 65 % (+1), а низкий ЭГ – 20 % (-18); КГ – 31 % (-1). Высокий уровень выявлен в ЭГ – 7 % (+4); КГ – 4 % (0). Установление статистического соответствия параметров значимости различий в рамках рассматриваемого показателя продемонстрировало их наличие между группами ($\phi^* = 1,44$; $p \leq 0,05$).

а)



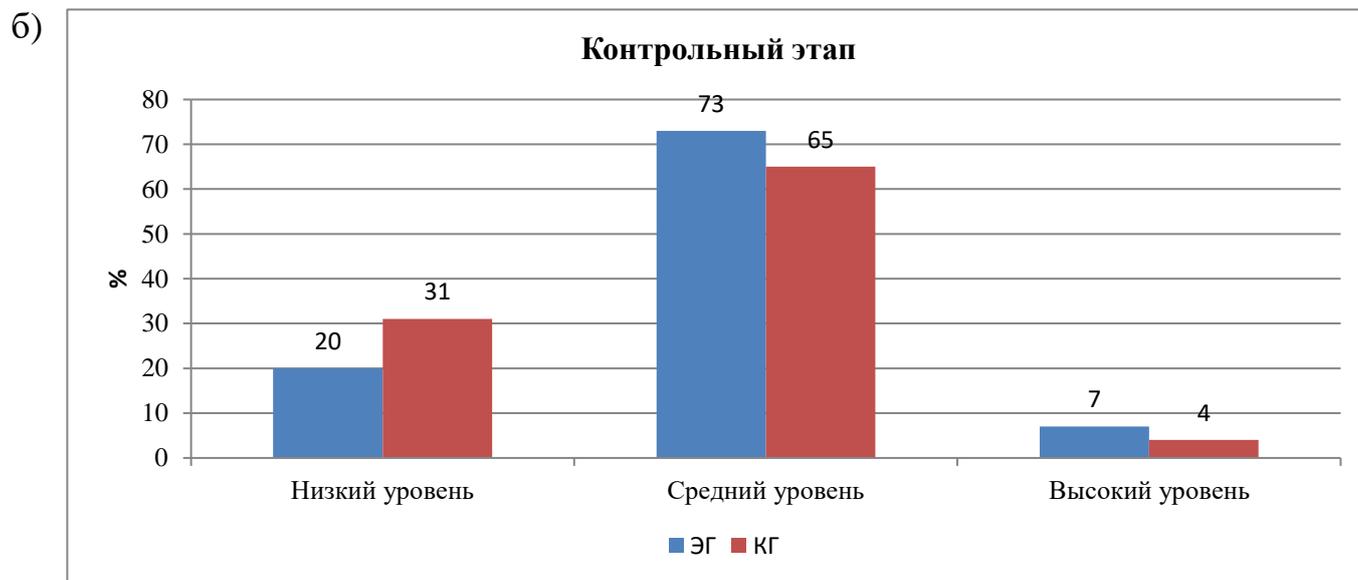
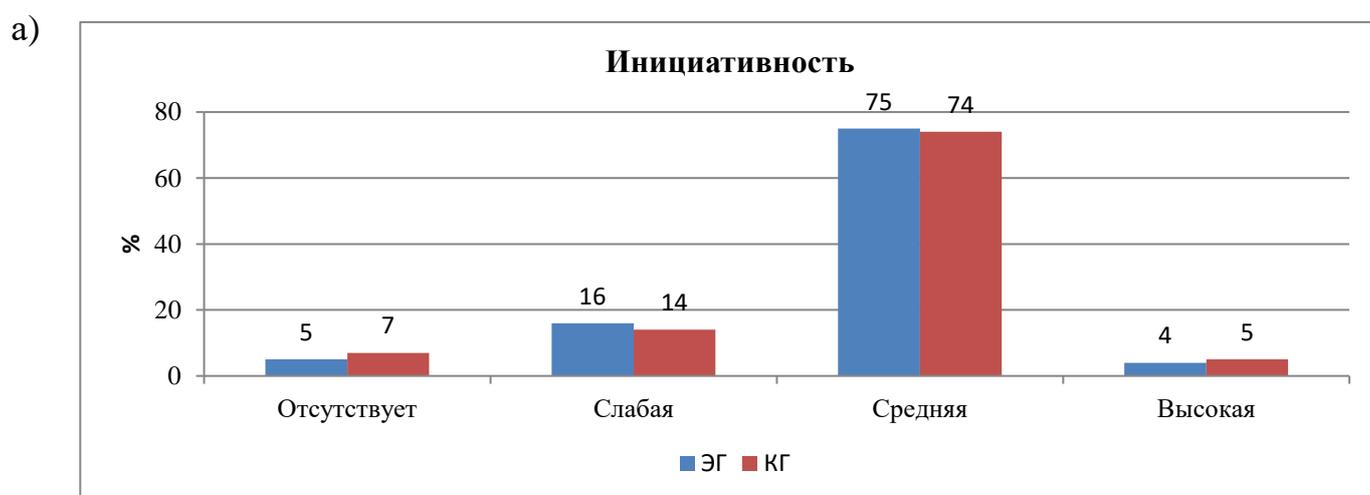


Рис. 1. Результаты по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей» Р. М. Чумичевой на констатирующем и контрольном этапах, %

Fig. 1. The results of the methodology “Studying the understanding of people’s emotional states” by R. M. Chumicheva at the ascertaining and control stages, %

Данные, представленные на диаграммах рисунка 2 (а, б и в), отражают результаты наблюдения по методике В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» на конста-

тирующем этапе, т. е. до реализации формирующего воздействия. Как видно, различия между ЭГ и КГ практически отсутствуют, группы изначально однородны.



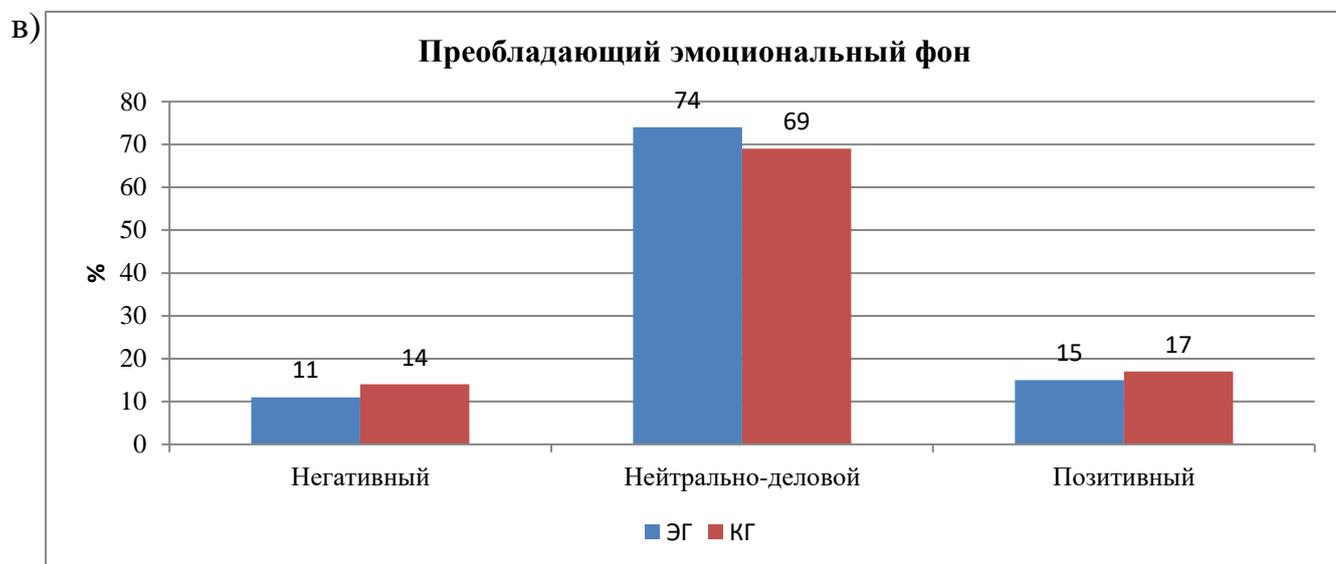
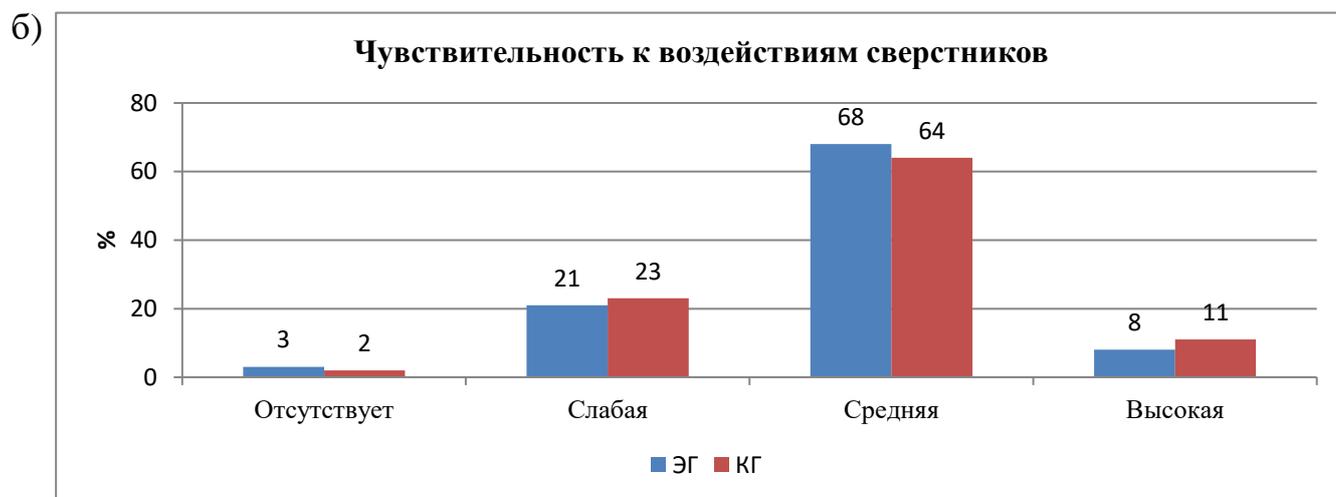


Рис. 2. Результаты по методу наблюдения «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой на констатирующем этапе, %

Fig. 2. The results of the observation method “Primary orientation in the reality of children’s relationships” by V. M. Kholmogorova and E. O. Smirnova at the ascertaining stage, %

Анализ результатов наблюдения по методике В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой «Первичная ориентировка в реальности

детских отношений» на контрольном этапе представлен на рисунке 3 (а, б и в).

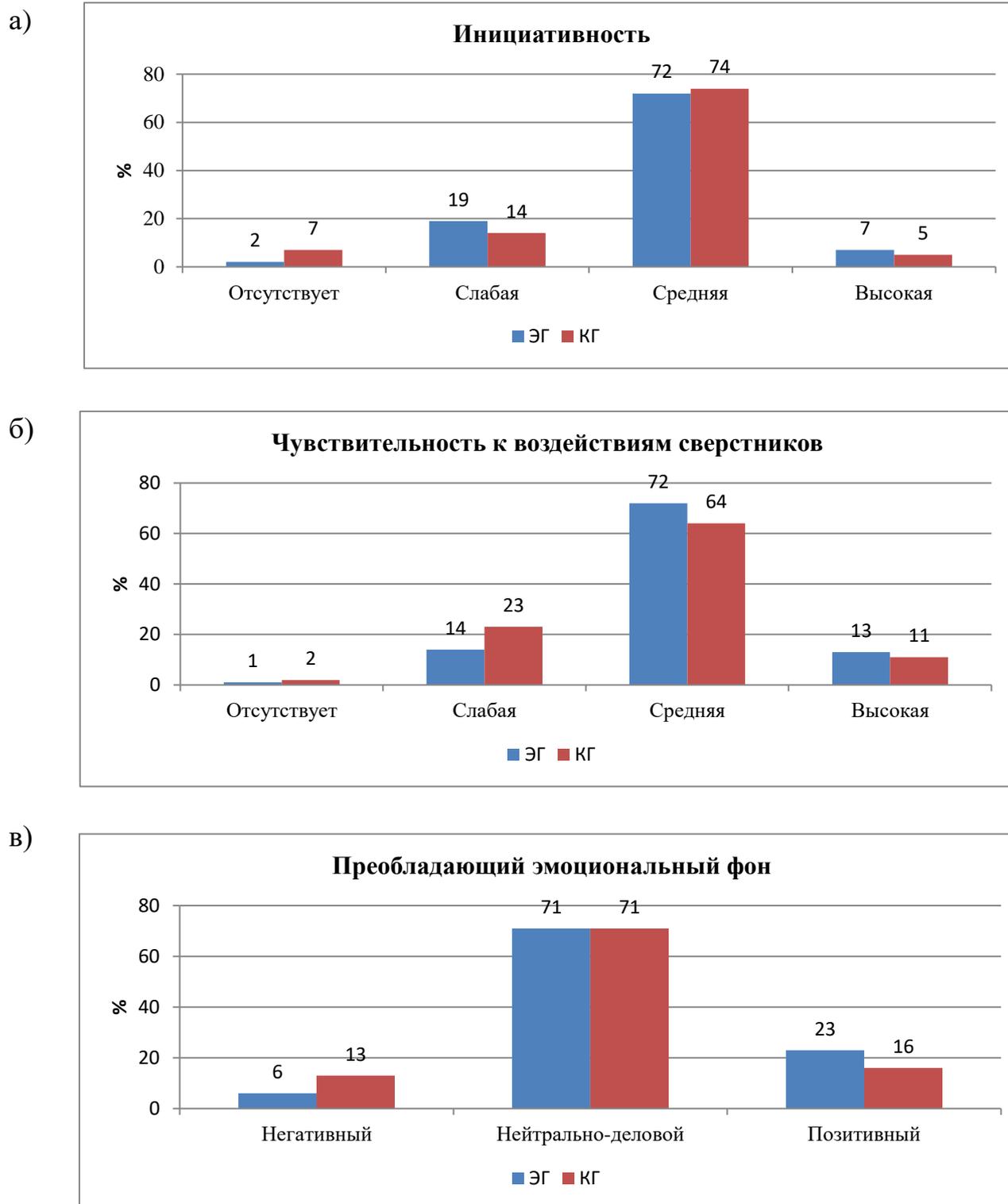


Рис. 3. Результаты по методу наблюдения «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой на контрольном этапе, %

Fig. 3. The results of the observation method “Primary orientation in the reality of children’s relationships” by V. M. Kholmogorova and E. O. Smirnova at the control stage, %

По параметру «Инициативность» анализ результатов наблюдения показал следующее: средний уровень зафиксирован в ЭГ – 72 % (-3); КГ – 74 % (0), низкий в ЭГ – 19 % (+3); КГ – 14 % (0) детей. Высокий уровень выявлен в ЭГ – 7 % (+3); в КГ – 5 % (0). В ЭГ у 2 % (-1) детей и 7 % (0) дошкольников КГ выявлено отсутствие сформированности признака. Установление статистического соответствия параметров значимости различий в рамках рассматриваемого показателя продемонстрировало их наличие между группами ($\varphi^* = 1,40$; $p \leq 0,05$).

Из данных, полученных в ходе психолого-педагогического эксперимента и анализа результатов по параметру «Чувствительность к воздействиям сверстников», следует, что средний уровень зафиксирован в ЭГ – 72 % (+4); КГ – 64 % (0), низкий в ЭГ – в 14 % (-7); КГ – 23 % (0) детей. Высокий уровень выявлен в ЭГ – 13 % (+5); в КГ – 11 % (0). В ЭГ у 1 % (-2) детей и 2 % (0) дошкольников КГ выявлено отсутствие сформированности признака. Установление статистического соответствия параметров значимости различий в рамках рассматриваемого показателя продемонстрировало их наличие между группами ($\varphi^* = 1,50$; $p \leq 0,05$).

По параметру «Преобладающий эмоциональный фон» нейтрально-деловой уровень продемонстрировали в ЭГ – 71 % (-3), в КГ – 71 % (+2) детей. Позитивный уровень выявлен в ЭГ – 23 % (+8) и КГ – 16 % (-1) дошкольников. Негативный уровень был выявлен у детей ЭГ – 6% (-5) и КГ – 13% (-1). В рамках рассматриваемого показателя с помощью критерия φ^* – угловое преобразование Фишера –

между группами установлено статистическое соответствие параметров значимости различий ($\varphi^* = 1,58$; $p \leq 0,05$).

На основании представленного эмпирического материала можно сделать вывод о том, что наибольшие (значимые) изменения наблюдаются в ЭГ, тогда как в КГ все изменения незначительны. Нормальное распределение и однородность выборки позволили провести двухфакторный дисперсионный анализ с целью проверки гипотезы о том, что развитие социальных эмоций и навыков эмоциональной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста возможно с помощью такого инструмента как рефлексивная беседа (табл.).

Первичная диагностика экспериментальной и контрольной групп не выявила существенных различий по установленным нами показателям оценки психических состояний другого человека, инициативности, чувствительности к воздействиям сверстника и преобладающему эмоциональному фону. Однако общие низкие результаты по ним и актуальность данной проблемы, отмеченная в ряде исследований, обусловили необходимость поиска и реализации эффективных методов развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста, которым в нашем исследовании стал метод рефлексивной беседы. Отмечено, что после внедрения данного метода наибольшие (значимые) изменения наблюдаются в ЭГ, тогда как в КГ все изменения незначительны либо отсутствуют.

Таблица

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа

Table

The results of two-factor analysis of variance

Источник вариации	SS	df	MS	F	P-значение	F-критическое
Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей» Р. М. Чумичевой						
Строки	21,46117	69	0,311031	2,816865	1,092309	1,346703
Столбцы	3,060743	4	0,765186	6,929925	2,54805	2,404351
Погрешность	30,47526	276	0,110418			
<i>Итого</i>	54,99717	349				
Метод наблюдения «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой <i>по параметру «Инициативность»</i>						
Строки	21,46117	69	0,311031	2,816865	1,092309	1,346703
Столбцы	3,060743	4	0,765186	6,929925	2,54805	2,404351
Погрешность	30,47526	276	0,110418			
<i>Итого</i>	54,99717	349				
<i>по параметру «Чувствительность к воздействиям сверстников»</i>						
Строки	21,46117	69	0,311031	2,816865	1,092309	1,346703
Столбцы	3,060743	4	0,765186	6,929925	2,54805	2,404351
Погрешность	30,47526	276	0,110418			
<i>Итого</i>	54,99717	349				
<i>по параметру «Преобладающий эмоциональный фон»</i>						
Строки	13,7614	69	0,199441	1,452603	0,019333	1,346703
Столбцы	2,593543	4	0,648386	4,722444	0,00106	2,404351
Погрешность	37,89446	276	0,137299			
<i>Итого</i>	54,2494	349				

Заключение

Как показали результаты исследования, метод рефлексивной беседы является эффективным средством развития социальных эмоций у дошкольников по нескольким причинам.

Формируем эмоциональную и социальную компетентности. Развитие эмоциональной компетентности в процессе совместных бесед по заданным ситуациям и мотивам сказок помогает детям адекватно выражать и регулировать свои эмоции. Через рефлексивные беседы дети могут научиться осознавать свои чувства и лучше управлять ими, что влияет на

их способность успешно взаимодействовать со сверстниками.

Развиваем понимание собственных эмоций и эмоций других людей. Рефлексивные беседы помогают детям осознать причины и следствия своих эмоций, что способствует развитию их эмпатии к другим людям. Понимание чувств и эмоций окружающих помогает детям лучше встраиваться в ситуации взаимодействия и учиться адекватно реагировать на поведение других детей.

Поддерживаем дружеские отношения и признание сверстниками. Развитие эмоциональной компетентности через рефлексивные беседы способствует формированию у детей навыков, необходимых для поддержания дружеских отношений и достижения признания со стороны сверстников. Умение выражать свои чувства и понимать эмоции других помогает строить положительные взаимоотношения.

Стимулируем развитие самосознания и саморегуляции. Рефлексивные беседы способствуют формированию у детей навыков самосознания и саморегуляции. Через обсуждение своих действий и реакций на различные ситуации дети учатся осознанно контролировать свои эмоции и поведение, что важно для успешного социального взаимодействия.

Указанные факторы легли в основу критериев, выбранных нами для оценки эффективности процесса развития эмоциональной

экспрессивности и саморегуляции как показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста (инициативность, чувствительность к воздействиям сверстников, преобладающий эмоциональный фон, а также понимание эмоциональных состояний людей).

Таким образом, в исследовании доказана эффективность процесса формирования социальных эмоций дошкольников путем более детального изучения отдельных показателей, а именно эмоциональной экспрессивности и саморегуляции с помощью метода рефлексивной беседы. Метод рефлексивной беседы способствует развитию социальных эмоций у дошкольников, благодаря чему они могут формировать здоровые отношения со сверстниками, развивать навыки эмпатии и эффективного коммуникативного поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батенова Ю. В. Развитие у детей дошкольного возраста рефлексивных навыков как основы критического мышления // *Инновации в образовании*. – 2023. – № 2. – С. 57–65. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50272059>
2. Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А., Ощепкова Е. С. Взаимосвязь понимания эмоций и смысловых аспектов нарратива дошкольников // *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований*. – 2019. – № 4. – С. 76–84. DOI: <https://doi.org/10.22204/2410-4639-2019-104-04-76-84> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41537360>
3. Вербовская В. С. Эмоциональная отзывчивость как один из результатов эмоционального воспитания в старшем дошкольном возрасте // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. – 2022. – Т. 8, № 4. – С. 66–78. DOI: <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49993771>
4. Денисова Р. Р. Рефлексия как механизм личностного развития // *Дошкольное воспитание*. – 2017. – № 4. – С. 10–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9472460>
5. Знаменская Н. В. Психологические критерии эмоционального развития детей дошкольного возраста // *Актуальные проблемы психологического знания*. – 2014. – № 2. – С. 80–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21763150>
6. Мухина В. С. Дошкольный возраст – развитие детской личности // *Развитие личности*. – 2020. – № 2. – С. 99–157. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47327558>
7. Наймушина Л. М. Социально-эмоциональное обучение как новое направление развития педагогической науки и практики // *Педагогика вчера, сегодня, завтра*. – 2019. – Т. 2, № 3. – С. 41–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41132135>



8. Шиян О. А., Журавлева С. М., Зададаев С. А., Крашенинников Е. Е., Копасовская С. К., Милькеева М. А., Оськина Ю. О., Якшина А. Н. Развитие рефлексии в рамках педагогической практики будущих воспитателей: обзор современных подходов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. Педагогическое образование. – 2019. – № 4. – С. 25–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41537084>
9. Clark D. M., Teasdale J. D., Broadbent D. E., Martin M. Effect of mood on lexical decisions // Bulletin of the Psychonomic Society. – 1983. – Vol. 21 (3). – P. 175–178. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03334679>
10. Devlin B. L., Ellis A., Zehner T. M., Duncan R. J., Elicker J., Purpura D. J., Schmitt S. A. Contributions of preschool behavioral self-regulation and social skills to growth in different domains of early math knowledge // Journal of Experimental Child Psychology. – 2024. – Vol. 241. – P. 105867. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105867>
11. Esposito G., Karterud S., Freda M. F. Mentalizing underachievement in group counseling: Analyzing the relationship between members' reflective functioning and counselors' interventions // Psychological Services. – 2021. – Vol. 18 (1). – P. 73–83. DOI: <https://doi.org/10.1037/ser0000350>
12. Graziano P. A., Hart K. Beyond behavior modification: Benefits of social-emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems // Journal of School Psychology. – 2016. – Vol. 58. – P. 91–111. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.004>
13. Jia L., Zhang Zh., Li R., Zha J., Fang P., He H., Wan Y. Maternal parenting stress and social-emotional problems of Chinese preschoolers: The role of the mother-child relationship and maternal adverse childhood experiences // Journal of Affective Disorders. – 2024. – Vol. 350. – P. 188–196. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.01.110>
14. Kuznetsova L., Petrova T. N., Ivanov V. N. Social and Educational Effects (Dominants) in School-children' Ethno-cultural Education // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – Vol. 6 (2). – P. 77–83. DOI: <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s3p77> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24976235>
15. Liebermann D., Giesbrecht G. F., Müller U. Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers // Cognitive Development. – 2007. – Vol. 22 (4). – P. 511–529. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.005>
16. Logren A., Ruusuvuori J., Laitinen J. Self-reflective talk in group counseling // Discourse studies. – 2017. – Vol. 19 (4). – P. 422–440. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445617706771>
17. Oppermann E., Lehl S., Burghardt L. Associations between preschool quality and children's social-emotional development until 2nd grade of elementary school // Early Childhood Research Quarterly. – 2023. – Vol. 63. – P. 133–144. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.002>
18. Qiu Ch., Shum K. K. Relations between caregivers' emotion regulation strategies, parenting styles, and preschoolers' emotional competence in Chinese parenting and grandparenting // Early Childhood Research Quarterly. – 2022. – Vol. 59. – P. 121–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.012>
19. Ross J. You and me: Investigating the role of self-evaluative emotion in preschool prosociality // Journal of Experimental Child Psychology. – 2017. – Vol. 155. – P. 67–83. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.001>
20. Ștefan C. A., Dănilă I., Cristescu D. Assessing the effectiveness and the mechanisms of the Social-Emotional Prevention Program for Preschoolers: Findings from a universal school-based intervention // Journal of School Psychology. – 2023. – Vol. 98. – P. 206–223. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.005>



21. Taubner S., Hörz S., Fischer-Ker M., Doering S., Buchheim A., Zimmermann J. Internal structure of the Reflective Functioning Scale // Psychological Assessment. – 2013. – Vol. 25 (1). – P. 127–135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0029138>
22. Williams K., Bentley L. A., Savage S., Eager R., Nielson C. Rhythm and movement delivered by teachers supports self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities: A clustered RCT // Early Childhood Research Quarterly. – 2023. – Vol. 65. – P. 115–128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.05.008>

Поступила: 18 мая 2024

Принята: 05 июля 2024

Опубликована: 31 августа 2024

Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Батенова Юлия Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент,

кафедра педагогики и психологии детства,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

проспект Ленина, д. 69, 454080, Челябинск, Россия.

доцент,

кафедра психологии управления и служебной деятельности,

Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет),

проспект Ленина, д. 85, 454080, Челябинск, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1792-2736>

E-mail: batenovauv@cspu.ru

Филиппова Оксана Геннадьевна

доктор педагогических наук, доцент, заведующий,

кафедра педагогики и психологии детства,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

проспект Ленина, д. 69, 454080, Челябинск, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6691-5778>

E-mail: oksimish@mail.ru



Emotional expressivity and self-regulation as indicators of social emotions in older preschool children: Evaluating the effectiveness of development

Yulia V. Batenova  ^{1,2}, Oksana G. Filippova¹

¹ South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation

² South Ural State University (National Research University),
Chelyabinsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article presents a theoretical analysis of the main ideas on the problem of social emotions and social competence in the context of the development of self-regulation and interaction skills, as well as the role of parents in this process. The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of the development of certain indicators of social emotions in older preschool children, such as emotional expressivity and self-regulation, using an innovative method of reflective conversation.*

Materials and Methods. *A narrative approach was used as a methodological basis of the study. The main research methods comprise the analysis of scholarly literature devoted to the problem of the development of social emotions in older preschool children; as well as evaluation methods, including observation (V. M. Kholmogorova and E. O. Smirnova's 'Primary orientation in children's relationships'), testing (R. M. Chumicheva's inventory for determining the ability of a 3-7-year-old child to assess mental states of another person), situation analysis, the method of reflexive conversation, as well as methods of statistical data processing (criterion φ – Fisher angular transformation). 68 preschoolers participated in the study.*

Results. *The authors substantiate that the study of emotional expression and regulation of emotions of older preschool children is significant for understanding and choosing techniques for developing appropriate interactive skills. The relationship between the socio-emotional competence of*

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation. Project No. 23-28-10173, <https://rscf.ru/project/23-28-10173/> (“Development of cognitive functions and social emotions in preschoolers in conditions of digital redundancy and speech communication deficit”).

For citation

Batenova Y. V., Filippova O. G. Emotional expressivity and self-regulation as indicators of social emotions in older preschool children: Evaluating the effectiveness of development. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (4), pp. 69–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.04>

  Corresponding Author: Yulia V. Batenova, batenovauv@cspu.ru

© Yulia V. Batenova, Oksana G. Filippova, 2024

older preschool children and reflective conversation has been determined. It has been proven that children's ability to regulate their own emotions contributes to increasing their overall social competence.

As a result of comparing the data of primary and secondary assessment of the experimental and control groups according to the indicators established: assessment of the mental states of another person, initiative, sensitivity to peer influences and the prevailing emotional background, significant differences were revealed.

Conclusions. The experimental study of the influence of reflexive conversation on the development of social emotions and skills of emotional self-regulation allowed us to establish a causal relationship between indicators of socio-emotional competence and the constructive algorithm for conducting reflexive conversation. The study concludes that reflective conversations contribute to the development of emotional expressivity and self-regulation as indicators of social emotions in older preschool children.

Keywords

Social emotions; Emotional expression; Self-regulation; Narrative approach; Method of reflective conversation; Preschool children.

REFERENCES

1. Batenova Yu. V. The development of reflective skills in preschool children as the basis of critical thinking. *Innovations in Education*, 2023, no 2, pp. 57-65. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50272059>
2. Veraksa A. N., Bukhalenkova D. A., Oshchepkova E. S. The relationship of emotions comprehension and pragmatic aspects of the narrative in preschool age. *Bulletin of the RFBR*, 2019, no. 4, pp. 76–84. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22204/2410-4639-2019-104-04-76-84> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41537360>
3. Verbovskaya V. S. Emotional responsiveness as one of the results of emotional education in the senior preschool age. *The Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2022, vol. 8 (4), pp. 66-78. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49993771>
4. Denisova R. R. Reflection as a mechanism of personal development. *Preschool Education*, 2017, no. 4, pp. 10-16. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9472460>
5. Znamenskaya N. V. Psychological criteria of preschool age children emotional development. *Actual Problems of Psychological Knowledge*, 2014, no. 2, pp. 80-87. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21763150>
6. Muhina V. S. Preschool age is the development of a child's personality. *Personal Development*, 2020, no. 2, pp. 99-57. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47327558>
7. Naymushina L. M. Social and emotional learning as a new direction in the pedagogical science and practice development. *Pedagogy Yesterday, Today, Tomorrow*, 2019, vol. 2 (3), pp. 41-48. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41132135>
8. Shiyani O. A., Zhuravleva S. M., Zadadaev S. A., Krashennnikov E. E., Kopasovskaya S. K., Mil'keeva M. A., Os'kina Yu. O., Yakshina A. N. Reflection development in the practice of future preschool teachers. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology. Pedagogical Education*, 2019, no. 4, pp. 25-36. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41537084>



9. Clark D. M., Teasdale J. D., Broadbent D. E., Martin M. Effect of mood on lexical decisions. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 1983, vol. 21 (3), pp. 175-178. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03334679>
10. Devlin B. L., Ellis A., Zehner T. M., Duncan R. J., Elicker J., Purpura D. J., Schmitt S. A. Contributions of preschool behavioral self-regulation and social skills to growth in different domains of early math knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2024, vol. 241, pp. 105867. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105867>
11. Esposito G., Karterud S., Freda M. F. Mentalizing underachievement in group counseling: Analyzing the relationship between members' reflective functioning and counselors' interventions. *Psychological Services*, 2021, vol. 18 (1), pp. 73-83. DOI: <https://doi.org/10.1037/ser0000350>
12. Graziano P. A., Hart K. Beyond behavior modification: Benefits of social-emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems. *Journal of School Psychology*, 2016, vol. 58, pp. 91-111. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.004>
13. Jia L., Zhang Zh., Li R., Zha J., Fang P., He H., Wan Y. Maternal parenting stress and social-emotional problems of Chinese preschoolers: The role of the mother-child relationship and maternal adverse childhood experiences. *Journal of Affective Disorders*, 2024, vol. 350, pp. 188-196. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.01.110>
14. Kuznetsova L., Petrova T. N., Ivanov V. N. Social and educational effects (dominants) in schoolchildren' ethno-cultural education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, vol. 6 (2), pp. 77-83. DOI: <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s3p77> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24976235>
15. Liebermann D., Giesbrecht G. F., Müller U. Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, 2007, vol. 22 (4), pp. 511-529. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.005>
16. Logren A., Ruusuvoori J., Laitinen J. Self-reflective talk in group counseling. *Discourse Studies*, 2017, vol. 19 (4), pp. 422-440. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445617706771>
17. Oppermann E., Lehl S., Burghardt L. Associations between preschool quality and children's social-emotional development until 2nd grade of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 2023, vol. 63, pp. 133-144. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.002>
18. Qiu Ch., Shum K. K. Relations between caregivers' emotion regulation strategies, parenting styles, and preschoolers' emotional competence in Chinese parenting and grandparenting. *Early Childhood Research Quarterly*, 2022, vol. 59, pp. 121-133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.012>
19. Ross J. You and me: Investigating the role of self-evaluative emotion in preschool prosociality. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2017, vol. 155, pp. 67-83. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.001>
20. Ștefan C. A., Dănilă I., Cristescu D. Assessing the effectiveness and the mechanisms of the social-emotional prevention program for preschoolers: Findings from a universal school-based intervention. *Journal of School Psychology*, 2023, vol. 98, pp. 206-223. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.005>
21. Taubner S., Hörz S., Fischer-Ker M., Doering S., Buchheim A., Zimmermann J. Internal structure of the reflective functioning scale. *Psychological Assessment*, 2013, vol. 25 (1), pp. 127-135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0029138>
22. Williams K., Bentley L. A., Savage S., Eager R., Nielson C. Rhythm and movement delivered by teachers supports self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities:



A clustered RCT. *Early Childhood Research Quarterly*, 2023, vol. 65, pp. 115-128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.05.008>

Submitted: 18 May 2024

Accepted: 05 July 2024

Published: 31 August 2024



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution

The contribution of authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Yulia Valeryevna Batenova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Pedagogics and Psychology of Childhood Department,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Prospect Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.

Associate Professor,

Psychology of Management and Official Activity Department,
South Ural State University (National Research University),
Prospect Lenina, 85, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1792-2736>

E-mail: batenovauv@cspu.ru

Oksana Gennadievna Filippova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Pedagogics and Psychology of Childhood Department,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Prospect Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6691-5778>

E-mail: oksimish@mail.ru





www.sciforedu.ru

МАТЕМАТИКА
И ЭКОНОМИКА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**MATHEMATICS AND ECONOMICS
FOR EDUCATION**

УДК 336+511.13+378.14

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2404.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2404.05)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Исследование возможностей использования будущими экономистами цифровых финансовых инструментов в интересах устойчивого развития

Е. А. Кормильцева¹, А. В. Адельшин², Н. Л. Варова³,
В. И. Стариков⁴, А. П. Шмакова¹, Н. А. Бурмистрова¹

¹Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия

²Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Омск, Россия

³Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия

⁴Омский государственный технический университет, Омск, Россия

Проблема и цель. Авторы исследуют проблему формирования цифровой финансовой грамотности как важнейшей характеристики позитивного финансового поведения в условиях перехода к цифровой экономике. Цель работы – выявить приоритеты и тенденции в использовании будущими экономистами цифровых финансовых инструментов в интересах устойчивого развития.

Методология. Методологическая основа исследования – стратегия устойчивого развития, идеологический базис которой определяет необходимость формирования готовности жить и действовать в изменяющихся условиях, осуществлять планирование социально-экономического развития с учетом ограничений деятельности и последствий принимаемых решений. Основной метод эмпирической части исследования – метод Т. Саати – позволяет выявить глобальные приоритеты в использовании цифровых финансовых инструментов. В ходе исследования проведен социологический опрос студентов Финансового университета при Правительстве РФ, Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского, Омского государственного технического университета, школьников профильных экономических классов (Гимназия № 19, г. Омск) для выявления приоритетов и тенденций в использовании будущими экономистами цифровых финансовых инструментов с учетом гендерно-возрастных предпочтений.

Результаты. Систематизированы представления о степени изученности проблемы формирования цифровой финансовой грамотности, актуализирующие взаимосвязь между цифровой и финансовой грамотностью с точки зрения перспектив социально-экономического пространства. Выявлены глобальные приоритеты использования респондентами цифровых финансовых инструментов: общая выборка предпочитает работать с оптимальными комбинациями

Библиографическая ссылка: Кормильцева Е. А., Адельшин А. В., Варова Н. Л., Стариков В. И., Шмакова А. П., Бурмистрова Н. А. Исследование возможностей использования будущими экономистами цифровых финансовых инструментов в интересах устойчивого развития // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 93–116. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.05>

✉  Автор для корреспонденции: Наталия Александровна Бурмистрова, bur_na_a@mail.ru

© Е. А. Кормильцева, А. В. Адельшин, Н. Л. Варова, В. И. Стариков, А. П. Шмакова, Н. А. Бурмистрова, 2024

2-х банковских платежных систем. Анализ корреляционных зависимостей в гендерном разрезе показывает, что мужчины лучше выборки на границах диапазона, а женщины – в середине. Интерпретация ответов характеризует выбор женщин как устойчивые, срединные варианты поведения (2–3 карты), которые являются менее рискованными. Мужчины, наоборот, рассматривают риск как вызов, побуждающий к активности, и выходят на границу выборки (1–4 карты). Аналогичная тенденция характерна для возрастных групп 17–20 лет. Это, с одной стороны, объясняется особенностями гендерной психологии, с другой стороны, активной рекламной кампанией цифрового набора финансовых услуг ведущих российских банков. Получена оценка осведомленности студентов о новых моделях цифровой экономики, демонстрирующая хорошую корреляцию по мере взросления респондентов, что, в свою очередь, определяет положительную динамику цифровой финансовой грамотности будущих экономистов (1–4 курсы) в свете актуальных тенденций рынка труда.

Заключение. Результаты исследования подтверждают, что активное использование цифровых финансовых инструментов определяет положительную динамику позитивного финансового поведения будущих экономистов в интересах устойчивого социально-экономического развития.

Ключевые слова: устойчивое развитие; экономическое образование; будущие экономисты; цифровая экономика; цифровая финансовая грамотность; цифровые финансовые инструменты; искусственный интеллект.

Постановка проблемы

В условиях цифровой трансформации современного общества востребованным образовательным результатом в системе экономического образования является цифровая финансовая грамотность как важный навык успешной социализации и профессионального развития молодежи.

В свою очередь, растущая сложность цифровых финансовых инструментов актуализирует значимость корреляционных связей между когнитивными способностями, экономическими знаниями и навыками, а также уровнем финансовой грамотности, определяющей финансовое благополучие на протяжении всей жизни [9]. При этом цифровизация финансовых стратегий в части инструментального и платформенного сопровождения

способствует повышению качества принимаемых финансовых решений [7], обеспечивая доступ к цифровым финансовым продуктам и рынкам [10] с целью снижения рисков и предотвращения проблем экономического развития [22].

Обращаясь к вопросу формирования цифровой финансовой грамотности, представляется значимым определить роль идеологического базиса устойчивого развития в контексте цифровых навыков нового поколения людей на период до 2030 г.¹ Анализ содержания важнейших нормативных документов визуализирует главенствующую позицию системы образования в реализации Целей в области устойчивого развития (ЦУР), определяя коллективные усилия по формированию соответствующих знаний и компетенций, в том

¹ Working Group on Education: Digital skills for life and work. September 2017. UNESCO. URL: <https://broadbandcommission.org/Documents/publications/WG-Education-Report2017.pdf>

числе в условиях взаимодействия с системами искусственного интеллекта. В указе Президента РФ от 21 июля 2020 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.»² подчеркивается необходимость ускоренного внедрения цифровых технологий в экономику и социальную сферу. В рамках реализации данного указа предложены и реализуются федеральные проекты: «Цифровые технологии», «Кадры для цифровой экономики», «Искусственный интеллект», ориентированные на решение задач по разработке перечня ключевых компетенций для формирования ресурсов цифровой экономики и создания механизмов их актуализации. При этом в качестве одного из главных показателей достижения поставленных задач указано количество выпускников вузов, владеющих ключевыми компетенциями цифровой экономики.

Различные аспекты формирования цифровой финансовой грамотности занимают существенную позицию в научно-исследовательском пространстве как в Российской Федерации, так и за рубежом, определяя в первую очередь взаимосвязь цифровой и финансовой грамотности. Как утверждают корейские ученые [5], указанная комбинация призвана обеспечить достижение положительных финансовых результатов с точки зрения цифровых перспектив социально-экономического пространства.

Учитывая вышесказанное, в контексте настоящего исследования особую важность представляет терминологический аспект понятия «цифровая грамотность», имеющего множество трактовок в отечественной и зарубежной научной литературе [14; 17]. При этом

мнения исследователей сходятся в части констатации набора взаимосвязанных между собой компетенций и установок, необходимых для использования информационно-коммуникационных технологий. Российские ученые подчеркивают, что цифровая грамотность универсальна, поэтому ее проявление не ограничивается одной сферой деятельности [19]. В этой связи в качестве критериев достижения цифровой грамотности определены следующие навыки: умение осуществлять поиск и отбор информации (информационная грамотность) [23]; способность эффективно общаться с другими пользователями, вести блоги, участвовать в форумах (навыки коммуникации) [4]; умение использовать технические средства и программное обеспечение для решения учебных, профессиональных и повседневных задач (технические навыки) [22]. Ряд исследователей в структуре цифровой грамотности выделяют креативную составляющую, связанную с разноформатным представлением информации [24]. В работах других ученых акцент делается на духовно-нравственном компоненте цифровой грамотности [20], что позволяет прогнозировать последствия действий в цифровой среде, обеспечивая при этом цифровую безопасность и сохранность персональных данных от преступного посягательства [6; 16].

Ввиду того, что центральное место в изучении проблемы исследования занимает поиск взаимосвязей между цифровой и финансовой грамотностью, представляет интерес работа американских исследователей [12], в которой визуализирована концептуальная модель, демонстрирующая указанные связи по пяти ас-

² О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210/>

пектам: 1) базовые знания и навыки; 2) осведомленность о доступных финансовых/цифровых продуктах и услугах; 3) практические навыки для получения доступа; 4) принятие решений; 5) самозащита.

Подводя итог анализу взаимосвязей между цифровой и финансовой грамотностью с точки зрения перспектив социально-экономического пространства, будем руководствоваться определением, предложенным А. Лайонс и Ж. Касс-Ханна [13], которые трактуют цифровую финансовую грамотность как совокупность знаний, умений, компетенций, необходимых для безопасного использования финансовых инструментов и услуг, предоставляемых в цифровом формате.

Поскольку цифровая финансовая грамотность является многомерной системой, ученые оценивают уровень ее сформированности, изучая различные составляющие. Так, например, особый интерес представляет исследование китайских ученых, которое посвящено способам защиты персональной информации при получении финансовых услуг [8]. Актуальна работа исследователей из Кувейта [1], в которой выявлена положительная корреляция между осведомленностью и финансовым поведением потребителей. В свою очередь, в исследовании японских ученых [2] обсуждается значимость уровня цифровой финансовой грамотности для выбора краткосрочных или долгосрочных инвестиций.

Несмотря на широкий спектр научных исследований по проблеме формирования цифровой финансовой грамотности как важнейшей характеристики позитивного финансового поведения, представляется, что ее комплексная оценка осложняется многоаспектно-

стью данного явления и недостаточной разработанностью критериев, показателей и методов реализации в системе экономического образования, что позволяет сделать вывод об актуальности настоящей работы в условиях перехода к цифровой экономике.

Учитывая вышесказанное, целью настоящего исследования является выявление приоритетов и тенденций в использовании будущими экономистами цифровых финансовых инструментов в интересах устойчивого социально-экономического развития.

Методология исследования

Методологической основой исследования является стратегия устойчивого развития³, идеологический базис которой определяет необходимость формировать готовность жить и действовать в изменяющихся условиях, осуществлять планирование социально-экономического развития с учетом ограничений деятельности и последствий принимаемых решений для нас и будущих поколений. Достижение ЦУР 8 (Содействие устойчивому, инклюзивному и устойчивому экономическому росту, полной и продуктивной занятости и достойной работе для всех) требует расширения показателей, позволяющих повысить экономическую устойчивость [11]. В этой связи процесс цифровизации современной экономики, являясь сложной задачей для образования, заставляет реагировать на глобальные вызовы современности и делает цифровую финансовую грамотность важным навыком для профессионального развития будущих экономистов. При этом интеграция ЦУР в учебные программы, исследования и партнерство в системе высшего образования определяет широ-

³ Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года.
URL:

<https://www.mid.ru/upload/archive/59cc2d203768087f4432b40010d0acd1.pdf>

кие образовательные возможности для формирования и развития цифровых знаний и навыков, необходимых будущим лицам, принимающим решения в интересах экономической устойчивости [3].

Для выявления приоритетов и тенденций использования будущими экономистами цифровых финансовых инструментов авторами применялся квалитметрический подход, а также широкий спектр методов: методы работы с массивами информации (обработка и анализ данных); методы визуального представления информации (таблицы, диаграммы); методы корреляционного анализа, позволяющие выявить значимость существующих связей различных факторов.

В качестве основного эмпирического метода выбран метод анализа иерархий Т. Саати⁴, который активно внедряется в современную исследовательскую практику и расширяет возможности эмпирических процедур [15; 18]. Применение метода Т. Саати в настоящем исследовании позволяет выявить глобальные приоритеты и тенденции в использовании цифровых финансовых инструментов различными выборками респондентов в гендерно-возрастном разрезе с учетом перспектив профессиональной карьеры будущих экономистов в контексте устойчивого развития.

В эмпирической части исследования приняли участие 301 человек, из них – 272 студента экономических факультетов Финансового университета при Правительстве РФ (Омский филиал), Омского государственного университета, Омского государственного технического университета и 29 школьников профильных экономических классов (Гимназия

№ 19, г. Омск). В гендерном разрезе количество опрошенных составило: женщин – 220, и мужчин – 81.

Результаты исследования

В первой части эмпирического исследования была поставлена задача выявить гендерно-возрастные приоритеты в использовании будущими экономистами (студентами, школьниками) цифровых финансовых инструментов в интересах экономической устойчивости. Вторая часть включала оценку динамики цифровой финансовой грамотности студентов экономических факультетов вузов в свете актуальных тенденций рынка труда.

С целью выявления приоритетов и тенденций в использовании цифровых финансовых инструментов студентам и школьникам был задан вопрос: «Мобильным приложением и картами каких банков вы пользуетесь?» Количество вариантов не ограничивалось. Ответы представлены на диаграмме (рис. 1).

Анализ диаграммы (рис. 1) свидетельствует о том, что респонденты отдают безусловное предпочтение банковской платежной системе Сбера, активно используют карты и мобильные приложения Т-банка и ВТБ, также интерес вызывают банковские продукты Альфа-Банка. Более детальный анализ полученных эмпирических данных показывает, что только карты этих четырех банков используются как единично, так и в комбинации с другими банками, в то время как карты и приложения других банков, включенных в опрос, используются только в комбинации с указанными. Представляется, что объяснение следует искать в мощной рекламной кампании, проводимой банками-лидерами социологического опроса.

⁴ Саати Т. Л. Принятие решений. Метод анализа иерархий. – М.: Радио и Связь. – 1993. – 320 с. URL:

<https://urss.ru/cgi-bin/db.pl?lang=Ru&blang=ru&page=Book&id=>

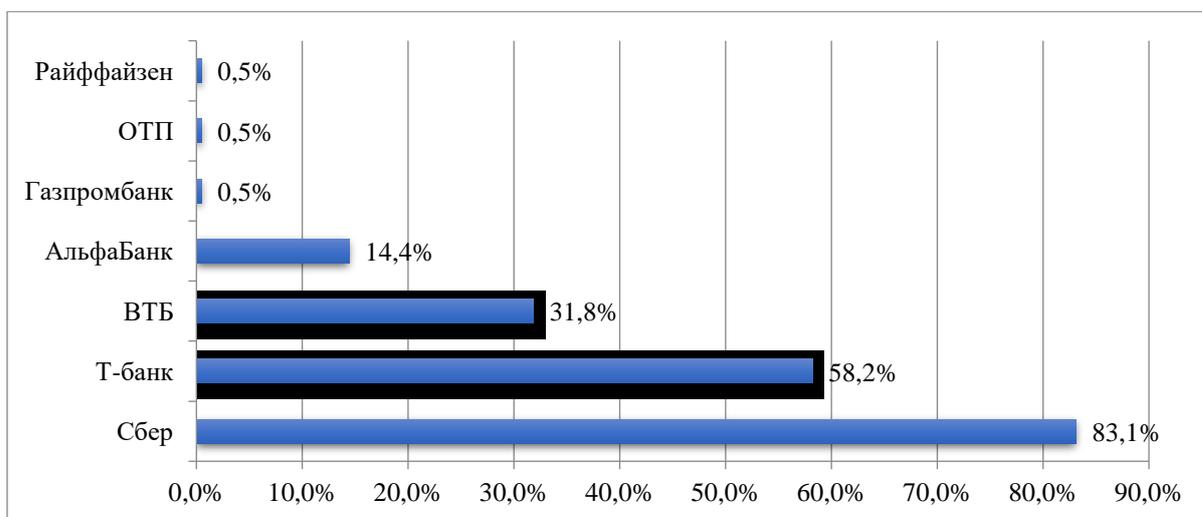


Рис. 1. Результаты ответа на вопрос: «Мобильным приложением и картами каких банков вы пользуетесь?»

Fig. 1. Results of the answer to the question: “What bank’s mobile application and cards do you use?”

Выполним оценку предпочтений выбора банковских карт респондентами различных гендерно-возрастных групп с использованием метода анализа иерархий. Оценка выполняется с учетом ответов, собранных в группы: 4, 3, 2 и 1 карты. Буквой Е обозначим комбинации карт, буквой А – варианты банковских карт.

Введем обозначения:

- А1 – Сбер
- А2 – Т-банк

- А3 – ВТБ
- А4 – Альфа-Банк
- А5 – Газпромбанк
- А6 – ОТП
- А7 – Райффайзен
- Е4 – 4 карты, Е3 – 3 карты, Е2 – 2 карты, Е1 – 1 карта.

Для оценки значимости банковских карт и формирования матрицы парных сравнений представим таблицу важности альтернатив (табл. 1).

Таблица важности альтернатив

Таблица 1

Table of importance of alternatives

Table 1

1	Равная важность альтернатив
3	Умеренное превосходство одной альтернативы над другой
5	Существенное превосходство одной альтернативы над другой
7	Значительное превосходство одной альтернативы над другой
9	Очень сильное превосходство одной альтернативы над другой
2, 4, 6, 8	Промежуточные значения

Определим относительную важность альтернативных комбинаций банковских карт на основе ответов респондентов (рис. 1). При этом будем использовать оценку весовых коэффициентов, характеризующих «силу» банковских платежных систем. Так, например, доля респондентов, владеющих картой Сбера, составляет 83 %, картой Т-банка – 58 %, тогда вес карты ВТБ относительно карты Сбер:

$$\frac{58}{83} \cdot 9 = 6$$

где 9 – оценка важности соответствующей альтернативы (табл. 1). Аналогично можно рассчитать оценку популярности других банковских платежных систем.

Принимая во внимание вышесказанное, расставим приоритеты.

A1 (Сбер) имеет:

умеренное превосходство (4) над A2 (Т-банк),

существенное превосходство (6) над A3 (ВТБ),

значительное превосходство (7) над A4 (Альфа-Банк),

очень сильное превосходство (9) над A5, A6, A7.

A2 (Т-банк) имеет:

существенное превосходство (5) над A3,

существенное превосходство (6) над A4,

очень сильное превосходство (9) над A5,

A6, A7.

A3 (ВТБ) имеет:

существенное превосходство (5) над A4,

очень сильное превосходство (9) над A5,

A6, A7.

A4: имеет значительное превосходство (7) над A5, A6, A7.

Варианты выбора A5, A6, A7 имеют равную важность.

Учитывая вышесказанное, заполним таблицу для сравнения различных альтернатив, используя оценки компонент собственного вектора (табл. 2).

Таблица 2

Таблица сравнения альтернатив

Table 2

Comparison table of alternatives

Критерий	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	Оценки компонент собственного вектора	Нормализованные оценки вектора приоритетов
A1	1	4	6	7	9	9	9	5,33	0,42
A2	1/4	1	5	6	9	9	9	3,42	0,27
A3	1/6	1/5	1	5	9	9	9	1,99	0,16
A4	1/7	1/6	1/5	1	7	7	7	1,07	0,08
A5	1/9	1/9	1/9	1/7	1	1	1	0,30	0,02
A6	1/9	1/9	1/9	1/7	1	1	1	0,30	0,02
A7	1/9	1/9	1/9	1/7	1	1	1	0,30	0,02
Сумма по столбцам	1,89	5,7	12,53	19,43	37	37	37	12,71	

Так, например,

Критерий А1 :

$$\sqrt[7]{1 \cdot 4 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 9 \cdot 9 \cdot 9} = 5,33.$$

Критерий А2:

$$\sqrt[7]{\frac{1}{4} \cdot 1 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 9 \cdot 9 \cdot 9} = 3,42.$$

Критерий А3:

$$\sqrt[7]{\frac{1}{6} \cdot \frac{1}{5} \cdot 1 \cdot 5 \cdot 9 \cdot 9 \cdot 9} = 1,99.$$

Критерий А4:

$$\sqrt[7]{\frac{1}{7} \cdot \frac{1}{6} \cdot \frac{1}{5} \cdot 1 \cdot 7 \cdot 7 \cdot 7} = 1,07.$$

Критерий А5:

$$\sqrt[7]{\frac{1}{9} \cdot \frac{1}{9} \cdot \frac{1}{9} \cdot \frac{1}{7} \cdot 1 \cdot 1 \cdot 1} = 0,30.$$

Критерий А6:

$$\sqrt[7]{\frac{1}{9} \cdot \frac{1}{9} \cdot \frac{1}{9} \cdot \frac{1}{7} \cdot 1 \cdot 1 \cdot 1} = 0,30.$$

Критерий А7:

$$\sqrt[7]{\frac{1}{9} \cdot \frac{1}{9} \cdot \frac{1}{9} \cdot \frac{1}{7} \cdot 1 \cdot 1 \cdot 1} = 0,30.$$

Используя полученные данные, вычислим λ_{\max} (табл. 3).

Таблица 3

Таблица расчета λ_{\max}

Table 3

Calculation table λ_{\max}

Сумма по столбцам	1,89	5,70	12,53	19,43	37	37	37	λ_{\max}
Произведение суммы по столбцам и нормализованной оценки вектора приоритетов	$1,89 \cdot 0,42 = 0,79$	$5,7 \cdot 0,27 = 1,54$	$12,53 \cdot 0,16 = 2,01$	$19,43 \cdot 0,08 = 1,55$	$37 \cdot 0,02 = 0,74$	0,74	0,74	8,11

Рассчитаем индекс согласованности:

$$I_c = \frac{(\lambda_{\max} - n)}{n - 1} = \frac{(8,11 - 7)}{7 - 1} = 0,19.$$

Отношение согласованности есть отношение индекса согласованности и числа, соответствующего случайной согласованности матрицы 7 порядка, равного по шкале Т. Сати, 1,32. Указанное отношение должно быть меньше 10. В нашем случае значение составляет:

$$OC = \frac{0,19}{1,32} = 0,144.$$

Полученный результат характеризует достоверность матрицы парных сравнений вариантов ответов участников опроса.

Для заполнения таблицы значений глобальных приоритетов детализируем альтернативные группы комбинаций выбора банковских карт.

Для 4 карт: Е4 включает А1 А2 А3 А4 и А1 А2 А3 А5

Для 3 карт: Е3¹ включает А1 А2 А3,

Е3² включает А1 А2 А4,

Е3³ включает А1 А2 А6,

Е3⁴ включает А1 А2 А7,

Е3⁵ включает А1 А3 А4,

Е3⁶ включает А2 А3 А4.

Для 2 карт: Е2¹ включает А1 А2,

Е2² включает А1 А3,

Е2³ включает А1 А4,

E2⁴ включает A2 A3,
E2⁵ включает A2 A4,
E2⁶ включает A3 A4.

Результаты расчета значений глобальных приоритетов визуализированы в таблице (табл. 4).

Таблица 4

Значения глобальных приоритетов

Table 4

Global priorities values

Комбинации карт	Банковские карты							Глобальные приоритеты
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	
	Компоненты вектора приоритетов							
E4 ¹	0,42	0,27	0,16	0,08	0	0	0	0,93
E4 ²	0,42	0,27	0,16	0	0,02	0	0	0,91
E3 ¹	0,42	0,27	0,16	0	0	0	0	0,85
E3 ²	0,42	0,27	0	0,08	0	0	0	0,77
E3 ³	0,42	0,27	0	0	0	0,02	0	0,71
E3 ⁴	0,42	0,27	0	0	0	0	0,02	0,71
E3 ⁵	0,42	0	0,16	0,08	0	0	0	0,66
E3 ⁶	0	0,27	0,16	0,08	0	0	0	0,41
E2 ¹	0,42	0,27	0	0	0	0	0	0,69
E2 ²	0,42	0	0,16	0,08	0	0	0	0,58
E2 ³	0,42	0	0	0,08	0	0	0	0,50
E2 ⁴	0	0,27	0,16	0	0	0	0	0,43
E2 ⁵	0	0,27	0	0,08	0	0	0	0,35
E2 ⁶	0	0	0,16	0,08	0	0	0	0,24
E1 ¹ (A1)	0,42	0	0	0	0	0	0	0,42
E1 ² (A2)	0	0,27	0	0	0	0	0	0,27
E1 ³ (A3)	0	0	0,16	0	0	0	0	0,16
E1 ⁴ (A4)	0	0	0	0,08	0	0	0	0,08

Выполним анализ информации, представленной в таблице 4. Очевидно, что наиболее высокий уровень глобального приоритета (0,93) имеет комбинация карт E4¹, включающая 4 варианта ответов: A1, A2, A3, A4 (Сбер, Т-банк, ВТБ, Альфа-Банк). На втором месте, согласно значению глобального приоритета (0,91), находится группа E4², которая также включает 4 варианта ответов: Сбер, Т-банк, ВТБ, Газпромбанк. В части альтернативных вариантов, содержащих 3 или 2 карты, тенденция остается неизменной: присутствие возможных ответов A1, A2, A3, A4 – владение самыми «сильными» картами – значительно повышает приоритет соответствующей комбинации банковских платежных систем.

Результаты анализа эмпирических данных в части выявления глобальных приоритетов использования респондентами цифровых финансовых инструментов убедительно подтверждают явные предпочтения российской молодежи в выборе цифровых банковских услуг, предлагаемых ведущими российскими банками: Сбер, Т-банк, ВТБ и Альфа-Банк.

Выполним анализ гендерно-возрастных предпочтений участников социологического опроса при выборе банковских карт. Рассмотрим общую выборку ответов респондентов (в части гендерных стереотипов) на вопрос о личном использовании банковских мобильных приложений и карт (рис. 2).

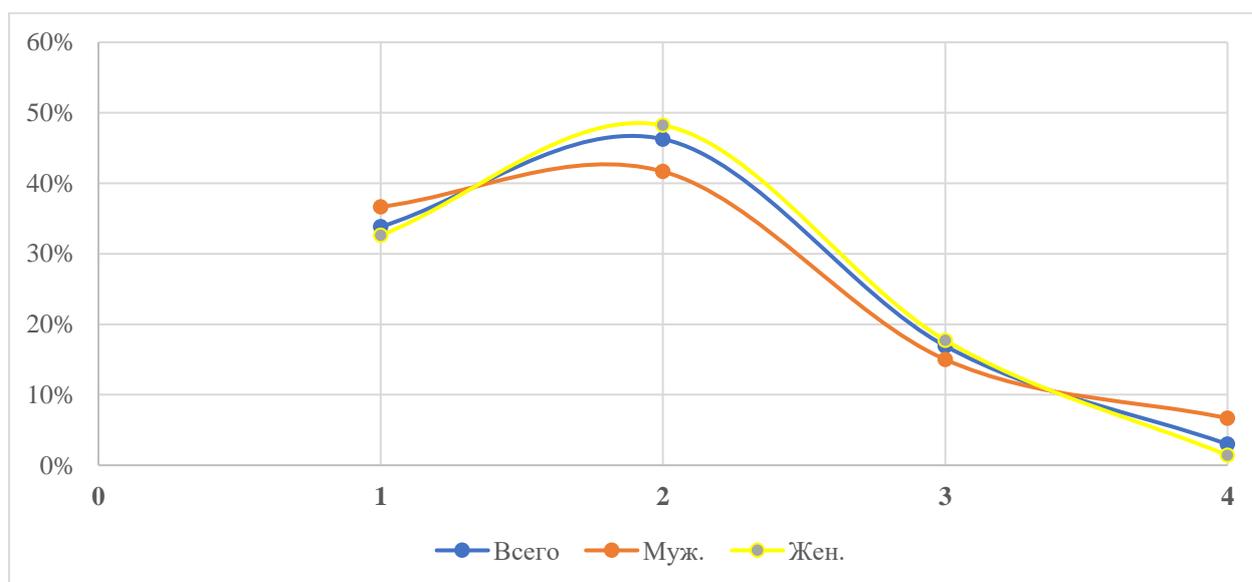


Рис. 2. Гендерно-возрастные предпочтения выборки ответов респондентов на вопрос о личном использовании банковских мобильных приложений и карт

Fig. 2. Gender and age preferences of a sample of respondents' answers to the question about personal use of banking mobile applications and cards

Обращаясь к анализу представленных данных (рис. 2), отметим, что горизонтальная ось диаграммы отражает количество банковских карт у респондентов, вертикальная ось –

количество участников опроса (%), использующих указанные количества банковских платежных систем. Анализ диаграммы демонстрирует хорошую корреляцию – выборка

предпочитает работать с 2 банковскими картами (около 50 % респондентов). В случае владения 2 картами женщины лучше выборки, очевидно, что они выбирают оптимальное решение. Также женщины лучше выборки при работе с 3 картами. Мужчины лучше выборки в случае владения 1 или 4 банковскими картами. Таким образом, визуализация корреляционных зависимостей показывает, что мужчины лучше выборки на границах диапазона, а женщины – в середине. Представляется, что указанные тенденции связаны с гендерно-психологическими характеристиками. При этом женщины выбирают устойчивые, срединные варианты поведения, которые представляются более безопасными, поскольку они гораздо

менее склонны к риску и интерпретируют его как угрозу, которую следует избегать. Мужчины же, наоборот, рассматривают рискованную ситуацию как вызов, побуждающий к активности, и выходят на границы выборки.

Сравним выбор мужчин и женщин для разных возрастных групп респондентов. Состав участников социологического опроса включал группу 16-летних школьников, а также группы 17-, 18-, 19- и 20-летних студентов.

В случае визуализации выбора 16-летних респондентов обнаруживаем положительную корреляцию результатов с общей выборкой – 50 % респондентов предпочитают работать с 2 банковскими картами (рис. 3).

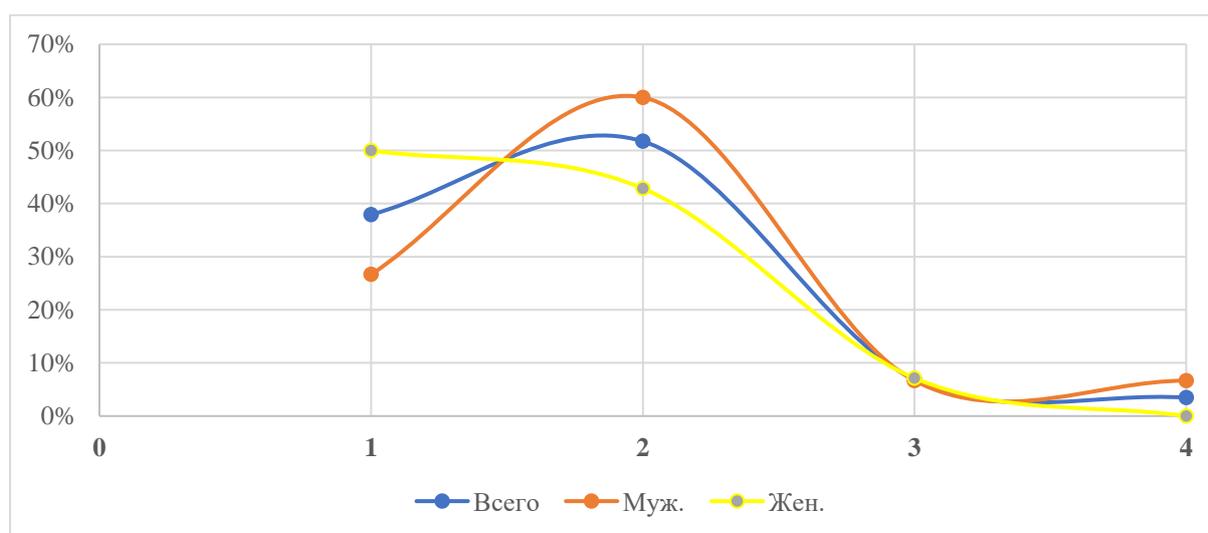


Рис. 3. Выборка ответов группы респондентов (16 лет) на вопрос о личном использовании банковских мобильных приложений и карт

Fig. 3. Sample of responses from a group of respondents (16 years old) to the question about personal use of banking mobile applications and cards

Тем не менее анализ диаграммы (рис. 3) показывает, что имеются некоторые отклонения в гендерном разрезе: женщины лучше выборки лишь в случае владения одной «сильной» картой (Сбер, Т-банк, ВТБ). Видимо, и в

этом случае объяснение заключается в особенностях женской психологии. Школьницы-старшеклассницы, стремясь к устойчивости, не желая рисковать, делают вполне определенный и однозначный выбор.

Графическая визуализация выбора мужчин и женщин возрастных групп 17, 18, 19, 20 лет с общей выборкой демонстрирует положительную корреляцию результатов. В качестве примера представим выборку ответов

наибольшей группы участников опроса (18 лет), включающей более 30 % респондентов (рис. 4).

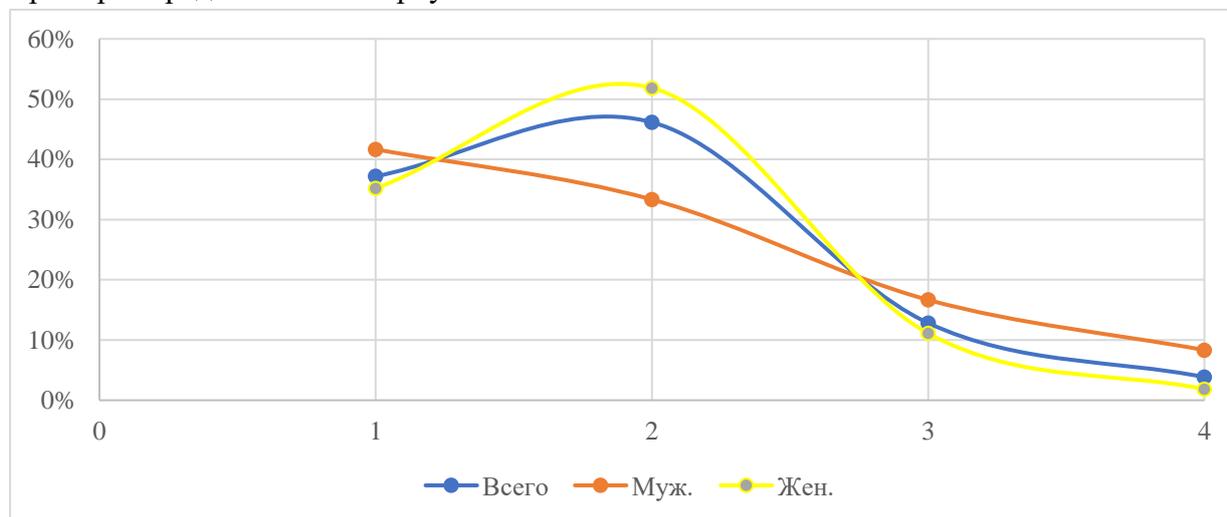


Рис. 4. Выборка ответов группы респондентов (18 лет) на вопрос о личном использовании банковских мобильных приложений и карт

Fig. 4. Sample of responses from a group of respondents (18 years old) to the question about personal use of banking mobile applications and cards

Анализ диаграммы (рис. 4) показывает, что ответы данной группы респондентов в целом соответствуют общим тенденциям: выборка предпочитает работать с 2 банковскими картами и мужчины лучше выборки на границах диапазона, а женщины – в середине. Незначительное отклонение наблюдается в части владения 1 и 3 банковскими картами – здесь мужчины демонстрируют лучший результат, но отклонение является незначительным.

Таким образом, ответы участников в первой части исследования выявили явных лидеров предоставления цифровых финансовых услуг российской молодежи: Сбер, Т-банк, ВТБ, Альфа-Банк. Карты и приложения

именно этих банков используются будущими экономистами как единично, так и в комбинации с предложениями других банков. Анализ гендерно-возрастных предпочтений указывает на оптимальный выбор на уровне средней выборки, который делают респонденты-женщины. Мужчины лучше выборки на границах диапазона. Аналогичная тенденция проявляется при анализе ответов респондентов различных возрастных групп.

Используя полученные методом анализа иерархий результаты, визуализируем тенденции глобальных приоритетов, отражающие популярность у респондентов комбинаций банковских платежных систем (рис. 5).

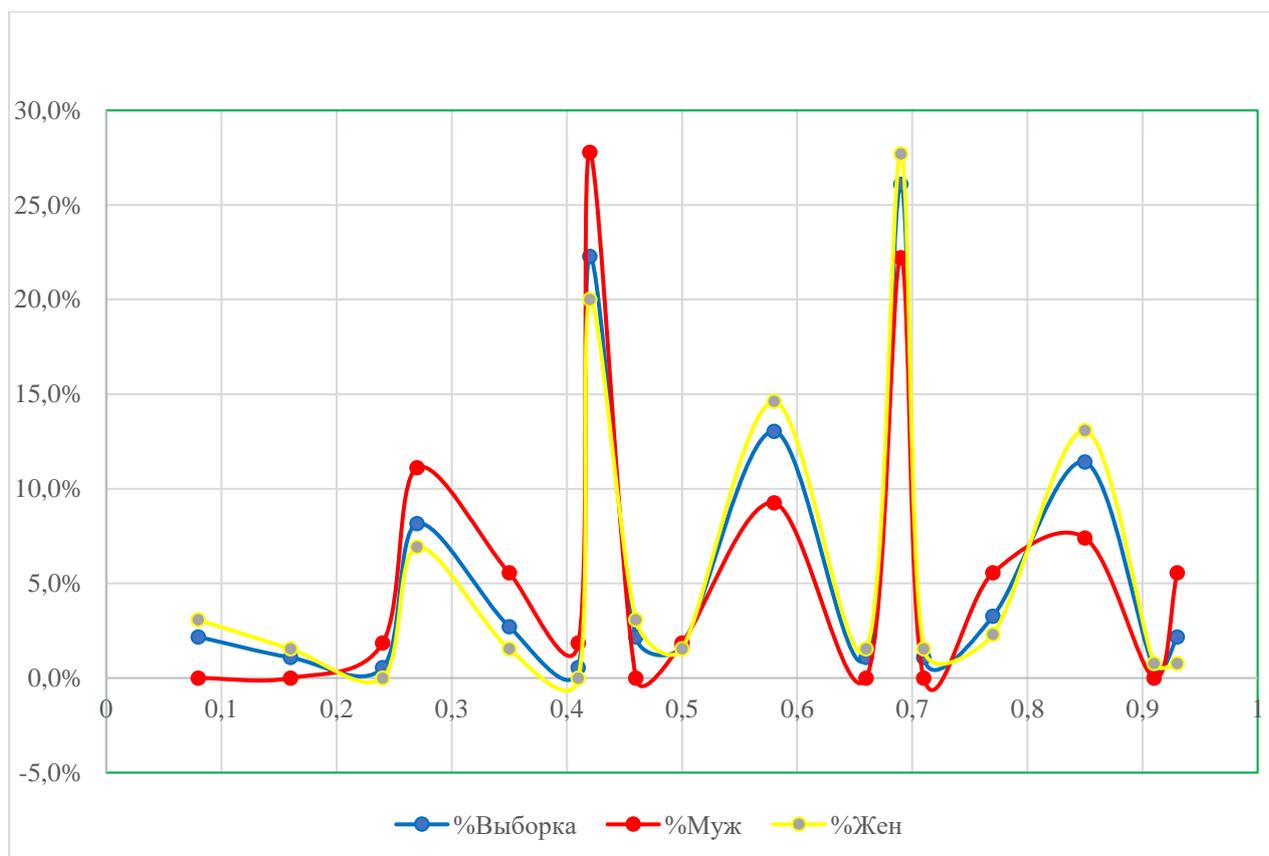


Рис. 5. Сравнительная оценка тенденций глобальных приоритетов использования комбинаций банковских платежных систем

Fig. 5. Comparative assessment of trends in global priorities for the use of combinations of banking payment systems

Обращаясь к анализу эмпирических данных (рис. 5), заметим, что горизонтальная ось диаграммы характеризует значения глобальных приоритетов (табл. 4), а вертикальная – количество ответов респондентов (%) в гендерном разрезе. Результаты анализа диаграммы демонстрируют два пиковых значения глобальных приоритетов: 1-й пик – значение глобального приоритета 0,42–0,43 – предпочтительность выбора 1 карты (Сбер), 2 банковских карт (Т-банк, ВТБ); 2-й пик – значение глобального приоритета 0,66–0,69 – предпочтительность выбора 3 банковских карт (Сбер, Т-банк, Альфа-Банк), 2 банковских карт

(Сбер, Т-банк). При этом на 1-м пиковом значении мужчины лучше выборки, что коррелирует с их преимуществом владения одной банковской картой (в данном случае картой Сбера). На 2-м пиковом значении женщины лучше общей выборки, что коррелирует с их преимуществом владения 2 (Сбер, Т-банк) и 3 картами (Сбер, Т-банк, Альфа-Банк).

Представляется целесообразным объяснить указанные тенденции глобальных приоритетов респондентов активной рекламной кампанией цифрового набора финансовых услуг ведущих российских банков – Сбера, Т-банка, ВТБ, Альфа-Банка, что, в свою очередь,

согласуется с представленными ранее эмпирическими данными, визуализирующими самые «сильные» банковские платежные системы.

Во второй части исследования была предпринята попытка оценить динамику осведомленности студентов 1–4 курсов экономических факультетов вузов о феномене одной из новых цифровых экономических моделей –

гиг-экономики. Результаты ответов представлены на диаграмме (рис. 6), где горизонтальная ось характеризует курс обучения респондентов, вертикальная ось – количество респондентов, выбравших соответствующий вариант ответа.

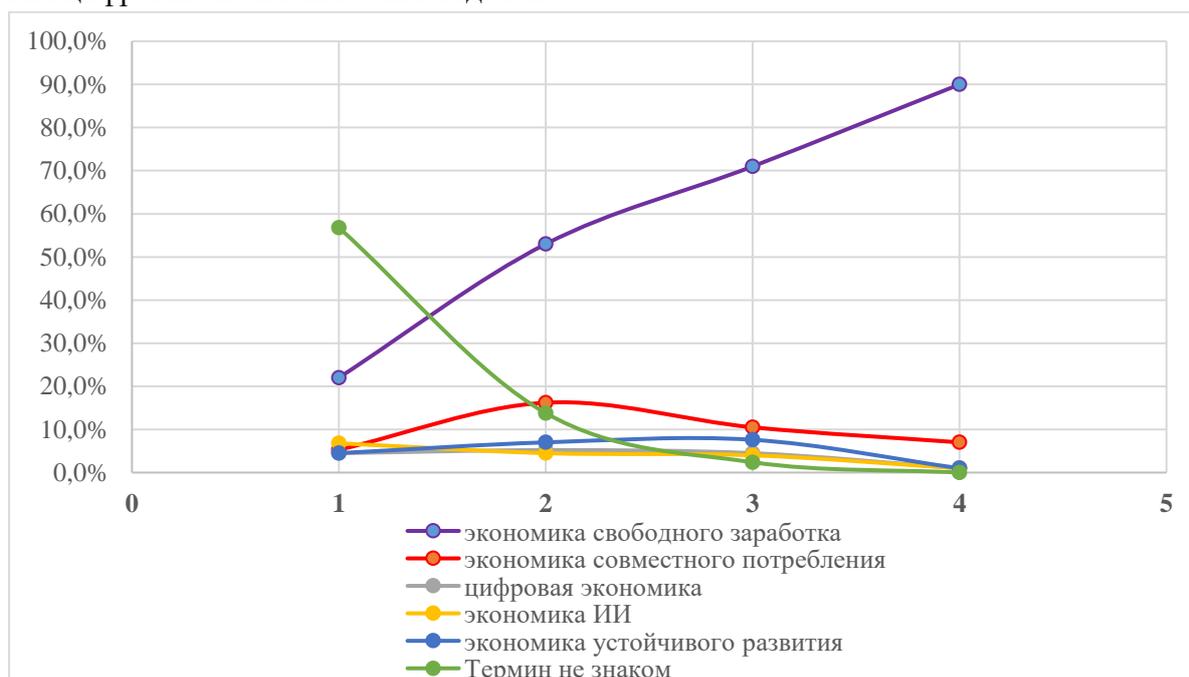


Рис. 6. Варианты ответа на вопрос: «Укажите знаком ли вам термин “гиг-экономика” и какова его наиболее важная характеристика?»

Fig. 6. Answer options to the question: “Are you familiar with the term “gig economy” and what is its most important characteristic?”

Анализ диаграммы (рис. 6) показывает, что в лидерах опроса оказались два варианта ответа:

- экономика свободного заработка;
- термин незнаком.

Второй вариант ответа лидирует среди студентов-первокурсников и исчезает среди ответов студентов 4 курса. И наоборот, правильное понимание термина – экономика свободного заработка – резко возрастает по мере

взросления респондентов, т. е. по мере расширения и углубления их знаний и навыков с точки зрения перспектив будущей профессиональной карьеры и, соответственно, повышения уровня ЦФГ.

Таким образом, результаты второй части опроса демонстрируют прямую корреляционную зависимость уровня осведомленности студентов экономических факультетов о новых моделях цифровой экономики в свете актуальных тенденций рынка труда, что, в свою

очередь, определяет положительную динамику ЦФГ будущих экономистов в разрезе 1–4 курсов обучения.

Заключение

Результаты теоретического анализа проблемы исследования показали, что процесс цифровизации современной экономики, являясь сложной задачей для образования, заставляет реагировать на глобальные вызовы современности, что делает цифровую финансовую грамотность важным навыком для успешной социализации и профессионального развития будущих экономистов. При этом интеграция ЦУР в учебные программы, исследования и партнерство в системе высшего образования определяет широкие образовательные возможности для использования цифровых финансовых инструментов, необходимых будущим лицам, принимающим решения в интересах экономической устойчивости.

В первой части эмпирического исследования выявлены глобальные приоритеты использования респондентами цифровых финансовых инструментов: общая выборка предпочитает работать с оптимальными комбинациями 2-х банковских платежных систем. Анализ корреляционных зависимостей в гендерном разрезе показывает, что мужчины лучше выборки на границах диапазона, а женщины – в середине. Интерпретация ответов характеризует выбор женщин как устойчивые, срединные варианты поведения (2–3 карты), которые

являются менее рискованными. Мужчины, наоборот, рассматривают риск как вызов, побуждающий к активности, и выходят на границу выборки (1–4 карты). Аналогичная тенденция характерна для возрастных групп 17–20 лет. Это, с одной стороны, объясняется особенностями гендерной психологии, с другой стороны, активной рекламной кампанией цифрового набора финансовых услуг ведущих российских банков.

Во второй части эмпирического исследования оценивалась динамика осведомленности студентов 1–4 курсов экономических факультетов вузов о феномене одной из новых цифровых экономических моделей – гиг-экономики. Результаты онлайн-опроса демонстрируют прямую корреляционную зависимость уровня осведомленности респондентов (1–4 курсы) о новых моделях цифровой экономики, что, в свою очередь, характеризует положительную динамику цифровой финансовой грамотности в свете актуальных тенденций рынка труда.

Полученные теоретические и эмпирические результаты подтверждают, что активное использование цифровых финансовых инструментов определяет положительную динамику позитивного финансового поведения будущих экономистов в интересах устойчивого социально-экономического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Abdallah W., Tfaily F., Harraf A. The impact of digital financial literacy on financial behavior: customers' perspective // *Competitiveness Review: An International Business Journal*. – 2024. DOI: <https://doi.org/10.1108/CR-11-2023-0297>
2. Aman H., Motonishi T., Ogawa K., Omori K. The effect of financial literacy on long-term recognition and short-term trade in mutual funds: Evidence from Japan // *International Review of Economics and Finance*. – 2024. – Vol. 89, Part B. – P. 762–783. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iref.2023.10.006>



3. Avelar A. B. A., da Silva Oliveira K. D., Farina M. C. The integration of the Sustainable Development Goals into curricula, research and partnerships in higher education // *International Review of Education*. – 2023. – Vol. 69 (3). – P. 299–325. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10013-1>
4. Byundyugova T. V., Babikova A. V., Kornienko E. V. Formation and Development of Digital Literacy of the Population Based on Visualization Technologies // *International Journal of Media and Information Literacy*. – 2021. – Vol. 6 (1). – P. 57–65. DOI: <https://doi.org/10.13187/IJMIL.2021.1.57> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47469854>
5. Choung Y., Chatterjee S., Pak T. Y. Digital Financial Literacy and Financial Well-being // *Finance Research Letters*. – 2023. – Vol. 58. – P. 10438. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.frl.2023.104438>
6. Habyarimana J. B., Kakkar V. Financial literacy, the risk-as-feelings hypothesis, and passive income generation // *Financial Planning Review*. – 2022. – Vol. 5 (4). DOI: <https://doi.org/10.1002/cfp2.1154>
7. Kumar P., Pillai R., Kumar N., Tabash M. I. The interplay of skills, digital financial literacy, capability, and autonomy in financial decision making and well-being // *Borsa Istanbul Review*. – 2022. – Vol. 23 (1). – P. 169–183. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bir.2022.09.012>
8. Li P., Li Q., Du Sh. Does digital literacy help residents avoid becoming victims of frauds? Empirical evidence based on a survey of residents in six provinces of east China // *International Review of Economics & Finance*. – 2024. – Vol. 91. – P. 364–377. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iref.2024.01.056>
9. Lin C., Bates T. C. Smart people know how the economy works: Cognitive ability, economic knowledge and financial literacy // *Intelligence*. – 2022. – Vol. 93. – P. 101667. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2022.101667>
10. Lo Prete A. Digital and financial literacy as determinants of digital payments and personal finance // *Economic Letters*. – 2022. – Vol. 213. – P. 110378. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2022.110378>
11. Loganathan M. Assessing Social Sustainability in the Gig Economy // *The Indian Journal of Labour Economics*. – 2022. – Vol. 65 (4). – P. 831–843. DOI: <https://doi.org/10.1007/c41027-022-00399-1>
12. Lyons A., Kass-Hanna J. A Methodological Overview to Defining and Measuring “Digital” Financial Literacy // *Financial Planning Review*. – 2021. – Vol. 4 (2). – P. 1113. DOI: <https://doi.org/10.1002/cfp2.1113>
13. Lyons A., Kass-Hanna J. Financial Inclusion, Financial Literacy and Economically Vulnerable Populations in the Middle East and North Africa // *Emerging Markets Finance and Trade*. – 2021. – Vol. 57 (9). – P. 2699–2738. DOI: <https://doi.org/10.1080/1540496X.2019.1598370>
14. Ojeleye Y., Mustapha H. Digital Financial Literacy and the Performance of Female Entrepreneurs in Nigeria // *Economics and Management*. – 2024. – Vol. 21 (1). – P. 118–138. DOI: <https://doi.org/10.37708/em.swu.v21i1.8>
15. Ranjbar M., Effati S. Group decision making in the analytic hierarchy process by hesitant fuzzy numbers // *Scientific Reports*. – 2023. – Vol. 13 (1). – P. 21864. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-023-49076-3>
16. Sun G., Li T., Ai Y., Li Q. Digital finance and corporate financial fraud // *International Review of Financial Analysis*. – 2023. – Vol. 87 (11). – P. 102566. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.irfa.2023.102566>
17. Waal A., Bilstra E., Bootsman J., Linthorst J. Future-Proofing the Finance Function: An Empirical Approach // *International Journal of Management and Applied Research*. – 2021. – Vol 8 (2). DOI: <https://doi.org/10.18646/2056.82.21-008>



18. Xu Sl., Yeyao T., Shabaz M. Multi-criteria decision making for determining best teaching method using fuzzy analytical hierarchy process // *Soft Computing*. – 2023. – Vol. 27 (6). – P. 2795–2807. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00500-022-07554-2>
19. Авдеева С. М., Тарасова К. В. Об оценке цифровой грамотности: методология, концептуальная модель и инструмент измерения // *Вопросы образования*. – 2023. – № 2. – С. 8–32. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-8-32> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54150739>
20. Морозова Е. В. Обучение студентов российских вузов предпринимательству как способ формирования агентности // *Вопросы образования*. – 2024. – № 1. – С. 185–213. DOI: <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17333> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65636790>
21. Стрелкова И. А. Цифровизация экономики: новый формат глобализации // *Экономика. Налоги. Право*. – 2020. – № 4. – С. 20–28. DOI: <https://doi.org/10.26794/1999-849X-2020-13-4-20-28> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44037995>
22. Шитова Т. Ф. Подготовка студентов вузов в соответствии с требованиями цифровой экономики // *Информатика и образование*. – 2020. – № 8. – С. 37–44. DOI: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-8-37-44> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44245925>
23. Эрдынеева К. Г., Ключников Д. А., Шурухина Т. Н. Цифровая грамотность студентов педагогического направления: предпосылки, сущность, структура // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. – 2023. – Т. 18, № 4. – С. 47–56. DOI: <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2023-18-4-47-56> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54884610>
24. Этуев Х. Х., Швиндт А. Н., Фролова О. В., Максимова М. В. Методический подход к формированию матрицы компетенций под запросы цифровой экономики // *Вопросы образования*. – 2023. – № 2. – С. 214–240. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-214-240> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54150746>

Поступила: 04 июня 2024

Принята: 05 июля 2024

Опубликована: 31 августа 2024

Заявленный вклад авторов:

Кормильцева Елена Александровна: литературный обзор, доработка текста.

Адельшин Александр Владимирович: написание разделов «Введение», «Результаты».

Варова Наталья Леонидовна: сбор экспериментального материала, обработка результатов.

Стариков Виктор Иннокентьевич: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, проверка гипотез.

Шмакова Александра Павловна: литературный обзор, оформление списка литературы.

Бурмистрова Наталия Александровна: организация исследования, постановка проблемы, оформление текста статьи.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.



Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Кормильцева Елена Александровна

кандидат исторических наук, доцент,
кафедра «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины»,
Финансовый университет при Правительстве РФ,
Ленинградская площадь, 49, 125993, Москва, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4996-3353>
E-mail: e.kormilceva@bk.ru

Адельшин Александр Владимирович

кандидат физико-математических наук, доцент,
доцент кафедры фундаментальной и прикладной математики,
Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского,
ул. Нефтезаводская 11, 644053, Омск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2212-4816>
E-mail: adelshin@mail.ru

Варова Наталья Леонидовна

кандидат философских наук, доцент,
кафедра философии,
Омский государственный педагогический университет,
Набережная Тухачевского, 14, 644099, Омск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-3119-7854>
E-mail: nvarova@mail.ru

Стариков Виктор Иннокентьевич

кандидат технических наук, доцент,
кафедра «Автоматизированные системы обработки информации и управления»,
Омский государственный технический университет,
ул. Мира, д. 11, 644050, Омск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0005-4740-9342>
E-mail: vistarikov@omgtu.ru



Шмакова Александра Павловна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины»,
Финансовый университет при Правительстве РФ,
Ленинградская площадь, 49, 125993, Москва, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5886-9732>
E-mail: shmackova.alex@yandex.ru

Бурмистрова Наталия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой,
кафедра «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины»,
Финансовый университет при Правительстве РФ,
Ленинградская площадь, 49, 125993, Москва, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1328-7541>
E-mail: bur_na_a@mail.ru



Researching the possibilities of using digital financial instruments by future economists for sustainable development purposes

Elena A. Kormiltseva¹, Alexander V. Adelshin², Natalya L. Varova³,
Viktor I. Starikov⁴, Alexandra P. Shmakova¹, Nataliya A. Burmistrova  ¹

¹ Financial University, Moscow, Russian Federation

² Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russian Federation

³ Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation

⁴ Omsk State Technical University, Omsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. The authors explore the problem of developing digital financial literacy as the most important characteristic feature of positive financial behavior in the context of the transition to the digital economy. The purpose of this article is to identify priorities and trends in using digital financial instruments by future economists for sustainable development purposes.

Materials and Methods. The methodological basis of the study is the strategy of sustainable development, the ideological foundations of which determine the need for readiness to live and act in changing conditions, to plan socio-economic development taking into account the limitations of activities and the consequences of decisions made. The main method of the empirical part of the study is T. Saaty's scale which was employed in order to identify global priorities in the use of digital financial instruments. A sociological survey was conducted among students of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Omsk State University named after F.M. Dostoevsky, Omsk State Technical University, schoolchildren of specialized economics classes (Gymnasia 19, Omsk) to identify priorities and trends in the use of digital financial instruments by future economists, taking into account gender and age preferences.

Results. The ideas about the level of awareness about the problem of developing digital financial literacy are systematized, explaining the relationship between digital and financial literacy from the point of view of the prospects of the socio-economic space. Global priorities of the use of digital financial instruments by respondents were identified: the general sample prefers to work with optimal

For citation

Kormiltseva E. A., Adelshin A. V., Varova N. L., Starikov V. I., Shmakova A. P., Burmistrova N. A. Researching the possibilities of using digital financial instruments by future economists for sustainable development purposes. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (4), pp. 93–116. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.05>

  Corresponding Author: Nataliya A. Burmistrova, bur_na_a@mail.ru

© Elena A. Kormiltseva, Alexander V. Adelshin, Natalya L. Varova, Viktor I. Starikov, Alexandra P. Shmakova, Nataliya A. Burmistrova, 2024

combinations of 2 banking payment systems. Analysis of correlations by gender shows that male respondents are better than the sample at the range limits, and female respondents are in the middle. The interpretation of the answers characterizes the women's choice as stable, middle options of behavior (2-3 cards), which are less risky. Men, on the contrary, consider risk as a challenge that encourages activity, and go to the border of the sample (1-4 cards). A similar trend is typical for the age groups between 17 and 20 years. This, on the one hand, is explained by the psychological peculiarities of gender, and on the other hand, by active advertising campaigns of digital sets of financial services offered by leading Russian banks. An assessment of students' awareness of new models of the digital economy has been obtained, demonstrating a good correlation as respondents grow older, which determines the positive dynamics of digital financial literacy of future economists (1-4 year undergraduate students) in the light of current labor market trends.

Conclusions. The results of the research confirm that active use of digital financial instruments determines affirmative dynamics of positive financial behavior of future economists for the purpose of sustainable socio-economic development.

Keywords

Sustainable development; Economic education; Future economists; Digital economy; Digital financial literacy; Digital financial instruments; Artificial intelligence.

REFERENCES

1. Abdallah W., Tfaily F., Harraf A. The impact of digital financial literacy on financial behavior: customers' perspective. *Competitiveness Review: An International Business Journal*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1108/CR-11-2023-0297>
2. Aman H., Motonishi T., Ogawa K., Omori K. The effect of financial literacy on long-term recognition and short-term trade in mutual funds: Evidence from Japan. *International Review of Economics and Finance*, 2024, vol. 89 (B), pp. 762-783. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iref.2023.10.006>
3. Avelar A. B. A., da Silva Oliveira K. D., Farina M. C. The integration of the sustainable development goals into curricula, research and partnerships in higher education. *International Review of Education*, 2023, vol. 69 (3), pp. 299-325. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10013-1>
4. Byundyugova T. V., Babikova A. V., Kornienko E. V. Formation and development of digital literacy of the population based on visualization technologies. *International Journal of Media and Information Literacy*, 2021, vol. 6 (1), pp. 57-65. DOI: <https://doi.org/10.13187/IJMIL.2021.1.57> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47469854>
5. Choung Y., Chatterjee S., Pak T. Y. Digital financial literacy and financial well-being. *Finance Research Letters*, 2023, vol. 58, pp. 104438. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.frl.2023.104438>
6. Habyarimana J. B., Kakkar V. Financial literacy, the risk-as-feelings hypothesis, and passive income generation. *Financial Planning Review*, 2022, vol. 5 (4). DOI: <https://doi.org/10.1002/cfp2.1154>
7. Kumar P., Pillai R., Kumar N., Tabash M. I. The interplay of skills, digital financial literacy, capability, and autonomy in financial decision making and well-being. *Borsa Istanbul Review*, 2022, vol. 23 (1), pp. 169-183. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bir.2022.09.012>
8. Li P., Li Q., Du Sh. Does digital literacy help residents avoid becoming victims of frauds? Empirical evidence based on a survey of residents in six provinces of east China. *International Review of Economics & Finance*, 2024, vol. 91, pp. 364-377. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iref.2024.01.056>



9. Lin C., Bates T. C. Smart people know how the economy works: Cognitive ability, economic knowledge and financial literacy. *Intelligence*, 2022, vol. 93, pp. 101667. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2022.101667>
10. Lo Prete A. Digital and financial literacy as determinants of digital payments and personal finance. *Economic Letters*, 2022, vol. 213, pp. 110378. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2022.110378>
11. Loganathan M. Assessing social sustainability in the gig economy. *The Indian Journal of Labour Economics*, 2022, vol. 65 (4), pp. 831–843. DOI: <https://doi.org/10.1007/c41027-022-00399-1>
12. Lyons A., Kass-Hanna J. A Methodological overview to defining and measuring “digital” financial literacy. *Financial Planning Review*, 2021, vol. 4 (2), pp. 1113. DOI: <https://doi.org/10.1002/cfp2.1113>
13. Lyons A., Kass-Hanna J. Financial inclusion, financial literacy and economically vulnerable populations in the Middle East and North Africa. *Emerging Markets Finance and Trade*, 2021, vol. 57 (9), pp. 2699-2738. DOI: <https://doi.org/10.1080/1540496X.2019.1598370>
14. Ojeleye Y., Mustapha H. Digital financial literacy and the performance of female entrepreneurs in Nigeria. *Economics and Management*, 2024, vol. 21 (1), pp. 118-138. DOI: <https://doi.org/10.37708/em.swu.v21i1.8>
15. Ranjbar M., Effati S. Group decision making in the analytic hierarchy process by hesitant fuzzy numbers. *Scientific Reports*, 2023, vol. 13 (1), pp. 21864. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-023-49076-3>
16. Sun G., Li T., Ai Y., Li Q. Digital finance and corporate financial fraud. *International Review of Financial Analysis*, 2023, vol. 87 (11), pp. 102566. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.irfa.2023.102566>
17. Waal A., Bilstra E., Bootsman J., Linthorst J. Future-proofing the finance function: An empirical approach. *International Journal of Management and Applied Research*, 2021, vol. 8 (2). DOI: <https://doi.org/10.18646/2056.82.21-008>
18. Xu Sl., Yeyao T., Shabaz M. Multi-criteria decision making for determining best teaching method using fuzzy analytical hierarchy process. *Soft Computing*, 2023, vol. 27 (6), pp. 2795-2807. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00500-022-07554-2>
19. Avdeeva S., Tarasova K. Digital literacy assessment: Methodology, conceptual model and measurement tool. *Educational Studies Moscow*, 2023, no. 2, pp. 8-32. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-8-32> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54150739>
20. Morozova E. V. Entrepreneurial education of Russian universities’ students as a way to form agency. *Educational Studies Moscow*, 2024, no. 1, pp. 185-213. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17333> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65636790>
21. Strelkova I. A. Digitalization of the economy: A new format of globalization. *Economics. Taxes. Law*, 2020, vol. 13 (4), pp. 20-28. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26794/1999-849X-2020-13-4-20-28> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44037995>
22. Shitova T. Preparing university students in accordance with the requirements of digital economy. *Informatics and Education*, 2020, no. 8, pp. 37-44. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-8-37-44> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44245925>
23. Erdyneeva K. G., Klyuchnikov D. A., Shurukhina T. N. Digital literacy of pedagogical students: prerequisites, essence, structure. *Scholarly Notes of Transbaikalian State University*, 2023, vol. 18 (4), pp. 47-56. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2023-18-4-47-56> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54884610>

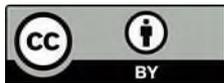


24. Etuev Kh., Shvindt A., Frolova O., Maximova M. A Methodological approach to design a competency matrix for the digital economy. *Educational Studies Moscow*, 2023, no. 2, pp. 214-240. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54150746>

Submitted: 04 June 2024

Accepted: 05 July 2024

Published: 31 August 2024



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Elena Aleksandrovna Kormiltseva

Contribution of the co-author: literature review, text revision

Alexander Vladimirovich Adelshin

Contribution of the co-author: writing sections “Introduction”, “Results”.

Natalya Leonidovna Varova

Contribution of the co-author: experiments with students, processing of results.

Viktor Innokentievich Starikov

Contribution of the co-author: collecting empirical material, performing statistical procedures, testing hypotheses.

Alexandra Pavlovna Shmakova

Contribution of the co-author: literature review, preparation of a list of references.

Nataliya Aleksandrovna Burmistrova

Contribution of the co-author: organization of the study, statement of the problem, design of the text of the article.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Elena Aleksandrovna Kormiltseva

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Department “Natural-scientific and humanitarian disciplines”,
Financial University,
Leningradsky Avenue, 49, 125993, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4996-3353>

E-mail: e.kormilceva@bk.ru





Alexander Vladimirovich Adelshin

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Department of Fundamental and Applied Mathematics,
Dostoevsky Omsk State University,
Neftezavodskaya str. 11, 644053, Omsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2212-4816>
E-mail: adelshin@mail.ru

Natalya Leonidovna Varova

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Department of Philosophy,
Omsk State Pedagogical University,
14, Naberejnaya Tuhachevskogo, 644099, Omsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-3119-7854>
E-mail: nvarova@mail.ru

Viktor Innokentievich Starikov

Candidate of Sciences in Technology, Associate Professor,
Department “Automated information processing and management systems”,
Omsk State Technical University,
Mira, h. 11 644050, Omsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0005-4740-9342>
E-mail: vistarikov@omgtu.ru

Alexandra Pavlovna Shmakova

Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor,
Department “Natural-scientific and humanitarian disciplines”,
Financial University,
Leningradsky Avenue, 49, 125993, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5886-9732>
E-mail: shmackova.alex@yandex.ru

Nataliya Aleksandrovna Burmistrova

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Head of the Department,
Department “Natural-scientific and humanitarian disciplines”,
Financial University,
Leningradsky Avenue, 49, 125993, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1328-7541>
E-mail: bur_na_a@mail.ru



УДК 336+378.14+316.77

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2404.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2404.06)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Оценка эффективности развития финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин

Н. Е. Хабибова¹, Д. С. Василина¹, Л. Н. Баянова¹¹ Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема подготовки будущих преподавателей экономических дисциплин со сформированной финансовой культурой, позволяющей не только эффективно взаимодействовать с обществом в различных финансовых ситуациях, но и самоопределиваться в профессиональном плане (повысить интерес к получению профессиональных знаний, умений и навыков), иметь опыт самоорганизации. Цель исследования состоит в оценке эффективности процесса развития финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин (теоретическим и опытно-экспериментальным путем).

Методология. Исследование осуществлялось в рамках педагогического эксперимента. Оценка эффективности развития финансовой культуры выстраивалась на основе Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 г., международных и всероссийских исследований по заказу Банка России, а также имеющегося в педагогике опыта подготовки будущих педагогов экономических дисциплин. Были проведены анализ и обобщение материалов, полученных в результате экспериментальной работы. Выборку составили 102 студента, обучающихся по направлению подготовки 43.04.03 Профессиональное обучение, профиль «Экономика и управление». Валидность полученных результатов подтверждают Международные исследования PISA-2018 и аналитика Института фонда «Общественное мнение».

Результаты. Анализ научно-педагогической литературы позволил провести систематизацию понятия «финансовая культура», определить ее природу и место в обществе, что сделало возможным специфицировать финансовую культуру как важнейший фактор развития устойчивости страны.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках конкурса научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнёров Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева и Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы (приказ № 68/н от 15.03.2024 года «О победителях Конкурса научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнёров») по теме «Развитие финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин средствами современных образовательных технологий».

Библиографическая ссылка: Хабибова Н. Е., Василина Д. С., Баянова Л. Н. Оценка эффективности развития финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 117–141. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.06>

✉  Автор для корреспонденции: Лейля Наилевна Баянова, balei81@mail.ru

© Н. Е. Хабибова, Д. С. Василина, Л. Н. Баянова, 2024

В ходе экспериментальной работы была проведена оценка эффективности развития финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин. Исследование в рамках формирующего этапа эксперимента показало положительную динамику в развитии финансовой культуры студентов. Было выявлено, что для эффективного развития финансовой культуры студентов необходимо придерживаться определенных условий: уделять большое внимание финансовому модулю, проводить мероприятия в рамках студенческих объединений, использовать весь арсенал современных образовательных технологий, систематически проводить анализ динамики развития финансовой культуры студентов, опираться на официальные данные исследовательских центров России и других стран.

Заключение. *Результаты исследования доказывают, что обоснованные и реализованные в педагогическом вузе педагогические условия обеспечивают эффективность развития финансовой грамотности будущих преподавателей экономических дисциплин. Развитие финансовой культуры можно считать важнейшим условием успешного профессионального становления студента.*

Ключевые слова: *финансовая культура; финансовая грамотность; финансовый модуль; профессиональные компетенции; современные образовательные технологии; обучение будущих преподавателей; финансовые знания; финансовое поведение; финансовые установки.*

Постановка проблемы

Граждане нашей страны ежедневно сталкиваются с теми или иными финансовыми вызовами: планированием бюджета, инвестированием, управлением долгами, пенсионным обеспечением и др. Большинство из них имеют ограниченные знания и навыки в сфере финансов, поэтому зачастую принимают неразумные финансовые решения и имеют долгосрочные трудности. С одной стороны, основная проблема такой ситуации заключается в недоверии людей из-за отсутствия необходимого уровня финансовой грамотности и финансовой культуры. С другой стороны, проблема – в непросвещенности, связанной с различной степенью информированности в данной области. Так, один человек систематически повышает уровень финансовых знаний и компетенций, обращаясь к соответствующим специалистам и источникам информации, а второй проявляет к этому равнодушие. Также проблема связана с социальной средой, поскольку от окружения зависит формирование грамотной в финансовом плане личности. Проблему можно увидеть и в объективных

препятствиях, заключающихся в умении осуществлять поиск необходимой информации в ресурсах сети Интернет, доступ к которым в эпоху цифровых технологий, к сожалению, есть не у всех [18]. Поэтому большое значение имеет четко организованный процесс расширения финансового просвещения в обществе.

Цифровизация, развитие финансовых технологий, расширение услуг и сервисов определяют направления развития в области финансовой культуры. Перечислим наиболее доказательные.

1. Проблемное поле финансовой грамотности ежегодно расширяется и включает многие компоненты финансовой культуры (среди них инвестиционная грамотность, общественный бюджет, умение жить в цифровой среде и оказывать противодействие психологическому давлению от любого мошенника, недобросовестного продавца и т. п.) [8; 13; 19].

2. Финансовая грамотность осуществила переход из сферы образования в поведенческую сферу, что привело к ликвидации безгра-

мотности и формированию финансовой культуры (экономических знаний, навыков, финансовых привычек) [2; 6; 18; 22].

3. Финансовая грамотность адаптирована к разным целевым аудиториям (детям, взрослым, предпринимателям и пр.), что позволяет «говорить» о финансовой культуре и объяснять ее основы на понятном языке [5; 12; 15–17; 20; 21].

4. Финансовую грамотность невозможно отделить от защиты прав потребителей, поэтому ее база должна быть доступной для людей, не имеющих финансового и юридического образования [5; 7; 14; 18].

5. Цифровые решения приоритетны при выполнении серьезных социальных задач, что позволяет совершать переходы от точечного информирования (в отдельных вопросах) к комплексной поддержке финансовых решений [3; 6; 8; 10].

Поскольку формирование финансовой культуры можно считать «залогом роста уровня и качества жизни, преодоления долгосрочных проблем»¹, то во всем мире стратегии и программы повышения уровня финансовой грамотности направлены на человека, его прочные знания. Лидером в этом направлении является Россия, где данные вопросы рассматриваются в рамках взаимодействия российских и международных организаций [9]. В частности, финансовая культура государством рассматривается² в качестве:

– залога благополучия (личного, семейного) людей, стабильности общества;

– возможности развития, совершенствования граждан страны, реализации их потенциала, ускорения общего экономического роста;

– высокого уровня сбережений и инвестиций, развития российской экономики и устойчивости бюджета (разных уровней);

– готовности граждан к решению сложных жизненных ситуаций, к полноценной жизни в «пятом возрасте» и дальнейший период (умение оформлять социальную поддержку государства);

– создания благоприятных условий для рождения и воспитания детей (умение преодолевать демографический кризис);

– ответственного отношения к общественным финансам (налоговые оплаты, инициативное бюджетирование, благотворительность, социальное предпринимательство);

– устойчивого развития на российском и мировом уровнях.

В настоящее время исследователи активно занимаются различными вопросами развития финансовой культуры: определением критериев в измерении цифровой финансовой грамотности [4]; изучением особенностей влияния финансовой культуры на сберегательное поведение [5], отношения к расходам [6], финансовому благополучию [2] и управлению личными финансами [3]. Кроме того, профессорско-преподавательским составом высшей школы изучаются факторы, оказывающие влияние на уровень финансовой культуры студентов [20]. Несмотря на это, сущность и значение понятия «финансовая культура» и главное – специфика ее формирования, все еще остаются неоднозначными.

Цель исследования – теоретически и опытно-экспериментальным путем осуществить оценку эффективности процесса развития финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин.

¹ Новая финансовая культура: создаем условия для финансово здорового образа жизни // Центральный банк

России. URL: https://cbr.ru/Content/Document/File/134895/inf_note_apr_0122.pdf

² Там же.

Методология исследования

Теоретические основы исследования

Необходимо отметить, что в области педагогических знаний финансовая культура является относительно новым предметом исследования в отличие от экономики и социологии.

Так, в экономической науке понятие финансовой культуры исследуется преимущественно в контексте предприятия, фирмы и рассматривается в следующих аспектах:

– как разновидность организационной культуры в области финансовой деятельности предприятия (А. В. Колесников³);

– как субкультура организационной культуры субъекта хозяйствования и критерий качества его финансовых операций (О. А. Никифоров) [15];

– как инструмент кредитной и инвестиционной политики предприятия, обуславливающий степень активности предприятий и финансовую грамотность менеджеров (В. Афонин)⁴;

– как критерий уровня финансового риска при работе с организацией (В. Кравченко, В. Веретнов⁵).

В экономической социологии финансовая культура – это сложное социально-экономическое явление для исследований, затрагивающих экономическую и социально-духовную сферы жизнедеятельности, объединяющих экономику и культуру, а также выступающих в этом качестве самостоятельным специальным объектом исследования⁶. С позиции социологии финансовая культура – это совокупность традиций, норм, идей, ценностей, отражающих уровень финансовой грамотности, навыки и поведение людей в области финансовых отношений [22].

К особенностям конструкта финансовой культуры исследователи относят:

– детерминированность традиционными ценностями населения, религиозной принадлежностью, уровнем доверия общества к финансовой системе и государственным институтам⁷;

– историческую обусловленность⁸;

³ Колесников А. В. Корпоративная культура современных организаций. – М.: Альфа-пресс, 2011. – 444 с. URL: <https://elibrary.ru/qolrdrn>

⁴ Афонин В. СКБ-банк: слагаемые экономической эффективности // Деловой Квартал. – 2004. – № 23. – С. 120–128.

⁵ Кравченко В. С. Совершенствование методов оценки финансового состояния организаций в целях повышения собираемости налоговых поступлений: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.10. – Н. Новгород, 2012. – 23 с.;

Веретнов В. И. Особенности обеспечения конкурентоспособности перестраховочных операций cedenta и перестраховщика на отечественном и международном страховом рынке // Вестник Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. Экономика, Socionet. – 2015. – № 27. – С. 80–87.

⁶ Голубева К. А. Финансовая культура как объект исследования экономической социологии // Социолог:

образование и профессиональные траектории: материалы Всероссийской научной конференции XV Ковалевские чтения 25-27 ноября 2021 г. – Санкт-Петербург: Скифия-принт; 2021. – С. 208–209. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47943419>

⁷ Шевченко Д. А., Давыденко А. В. О содержании и взаимосвязи понятий «финансовая грамотность» и «финансовая культура» // Финансовые аспекты модернизации экономики. – Ростов-на-Дону, 2014. – С. 100–105. URL: <https://elibrary.ru/sjzmsb>

⁸ Созыкина О. А. Роль страхования в обществе и экономике // Социально-экономическая роль денег в обществе: материалы XII Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2016. – С. 36–40. URL: <https://elibrary.ru/wipjbt>

– постоянную динамику⁹;
– противоречивость образующих финансовую культуру элементов (традиций, морально-нравственных норм и правил хозяйственно-экономической деятельности) в условиях непрекращающейся социальной трансформации [16].

Как психолого-педагогический феномен финансовая культура включает в себя следующие элементы: когнитивный (знания); эмпирический (поведение, личный опыт принятия финансовых решений), а также аксиологический (ценности, установки) [19]. Описанные концепции и подходы к трактовке понятия «финансовая культура» демонстрируют междисциплинарность, которая проявляется в единых элементах (смыслах, ценностях, идеях, нормах, знаниях) и схожей практике (финансовом поведении).

Таким образом, финансовая культура представляет собой ценностно-смысловую систему, выраженную во внутренних (лично-субъективных) и внешних (общественно-социальных) правилах действий, побуждающую человека к определенному финансовому поступку (поведению). Ее развитие у будущих преподавателей экономических дисциплин – важная задача высшей школы.

Сложность изучения финансовой культуры определяется наличием в научных исследованиях категории «экономическая культура», которая вбирает в себя финансовую. В этом смысле основными элементами финансовой культуры следует считать финансовую грамотность и финансовое поведение. От уровня их овладения зависит приобретение компетенций в финансовой сфере, связанных с финансовыми знаниями и навыками, с опытом рационального финансового поведения

[19]. Получается, что финансовая культура – это не только набор финансовых знаний и ключевых финансовых понятий, но и способность их использовать в процессе принятия какого-либо финансового решения, критически мыслить и адекватно осуществлять оценку любой экономической ситуации.

В целом систематизация понимания понятия «финансовая культура», ее природа и место в обществе рассматриваются с точки зрения различных позиций и концепций:

– культурологической (финансовая культура представлена культурными элементами в социокультурном пространстве) [4; 13; 20];

– поведенческой (финансовой культурой предстает система, которая моделирует поведение человека в сфере финансов при интенсивном развитии социума) [6; 18; 22];

– футурологической (финансовая культура является средой, предопределяющей развитие определенного социума) [1; 2; 8; 14; 16].

В педагогической науке рассматриваются концепции, раскрывающие сущность финансовой культуры.

1. Структурно-функциональная концепция направлена на анализ финансовой культуры с позиции ее структуры (имеются в виду в качестве компонентов – знания, убеждения, особенности поведения, сформированные при взаимодействии людей) и функциональной принадлежности [8].

2. Ценностная концепция рассматривает финансовую культуру как категорию культурных ценностей (регуляторов действий человека) [14]. Исследователи используют различные методы ранжирования ценностей: М. Роккич выделяет терминальные и инструменталь-

ных и кредитных систем. – Белгород: Издательский дом «Белгород», 2017. – С. 139–144. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32483306>

⁹ Беленко А. Н., Крыксин Г. В. Финансовая культура // Актуальные проблемы развития экономических, фи-

ные [1], Р. Инглхарт – традиционные (секулярно-рациональные) и «ценности выживания» (ценности самовыражения)¹⁰.

3. Феноменологическая концепция рассматривает финансовую культуру в качестве «строительной единицы» общей культуры, а культурная реальность становится действительностью путем наделения ее смыслом¹¹.

4. Деятельностно-феноменологическая концепция трактует финансовую культуру как совокупность смыслов любой финансовой ситуации [13].

5. Нарратологическая концепция раскрывает финансовую культуру множеством финансовых нарративов (включает акты, ситуации, повествования), из которых субъектом осуществляется выбор [8].

6. Экономико-социологическая концепция представляет финансовую культуру неким качеством человека, влияющим на его жизнь и личное финансовое благополучие, а также на финансово-экономическое благополучие общества, региона, страны.

7. Социально-психологическая концепция рассматривает финансовую культуру как набор факторов, которые влияют на поведение человека в мире финансов: их знания, убеждения, мотивы, ценности; как систему ценностей и стимулов, влияющих на сознание и поведение граждан в финансовой сфере (финансовая грамотность – лишь элемент этой культуры) [7].

Описанное демонстрирует междисциплинарность, которая проявляется в единых элементах (смыслах, ценностях, идеях, нормах, знаниях) и схожей практике (финансовом поведении). При этом финансовая культура

представляет собой ценностно-смысловую систему, выраженную во внутренних (личностно-субъективных) и внешних (общественно-социальных) правилах действий [13], побуждающую человека к определенному финансовому поступку (поведению). Данный подход лег в основу исследования.

Опытно-экспериментальная работа

Экспериментальной базой исследования выступил ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (г. Уфа, Республика Башкортостан). В исследовании приняли участие 102 студента направления подготовки 43.04.03 Профессиональное обучение, профиль «Экономика и управление» (обучающиеся 1–4 курсов бакалавриата). Опытно-экспериментальная работа проводилась с 2020 г. и включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Первый этап (констатирующий) характеризовался изучением и анализом научной, психолого-педагогической литературы, определением теоретико-практического уровня разработанности проблемы. Велась работа по формулировке рабочей гипотезы, определению цели, задач, объекта и предмета исследования. Студенты стали участниками констатирующего этапа экспериментальной работы. Для них был организован ежегодный опрос, позволяющий выявить уровень развития финансовой культуры (в первом семестре первого года обучения).

Второй этап (формирующий) был связан с организацией учебного процесса в рамках реализации финансового модуля. Кроме того,

¹⁰ Говорова А. Д. Инглхарт Р. Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир // Интеракция. Интервью. Интерпретация. – 2018. – № 16. – С. 81–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36642979>

¹¹ Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология // Философия как строгая наука. – Новочеркасск: Сагуна, 1994. – С. 53.

активную работу начали студенческие объединения: Студенческий клуб «Экономический капуста», Центр развития предпринимательской компетенции «Профи-Т» на базе кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (г. Уфа, Республика Башкортостан). Студенты становились участниками ежегодных мероприятий: Международной молодежной научно-практической конференции «Человек. Общество. Культура. Социализация» (г. Уфа, 2020–2024 гг.), Всероссийского фестиваля предпринимательства (г. Уфа, 2020–2024 гг.).

Третий этап (контрольный) был направлен на итоговое исследование уровня развития финансовой культуры студентов – будущих преподавателей экономических дисциплин, обработку полученных результатов, осмысление их, разработку перспективных путей дальнейшей деятельности, подведение итогов.

Особенности образовательной программы. Наиболее эффективно развитие финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин можно достичь в рамках финансового модуля (Б1.О.09) средствами современных образовательных технологий.

Ее реализация предусмотрена целями и задачами Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, Основной профессиональной образовательной программой направления подготовки (специальности) 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (бакалавриат).

Финансовый модуль входит в обязательную часть Блока 1 «Дисциплины (модули)». Он включает в себя следующие дисциплины: «Финансы», «Деньги, кредит, банки», «Налоги и налогообложение», «Рынок ценных

бумаг». Все учебные дисциплины направлены на формирование важных компетенций:

– УК-2 – студент способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

– ОПК-8 – студент способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Эффективность развития этих компетенций зависит от правильного выбора современных образовательных технологий. В педагогическом вузе они представляют собой большое разнообразие: информационно-коммуникационная технология, технология развития критического мышления, проектная технология, технология проблемного обучения, здоровьесберегающие технологии, игровые технологии.

В эпоху цифровой трансформации и внедрения искусственного интеллекта наблюдается тенденция к изменению самой финансовой системы. Это приводит к разработке и внедрению новых подходов к подготовке педагогов экономических дисциплин [12]. При этом уточнения требует вопрос понимания перспектив и проблем в интеграции «коммуникация – цифровые инструменты» [11]. Поэтому в процессе проведения исследования на учебных занятиях, в рамках организации мероприятий и функционирования студенческих объединений были использованы следующие современные образовательные технологии: информационно-коммуникационная технология; технология развития критического мышления; проектная технология; технология проблемного обучения; здоровьесберегающие технологии; игровые технологии. Их использование предполагало внедрение методов развития финансовой культуры [21]. Назовем наиболее эффективные:

– интеграция в учебные программы позволяет студентам освоить знания в области финансовых инструментов, бюджетирования, инвестирования и страхования в рамках своей будущей профессии;

– практические занятия и финансовые симуляции (решение финансовых задач, применение полученных теоретических знаний в практической деятельности);

– обращение к онлайн-ресурсам и образовательным платформам (использование курсов и материалов по развитию финансовой культуры в самостоятельном или удобном для студентов режиме, темпе);

– менторство и консультирование (получение реальных советов и рекомендаций от профессионалов, наставников).

Основными методами исследования стали: анализ педагогической литературы, изучение материалов ресурсов сети Интернет; изучение имеющегося в данном направлении педагогического опыта; наблюдение (при проведении ряда мероприятий и учебных дисциплин финансового модуля); опрос, интерпретация результатов исследования (опроса студентов).

Благодаря описанной методологической базе процесс развития финансовой культуры у студентов направления подготовки 43.04.03 Профессиональное обучение, профиль «Экономика и управление» проходил целенаправленно, согласно поставленной цели.

Результаты исследования

На первом этапе мы определили особенности развития финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин, рассмотрели опыт педагогов и ученых в России и за рубежом, стратегические нормативные основания проблемы.

В настоящее время Министерство финансов Российской Федерации и Центральный банк Российской Федерации занимаются совместной разработкой индекса развития финансовой культуры населения. Первые замеры будут проведены в первом полугодии 2024 г. По сути, это будет попыткой обосновать индикаторы реализации Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 г.¹² Основными параметрами экспертами выбраны следующие: умение каждого гражданина управлять личными финансами, осознавать принятие финансовых решений и понимать сопутствующие риски, занимать «проактивную» позицию по отношению к своему финансовому поведению¹³. Кроме того, индекс развития финансовой культуры населения базируется на исследовании уровня закредитованности граждан, на их участии в оформлении продуктов страховых компаний, на умении формировать долгосрочные сбережения.

На всех уровнях образования в настоящее время актуализирована проблема формирования финансовой грамотности и развития финансовой культуры будущих граждан Российской Федерации. На это направлена и реализация Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой

¹² Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 октября 2023 г. № 2958-р URL:

https://storage.consultant.ru/site20/202310/27/r_271023_2958.pdf

¹³ Минфин и ЦБ разработают индекс для повышения финансовой грамотности // РИА новости. URL: <https://ria.ru/20231226/indeks-1918183945.html>

культуры до 2030 г.¹⁴ В ней обоснованы важные термины:

– финансовая грамотность – основные знания, умения и навыки, необходимые для принятия финансовых решений в целях достижения финансового благополучия и управления финансовыми рисками;

– финансовая культура – ценности, установки и поведенческие практики граждан в финансовой сфере, зависящие от воспитания, уровня финансовой грамотности, опыта принятия финансовых решений, уровня развития финансового рынка и общественных институтов.

Несмотря на это, зачастую компоненты Стратегии рассматриваются как синонимичные. Но это ошибочно. Под финансовой грамотностью понимается «комбинация осведомленности, знаний, навыков, установок и поведения, которые необходимы для принятия правильных финансовых решений и для достижения индивидуального финансового благополучия»¹⁵. Иными словами, финансовая грамотность в широком смысле включает знания, практические навыки, а также установки людей в области личных финансов, т. е. выступает значимым структурным элементом финансовой культуры [17]. Получается, что понятие «финансовая культура» намного шире в связи с комплексным характером: это не просто знания, а сформированная система ценностей и личных качеств (навыки к обеспечению личной финансовой безопасности, эффективному планированию и ведению расходов). По-

этому развитие финансовой культуры является важным условием успешной жизнедеятельности и благополучия человека в современных реалиях.

Особенно остро данная проблема возникает при подготовке специалистов по направлению подготовки 43.04.03 Профессиональное обучение, профиль «Экономика и управление», поскольку по окончании университета они станут преподавателями профессиональных средних учебных заведений (колледжей, техникумов и т. п.). Поэтому им необходимо иметь специфические компетенции, позволяющие не только эффективно взаимодействовать с обществом в различных финансовых ситуациях, но и самоопределиться в профессиональном плане (повысить интерес к получению профессиональных знаний, умений и навыков), иметь опыт самоорганизации [23]. В этой связи финансовая культура может служить прологом-введением в будущую профессиональную подготовку студента.

Цель названной выше Стратегии заключается в создании основы и возможности для формирования у граждан России до 2030 г. «ключевых элементов финансовой культуры (ценностей, установок и поведенческих практик), способствующих финансовому благополучию гражданина, семьи и общества, в том числе через формирование компетенций по финансовой грамотности, расширение опыта принятия финансовых решений, развитие финансового рынка и общественных институтов»¹⁶. Для обоснования ее основных положений использовался накопленный опыт многих

¹⁴ Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 октября 2023 г. № 2958-р URL: https://storage.consultant.ru/site20/202310/27/r_271023_2958.pdf

¹⁵ OECD. Measuring Financial Literacy: Questionnaire and Guidance Notes for Conducting an Internationally Comparable Survey of Financial Literacy. OECD INFE. 2011. – P. 3. URL: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/49319977.pdf>

¹⁶ Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года.

зарубежных стран: Австрии, Малайзии, Великобритании, Соединенных Штатов Америки, Канады, Гонконга, Словении. Были учтены также материалы Организации экономического сотрудничества и развития¹⁷.

Данная Стратегия – не первая попытка улучшить финансовую ситуацию у граждан нашей страны. В 2017 г. Правительством Российской Федерации была утверждена Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг. В ней

были определены «приоритеты, цели и задачи, способы эффективного достижения целей и решения задач в сфере государственного управления отношениями, возникающими в сфере повышения финансовой грамотности населения, созданы системы финансового образования и информирования в сфере защиты прав потребителей финансовых услуг»¹⁸. Сменившая ее Стратегия-2030 имеет существенные отличия (табл. 1).

Таблица 1

Отличия Стратегии 2017–2023 и Стратегии–2030

Table 1

Differences between the 2017–2023 Strategy and the 2030 Strategy

Стратегия 2017–2023	Стратегия 2030
–	Акцент на жизненном цикле человека
Повышение финансовой грамотности	От финансовой грамотности к финансовой культуре и финансовому благополучию человека
Фокус на школу и молодежь	Фокус на экономически активное население
Последовательная работа с целевыми аудиториями	Параллельная работа с целевыми аудиториями. Учет социокультурных установок населения и принципов поведенческой экономики

Получается, что в настоящее время финансовая культура рассматривается в качестве важнейшего фактора развития устойчивости страны. Поэтому силами всех социальных, политических, культурных и экономических институтов осуществляется поиск новых форм формирования и развития финансовой культуры. Так, в Стратегии 2017–2023 были ука-

заны основные правила управления финансами, которые не изменялись столетиями: зарабатывать больше, чем предполагаются траты; избегать лишних кредитов; уметь инвестировать; внимательно читать договоры; планировать наперед¹⁹. Однако сегодня для современного человека требуется огромный комплекс постоянно обновляющихся знаний, навыков и привычек. Это связано с тем, что

Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 октября 2023 г. № 2958-р URL: https://storage.consultant.ru/site20/202310/27/r_271023_2958.pdf

¹⁷ Финансовая культура населения и устойчивое развитие / В.Ш. Каганов // Ассоциация развития финансо-

вой грамотности. URL: <https://inveb-docs.ru/attachments/article/sd-library/03-2024/finansovaya-kultura-naseleniya.pdf>

¹⁸ Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы URL: <http://static.government.ru/media/files/uQZdLRrkPLAdEVdaBsQrk505szCcL4PA.pdf>

¹⁹ Там же.

представить жизнь без цифровых средств платежа и банковских мобильных сервисов уже невозможно. При этом новые финансовые виды цифровых технологий возникают очень быстро. Поэтому финансовая культура не обладает статичностью и неизменностью.

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Исследование искомого уровня проводилось у студентов первых курсов направления подготовки 43.04.03 Профессиональное обучение, профиль «Экономика и управление» (в первом семестре обучения в вузе). Общее количество студентов, принявших участие в исследовании – 102. Был проведен анкетный опрос студентов, включающий 38 вопросов. Они были направлены на оценку важных качеств будущего педагога экономических дисциплин: ведение учета личных денежных средств и планирование своего бюджета; умение определять любой финансовый риск и пользу от приобретаемых финансовых услуг; отслеживание информации о рынке финансов; умение получать финансовые услуги (приобретать страховые продукты и формировать долгосрочные сбережения).

Опираясь на данные исследования, нами были определены критерии и показатели

уровня развития финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин. Показателями финансовой культуры стали:

а) финансовые знания (умение рассчитывать простой процент, понимание сути ссудных процентов, понимание сути инфляции, понимание принципа диверсификации, понимание принципа «чем выше доходность, тем выше риск»);

б) финансовое поведение (планирование распоряжения деньгами, умение делать сбережения, навык откладывания денег (не сразу спонтанно тратить), способность к сравнению условий предоставления финансовых услуг различными компаниями, опыт обращения к финансовым услугам);

в) финансовые установки (умеют заботиться о «завтрашнем дне», понимают, что материальное благосостояние зависит от самого человека, осознают важность планирования в распоряжении деньгами).

Мы использовали уровневый подход, который позволил проанализировать динамику изучаемого процесса от одного уровня к другому. Мы придерживались трехуровневой шкалы и выделили высокий (оптимальный), средний (допустимый) и низкий (критический) уровни развития финансовой культуры (их характеристика дана в таблице 2).

Таблица 2

Уровни развития финансовой культуры

Table 2

Levels of development of financial culture

Уровень	Характеристика
Высокий (оптимальный)	Полные, систематичные, осознанные и прочные знания фактического материала по экономическим дисциплинам «Финансы», «Деньги, кредит, банки», «Налоги и налогообложение», «Рынок ценных бумаг». Сформированные умения в применении экономических знаний при решении задач, а также в объективной оценке результатов своей деятельности (умение делать выводы, устанавливать взаимосвязи). Наличие у студентов адекватных представлений о сути экономических явлений, умений аргументированно рассуждать по экономическим вопросам, выражать собственную позицию относительно происходящих явлений и ситуаций в сфере экономической деятельности. Высокие отметки в итоговой аттестации
Средний (допустимый)	Владение частичным, неполным знанием фактического материала по экономическим дисциплинам финансового модуля. Регулярная деятельность студентов в процессе подготовки к занятиям и различного рода мероприятиям. Частичная удовлетворенность результатами деятельности. Умение использовать стандартные способы и средства в решении хозяйственно-бытовых ситуаций путем реализации логических умений в экономической деятельности. Положительные отметки в итоговой аттестации
Низкий (критический)	Студенты практически не имеют представлений об экономической культуре, характеризуются дефицитом знаний и умений в области экономических дисциплин. Поверхностное осознание студентами экономических проблем, явлений. Студенты не могут осуществить выбор методов решения конкретной экономической задачи без подсказки извне. Проявляют ситуативное экономическое поведение. Удовлетворительные отметки в итоговой аттестации

Аналогичную проверку мы провели после организации второго этапа. Результаты первого (констатирующего) и третьего (контрольного) этапов представлены в таблице 3. Отметим, что на втором этапе исследования нами был организован учебный процесс по финансовому модулю (дисциплины «Финансы», «Деньги, кредит, банки», «Налоги и налогообложение», «Рынок ценных бумаг»), где большое внимание было уделено развитию

финансовой культуры. Кроме того, ежегодно проводились мероприятия Студенческого клуба «Экономический капустник», Центра развития предпринимательской компетенции «Профи-Т» (со второго семестра 1-го курса). Их основу составляли современные образовательные технологии, направленные на развитие финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин.

**Результаты исследования уровня развития финансовой культуры
будущих преподавателей экономических дисциплин****Results of the study of the level of development of financial culture
of future teachers of economic disciplines**

Показатели / Уровни	Констатирующий этап (%)			Контрольный этап (%)		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Финансовые знания	11	65	24	93	5	2
Финансовое поведение	25	42	33	86	10	4
Финансовые установки	51	32	17	84	12	4

Полученные результаты отражают общую картину развития финансовой культуры у современных студентов – будущих преподавателей экономических дисциплин. Валидность полученных нами результатов подтверждают Международные исследования PISA-2018²⁰ и аналитика Института фонда «Общественное мнение» (выполнена по заказу Банка России)²¹. Институтом фонда «Общественное мнение» был проведен замер уровня финансовой грамотности и культуры населения Российской Федерации. Опрос проводился среди молодежи (возрастной диапазон составлял 14–22). В нем приняли участие около 4 тысяч человек, проживающих в более чем 200 городах, селах всех субъектов России.

Для сравнения нашего исследования и аналитики Института фонда «Общественное

мнение» мы опирались на данные высокого (оптимального) уровня развития финансовой культуры. Временными интервалами стали отрезки на начало исследования (констатирующий этап нашего исследования и 2020 г. аналитики Института фонда «Общественное мнение») и на конец исследования (контрольный этап нашего исследования и 2022 г. аналитики Института фонда «Общественное мнение»). При сравнении полученных нами данных, видна схожая ситуация в уровнях развития финансовой культуры молодежи и будущих преподавателей экономических дисциплин (табл. 4). Так, в обоих исследованиях увеличилось количество практически по всем показателям финансовой культуры.

²⁰ Финансовая грамотность. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018 // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки Рособрназор, Москва, 2020. URL:

https://rcmko.ru/wp-content/uploads/2020/05/Otchet-FG-PISA-2018_.pdf

²¹ Исследование уровня финансовой грамотности: четвертый этап // Банк России. URL: https://cbr.ru/analitics/szpp/fin_literacy/fin_ed_4/

Таблица 4

Сравнительный анализ результатов исследования уровня развития финансовой культуры молодежи и будущих преподавателей экономических дисциплин

Table 4

Comparative analysis of the results of the study of the level of development of financial culture of youth and future teachers of economic disciplines

Показатели финансовой культуры	Данные Института фонда «Общественное мнение»		Данные, полученные в результате исследования	
	начало	конец	начало	конец
Финансовые знания				
Умение рассчитывать простые проценты	25	28	22	86
Понимание сути ссудного процента	84	75	12	90
Понимание сути инфляции	71	77	6	92
Понимание принципа диверсификации	59	66	4	98
Понимание принципа «чем выше доходность, тем выше риск»	78	79	10	99
Среднее значение	~64	65	~11	93
Финансовое поведение				
Планирование распоряжения деньгами	47	49	30	56
Умение делать сбережения	57	59	24	82
Навык откладывания денег (не сразу спонтанно тратить)	44	46	42	96
Способность к сравнению условий предоставления финансовых услуг различными компаниями	25	33	15	100
Опыт обращения к финансовым услугам	79	80	12	94
Среднее значение	~51	~54	~25	~86
Финансовые установки				
Забота о «завтрашнем дне»	53	50	42	54
Понимание, что материальное благосостояние зависит от самого человека	68	71	42	98
Осознание важности планирования в распоряжении деньгами	68	67	68	100
Среднее значение	63	~64	~51	84

Так, в обоих исследованиях увеличилось количество респондентов в области финансовых знаний. И если в исследовании Института фонда «Общественное мнение» изменения незначительные (но позитивные, кроме показателя «Понимание сути ссудного процента»), то в нашем исследовании скачок процентного

соотношения уровня финансовых знаний студентов очевиден: в умении рассчитывать простые проценты – на 64 %, в понимании сути ссудного процента – на 78 %, в понимании сути инфляции – на 86 %, в понимании принципа диверсификации – на 94 %, в понимании принципа «чем выше доходность, тем выше

риск» – на 89 %. Такие увеличения показателей финансовой культуры у студентов связаны с содержанием учебных дисциплин финансового модуля, затрагивающего все основные элементы финансовых знаний.

В обоих исследованиях общий уровень финансового поведения также повысился. В исследовании Института фонда «Общественное мнение» наибольшие изменения коснулись параметра «Способность к сравнению условий предоставления финансовых услуг различными компаниями», остальные повысились максимально на 2–3 %. У студентов – будущих преподавателей экономических дисциплин видны значительные улучшения: в планировании распоряжения деньгами – на 26 %, в умении делать сбережения – на 58 %, в навыке откладывания денег (не сразу спонтанно тратить) – на 54 %, в способности к сравнению условий предоставления финансовых услуг различными компаниями – на 85 %, в опыте обращения к финансовым услугам – на 82 %. Данные изменения не случайны. В большинстве своем студенты направления подготовки 43.04.03 Профессиональное обучение, профиль «Экономика и управление» – иногородние, проживающие в общежитии университета. За время обучения они получают профессиональные компетенции по управлению финансами, а также практические навыки в области экономики. В стенах вуза финансовое поведение благополучно формируется у студентов всех направлений подготовки.

Не во всех показателях финансовых установок исследования Института фонда «Общественное мнение» произошли изменения в положительную сторону: заботу о «завтрашнем дне» молодежь перестала воспринимать как серьезную проблему – количество уменьшилось на 3 %. В нашем исследовании

все параметры значительно увеличились: забота о «завтрашнем дне» – на 12 %, понимание, что материальное благосостояние зависит от самого человека, – на 56 %, осознание важности планирования в распоряжении деньгами – на 32 %. Увеличение количества студентов с четкой финансовой установкой – это достижение целенаправленной работы профессорско-преподавательского состава высшей школы, предоставляющего все условия для развития финансовой культуры у студентов (учебные и внеучебные занятия, работа студенческих объединений и т. п.).

Отметим основные результаты организации деятельности по развитию финансовой культуры студентов – будущих преподавателей экономических дисциплин.

1. Полные, систематичные, осознанные и прочные знания фактического материала по экономическим дисциплинам «Финансы», «Деньги, кредит, банки», «Налоги и налогообложение», «Рынок ценных бумаг».

2. Сформированные умения в применении экономических знаний при решении задач, а также в объективной оценке результатов своей деятельности (умение делать выводы, устанавливать взаимосвязи).

3. Наличие у студентов адекватных представлений о сути экономических явлений, умений аргументированно рассуждать по экономическим вопросам, выражать собственную позицию к происходящим явлениям и ситуациям в сфере экономической деятельности.

4. Высокие отметки в итоговой аттестации по дисциплинам финансового модуля «Финансы», «Деньги, кредит, банки», «Налоги и налогообложение», «Рынок ценных бумаг».

Итоги контрольного этапа исследования показали положительную динамику в развитии уровня финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин.

Полученные результаты подтверждают эффективность предлагаемых педагогических условий (формирующего эксперимента), а также валидность проведения экспериментальной работы в области развития финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин.

Заключение

Данное исследование направлено на оценку эффективности развития финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин. Благодаря теоретическому анализу научной литературы было систематизировано понимание финансовой культуры, определены основные условия развития финансовой культуры у студентов. Представленные позиции к определению финансовой культуры позволили рассматривать ее в качестве важнейшего фактора развития устойчивости страны.

Развитие финансовой культуры будущего педагога экономических дисциплин можно считать важнейшим условием успешного профессионального становления. В современном вузе есть все необходимые для этого условия и педагогические инструменты. С их помощью формируются специалисты – будущие педагоги экономических дисциплин, имеющие высокий уровень развития финансовой культуры.

Исследование в рамках формирующего этапа, организованного для оценки эффективности подготовки будущих преподавателей экономических дисциплин, показало положительную динамику в развитии финансовой культуры студентов. Получается, что для эффективного развития финансовой культуры студентов – будущих преподавателей экономических дисциплин необходимо придерживаться определенных условий:

– уделять большое внимание финансовому модулю (дисциплинам «Финансы», «Деньги, кредит, банки», «Налоги и налогообложение», «Рынок ценных бумаг») учебного плана направления подготовки 43.04.03 Профессиональное обучение, профиль «Экономика и управление»;

– проводить мероприятия регионального, всероссийского и международного уровней в рамках студенческих объединений (например, Студенческого клуба «Экономический капустник», Центра развития предпринимательской компетенции «Профи-Т»);

– использовать весь арсенал современных образовательных технологий (на учебных занятиях, в рамках организации мероприятий и функционирования студенческих объединений), направленных на развитие финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин (в частности, информационно-коммуникационную технологию; технологию развития критического мышления; проектную технологию; технологию проблемного обучения; здоровьесберегающие технологии; игровую технологию);

– систематически проводить анализ динамики развития финансовой культуры студентов (на основе четко сформулированных критериев, показателей и уровней развития финансовой культуры);

– опираться на официальные данные исследовательских центров России и других стран (например, на исследования PISA, Института фонда «Общественное мнение» и др.).

Исследование демонстрирует важность проведения оценки эффективности развития финансовой культуры студентов – будущих преподавателей экономических дисциплин. В ближайшее время Министерством финансов Российской Федерации и Центральным банком Российской Федерации будет разработан



«черновой вариант» индекса развития финансовой культуры населения. В этой связи проведенное исследование станет первым шагом для оценки эффективности развития финансовой культуры студентов.

В проведенном эксперименте было допущено определенное ограничение в выборке испытуемых (только будущие преподаватели экономических дисциплин). Поэтому специфика оценки эффективности развития финансовой культуры могла бы заинтересовать ученых при исследовании студентов – будущих

преподавателей гуманитарных, естественно-научных, общественных (социальных), точных, технических дисциплин.

В дальнейшем данное исследование получит интенсификацию в оценке эффективности развития финансовой культуры студентов разных направлений педагогического вуза. При этом экспериментальное исследование охватит более значительную выборку испытуемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Gibbins K., Walker I. Multiple Interpretations of the Rokeach Value Study // *Journal of Social Psychology*. – 2010. – Vol. 133 (6). – P. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9713941>
2. Kumar P., Pillai R., Kumar N., Tabash M. The interplay of skills, digital financial literacy, capability, and autonomy in financial decision making and well-being // *Borsa Istanbul Review*. – 2022. – Vol. 23 (1). – P. 169–183. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bir.2022.09.012> URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214845022000837>
3. Lo Prete A. Digital and financial literacy as determinants of digital payments and personal finance // *SSRN Electronic Journal*. – 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3948927> URL: <https://ssrn.com/abstract=3948927>
4. Lyons A., Kass-Hanna J. A methodological overview to defining and measuring «digital» financial literacy // *SSRN Electronic Journal*. – 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3836330> URL: <https://ssrn.com/abstract=3836330>
5. Markle G. Crushing debt or savvy strategy? Financial literacy and student perceptions of their student loan debt // *Journal of Student Financial Aid*. – 2019. – Vol. 49 (1). – P. 1651. DOI: <https://doi.org/10.55504/0884-9153.1651>
6. Setiawan M., Effendi N., Santoso T., Dewi W., Sapulette M. Digital financial literacy, current behavior of saving and spending and its future foresight // *Economics of Innovation and New Technology*. – 2022. – Vol. 31 (4). – P. 320–338. DOI: <https://doi.org/10.1080/10438599.2020.1799142>
7. Аймалетдинов Т. А., Цимбал М. В. Восприятие современных технологий старшим поколением: сравнительный анализ // *Цифровая социология*. – 2023. – Т. 6, № 4. – С. 79–94. DOI: <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2023-6-4-79-94> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59907395>
8. Брыкин А. В., Кунижева Д. А., Большунова С. А. Методологические подходы к исследованию финансово-экономической культуры // *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. – 2021. – № 11. – С. 73–80. DOI: <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2021-11-6-73-80> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47666992>
9. Василина Д. С., Мусифуллин С. Р. Применение интегрированного метода формирования критического мышления на занятиях гуманитарного блока у студентов педагогического вуза // *Научно-методический электронный журнал Концепт*. – 2024. – № 2. – С. 144–161.



- DOI: <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11022> URL: <http://e-koncept.ru/2024/241022.htm> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=61242775>
10. Воеводина Е. В., Шихгафизов П. Ш., Штепа С. Е. Методологические принципы деятельностно-феноменологического подхода в изучении социальных механизмов формирования доверия в трансформирующихся экономических отношениях // Социально-политические науки. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 55–62. DOI: <https://doi.org/10.33693/2223-0092-2022-12-4-55-62> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49424105>
 11. Иванченко И. С. Оценка перспектив применения искусственного интеллекта в системе высшего образования // Science for Education Today. – 2023. – № 4. – С. 170–194. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2304.08> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54390178>
 12. Кормильцева Е. А., Сокур Е. А., Филимонов В. А., Шмакова А. П., Бурмистрова Н. А. Определение и оценка функций педагога-продюсера для подготовки экономистов в современных условиях цифровизации системы образования // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 1. – С. 149–166. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2401.07> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=62497913>
 13. Кунижева Д. А. Финансовая культура: многогранность понятия, подходы к исследованию и место в научном дискурсе // Теория и практика общественного развития. – 2023. – № 7. – С. 107–112. DOI: <https://doi.org/10.24158/tipor.2023.7.14> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54234175>
 14. Лапин Н. И. Антропосоциокультурный эволюционизм – метатеоретический принцип изучения сообществ людей // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.7868/S0132162518030017> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32782968>
 15. Никифоров О. А. Роль финансовой культуры в формировании российского предпринимательства // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – С. 248–254. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17688909>
 16. Ореховская Н. А. Формирования финансовой культуры молодежи как ценность глобального мира // Инновации в образовании. – 2019. – № 1. – С. 117–122. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36605452>
 17. Панфилова А. О., Саввинова К. А. Финансовая культура студенческой молодежи // Society and Security Insights. – 2022. – Т. 5, № 3. – С. 172–189. DOI: [https://doi.org/10.14258/ssi\(2022\)3-12](https://doi.org/10.14258/ssi(2022)3-12) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49622939>
 18. Петренко Г. М., Петренко М. С. Финансовая грамотность и индивидуальные финансовые практики как фактор материального благополучия // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2022. – № 4. – С. 69–93. DOI: <https://doi.org/10.18799/26584956/2022/4/1374> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50062395>
 19. Соколова Е. А. Финансовая культура как психолого-педагогический феномен // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2023. – Т. 11, № 4. – С. 332–342. DOI: <https://doi.org/10.23888/humJ2023114332-342> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=58733988>
 20. Тюменцева Е. Ю., Шамис В. А., Мухаметдинова С. Х. Факторы, оказывающие наиболее существенное влияние на уровень финансовой грамотности студентов вузов: прогнозирование на основе когнитивной методологии // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 5. – С. 124–140. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2305.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54808513>
 21. Тюриков А. Г., Грызненкова Ю. В., Кунижева Д. А. О финансовой культуре студенческой молодежи // Социологические исследования. – 2023. – № 2. – С. 143–148. DOI: <https://doi.org/10.31857/S013216250023451-9> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50494124>



22. Фатихов А. И., Насибуллин Р. Т. Проблемы формирования финансовой культуры населения России сквозь призму социологических исследований // Вестник тихоокеанского государственного университета. – 2010. – № 2. – С. 235–244. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15015571>
23. Шамигулова О. А., Василина Д. С. Формирование медиакомпетентности в условиях вуза: анализ мнений студентов – будущих педагогов // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3. – С. 50–70. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54134577>

Поступила: 08 мая 2024

Принята: 05 июля 2024

Опубликована: 31 августа 2024

Заявленный вклад авторов:

Хабибова Наталья Евгеньевна: концепция исследования, организация исследования, анализ и интерпретация материалов опроса студентов.

Василина Дарья Сергеевна: сбор материалов, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи, литературный обзор.

Баянова Лейля Наилевна: общее руководство, литературный обзор, сбор эмпирического материала, интерпретация результатов.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Хабибова Наталья Евгеньевна

кандидат философских наук, доцент,
кафедра культурологии и социально-экономических дисциплин,
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы,
Октябрьской революции 3а, 450077, г. Уфа, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-1986-3126>
E-mail: khabibova@mail.ru



Василина Дарья Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра культурологии и социально-экономических дисциплин,
Башкирский государственный педагогический университет
им. М.Акумлы,
Октябрьской революции 3а, 450077, г. Уфа, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6169-3010>
E-mail: vasis365@yandex.ru

Баянова Лейля Наилевна

кандидат экономических наук, доцент,
кафедра культурологии и социально-экономических дисциплин,
Башкирский государственный педагогический университет
им. М.Акумлы,
Октябрьской революции 3а, 450077, г. Уфа, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1893-5501>
E-mail: balei81@mail.ru



Evaluating the effectiveness of developing financial culture of future economics teachers

Natalia E. Khabibova¹, Daria S. Vasilina¹, Leylya N. Bayanova  ¹

¹ Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article is devoted to initial teacher education for future Economics teachers with the focus on developing their financial culture, which contributes to effective interaction with society in various financial situations as well as to successful professional self-identification (increasing interest in obtaining professional knowledge, skills and abilities), and gaining experience in self-organization. The purpose of the study is to evaluate the effectiveness of the process of developing financial culture in future Economics teachers (theoretically and experimentally).

Materials and Methods. The study was conducted as part of a pedagogical experiment. Evaluating the effectiveness of developing financial culture was based on the Strategy of improving financial Literacy and the formation of financial culture until 2030, International and Russian studies commissioned by the Bank of Russia, as well as the educational experience of training future Economics teachers. The analysis and generalization of the data obtained within the experimental work were carried out. The sample consisted of 102 undergraduate students studying the field of Vocational Education (43.04.03) and majoring in Economics and Management. The validity of the results obtained is confirmed by the International PISA-2018 research and the analysis of the Institute of the Public Opinion Foundation.

Results. The analysis of scholarly and educational literature enabled the authors to clarify the concept of 'financial culture', to determine its nature and place in society. Therefore, we specify financial culture as the most important factor in the development of national sustainability.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseiev and Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (the Competition of research papers on priority areas of scientific activity of partner universities: "Development of financial culture of future teachers of economic disciplines by means of modern educational technologies"). Project No. 68/n dated 03/15/2024 ("On the winners Competition of scientific research works on priority areas of scientific activity of partner universities").

For citation

Khabibova N. E., Vasilina D. S., Bayanova L. N. Evaluating the effectiveness of developing financial culture of future economics teachers. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (4), pp. 117–141. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.06>

  Corresponding Author: Leylya N. Bayanova, balei81@mail.ru

© Natalia E. Khabibova, Daria S. Vasilina, Leylya N. Bayanova, 2024



As part of the experimental work, the authors evaluated the effectiveness of developing financial culture in future Economics teachers. The research within the framework of the formative stage of the experiment showed a positive trend in the development of students' financial culture. It was revealed that in order to develop students' financial culture efficiently, it is necessary to adhere to certain conditions: pay great attention to the financial module, hold events within student associations, use the entire arsenal of modern educational techniques and procedures, systematically analyze the dynamics of the development of students' financial culture, rely on official data from research centers in Russia and other countries.

Conclusions. The results of the study prove that educational conditions justified and implemented in pedagogical universities ensure the effectiveness of developing financial literacy in future Economics teachers. The authors conclude that the development of financial culture can be considered to be the most important condition for students' successful professional development.

Keywords

Financial culture; Financial literacy; Financial module; Professional competencies; Modern educational technologies; Initial teacher education; Financial knowledge; Financial behavior; Financial attitudes.

REFERENCES

1. Gibbins K., Walker I. Multiple interpretations of the Rokeach value study. *Journal of Social Psychology*, 2010, vol. 133 (6), pp. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9713941>
2. Kumar P., Pillai R., Kumar N., Tabash M. The interplay of skills, digital financial literacy, capability, and autonomy in financial decision making and well-being. *Borsa Istanbul Review*, 2022, vol. 23 (1), pp. 169-183. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bir.2022.09.012> URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214845022000837>
3. Lo Prete A. Digital and financial literacy as determinants of digital payments and personal finance. *SSRN Electronic Journal*, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3948927> URL: <https://ssrn.com/abstract=3948927>
4. Lyons A., Kass-Hanna J. A methodological overview to defining and measuring “digital” financial literacy. *SSRN Electronic Journal*, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3836330> URL: <https://ssrn.com/abstract=3836330>
5. Markle G. Crushing debt or savvy strategy? Financial literacy and student perceptions of their student loan debt. *Journal of Student Financial Aid*, 2019, vol. 49 (1), pp. 1651. DOI: <https://doi.org/10.55504/0884-9153.1651>
6. Setiawan M., Effendi N., Santoso T., Dewi W., Sapulette M. Digital financial literacy, current behavior of saving and spending and its future foresight. *Economics of Innovation and New Technology*, 2022, vol. 31 (4), pp. 320-338. DOI: <https://doi.org/10.1080/10438599.2020.1799142>
7. Aimaltdinov T. A., Tsimbal M. V. Perception of modern technologies by the older generation: A comparative analysis. *Digital Sociology*, 2023, vol. 6 (4), pp. 79-94. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2023-6-4-79-94> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59907395>
8. Brykin A.V., Kunizheva D.A., Bolshunova S.A. Methodological approaches to the study of financial and economic culture. *Humanities. Bulletin of the Financial University*, 2021, vol. 11 (6), pp. 73-80. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2021-11-6-73-80> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47666992>



9. Vasilina D. S., Musifullin S. R. About the peculiarities of critical thinking formation in the classes of the humanities block for students of a pedagogical university. *Concept*, 2024, no. 2, pp. 144-161. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=61242775>
10. Voevodina E. V., Shihgafizov P. Sh., Shtepa S. E. Methodological principles of the activity-phenomenological concept in the study of social mechanisms for forming trust in transforming economic relations. *Socio-Political Sciences*, 2022, vol. 12 (4), pp. 55-62. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.33693/2223-0092-2022-12-4-55-62> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49424105>
11. Ivanchenko I. S. Assessing the prospects for using artificial intelligence in higher education system. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (4), pp. 170-194. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2304.08> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54390178>
12. Kormiltseva E. A., Sokur E. A., Filimonov V. A., Shmakova A. P., Burmistrova N. A. Evaluating the functions of the teacher-producer for preparing prospective economists in the modern context of education system digitalization. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (1), pp. 149-166. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2401.07> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=62497913>
13. Kunizheva D. A. Financial culture: versatility of the concept, approaches to research and place in scientific discourse. *Theory and Practice of Social Development*, 2023, no. 7, pp. 107-112. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24158/tipor.2023.7.14> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54234175>
14. Lapin N. I. Anthroposociocultural evolutionism - a metatheoretical principle of studying human communities. *Sociological Research*, 2018, no. 3, pp. 3-14. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.7868/S0132162518030017> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32782968>
15. Nikiforov O. A. Role of financial culture in forming of the Russian business. *Modern Problems of Science and Education*, 2012, no. 1, pp. 248-254. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17688909>
16. Orekhovskaya N. A. Formation of financial culture of youth as a value of the global world. *Innovations in Education*, 2019, no. 1, pp. 117-122. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36605452>
17. Panfilova A. O., Savvinova K. A. Financial culture of student youth. *Society and Security Insights*, 2022, vol. 5 (3), pp. 172-189. (In Russian) DOI: [https://doi.org/10.14258/ssi\(2022\)3-12](https://doi.org/10.14258/ssi(2022)3-12) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49622939>
18. Petrenko G. M., Petrenko M. S. Financial literacy and individual financial practices as a factor in financial well-being. *Vectors of Well-Being: Economics and Society*, 2022, vol. 47 (4), pp. 69-93. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.18799/26584956/2022/4/1374> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50062395>
19. Sokolova E. A. Financial culture as a psychological and pedagogical phenomenon. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 2023, vol. 11 (4), pp. 332-342. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.23888/humJ2023114332-342> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=58733988>
20. Tyumentseva E. Yu., Shamis V. A., Mukhametdinova S. H. Factors having the most significant impact on university students' level of financial literacy: Forecasting based on cognitive methodology. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (5), pp. 124-140. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2305.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54808513>



21. Tyurikov A. G., Gryzenkova Yu. V., Kunizheva D. A. Financial culture of student youth as a predictor of economic behavior. *Sociological Research*, 2023, no. 2, pp. 143-148. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31857/S013216250023451-9> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50494124>
22. Fatikhov A. I., Nasibullin R. T. Problems of formation of financial culture of the population of Russia through the prism of sociological researches. *Bulletin of the TOGU*, 2010, no. 2, pp. 235-244. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15015571>
23. Shamigulova O. A., Vasilina D. S. Formation of media competence at higher educational institutions: analysis of students - future teachers's opinions. *Prospects of Science and Education*, 2023, no. 3, pp. 50-70. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54134577>

Submitted: 08 May 2024

Accepted: 05 July 2024

Published: 31 August 2024



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Natalia E. Khabibova

Contribution of the co-author: the concept of research, organization of research, analysis and interpretation of the materials of the student survey.

Daria S. Vasilina

Contribution of the co-author: collecting materials, performing statistical procedures, formatting the text of the article, literary review.

Leylya N. Bayanova

Contribution of the co-author: general guidance, literary review, collection of empirical material, interpretation of results.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article





Information about the Authors

Natalia Evgenevna Khabibova

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Department of Cultural Studies and Socio-Economic Disciplines,
Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla,
October Revolution 3a, 450077, Ufa, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-1986-3126>
E-mail: khabibova@mail.ru

Darya Sergeevna Vasilina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Cultural Studies and Socio-Economic Disciplines,
Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla,
3a Oktyabrskaya Revolyutsii str., 450077, Ufa, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6169-3010>
E-mail: vasis365@yandex.ru

Leylya Nailevna Bayanova

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Department of Cultural Studies and Socio-Economic Disciplines,
Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla,
3a Oktyabrskaya Revolyutsii str., 450077, Ufa, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1893-5501>
E-mail: balei81@mail.ru



www.sciforedu.ru

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOLOGY AND CULTURAL
FOR EDUCATION**



УДК 378.1+332.14+316.77

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2404.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2404.07)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Региональные особенности подготовки педагогов к профессиональной деятельности в системе образования поликультурных регионов: обоснование прогностической модели

Т. А. Жукова^{1,2}, В. И. Богословский³, Ю. Б. Дроботенко⁴, М. В. Дюжакова⁵, А. Н. Джуринский^{6,7}¹ Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия² Национальный исследовательский технологический университет МИСИС, Москва, Россия³ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия⁴ Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия⁵ Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия⁶ Российская академия образования, Москва, Россия⁷ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема развития профессионального педагогического образования в условиях динамичности этнокультурных процессов.

Цель исследования – выявить региональные особенности подготовки педагогов к профессиональной деятельности в системе образования поликультурных регионов для обоснования авторской прогностической модели рамочной программы.

Методология. Исследование базируется на идеях системного и интеграционного подходов, используются методы контент-анализа, изучения прецедентов, моделирования.

Результаты. Авторы статьи представили следующие результаты: обобщены исследования отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам подготовки педагогических кадров для работы в системе образования поликультурных регионов; раскрыта региональная специфика образовательных систем поликультурных регионов (Воронежская, Самарская и Омская области) и выявлены лучшие региональные практики подготовки педагогов к решению профессиональных задач в условиях динамичности этнокультурных процессов; обоснована авторская прогностическая модель рамочной программы подготовки педагогов в системе образования поликультурных регионов.

Библиографическая ссылка: Жукова Т. А., Богословский В. И., Дроботенко Ю. Б., Дюжакова М. В., Джуринский А. Н. Региональные особенности подготовки педагогов к профессиональной деятельности в системе образования поликультурных регионов: обоснование прогностической модели // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 143–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.07>

✉  Автор для корреспонденции: Татьяна Анатольевна Жукова, tatianazhu@mail.ru

© Т. А. Жукова, В. И. Богословский, Ю. Б. Дроботенко, М. В. Дюжакова, А. Н. Джуринский, 2024

Заключение. Ключевым выводом исследования является представление прогностической модели рамочной программы подготовки педагогов к решению профессиональных задач в системе образования регионов с динамичным характером этнокультурных процессов.

Ключевые слова: поликультурный регион; динамичность этнокультурных процессов; профессиональная деятельность педагога; профессиональные задачи педагога; подготовка педагогов; прогностическая модель; рамочная программа.

Постановка проблемы

Динамичный характер этнокультурных процессов в каждом регионе, значительный рост миграции, изменение отношений между влияемыми социумами и социумами, изначально проживающими в регионе, образуют современный контекст профессиональной деятельности педагогов. В этой связи исследовательский интерес представляет опыт различных регионов по подготовке будущих педагогов к решению задач профессиональной деятельности в условиях поликультурной образовательной среды (В. И. Богословский, Т. А. Жукова [1; 2], М. В. Дюжакова [3], Ю. В. Таратухина¹ и др.). Актуальность проблемы обусловлена постоянной трансформацией социокультурного контекста образования и необходимостью подготовки педагога, готового меняться, самообразовываясь в зависимости от запроса социума. Обозначенные вопросы не теряют своей остроты и лишь трансформируются в зависимости от запросов и потребностей отечественного образования. В образовательных практиках поликультурных регионов востребованы предметные программы компенсаторного характера, индивидуальные программы обучения разного типа (онлайн, офлайн, гибридного), адаптационные программы для детей вынужденных переселенцев, разнообразные социальные проекты.

Это приводит к ситуации, когда педагоги оказываются не готовы к проектированию таких программ, организации работы в полиэтническом классе, сопровождению детей мигрантов, что определяет заказ педагогическому образованию на подготовку педагога, умеющего работать с представителями различных культур (И. А. Бажина [4], И. П. Глумова [5] В. И. Богословский, Т. А. Жукова, И. И. Климова [6]).

Региональная социокультурная действительность представляет собой пространство (в том числе и виртуальное), в рамках которого осуществляются разнообразные межкультурные контакты, порождаются и укореняются стереотипы. В этой связи современный педагог сталкивается с нетипичными ситуациями межкультурного взаимодействия, требующими формирования соответствующей компетенции (I. Avifah, N. L. L. Sari [7], M. Byram [8], Q. Wang, T. Timothy [9]) и комплексного подхода к их анализу и формированию. Уместно вспомнить слова канадского мультикультуролога P. Gorski², который, говоря об этнокультурном компоненте воспитания, подчеркивал важность трансформации задач воспитания подрастающего поколения в условиях социальных и социокультурных вызовов.

Анализ сложившейся ситуации в социальной, в том числе образовательной, сфере

¹ Taratukhina Yu. Basics of cross-cultural didactics ISBN: 978-5-8037-0664-9 // Cross-Cultural Studies: Education and Science. – 2016. – Vol. 1 (2). – P. 88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28082101>

² Gorski P. Multicultural Philosophy Series, Part 1: A Brief History of Multicultural Education. – Education multi, 1999. URL: <http://www.mhhe.com/socscience>

различных территорий страны позволил сформулировать *противоречия* между необходимостью выявления нового знания об особенностях подготовки педагогов в условиях изменчивых этнокультурных процессов и недостаточной разработанностью данной проблемы; сложившимися в каждом регионе практиками подготовки педагогов в условиях изменчивости этнокультурных процессов и отсутствием механизма, обеспечивающего обмен этими практиками.

Для решения этих противоречий исследователи осуществляют поиск целостного научного знания об изменениях, происходящих в подготовке педагогов к профессиональной деятельности в условиях динамичности этнокультурных процессов в конкретном регионе (Л. В. Мардахаев, А. М. Егорычев, Д. М. Маллаев, Е. Ю. Варламова, Е. А. Костина [10]).

Цель проводимого исследования – выявить региональные особенности подготовки педагогов к профессиональной деятельности в системе образования поликультурных регионов для обоснования авторской прогностической модели рамочной программы.

Методология исследования

В качестве основного в исследовании применяется *системный подход*, положения которого позволяют авторам описать региональную специфику образовательных систем поликультурных регионов (Воронежская, Самарская и Омская области). Обращение к идеям *интеграционного подхода* способствует описанию контекста решения педагогом профессиональных задач в поликультурных регионах.

Любая система (в частности, система подготовки кадров) синергетична и проходит несколько периодов (добифуркационный, би-

фуркационный, послебифуркационный). С позиции законов синергетики можно выделить определенные периоды развития системы подготовки педагогических кадров в исследуемых регионах, имеющих как общие характеристики, так и отличительные черты, что было положено в основу модели рамочной программы подготовки педагогов к профессиональной деятельности.

Первый период связан с работой адаптационных механизмов и наличием изменений внутрисистемного порядка (для нас это сложившаяся система подготовки).

Второй период, собственно бифуркационный, обусловлен наличием кризиса и стремлением к преодолению этого кризиса, в частности стремлением регионов выстроить новую траекторию развития в условиях динамичности и изменчивости этнокультурных процессов. В данной связи важно отметить влияние скорости трансформационных процессов в обществе и в самой системе подготовки педагогов на непрерывную модернизацию последней.

Третий период – послебифуркационный, или период возникновения упорядоченности. Достижение этого уровня возможно в результате целенаправленной работы по организации подготовки педагогов к профессиональной деятельности в различных регионах в условиях перманентной изменчивости.

В исследовании используется *метод контент-анализа* публикаций, посвященных изучению практик подготовки педагогов к профессиональной деятельности в регионах с динамичным характером этнокультурных процессов. Контент-анализ показал, что ведущей стратегией поликультурного образования в регионах является диалог культур.

Реализация *метода прецедентов* позволила детально изучить накопленный опыт Воронежской, Самарской и Омской областей в

решении задач подготовки педагогов для работы в условиях динамичных этнокультурных процессов. Прецеденты подготовки анализируются и сопоставляются с другими, что дает возможность получить новое знание о специфике профессиональных задач, решаемых педагогом в контексте региональной поликультурности.

Метод *моделирования* используется для проектирования искусственно созданного объекта – прогностической модели с определенными свойствами и характеристиками, необходимой для проектирования рамочной программы подготовки педагогов к профессиональной деятельности в системе образования поликультурных регионов. Моделирование обусловило создание наиболее адекватного видения будущего объекта, предопределило ход возможных преобразований, обусловленных усилением этнокультурных процессов в регионе и определяющих специфику подготовки педагогов.

Ядром поликультурной подготовки является содержание образования, которое объединяет нескольких блоков: концептуальный (освоение соответствующих знаний), когнитивно-поведенческий (овладение процедурами межнационального взаимодействия), ценностный (воспитание гуманного отношения к культурному многообразию мира) (А. Н. Джуринский [11]).

Концептуальный блок включает совокупность знаний по основным аспектам поликультурного образования; о принципах и подходах к мультикультурному образованию; о ценностях своей собственной культуры, макро- и мировой культуры; об особенностях коммуникации в разных культурах; о технологиях организации межкультурного взаимодействия; о традициях и обычаях различных культурных групп (М. В. Дюжакова [12]).

Когнитивно-поведенческий блок связан с владением вербальными и невербальными способами межкультурного соприкосновения (взаимодействия, коммуникации); применением знаний и умений в реальных ситуациях взаимодействия с представителями иных религиозных, этнических, культурных групп; демонстрацией навыков сопоставления явлений родной культуры с другими, выявления общности, толкования и обоснования различий; вовлечением обучаемых в процесс реальной коммуникации; приобретением осознанного выбора в пользу гуманистических ценностей; проявлением позиции неприятия дискриминации. Успешность этого направления деятельности во многом обусловлена выбором средств и методов, способствующих проявлению и развитию индивидуальности будущего профессионала, его самоидентификации.

Ценностный блок основан на формировании мировоззренческой позиции, которая обеспечивается в процессе личностно ориентированного воспитания, адекватного индивидуальным особенностям учащихся. Блок включает формирование понятий социальной справедливости, ценностей, мультикультурности; стремление к взаимопониманию и эффективной совместной деятельности с представителями других культурных групп; стремление к самоидентификации; осознание ценности собственной культуры, стремление к полному ее изучению и проявлению; уважение к традициям и нормам поведения, принятым в территориально-национальных, социальных, культурных группах; отношение к культурным особенностям как к неотъемлемым элементам жизни и деятельности; осознание и неприятие проявлений дискриминации.

Основными *материалами исследования*, представленного в данной статье, явились публикации, посвященные проблемам подго-

товки педагогических кадров для работы в системе образования поликультурных регионов (Воронежской, Самарской и Омской областей); программы подготовки педагогов в вузе и в системе дополнительного профессионального образования; нормативно-правовые документы, обозначающие задачи поликультурного образования на уровне регионов; материалы и результаты реализации региональных проектов по развитию у педагогов поликультурных компетенций; материалы конференций и научных семинаров, посвященных поликультурной тематике.

Результаты исследования

Поликультурный контекст образовательной среды региона: анализ опыта подготовки педагогов к профессиональной деятельности в Воронежской, Самарской и Омской областях

Первый взятый для анализа регион – Воронежская область. Добифуркационный период в образовательной системе Воронежской области характеризовался масштабным для изначально моноэтнического региона притоком мигрантов в образовательные учреждения, что создавало значительные трудности для неподготовленных к полиэтничному составу обучающихся педагогов. Вынужденные оперативно принимать решения и находить адекватные сложившейся ситуации методы работы, педагоги разрабатывали, основываясь на собственном опыте, компенсаторные программы по обучению русскому языку; индивидуальные программы обучения математике, физике, истории и т. д.; проекты социально активных школ для адаптации детей вынужденных переселенцев; программы поликультурного содержания «Воронеж – наш общий дом», включающие проведение различных праздников и национальных обрядов с привлечением родителей и представителей диаспор,

проживающих на данной территории; компьютерные программы для индивидуального освоения школьных дисциплин; комплекс ключевых задач, являющихся опорой для решения других задач и т. д. (М. В. Дюжакова [12]). Таким образом, можно констатировать, что педагоги оказались не готовы к работе в полиэтничном классе, однако, они были вынуждены оперативно решать возникающие проблемы, так сформировался определенный практический опыт решения задач мультикультурного характера, определив профессиональный заказ педагогическому образованию на подготовку педагога, умеющего работать с представителями различных культур.

Данный период можно назвать периодом становления (оформления) системы подготовки педагога к профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды, который характеризовался значительным количеством разнообразных образовательных практик.

Следующий, бифуркационный, период в образовании Воронежской области отличался некоторым «смещением» акцентов в поликультурной среде образовательных заведений: сокращение масштабов миграционных потоков, при этом увеличение обучающихся, хорошо владеющих русским языком, но сложно адаптирующихся к иной культурной среде; усиление влияния различных исламских (мусульманских) организаций на русских студентов; появление в воронежских вузах групп студентов из Средней Азии (Туркмении, Узбекистана). Все это обусловило определенный кризис в сложившейся ранее системе подготовки педагогов к профессиональной деятельности и необходимость осмыслить и изменить ее с учетом новых условий и обстоятельств. Основопологающей идеей для осмысления и трансформации системы стал диалоговый

подход, который базируется на идеях открытости, культурного плюрализма (М. В. Дюжакова, 2009)³. В результате анализа сложившейся в вузах Воронежа и Воронежской области ситуации в учебные планы были включены: дисциплины поликультурного содержания («Мультикультурное образование», «Основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений», «Межкультурная коммуникация», «Культура и межкультурное взаимодействие в современном мире»); блоки поликультурного содержания в изучаемые дисциплины социально-гуманитарного, коммуникативно-цифрового модулей («Иностранный язык», «История России», «Философия», «Речевые практики» и др.). Осмысление и анализ сложившейся ситуации позволил выделить проблемные зоны (недостаточная работа преподавателей и кураторов в поликультурных группах по их адаптации и сплочению; необходимость создания поликультурной среды вуза с учетом ее перманентной изменчивости и кризисности; использование активных форм работы со студентами в части формирования нового типа мышления) и продумать пути перехода на следующий (послебифуркационный) период.

Послебифуркационный период, или период возникновения упорядоченности, в Воронежской области можно охарактеризовать как становление поликультурной среды вуза, функционирование которой основывается на методологии диалога культур. В основу методологии был положен вопрос о единстве и разнообразии духовно-нравственных ценностей в различных культурах. В работе педагога в мультикультурной группе студентов наиболее эффективными методами признаны интерактивные формы организации деятельности.

Учебные планы были дополнены блоками поликультурного содержания, включенными в изучаемые дисциплины психолого-педагогического модуля («Общая педагогика», «Теория и технологии обучения», «Общая психология», «Возрастная психология», «Детская психология», «Культурно-просветительский практикум» и т. д.), а также методические дисциплины в форме заданий для детей, представителей различных культур (составление заданий с учетом детей, для которых русский язык не является родным; разработка проектов этнокультурного содержания; подготовка плана работы с родителями, учитывающего их многонациональный состав; оформление технологической карты урока с учетом культурного разнообразия класса и т. д.; кейсы, проблемные ситуации, проекты и др.; интерактивные формы работы, основанные на диалоге культур: дебаты, дискуссии, защита проектов и т. д.).

Самарская область – следующий взятый для сравнения регион, который, равно как и Воронежская область, является близкой к приграничной по своему географическому положению территорией, но всегда отличался многонациональным составом. Экс-губернатор Самарской области Н. И. Меркушкин подчеркивал приоритетность решения межкультурных вопросов в регионе, в котором проживает около 157 национальностей.

Добифуркационный период характеризуется тем, что подготовка педагогов к профессиональной деятельности сводилась к реализации единичных курсов, где идея поликультурности вылилась в идею обучения на основе культуры большинства. В этом случае сложилась ситуация, когда игнорировались

³ Дюжакова М. В. Педагогическое образование в условиях миграционных процессов: автореферат дис. ...

доктора педагогических наук: 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2009. – 47 с.

языки и культура представителей этнических меньшинств.

Бифуркационный период может быть охарактеризован следующим образом. «Проведенный анализ учебных планов нескольких самарских вузов, осуществляющих подготовку педагогов, показал небольшое количество образовательных программ, направленных на подготовку педагога к межкультурному взаимодействию: “История образования и педагогической мысли”, “Этнопедagogика”, “Культурология”, “История”, “Социология”, “Политология”, “Иностранный язык”, “Основы межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности”, “Социально-педагогическая работа с мигрантами”. Смысл, направленность интеркультурных практик – содействие развитию межкультурного взаимодействия студентов с представителями различных национальностей региона через разнообразные праздники, фестивали, творческие вечера; исследовательских – оптимизация научно-исследовательской деятельности студентов посредством участия в различных курсах и семинарах повышения квалификации, стажировок и т. д.; образовательных – через совершенствование методического обеспечения образовательных заведений (банки данных с информацией о различных культурах, новые виды технологий для работы с представителями иных культур)» (Т. А. Жукова [6]).

На основании материалов, представленных в последние годы на ряде различных научно-практических конференций, были выявлены следующие факты: «незнание основ развития поликультурного образования; неумение проектировать содержательное наполнение образовательных программ для форми-

рования готовности межкультурного взаимодействия в полиэтническом классе; незнание технологий для работы в полиэтническом классе, состав которых стал активно меняться в условиях динамичности этнокультурных процессов» (Т. А. Жукова, 2022)⁴.

Этот период можно назвать периодом кризиса развития системы подготовки педагога к профессиональной деятельности в условиях динамичности поликультурной среды, который характеризовался незначительным количеством разнообразных образовательных практик, их неэффективностью.

Послебифуркационный период характеризуется попыткой реализации инициативных проектов. Так, «на базе Самарского государственного социально-педагогического университета (направление подготовки “Педагогическое образование”, профили “Начальное образование” и “Иностранный язык”) было предложено примерное содержание встраиваемых модулей подготовки педагогов в рамках таких дисциплин, как “Педагогика” и “Основы межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности” и частично апробировано в процессе подготовки студентов. Цель первого – содействие становлению у студента профессиональной компетентности. Ведущая роль на этом этапе отводится дисциплине “Педагогика”. В рамках этого модуля необходимо раскрыть сущностные характеристики педагогической профессии, роль и возможности компетентностного подхода в образовательной деятельности; ознакомление с ведущими профессиональными задачами. На этом этапе предполагается организация инициативного проекта “Регион и его возможности в проектировании мультикультурного пространства” (“Возможности”).

⁴ Жукова Т. А. Изменения системы подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию (на материале региональных вузов России и Германии): дисс. ...

доктора педагогических наук: 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2022. – 338 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54431087>

Целью второго этапа подготовки педагога начальной школы является совершенствование профессиональной компетентности. На этом этапе подготовки педагога значимы языковые дисциплины. Методом “погружения” предлагается реализовать вводимый в курс “Основы межкультурной коммуникации в иноязычной среде” инициативный проект “Модернизация общего образования в начальной школе” (“Идеи”).

Целью третьего этапа подготовки учителя начальной школы является дальнейшее содействие студенту в формировании его профессиональной компетентности. Ведущими на данном этапе становятся методические дисциплины и организация двух типов инициативных проектов “Подготовка к межкультурному взаимодействию 2025–2035” (“Кадры”), “Проектирование образовательных программ для работы в полиэтничном классе в России и Германии” (“Сотрудничество”))» (Т. А. Жукова [6]).

Говоря об *Омской области*, важно сказать, что развитие ее образовательной системы обусловлено в том числе и характером межэтнических отношений в регионе. Следует подчеркнуть, что традиционно многонациональный состав жителей Омской области и пограничье с Казахстаном повлияли на сложившиеся в регионе механизмы решения вопросов межэтнического взаимодействия и межконфессионального согласия. На территории Омской области проживает более 130 различных народов, но согласно исследованиям М. А. Жигуновой, «на Омскую область также ложится дополнительная миграционная транзитная нагрузка в силу ее географического расположения. Более 80 % иностранных граждан, пересекших границу, следуют транзитом

в регионы Центрального округа и регионы Севера Российской Федерации» (М. А. Жигунова [13]).

В Омской области реализуется ряд проектных инициатив и программ подготовки педагогов, направленных на развитие их компетенций в области этнокультурного и языкового образования, а также в области сохранения и развития культуры народов Омского Прииртышья. Изучение вопроса подготовки омских педагогов к работе в поликультурной образовательной среде региона позволило сделать несколько выводов (Ю. Б. Дроботенко, 2016)⁵.

На первом (добифуркационном) этапе, когда в регион прибывало большое количество русскоязычных семей из Казахстана, имеющих идентичные российским исторические и духовно-нравственные идеалы, специальной подготовки педагогам для работы с данной категорией населения не требовалось. Примечательно, что на характеризуемом этапе в Омской области наблюдается тенденция к открытию школ с этнокультурным компонентом, и это потребовало разработки методического сопровождения работы педагогов и поиска лучших зарубежных и отечественных поликультурных образовательных практик. В это же время (1999 г.) в ОмГПУ открылась программа педагогической магистратуры «Среднее образование», в содержание дисциплин которой активно включались вопросы изучения особенностей поликультурного воспитания школьников. Преподавателями кафедры педагогики ОмГПУ осуществлялось научно-методическое сопровождение школ, в том числе и школ с этнокультурным компонентом (Ю. Б. Дроботенко [14]).

⁵Дроботенко Ю. Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях

модернизации педагогического образования Российской Федерации: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Омск, 2016. – 42 с.

На втором (бифуркационном) этапе подготовка педагогов к работе с детьми мигрантов обусловлена процессами, связанными с развитием программы «Соотечественники» и трудовой миграцией из Китая. Омская область входит в десятку регионов, принявших переселенцев из бывших республик СССР: с 2009 г. в область приехало более 37 тыс. человек. Все это наметило определенного рода кризисность в образовании. В школах региона появились дети, не говорящие на русском языке, и учителям пришлось искать способы их адаптации к новым образовательным реалиям, а также разрабатывать авторские методики обучения данной категории детей (например, в СОШ № 13 г. Омска реализуется авторская методика национального многообразия). Разработанный на федеральном уровне Проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации⁶ способствовал определению задач поликультурного образования и на уровне регионов.

Изменения в образовательном процессе школ, где обучались дети мигрантов, касались: во-первых, содержания всех предметов, куда включались сведения о жизни и культуре разных национальностей (национальной кухне, играх, праздниках, обычаях и костюмах); во-вторых, форм организации внеучебной деятельности обучающихся, включающей национальные фестивали и конкурсы, а также презентацию и реализацию школьниками этнокультурных проектов.

Региональные задачи определяли запрос системе образования на подготовку педагогов, способных работать в меняющейся поликультурной среде (Н. В. Чекалева, Н. С. Макарова,

Ю. Б. Дроботенко, И. В. Феттер [15]), что привело:

– к появлению в ОмГПУ магистерских программ «Сравнительное образование» (2007) и «Теория и практика обучения межкультурной коммуникации в поликультурной и полиэтнической среде» (2012). Содержание дисциплин новой программы было направлено на формирование компетенций педагогов в области поликультурного образования как на теоретическом уровне, так и на уровне практики;

– обсуждению проблем работы с детьми мигрантов и проблем сохранения традиций национальных культур и языка на научных семинарах, круглых столах, ежегодной аспирантско-магистерской конференции и на международной научно-практической конференции «Омская область – территория дружбы народов и межнационального мира», которая проходила в вузе несколько лет;

– актуализации предметного содержания образовательных программ по педагогическим направлениям подготовки с учетом вызовов культурной, конфессиональной, межэтнической политики того времени. Интеграция предметной, психолого-педагогической и методической подготовки будущих педагогов способствовала обновлению курсов педагогики, психологии, методических и предметных дисциплин кейсовыми и проектными заданиями⁷.

На третьем (послебифуркационном) этапе в Омской области наблюдается стабилизация и «укоренение» поликультурных образовательных практик, а именно: «увеличение

территория дружбы народов и межнационального мира»: материалы Международной научно-практической конференции (25 ноября 2014). – Омск: Полиграфист, 2014. – С. 24–32.

⁶ Проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации. URL: <http://www.mon.gov.ru/>

⁷ Дроботенко Ю. Б. Поликультурное образование: проблемы и перспективы развития. «Омская область –

количества школ с этнокультурным компонентом, в которых преподавание родного языка (немецкого, татарского, казахского, иврита) включено в учебный план; региональный и школьный компонент учебного плана представлен такими предметами, как экономика, экология, историко-культурное наследие народов Омского Прииртышья; развитие партнерских отношений школ с национально-культурными объединениями региона (насчитывается более 50 таких объединений), которые используют ресурсы внеучебной деятельности для популяризации традиций национальных культур и языка; включение этнографических музейных пространств в образовательных процесс школ» (А. Ф. Филатова [16]).

Ответами на запросы сегодняшней практики поликультурного образования в Омской области являются:

– более активная региональная политика по повышению квалификации работающих педагогов, например, региональный проект «Внедрение этнокультурного компонента в образовательные учреждения» и программа повышения квалификации «Методика работы с детьми и молодежью в рамках деятельности этнокультурных и языковых клубов»;

– разработка вариативных модулей этнокультурного и языкового образования для включения в программы повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования Омской области;

– совместные мероприятия учреждений культуры (Омская филармония, театры, музеи, библиотеки, культурно-досуговые центры) и ОмГПУ, направленные на развитие культуры народов Омского Прииртышья, духовно-нравственное, патриотическое и этнокультурное воспитание жителей региона, развитие межнационального культурного сотрудничества;

– магистерская подготовка в ОмГПУ (программы «Региональная культура и социокультурное проектирование», «Образование на русском языке в поликультурном мире», «Педагогическая инноватика»);

– включение в психолого-педагогическую подготовку будущих педагогов в ОмГПУ учебных материалов поликультурного характера (в дисциплины «Педагогика», «Психология»).

Отличия образовательных практик подготовки педагогов к профессиональной деятельности в регионах

На основании анализа образовательных практик подготовки педагогов к профессиональной деятельности в Воронежской, Самарской, Омской областях можно выявить ряд отличий.

Первое отличие связано с видом поликультурной модели (ассимиляционная, или модель плавильного котла, и интеграционная), сложившейся в каждом взятом для сравнения регионе, несомненно, оказывающей влияние на подготовку педагогов к профессиональной деятельности. Известно, что до сегодняшнего дня подготовка педагогов активно реализовывалась по двум моделям: ассимиляционной («плавильный котел») или мультикультурной интеграционной.

В исследованиях американского ученого Р. Парка подчеркивается, что «...каждое общество, каждая нация и каждая цивилизация представляют собой кипящий котел и таким образом вносят вклад в слияние рас, в результате чего с неизбежностью возникают новые

культуры, формируется глобальный тип мышления»⁸. Эта идея подкреплялась и государственной политикой, и социальной практикой, на формирование, развитие этой идентичности были направлены огромные усилия государства, проявлявшиеся в законодательстве, идеологии, образовании. Очевидно, что к ее значимым недостаткам стоит отнести следующие. Во-первых, это может способствовать появлению межнациональной розни, так как большая часть вливаемых культур не всегда стремится к ассимиляции – это могут быть те, кто не сумел адаптироваться в новой среде; стремящиеся к компактному проживанию, тяготеющие к общению в своих национальных общинах. Во-вторых, никакая культура не желает быть частью «плавильного котла», каждая в той или иной степени стремится сохранить свою самобытность и индивидуальность. В-третьих, принимающая культура, в силу своего численного превосходства над другими, неизбежно частично утрачивает собственную национальную самобытность. К сожалению, как показала практика, ассимиляция, предполагающая овладение ценностями принимающей культуры, не стала достаточным условием для развития консолидации в регионе и организации подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях динамичности этнокультурных процессов. Должна ли новая идентичность вливаемых в регион культур совпадать с идентичностью принимающей культуры, каковы пределы допустимых совмещений – вот главные вопросы, требующие решения принимающим обществом. Большое значение в профилактике таких проявлений имеет деятельность педагогов в образовательных организациях разного уровня и типа. Это порождает необходимость

ответа на вопросы: каким образом должен быть выстроен процесс подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях динамичности этнокультурных процессов в регионе; как педагогу в своей деятельности учитывать особенности интеграции вливаемого социума (соответственно модели плавильного котла или требуется выстраивание новой модели интеграции в регионе).

Определение модели интеграции различных социокультурных групп в регионе, в рамках которой выстраивается процесс подготовки педагогов к профессиональной деятельности, позволяет выделить характеристики региональной образовательной инфраструктуры и системы подготовки педагогов (L. V. Mardakhaev с соавт. [10]).

Каждая региональная система имеет определенную структуру, организованную по правилам формирования и функционирования, что обусловлено характером этнокультурных процессов, изначально сложившейся монокультурностью (Воронежская область) или поликультурностью (Самарская и Омская области). Нарушение структурной целостности неизбежно приводит к ее дисфункции или проявлению энтропии.

Второе отличие, неразрывно связанное с первым, может быть представлено через складываемые практики формирования межкультурной компетентности педагогов вуза, способных реализовывать идеи поликультурного образования. Обоснование ориентационного поля развития педагогов к профессиональной деятельности должно осуществляться с учетом этнокультурных особенностей региона: знание этнических групп, преобладающих в городе (области); наличие программ подготовки педагогов, реализуемых в регионе, в том

⁸ Парк Р. Избранные очерки. – М.: Изд-во РАН ИНИОН, 2011. – 320 с.

числе при участии диаспор; значимых региональных культурно-исторических объектов, обладающих высоким воспитательным потенциалом; основных идей поликультурного образования. Очевидно, что проектирование образовательного процесса в вузе должно происходить с учетом владения педагогами методами межкультурного взаимодействия; технологиями и техниками сотрудничества, коммуникации с представителями различных культурных групп; способами разработки и внедрения программ поликультурного содержания; реализацией новых видов профессиональных задач. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности возможна исключительно при условии сформированности межкультурной компетентности педагогов вуза.

Итак, сравнение контекста образовательной среды Воронежской, Самарской и Омской областей убеждает в том, что подготовка педагогов к работе в поликультурном классе включает как инвариантный, так и вариативный компоненты. Вариативный компонент носит ярко выраженный региональный характер, что обусловлено различиями этнического состава регионов, динамичностью этнокультурных процессов, долей русскоязычных граждан среди мигрантов, сложившимися традициями в педагогической практике региона и т. д.

Обоснование разработанной авторской прогностической модели рамочной программы подготовки профессиональных педагогов в системе образования поликультурных регионов

Использование отмеченных выше методов исследования позволило получить следующие результаты.

1. Контент-анализ способствовал определению специфики профессиональной деятельности педагога в системе образования мультикультурных регионов.

Диалоговая основа деятельности педагога в случае поликультурного образования становится ведущей стратегией взаимодействия с другими субъектами образования. Принципы «акта общения культур», «диалога культур» (В. С. Библер⁹) раскрываются в поликультурности и многокультурности образовательного пространства. В процессе диалога носители культур вбирают или отвергают черты иных культур на основе собственного опыта, определенного учебного материала.

Во всех регионах Российской Федерации работают школы с этнокультурным компонентом, запрос которых к подготовке педагогов связан со знанием родного языка (немецкого, татарского, казахского и др.) и готовностью вести предметы на этом языке. В этой связи возрастает потребность в знании педагогом индивидуально-психологических и этнопсихологических характеристик обучающихся, что способствует адекватному выбору учебного материала и созданию условий для включения школьников в учебно-воспитательный процесс, а также позволяет решать проблемы межнациональных отношений. Особенностью деятельности педагога в современных условиях становится работа с детьми вынужденных мигрантов, травматические переживания которых связаны с потерей родных и близких, расставанием с привычной жизнью.

На основании изложенного выше полагаем, что подготовка педагога к работе в мультикультурной группе должна реализовываться в рамках стратегии непрерывного образова-

⁹ Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Изд-во «Политиздат», 1990. – 414 с.

ния. Однако практика высшего педагогического образования на сегодняшний день по-прежнему характеризуется использованием не в полной мере возможностей неформального и информального образования; редким обращением к такому ресурсу, как социальное партнерство; недостатком в учебных планах вузов дисциплин этнокультурного содержания, включая и региональный компонент, реализация которых способствовала бы формированию поликультурной компетенции, необходимой будущему педагогу для работы в многонациональном классе (группе). В первом приближении как возможный способ реализации идей непрерывности видится в проектировании рамочной модели подготовки педагогов к профессиональной деятельности.

2. Сложившееся на сегодняшний день понимание метода прецедента позволяет нам определять возможность использовать накопленный опыт повторно, при этом сокращая сроки исследования. В этой связи значимая роль может быть отведена сравнительными исследованиям («сравнение корректное, позволяющее выявить своеобразие на основе закономерностей и определившихся тенденций, факторов и условий, которые позволят принимать различные решения в проектировании профессионально-педагогической деятельности и в дальнейшем в подготовке педагогов»), позволяющих получить новое знание о новых видах профессиональных задач (И. С. Батракова, Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына [17]), решаемых педагогом в условиях динамичности этнокультурных процессов, с учетом опыта различных регионов (в нашем случае Воронежской, Самарской и Омской областей).

Педагогу сначала требуется получение и накопление новых знаний об особенностях социокультурных групп в регионе, а также о приезжающих мигрантах. Кроме этого, знания

о социокультурных группах, проживающих в регионе, помогут педагогу искать необходимые ресурсы, которыми располагает образовательная инфраструктура региона. Вторая группа задач связана с проектированием собственной деятельности и выработкой стратегии деятельности в условиях мультикультурной образовательной среды. Деятельность педагога имеет ценностно-смысловую основу и строится на аксиологических принципах, принципах диалогичности и индивидуального подхода к представителям каждой социокультурной группы. В эту же группу задач входит сотрудничество с другими педагогами и специалистами, формирование команды для решения общих задач обучения и воспитания. Третья группа задач направлена на отбор и структурирование содержания поликультурного образования, что, в свою очередь, помогает педагогу определиться с выбором соответствующих форм, приемов и методов преподавания. В четвертую группу задач целесообразно включить действия педагога по установлению коммуникативных связей между представителями социокультурных групп. Интерактивные формы и методы взаимодействия обеспечивают «культурное взаимообогащение всех субъектов образовательного процесса» (В. Г. Закирова, Л. А. Камалова [18]). Пятая группа задач связана с совершенствованием педагогом собственной деятельности в условиях динамичности этнокультурных процессов в регионе, рефлексией успешного опыта и ошибок при организации межкультурного взаимодействия.

Способность решать обозначенные задачи показывает готовность педагога осуществлять обучение и воспитание представителей разных культур, а также быстро понимать новые этнокультурные контексты и оперативно реагировать на ситуации, возникающие в этих контекстах (С. Д. Резник,

О. А. Вдовина [19]). Иными словами, в данном случае стоит говорить о том, что педагог, работающий в условиях динамичности этнокультурных процессов, должен обладать высоким культурным интеллектом.

Приведем примеры подобного рода профессиональных задач.

Обобщенная формулировка задачи. Современный педагог – это педагог, способный вариативно использовать новейшие формы и технологии образовательного процесса. Очевидно, что для повышения уровня знаний необходимо активное взаимодействие с коллегами из иных стран. Только в совместной деятельности возможна интенсификация и оптимизация процесса развития поликультурной образовательной среды.

Ключевое задание. Разработайте педагогический инструментарий по оптимизации процесса развития поликультурной образовательной среды.

Контекст решения задачи. Вы педагог многонационального класса, понимаете необходимость модернизации образовательной среды, ориентированной на каждого ребенка. В новой среде должны быть созданы условия для толерантного взаимодействия друг с другом.

Задания, которые приведут к решению.

– Соберите информацию для решения задачи. Проанализируйте соответствующие источники.

– Совместно составьте общий план действия, разработайте единую модель.

– Обсудите полученные результаты с педагогом.

3. Моделирование, как известно, – «это один из наиболее эффективных системных инструментов стратегического менеджмента. В образовательной сфере этот метод нацелен на создание наиболее адекватного, богатого деталями видения будущего объекта, системы или процесса, из которого затем будут выращиваться все остальные компоненты стратегии изменений» (А. Н. Дахин [20]). Мы говорим о значимости прогнозируемых изменений в подготовке педагогов.

В теории поликультурного образования разработано несколько моделей ориентации содержания высшего образования на поликультурную подготовку: парциальная модель предполагает соответствие идеям поликультурности всех тематических разделов в учебных курсах; модульная модель означает наличие лишь определенных тем поликультурного воспитания в том или ином учебном курсе, возможность применения особых – нормативных или элективных – курсов по указанным вопросам; интегративная модель – это интегративный учебный курс или их совокупность, где представлены сведения из различных областей знаний, включая педагогические, связанные с вопросами поликультурного воспитания.

Моделирование результатов является частью целого аналитического комплекса, позволяющего осуществить диагностику и отобразить их в системе «общее, частное и единичное», взятых нами в качестве параметров для сравнения, характеризующих изменения подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию (схема 1).

Прогностические изменения подготовки педагогов к профессиональной деятельности

Forecasting changes of teachers' training to professional activity



В нашем исследовании наиболее перспективной является *прогностическая модель рамочной программы подготовки педагогов к профессиональной деятельности*. Прогностическая модель отражает целостное видение открытой нелинейной системы регионального поликультурного образования, в которой происходит преобразование и перестройка структурных элементов. Нелинейность порождает неожиданные изменения направлений течения процессов, непредвиденные новые структуры. Если представить поликультурное образование в качестве нелинейной системы, то появляется возможность изучать ее в состоянии неустойчивости и динамичности, когда происходит возникновение новых образовательных практик и перестройка уже сложившихся практик. Прогностический подход к развитию нелинейной системы регионального поликультурного образования предполагает, что ей нельзя навязывать способ поведения или развития, но можно выбирать и стимулировать один из заложенных в конкретных условиях вариантов. Перспективность видения эффектов развития системы регионального поликультурного образования будет выражаться в осмыслении и определении «особенной» образовательной практики, обладающей своеобразием и специфическими характеристиками.

Представленная модель определяет основные стратегии в построении системы педагогического образования с учетом динамичности этнокультурных процессов: реализация ценностей поликультурного общества; педагогическое сопровождение студентов в новых условиях жизнедеятельности; организация различных видов педагогической поддержки – социокоммуникативной, лингвистической; организация внеучебной деятельности учащихся.

Авторские результаты исследования

Особенности организации непрерывной подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях динамичности этнокультурных процессов

Итак, подведем итоги того, как осуществлять подготовку будущих и работающих педагогов к профессиональной деятельности в условиях динамичности этнокультурных процессов в регионе.

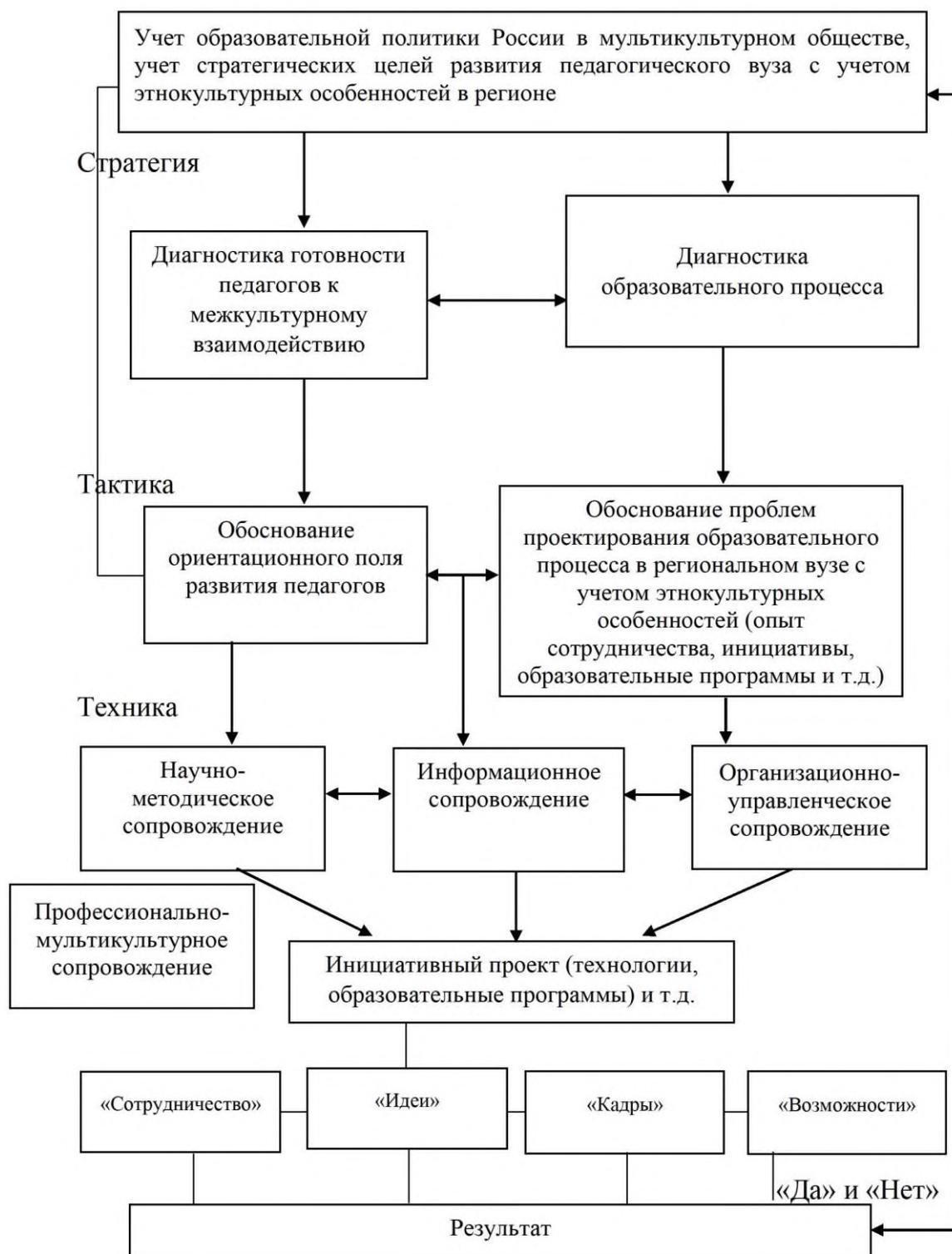
На схеме 2 предложено авторское видение развития идеи организации непрерывной подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях динамичности этнокультурных процессов. Разработка модели рамочной программы подготовки педагогов к профессиональной деятельности позволила сконструировать этапы подготовки студентов к работе в межкультурном классе (группе).

Первый этап предполагает проведение диагностики, позволяющей иметь объективное представление о готовности студентов к взаимодействию с представителями различных этнических групп. Разработанная с целью изучения уровня готовности будущих педагогов к межкультурному взаимодействию анкета может содержать следующие вопросы: Смогли бы Вы составить этническую характеристику класса (группы)? Какие Вам известны технологии поликультурной поддержки обучающихся? Как вы реализуете «диалог культур» и как Вы его понимаете? Какие трудности в работе в поликультурной образовательной среде вы испытываете? Что, на Ваш взгляд, следует изменить в процессе обучения в вузе, чтобы лучше подготовить педагога для работы с представителями различных культурных сред и т. д.

Модель рамочной программы подготовки педагогов к профессиональной деятельности

Scheme 2

The model of framework program of teachers' training to professional activity



Говоря о дальнейших путях подготовки педагога к профессиональной деятельности, важно отметить реализацию профессионально-мультикультурного сопровождения, которое осуществляется в следующих направлениях: социокультурное, лингвистическое, когнитивное.

Социокультурное сопровождение имеет отношение к изменениям в содержании подготовки к профессиональной деятельности с учетом особенностей представителей различных культур. Реализация социокультурного сопровождения обеспечивается разнообразием поликультурных программ в учебных учреждениях, что свидетельствует о сложившихся интересах в той или иной стране, при этом формирует субъективное отношение к своей культуре (Г. В. Палаткина [21]).

Лингвистическое сопровождение в значительной части представлено с реализацией билингвального и полилингвального обучения. В структуре лингвистического сопровождения выделяют следующие направления:

– поддержка способности говорить, читать и писать на родном языке, одновременно изучая родной язык;

– обучение не сводится лишь к обучению двух языков;

– обучение предназначено для группового обучения, предполагающего взаимообучение, когда объединяются носители и не носители языка.

Когнитивный вид сопровождения ориентирован на формирование аналитико-синтетических способностей личности и критического мышления, владение навыками анализа и самоанализа. Реализация когнитивного сопровождения возможна посредством нейропе-

дагогических технологий, технологий искусственного интеллекта (Querium¹⁰, Alta by Knewton Alta¹¹).

Научно-исследовательское, информационное и организационно-управленческое сопровождение предполагает создание в вузе поликультурной среды за счет общей стратегии выстраивания управленческой вертикали, направленной на организацию межкультурного взаимодействия, когда все структурные подразделения (направление учебной работой, внеучебной деятельности, сетевое взаимодействие, информационная среда вуза) включают межкультурный компонент в свою работу.

Научно-исследовательская деятельность включает проведение межрегиональных исследований в различных научных сферах.

Обращаясь к информационной деятельности следует отметить значимость владения студентами современными информационными технологиями, обеспечивающими применение различного рода программ и цифровых технологий, в том числе для проведения научных исследований.

Смысл организационно-управленческой деятельности заключается в обеспечении студентам формирования своего образовательного маршрута и педагогического сопровождения его со стороны преподавателя в форме консультаций, индивидуальных рекомендаций, творческих заданий.

Именно целостная поликультурная среда, интегрирующая все сферы деятельности студентов, позволяет сформировать индивидуальный маршрут, обеспечивает выбор научных и творческих интересов, дает возможность проявить индивидуальные способности в разных видах деятельности. Особое

¹⁰ Программа виртуального обучения. URL: <https://www.querium.com/>

¹¹ Программа, которая выявляет и заполняет пробелы в знаниях. URL: <https://www.wiley.com/en-ie/education/alta>

значение приобретает взаимодействие, общение студентов различных национальностей, которое создает благоприятные условия для адаптации и последующей интеграции их в образовательный процесс за счет участия в научных конференциях, совместных проектах, научных исследованиях, конкурсах различной направленности, студенческом самоуправлении и т. д.

Заключение

В ходе проведенного нами исследования были выявлены следующие региональные особенности подготовки педагогов к профессиональной деятельности в системе образования поликультурных регионов: сложившаяся региональная модель поликультурного образования (ассимиляционная или модель плавильного котла и интеграционная), определяющая специфику профессиональной деятельности педагога; актуальные профессиональные задачи, которые требуется решать педагогу в ситуации динамичности этнокультурных процессов в конкретном регионе; региональная система подготовки педагогов к работе в условиях поликультурного образования; сложившиеся традиции в педагогической практике региона.

Проведенный анализ опыта подготовки педагогов к профессиональной деятельности в Воронежской, Самарской и Омской областях позволяет сделать вывод об общих и особенных чертах организации данного процесса. Общее отражается в подходах к формированию поликультурных компетенций педагогов (совершенствование психолого-педагогической подготовки в вузе, организация курсов повышения квалификации, включение будущих и работающих педагогов в социальные

поликультурные проекты и др.); особенное требует учета регионального образовательного контекста, определяемого различиями этнического состава, интенсивностью этнокультурных процессов, сложившимися традициями и т. п.).

Прогностическая модель рамочной программы отражает запросы современного мультикультурного мира, требования к качеству подготовки педагогов в области поликультурной компетенции, этнокультурных знаний и предполагает профессионально-мультикультурное сопровождение подготовки педагога, осуществляемое в следующих направлениях: социокультурное, лингвистическое, когнитивное. Рамочная программа позволяет гибко реагировать на образовательные запросы региона в условиях динамичных этнокультурных процессов и осуществлять подготовку педагогических кадров к работе в поликультурной среде.

Дальнейшие исследования региональных особенностей подготовки педагогов к профессиональной деятельности в системе образования поликультурных регионов могут быть связаны с изучением возможностей неформальных и информальных образовательных практик (волонтерская и проектная деятельность, участие в деятельности диаспор, творческие национальные конкурсы и т. п.), включающих будущих и работающих педагогов в познание новой культуры, ее традиций и норм; анализом цифровых региональных ресурсов, транслирующих ту или иную культуру, что будет способствовать обогащению содержания подготовки; обоснованием профессиональных задач по взаимодействию с родителями детей мигрантов.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Богословский В. И., Жукова Т. А. Развитие системы подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2021. – № 200. – С. 225–231. DOI: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-200-225-231> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46332755>
2. Богословский В. И., Жукова Т. А. Педагог в поликультурном пространстве региона: монография. – М.: КноРус, 2023. – 174 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53840664>
3. Дюжакова М. В. Поликультурное образование в контексте миграционных процессов. – Воронеж: ВГПУ, 2022. – 172 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49984520>
4. Бажина И. А. Региональный фактор и его функция в образовании // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 1. – С. 9–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21595710>
5. Глумова Е. П. Региональный аспект межкультурной коммуникации // Проблемы современного образования. – 2017. – № 6. – С. 92–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32298328>
6. Богословский В. И., Жукова Т. А., Климова И. И. Изменения подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию: региональный аспект // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 5. – С. 58–66. DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-5-58-66> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49373863>
7. Avifah I., Sari N. L. L. Teaching Deep Culture to Develop Intercultural Communicative Competence (ICC) for EFL Pre-service Teachers // Journal of Emerging Issues and Trends in Education. – 2024. – Vol. 1 (1). – P. 28–38. DOI: <https://doi.org/10.59110/edutrend.306> URL: <https://www.rcsdevelopment.org/index.php/edutrend/article/view/306>
8. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
9. Wang Q., Teo T. Explaining the relationships among components of intercultural competence: A structural equation modelling approach // International Journal of Intercultural Relations. – 2024. – Vol. 99. – P. 101953. DOI: [https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.1\(1999\)01953](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.1(1999)01953)
10. Mardakhaev L. V., Egorychev A. M., Mallaev D. M., Varlamova E. Y., Kostina E. A. Organizing educational process in higher school on basis of requirements to teacher in polycultural environment // Science for Education Today. – 2019. – Vol. 9 (2). – P. 23–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191462>
11. Джурицкий А. Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Прометей». – 2017. – 186 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28317840>
12. Дюжакова М. И. Диалог культур в региональном образовании // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4. – С. 136–139. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50146949>
13. Жигунова М. А. Межэтнические отношения в современном Омске // Национальные приоритеты России. – 2016. – № 2. – С. 43–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?ysclid=lx0kakj13c515261473&id=27690384>
14. Дроботенко Ю. Б. Изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза: монография. – Омск: ЛИТЕРА. – 2015. – 180 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26003288>



15. Чекалева Н. В., Макарова Н. С., Дроботенко Ю. Б., Феттер И. В. Базовая кафедра университета в школе как средство образовательного трансфера // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 1. – С. 117–125. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230110> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32706357>
16. Филатова А. Ф., Стрелков А. О. Поликультурное образование в условиях многокультурного вуза // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2022. – Т. 16, № 1. – С. 104–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48291815>
17. Батракова И. С., Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 8-9. – С. 9–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46580396>
18. Закирова В. Г., Камалова Л. А. Теории и технологии мультикультурного образования: монография. В 2 ч. Часть 1. – Казань. – 2016. – 132 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29940234>
19. Резник С. Д., Вдовина О. А. Преподаватель российского вуза: мотивы и приоритеты деятельности // Социологические исследования. – 2017. – № 6. – С. 132–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29405031>
20. Дахин А. Н. Модели компетентности участников образования: монография / под ред. чл.-корр. РАО, проф. А. Ж. Жафярова, НГПУ. – Новосибирск: Изд-во НГПУ. – 2014. – 259 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23350252>
21. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: равные возможности и равные права // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2. – С. 32–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23409412>

Поступила: 09 июня 2024

Принята: 05 июля 2024

Опубликована: 31 августа 2024

Заявленный вклад авторов:

Жукова Татьяна Анатольевна: разработка методик исследования, сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, интерпретация результатов.

Богословский Владимир Игоревич: сбор эмпирического материала, анализ и интерпретация результатов.

Дроботенко Юлия Борисовна: литературный обзор, сбор эмпирического материала, интерпретация результатов.

Дюжакова Марина Вячеславовна: литературный обзор, сбор эмпирического материала, интерпретация результатов.

Джуринский Александр Наумович: организация исследования, интерпретация результатов и общее руководство исследованием.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.



Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Жукова Татьяна Анатольевна

доктор педагогических наук, доцент, профессор,
кафедра иностранных языков и межкультурной коммуникации,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
проспект Ленинградский, д. 49/2; 125167, Москва, Россия.
профессор,
кафедра иностранных языков и коммуникативных технологий;
Университет науки и технологий НИТУ МИСИС,
Ленинский проспект, 4-1, 119049, Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2184-4814>
E-mail: tatianazhu@mail.ru

Богословский Владимир Игоревич

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра цифрового образования,
Институт информационных технологий и технологического образования,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
набережная реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7071-244X>
E-mail: vib0705@mail.ru

Дроботенко Юлия Борисовна

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой,
кафедра педагогики,
профессор,
кафедра иностранных языков (межфак),
Омский государственный педагогический университет,
ул. Набережная Тухачевского 14, 644099, г. Омск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5973-3335>
E-mail: drobotenko@omgpu.ru

Дюжакова Марина Вячеславовна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой,
кафедра педагогики и методики дошкольного и начального образования,
Воронежский государственный педагогический университет,
ул. Ленина, 86, г. Воронеж, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2128-915X>
E-mail: d.sveta@rambler.ru



Джуринский Александр Наумович

Академик,

Российская Академия Образования,

ул. Погодинская, д. 8, 119121, Москва, Россия;

доктор педагогических наук, профессор,

кафедра теории и практики начального образования,

Институт детства,

Московский государственный педагогический университет,

ул. Малая Пироговская, 1/1, 119435, Москва, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/D0000-0001-5672-3812>

E-mail: djurins@yandex.ru



Regional peculiarities of training teachers for education systems of multicultural regions: Substantiation of the forecasting model

Tatiana A. Zhukova  ^{1,2}, Vladimir I. Bogoslovskiy³, Yulia B. Drobotenko⁴,
Marina V. Dyuzhakova⁵, Alexander N. Dzhurinsky^{6,7}

¹ Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

² National Research Technological University MISIS, Moscow, Russian Federation

³ Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation

⁴ Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation

⁵ Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russian Federation

⁶ Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

⁷ Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. The authors investigate the problem of how initial teacher education is developing in the context of dynamic ethnocultural processes. The purpose of this study is to identify regional peculiarities of preparing prospective teachers for working in education systems of multicultural regions in order to substantiate a forecasting model of the framework program.

Materials and Methods. The research is based on the ideas of system-based and integration-based approaches. The authors use the following methods: content analysis, method of precedents and modeling.

Results. The authors presented the following results: studies conducted by Russian and international researchers on the problems of preparing teachers to work in education systems of multicultural regions are reviewed; regional specifics of educational systems of multicultural regions (Voronezh, Samara and Omsk regions) are revealed and the best regional practices of training teachers to solve professional tasks in the conditions of dynamic ethnocultural processes are described; the forecasting model of the framework program for teacher training in the education system of multicultural regions is presented.

For citation

Zhukova T. A., Bogoslovskiy V. I., Drobotenko Y. B., Dyuzhakova M. V., Dzhurinsky A. N. Regional peculiarities of training teachers for education systems of multicultural regions: Substantiation of the forecasting model. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (4), pp. 143–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.07>

  Corresponding Author: Tatiana A. Zhukova, tatianazhu@mail.ru

© Tatiana A. Zhukova, Vladimir I. Bogoslovskiy, Yulia B. Drobotenko, Marina V. Dyuzhakova, Alexander N. Dzhurinsky, 2024



Conclusions. *The study concludes about the forecasting model of the framework program for training teachers who would be able to solve professional tasks in the education system of regions with dynamic ethnocultural processes.*

Keywords

Multicultural region; Dynamics of ethnocultural processes; Teachers' professional activities; Teacher's professional tasks; Teacher education and training; Forecasting model; Framework program.

REFERENCES

1. Bogoslovskiy V. I., Zhukova T. A. Development of learning system to prepare teachers for multicultural interaction. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2021, no. 200, pp. 225-231. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-200-225-231> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46332755>
2. Bogoslovskiy V. I., Zhukova T. A. *The teacher in a polycultural environment of a region: monograph*. Moscow: Knorus, 2023, 174 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53840664> URL: <https://book.ru/book/950092>
3. Dyuzhakova M. V. *Multicultural education in the context of migration processes: monograph*. Voronezh, VSPU, 2022, 172 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?ysclid=lx0kakj13c515261473&id=27690384>
4. Bazhina I. A. Regional factor and its functions in education. *Education and Self-development*, 2014, № 1, pp. 9-13. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21595710>
5. Glumova E. P. The regional aspect of intercultural communication. *The Problems of Modern Education*, 2017, no. 6, pp. 92-104. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32298328>
6. Bogoslovskiy V. I., Zhukova T. A., Klimova I. I. Forecasting changes in teachers' preparation to intercultural interaction in regions. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2022, no 5, pp. 58-66. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-5-58-66> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49373863>
7. Avifah I., Sari N. L. L. Teaching deep culture to develop intercultural communicative competence (ICC) for EFL pre-service teachers. *Journal of Emerging Issues and Trends in Education*, 2024, vol. 1 (1), pp. 28-38. DOI: <https://doi.org/10.59110/edutrend.306> URL: <https://www.rcsdevelopment.org/index.php/edutrend/article/view/306>.
8. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
9. Wang Q., Teo T. Explaining the relationships among components of intercultural competence: A structural equation modelling approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 2024, vol. 99, pp. 101953. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.101953>
10. Mardakhaev L. V., Egorychev A. M., Mallaev D. M., Varlamova E. Y., Kostina E. A. (2019) Organizing educational process in higher school on basis of requirements to teacher in polycultural environment. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (2), pp. 23-35. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191462>
11. Dzhurinskiy A. N. *Higher education in the modern world: trends and problems: monograph*. Moscow: Prometey, 2017, 186 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28317840>



12. Dyuzhakova M. V. Dialogue of cultures in regional education. *Izvestiya Voronezh State Pedagogical University*, 2022, no. 4, pp. 136-139. (In Russian) DOI: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50146949>
13. Zhigunova M. A. The interethnic relations in modern Omsk. *Russia's National Priorities*, 2016, no. 2, pp. 43-51. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?ysclid=lx0kakj13c515261473&id=27690384>
14. Drobotenko Yu. B. *The changes in a professional students; training of a higher school*: monograph. Omsk: LITERA, 2015, 170 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26003288>
15. Chekaleva N. V., Makarova N. S., Drobotenko Yu. B., Fetter I. V. Pedagogical university-supervised charring schools as a means for educational transfer. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23 (1), pp. 117-125. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230110> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32706357>
16. Filatova A. F., Strelkov A. O. Multicultural education in a multicultural university setting. *Russian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2022, vol. 16 (1), pp. 104-114. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48291815>
17. Batrakova I. S., Glubokova Ye. N., Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P. Changes in university teacher's pedagogical activity in the context of digitalization of education. *Higher Education in Russia*, 2021, vol. 30 (8-9), pp. 9-19. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46580396>
18. Zakirova V. G., Kamalova L. A. *Theories and technologies of multicultural education*: monograph. Two parts. Part 1. Kazan: Otechestvo, 2016, 132 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29940234>
19. Reznik S. D., Vdovina O. A. Russian university teacher: Sociological portrait and priority activities. *Sociological Research*, 2017, no. 6, pp. 132-137. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29405031>
20. Dahin A. N. *The models of competence of participants of education*: monograph. Novosibirsk: NSPU, 2014, 259 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23350252>
21. Palatkina G. V. Multicultural education: The equal possibilities and rights. *Izvestia of the Volgograd Pedagogical University*, 2015, no. 2, pp. 32-36. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23409412>

Submitted: 09 June 2024

Accepted: 05 July 2024

Published: 31 August 2024



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution

Tatiana Anatolievna Zhukova

Contribution of the co-author: development of research methods, collecting empirical material, performing statistical procedures, interpretation of the results.

Vladimir Igorevich Bogoslovskiy

Contribution of the co-author: collecting empirical material, analysis and interpretation of the results.

Yulia Borisovna Drobotenko

Contribution of the co-author: literary review, collecting empirical material, interpretation of the results.

Marina Vyacheslavovna Dyuzhakova

Contribution of the co-author: literary review, collecting empirical material, interpretation of the results.

Alexander Naumovich Dzhurinsky

Contribution of the co-author: general guidance of the study and interpretation of the results.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Tatiana Anatolievna Zhukova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Department of Foreign Languages and Intercultural Communication,
Financial University under the Government of the Russian Federation,
Leningradsky Avenue, 49, 125993, Moscow, Russian Federation.

Professor,

National Research Technological University MISIS, Moscow, Russian
Federation,

Leningradsky Prospect, 49/2, 125167, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2184-4814>

E-mail: tazhukova@fa.ru

Vladimir Igorevich Bogoslovskiy

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Department of digital technologies in Education,
Herzen State Pedagogical University of Russia,

Moika Emb. 48, 191186, Saint Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7071-244X>

E-mail: vib0705@mail.ru



Yulia Borisovna Drobotenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head,
Pedagogics Department,
Professor,
Foreign Languages Department,
Omsk State Pedagogical University,
Tukhachevsky Emb. 14, 644099, Omsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5973-3335>
E-mail: drobotenko@omgpu.ru

Marina Vyacheslavovna Dyuzhakova

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Head of the Department,
Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary
Education,
Voronezh State Pedagogical University,
Lenin street, 86, 394043, Voronezh, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2128-915X>
E-mail: d.sveta@rambler.ru

Alexander Naumovich Dzhurinsky

Academician,
Russian Academy of Education,
Pogodinskaya St., 8, 119121, Moscow, Russian Federation.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Theory and Practice of Primary Education,
Institute of Childhood,
Moscow State Pedagogical University,
Malaya Pirogovskaya St., 1/1, 119435, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5672-3812>
E-mail: djurins@yandex.ru



УДК 316.61+316.723+364.048.6+37.015.31

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2404.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2404.08)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Оценка социальных и личностных проявлений подростков, увлеченных молодежной субкультурой

В. И. Спирина¹, Ю. А. Белоус², М. Л. Спирина¹, О. В. Белоус¹¹ Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия² Кубанский институт профессионального образования, Краснодар, Россия

Проблема и цель. Проблема исследования связана с представлением о социализации как процессе формирования личности подростков. Решение данной проблемы значимо для профилактики негативного влияния субкультуры на личность подростка в образовательном пространстве. Подросток в виду своей возрастной специфики особое внимание уделяет реакции сверстников. Определив себя как члена какой-либо социальной группы, он закладывает данную идентификацию в схему самосознания и начинает «приводить» себя в «соответствие с группой». Глубокая и длительная включенность в неформальное движение детерминирует интериоризацию системы ценностей группы и изменение мировосприятия у подростка. В связи с этим цель данного исследования – выявление социальных и личностных проявлений подростков, увлеченных молодежной субкультурой.

Методология. Теоретико-методологической основой исследования стали личностно-ориентированный и когнитивный подходы. Для достижения цели исследования авторы использовали теоретические (анализ, обобщение, систематизация) и эмпирические (тестирование, беседа, анкетирование, экспертные оценки) методы. Выборка составила 85 учащихся 10-х классов общеобразовательных учреждений Краснодарского края.

Результаты. В статье представлен теоретический анализ подходов к проблеме изучения социальных и личностных характеристик подростков, включенных в молодежные субкультуры. В ходе исследования получены данные, свидетельствующие об особенностях личности и социального статуса, детерминирующих увлеченность определенными субкультурами.

В частности, у подростков, находящихся в молодежных субкультурах, были представлены: неудовлетворенность социальным статусом, проблемы коммуникации, адекватность/неадекватность самооценки, поиск острых ощущений, влияние друзей, недостаточное знание содержания и особенностей влияния молодежной субкультуры.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации гранта Кубанского научного фонда № НИП-20.1/22.6. по теме научно-инновационного проекта «Формирование социальной компетентности специалистов, сопровождающих сохранение психологического здоровья лиц в кризисных ситуациях».

Библиографическая ссылка: Спирина В. И., Белоус Ю. А., Спирина М. Л., Белоус О. В. Оценка социальных и личностных проявлений подростков, увлеченных молодежной субкультурой // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 171–189. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.08>

✉ Автор для корреспонденции: Ольга Валерьевна Белоус, belous_a@inbox.ru

© В. И. Спирина, Ю. А. Белоус, М. Л. Спирина, О. В. Белоус, 2024

Заключение. На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования установлено, что включенность ребенка в неформальное объединение определяется социальными и личностными особенностями. У подростков, увлеченных молодежными субкультурами, в ходе проведенного эмпирического исследования в качестве общих характеристик представлены: потребность в более высоком статусе в учебном коллективе, в одобрении сверстниками, неустойчивая самооценка и пр. Понимание особенностей ребенка позволяет выстроить адекватное формирование личности и определить содержание профилактики негативных влияний неформальных объединений.

Ключевые слова: социализация; молодежная субкультура; подросток; личность; просоциальный опыт; ценности; социальный статус.

Постановка проблемы

Изучение социализации подростка и тенденций современного общества – одно из значимых направлений психологии, социологии и педагогики. В последнее время эта проблема определяется изменениями ценностей, культуры, информации и пр. Важнейшим трендом новой нормальности являются цифровые трансформации, направляющие пересборку повседневности и изменение картины мира¹. Трансформация связана с действием феномена молодежных субкультур [1]. В рамках истории социума содержание субкультур соотносится с возможностью личностного самовыражения, социализации, реализации себя в социальном аспекте [2]. Каждая социальная группа предлагает свои уникальные ценности, нормы и обычаи, которые формируют индивидуальный стиль жизни включенного в группу. Субкультура становится референтной группой для своих участников. В свою очередь, превращение личной идентичности в часть самопонимания связано со стремлением соответствовать группе. Глубокая и длительная включенность в субкультуру также подразумевает интериоризацию системы ценностей, изменение мировосприятия участников.

Процесс получения социальных характеристик в рамках социализации происходит в различных сферах жизни общества и должен рассматриваться комплексно с учетом социологического, культурологического, психологического, социально-педагогического и других аспектов [2; 3; 4], в плане использования возрастных возможностей, кризиса основных институтов социализации, характера СМИ в современном обществе и пр. [5; 6]. При этом в силу определенных обстоятельств, включая и особенности поколения «Альфа», современные подростки не всегда готовы адаптироваться к происходящим изменениям в обществе. Достаточно часто в социальных сетях выражаются переживания подростками отчаяния, отчуждения и безысходности, отказ принимать традиционные ценности, осуществляется поиск событий, позволяющих испытать новые ощущения [7]. Дети с детства погружены в цифровой мир, человеческое общение имеет «размытость» границ коммуникации и взаимодействия. Без должного руководства со стороны взрослых подростки оказываются беспомощными и ищут вдохновение в себе, в интернете, на улице и в различных молодежных субкультурах. При этом, по мнению J. T. Ward и M. Fomey [8], подтверждается, что

¹ Buheji M. A New Era Full of Inspiration and Resilience after COVID-19 // International Journal of Inspiration &

Resilience Economy. – 2020. – Vol. 4 (2). DOI: <https://doi.org/10.5923/j.jire.20200402.00>

неструктурированная деятельность в онлайн-пространстве способствует отклонениям в поведении и правонарушениям, так как исключает социальный контроль со стороны взрослых [8].

Субкультура как референтная группа создает пространство, в котором подростки могут себя чувствовать равноправными, обеспечивает чувство стабильности, сглаживание протестной реакции [9]. При попадании в субкультуру подросток принимает правила «игры» в группе безусловно, изменяя свой взгляд на мир порою кардинально [10; 11].

Подростковый период в качестве специфических имеет следующие аспекты, которые служат психологическими предпосылками вхождения в молодежную субкультуру: убеждения и мировоззрение формируются, есть стремление быть самостоятельным [12]; требует и ожидает принятия себя, активизируются желание проявить себя и неспособность сделать это правильно; потребность в руководстве, поддержке, помощи и отсутствие желания подчиняться; отрицание авторитетов, стремление к идеалам и сомнения в их достижимости в реальной жизни; любознательность, но при этом неадекватное отношение к учебе и повседневным делам [13; 14].

По мнению И. С. Кона², молодежную субкультуру можно рассматривать как социальную группу, выделяемую на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств. Эти субкультуры постоянно меняются и развиваются под воздействием изменений в обществе [15].

В своих исследованиях ученые различных школ и центров (Р. Мертон, Г. Беккер,

К. Конер, С. И. Левинкова, Е. Л. Омельченко, Д. Рисмен, В. И. Чупрова и др.) отмечают основные характеристики, внешние отличия и внутренние объединительные мотивы и ценности молодежной культуры и субкультуры, а также подчеркивают их направленность влияния на молодежь [16; 17; 18].

Механизм влияния субкультуры на подростка в ряде исследований рассматривается как принятие ребенком уникального набора ценностей, существующего в неформальном объединении. Ребенок, находящийся в социальном окружении, может разрушать «устаревшие» связи, отрицать реальность, исключать планы на будущее, принижать ценность жизни и т. п. Это может проявляться в диапазоне от ироничного отношения до одобрения аддитивного поведения, вплоть до совершения преступления под влиянием сложившихся обстоятельств или окружающих лиц [19; 20]. Групповую направленность имеют основные характерологические реакции подросткового возраста, включая реакцию группирования, в первую очередь со сверстниками, реакции эмансипации, имитации, оппозиции. Таким образом, определив себя как члена какой-либо социальной группы, подросток, с одной стороны, закладывает данную идентификацию в схему самосознания, а с другой – начинает приводить себя в «соответствие с группой». Принадлежность к группе требует от человека соблюдения ее норм и правил как стереотипного группового поведения.

Особенное значение в понимании субкультур имеют группы, ассоциированные с интернет-пространством. Относительно таких групп подростки в качестве позитивных возможностей рассматривают признаки: наличие

² Кон И. С. Социализация детей в изменяющемся мире // Вопросы воспитания. – 2010. – № 1. – С. 18–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20158252>

удобной связи с друзьями, ощущение поддержки, принятия, творческая реализация своих идей, возможность повысить психологическое благополучие, сосредоточившись на положительной информации и др. (Anderson, Vogel, Perrin, Raine, 2022) [21]. При рассмотрении воздействия цифровизации основное внимание уделяется негативному аспекту: в результате киберзапугивания в социальных сетях возможно возникновение депрессии, тревоги, психологического напряжения, суицидального поведения. Но в последнее время в исследованиях рассматриваются и варианты позитивного влияния, а не только формирования «дефицита и барьеров» в развитии [22].

В связи с этим цель данного исследования – выявление социальных и личностных проявлений подростков, увлеченных молодежной субкультурой.

Методология исследования

Исследование построено на личностно-ориентированном и когнитивном подходах. Личностно-ориентированный подход используется для акцентирования индивидуальных особенностей и возможностей подростков. Когнитивный подход предполагает рассмотрение субкультуры как общей системы знаний, верований и правил, определяющих соответствующие формы поведения.

Для достижения цели исследования нами был выбран комплекс теоретических и эмпирических методов: тестирование, беседа, анкетирование, экспертные оценки, анализ и интерпретация данных. Выбор методик был определен содержанием изучаемых характеристик.

Социальные аспекты изучались с помощью анкеты «Молодежная субкультура», социометрического теста Дж. Морено, методики М. И. Рожкова; личностные моменты исследо-

вались с использованием методики С. А. Будасси, диагностики потребности в поисках острых ощущений, бесед с подростками, беседы для определения характера реагирования детьми. Дополнительная информация была получена с помощью контент-анализа личных дел и экспертных оценок.

Выборка исследования составила 85 учащихся 10-х классов общеобразовательных учреждений Краснодарского края.

Результаты исследования

Анкета «Молодежная субкультура» была проведена для получения сведений о характере знаний о молодежной субкультуре и предрасположенности подростков к вовлеченности в молодежную субкультуру, (количественные результаты приведены в таблице).

Анализ ответов показал следующее понимание подростками содержания субкультуры. Большинство подростков имеют общее представление, но не могут дать точного определения молодежной субкультуре (почти 53 %), знают, что такое субкультура, и дали ей верное определение всего лишь 29,4 % подростков, у 17,7 % – искаженное понимание субкультуры. Меньше половины подростков считают, что субкультура несет в себе позитивную направленность (41,2 %), 23,5 % считают, что субкультура несет в себе негативную направленность, 35,3 % затруднились ответить на данный вопрос. Чуть более трети опрошенных подростков (35,3 %) отметили, что они увлечены конкретной субкультурой, 47,1 % не вовлечены в молодежные субкультуры, но при этом 17,7 % хотели бы быть включенными в какую-либо субкультуру. В качестве определяющих предпосылок увлечения молодежной субкультурой подростки назвали личный интерес и включенность друзей в субкультуру – по 40 % каждый вариант ответа.

Таблица

Количественное распределение ответов по вопросам анкеты «Молодежная субкультура»

Table

Quantitative distribution of responses to the questions on the questionnaire “Youth Subculture”

Вопрос / Question	Варианты ответа / Possible answers	Число респондентов / Number of the respondents	% респондентов / % of the respondents
1. Что такое молодежная субкультура?	Дали точное определение	25	29,4
	Дали неточное определение	45	52,9
	Искаженное понимание	15	17,7
2. Молодежная субкультура – это плохо?	Да	20	23,5
	Нет	35	41,2
	Затрудняюсь ответить	30	35,3
3. Считаешь ли ты себя носителем или активным участником молодежной субкультуры?	Да	30	35,3
	Нет и не хотел бы	40	47,1
	Нет, но хотел(-а) бы	15	17,7
4. Если да, что послужило предпосылками для увлечения конкретной молодежной субкультурой?	СМИ	6	20
	Личный интерес	12	40
	Включенность друзей в субкультуру	12	40
	Ничего не послужило	0	0
5. Если нет, хотел(-а) бы ты увлекаться какой-нибудь молодежной субкультурой?	Да	7	46,7
	Нет	5	33,3
	Затрудняюсь ответить	3	20
6. Представляет ли для тебя интерес изучение материала о молодежной субкультуре?	Да	38	44,7
	Нет	29	34,1
	Затрудняюсь ответить	18	21,2

На вопрос, связанный с выявлением интереса опрошенных к изучению материалов о молодежной субкультуре, были получены следующие ответы: хотели бы узнать – 44,7 %, затрудняются с ответом – 21,2 %, не заинтересованы в информации – 34,1 %. Результаты ответов позволили сделать вывод о том, что в ученическом коллективе есть подростки, уже вовлеченные в определенную субкультуру. При этом в комментариях детей из этой группы отмечается желание иметь более высокий социальный статус, отрицание классного

коллектива как референтной группы, нежелание взаимодействовать с одноклассниками.

Для исследования межличностных отношений подростков, вовлеченных в молодежные субкультуры, был использован социометрический тест Дж. Морено. На основе анализа ответов подростков мы составили диаграмму, которая дает представление о положении, занимаемом детьми в классе, в системе межличностных отношений (рис. 1).

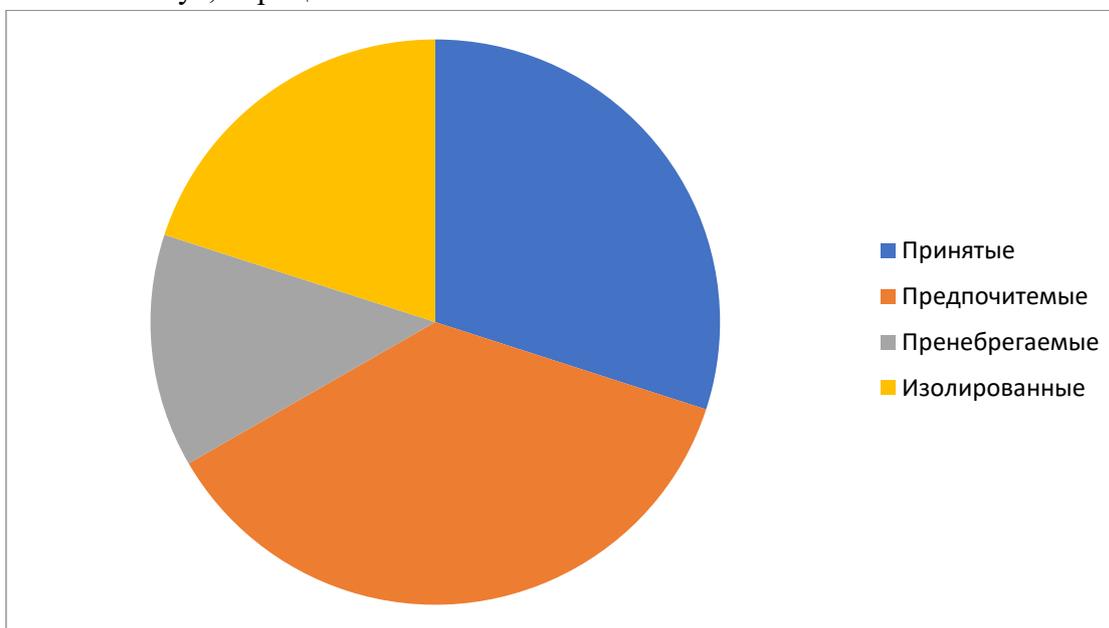


Рис. 1. Характеристика социометрического статуса подростков, вовлеченных в молодежные субкультуры

Fig. 1. Characteristics of the sociometric status of adolescents involved in youth subcultures

Анализ результатов показал, что распределение выборки подростков, вовлеченных в субкультуру, присутствует по всем социальным статусам. У детей отмечены взаимные выборы с одноклассниками. Подростки, вовлеченные в молодежные субкультуры, включены в систему межличностных отношений в классе, часть имеет очень благоприятный ста-

тус, однако, как выяснилось в индивидуальной беседе, они претендуют на более высокий уровень признания в классе и хотели бы иметь популярность, успешность и авторитет.

Для изучения социализированности учащихся нами была применена методика М. И. Рожкова. По итогу исследования (в среднестатистических показателях изучае-

мых проявлений) было выявлено, что большинство подростков (57,65 %) имеют средний уровень социализированности, 35,29 % имеют низкий уровень развития социальных качеств,

высокий уровень развития показали 7,06 % (рис. 2). Основная категория подростков, вовлеченных в молодежные субкультуры, показала средний уровень социализированности.

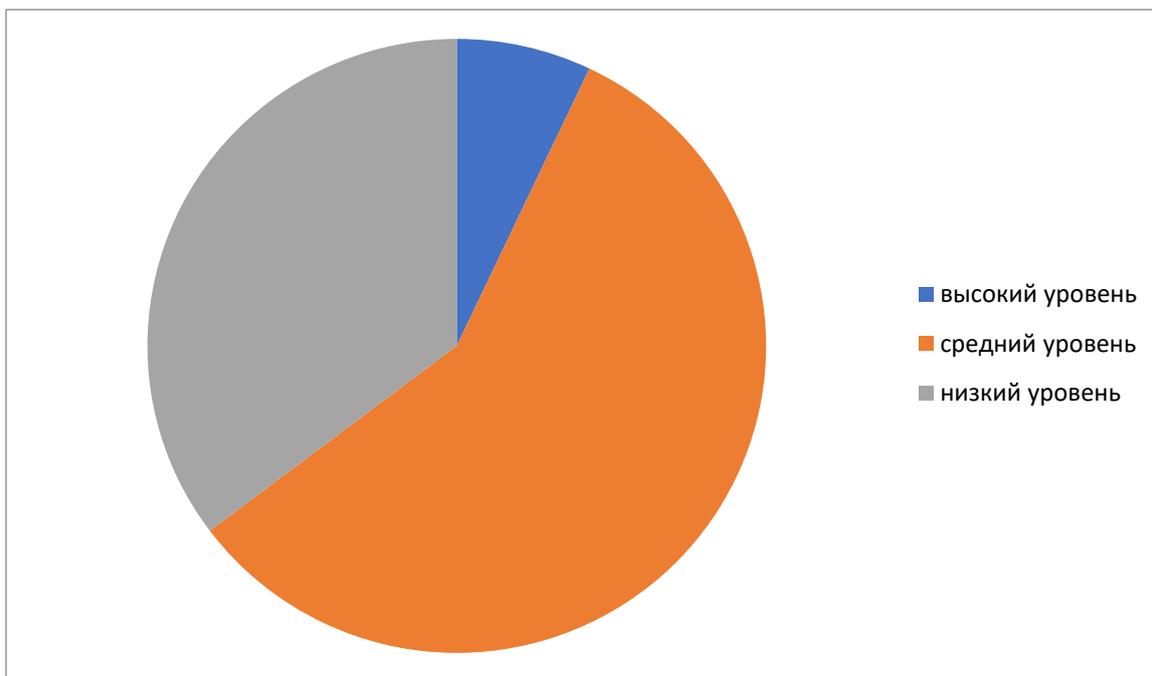


Рис. 2. Характеристика количественного распределения подростков по уровням развития социальных характеристик

Fig. 2. Characteristics of the quantitative distribution of adolescents by levels of development of social characteristics

Для понимания характера самооценки личности нами использовалась методика С. А. Будасси. Отношение между Я-идеаль-

ным, и Я-реальным определяет модель поведения человека, влияющую на поступки и общение. Результаты тестирования представлены на рисунке 3.

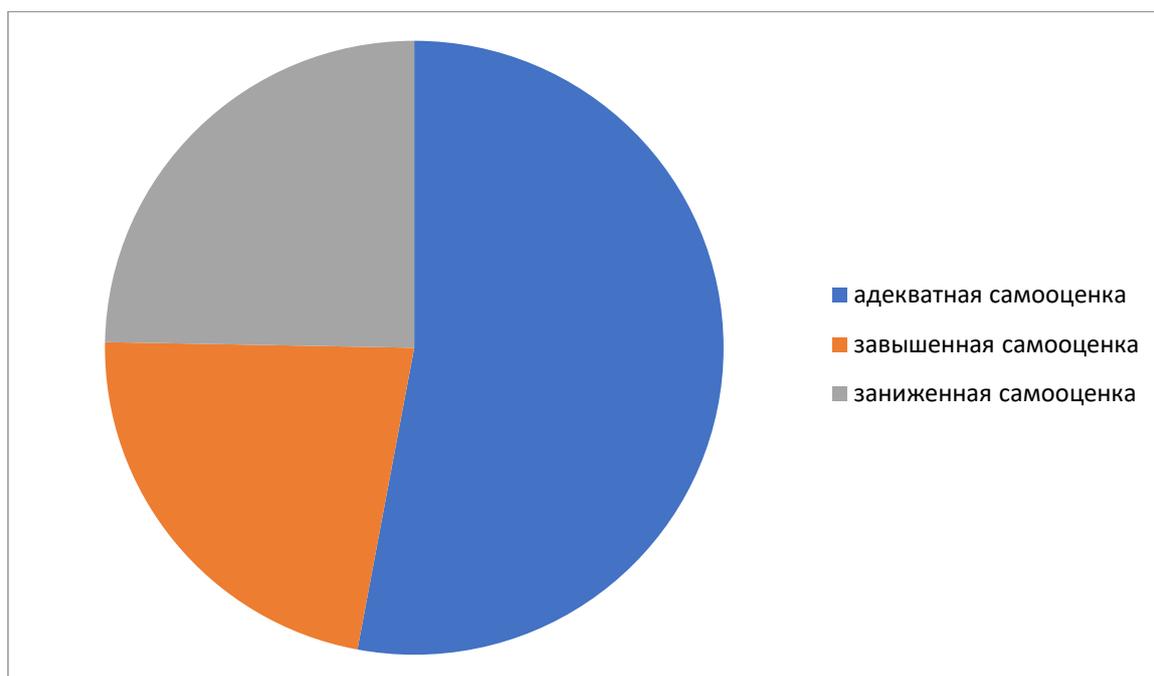


Рис. 3. Количественное распределение подростков по уровням самооценки

Fig. 3. Quantitative distribution of adolescents by levels of self-esteem

Анализ ответов позволяет сделать вывод о том, что большинство подростков (45 человек – 52,9 %) имеют адекватный уровень самооценки, что свидетельствует об их адекватности восприятия себя и окружающего мира. Завышенной самооценкой обладают 19 подростков (22,4 %), 21 подросток (24,7 %) страдает заниженной самооценкой.

Рассматривая отдельно группу подростков, вовлеченных в субкультуры, мы увидели,

что из 30 детей, явно выражающих свое увлечение, распределение по уровням проявления самооценки следующее: адекватную самооценку показали 8 человек (26,7 %), завышенную – 9 человек (30 %), заниженную – 13 человек (43,3 %).

Для изучения уровня социализации подростков, вовлеченных в молодежные субкультуры, использовалась диагностика потребности в поисках острых ощущений М. Цукерман (рис. 4).

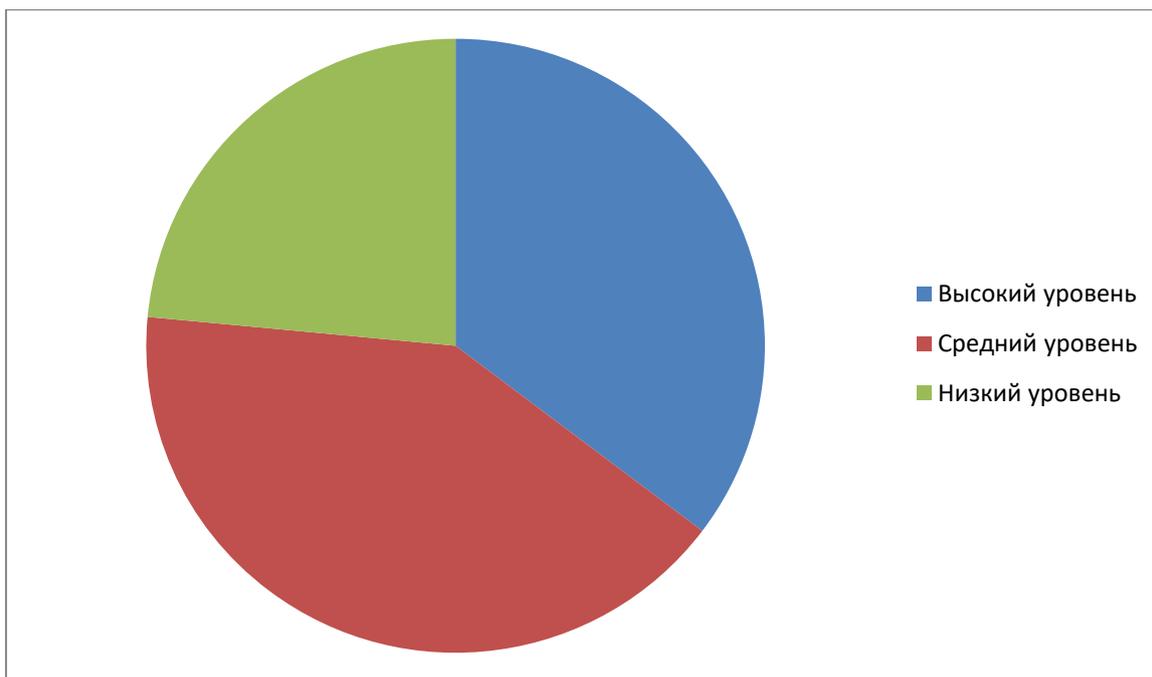


Рис. 4. Количественное распределение подростков по уровням потребности в поисках острых ощущений

Fig. 4. Quantitative distribution of adolescents by levels of need for thrill-seeking

Большинство подростков показали средний балл (41 %), что свидетельствует об умеренности в удовлетворении потребности в острых ощущениях и одновременно об открытости новому опыту и о сдержанности и рассудительности в определенные моменты жизни. У подростков, вовлеченных в субкультуры, наблюдается высокий уровень поиска острых ощущений, из чего можно сделать вывод о том, что у них возможно влечение к бесконтрольным, новым, «щекочущим нервы» впечатлениям, что может провоцировать их на участие в рискованных мероприятиях и авантюрах.

В ходе бесед с подростками, вовлеченными в субкультуры, изучались аспекты реагирования. Среди мотивов участия подростков в неформальных группах были названы: желание выделиться из толпы, непонимание в семье и обществе, интерес попробовать что-то

новое, влияние компаний и друзей, желание изменить стиль жизни, проявление мировоззрения, желание найти новых друзей, «желание доказать» и пр. Дети рассказывали, что увлечение занимает достаточно большое время, «родители в основном не поддерживают увлечения» или же «родителям и учителям все равно, чем занимаюсь». На вопрос, хотели бы вы связать будущую профессию с субкультурой, основная часть выборки ответили отрицательно, объясняя, что считают это «хобби и не более того». Однако среди увлеченных ролевыми играми или киберспортом были подростки, которые хотели бы «связать свои способности и навыки с будущей профессией».

Контент-анализ личных дел подростков и экспертной оценки (в качестве экспертов выступали родители, классные руководители, педагоги-предметники, социальные педагоги

и педагоги-психологи) показал, что у подростков, вовлеченных в субкультуры, присутствуют противоречиво различные характеристики. Отмечены проблемы (в частности, неуспеваемость, конфликты и проявления агрессивного поведения, отсутствие активности в участии в мероприятиях, неадекватная самооценка, изолированность) и позитивные моменты (высокие отметки и успехи в предметных олимпиадах, социальная активность, положительные формы реагирования, адекватное восприятие себя и окружающих и пр.).

Обсуждение, заключение

В ходе данного исследования авторы рассматривали социальные и личностные проявления подростков, увлеченных молодежной субкультурой. Это определяется ситуацией развития социальной активности, формирования опыта социально безопасного поведения несовершеннолетних в процессе онлайн-социализации, противодействия распространению криминальной субкультуры, психологической профилактики негативного поведения в подростковой среде.

Следует вывод, что современные молодежные субкультуры могут оказывать уникальное воздействие на индивидуальность подростка, который идентифицирует себя как член определенного молодежного объединения. При этом негативное влияние на социализацию подростка может способствовать выражению асоциального поведения. А позитивное влияние соотносится с возможностью отработки ролевого поведения, понимания своего круга общения и пр.

В существующих исследованиях в основном рассматривается, что субкультура, неформальное объединение накладывает отпечаток на личность и поведение ребенка, особенности характера подростка нивелируются

и растворяются в общей группе, представляется достаточно категоричный «портрет» участника группы [10; 11; 15; 17; 19; 23]. Чаще рассматриваются негативное влияние субкультуры без представления ресурсов группы [2; 7; 9].

В полученных нами данных также было локально представлено, что содержание конкретной субкультуры, которой увлекается подросток, накладывает определенный отпечаток на личностные характеристики ребенка, его ценности, установки. В частности, среди детей, увлекающихся аниме, К-поп, принадлежащих к «спортикам», «дрейнерам», «альтушкам», «тиктокерам», «ролевикам», были отмечены мотивация на спортивные и творческие виды деятельности, стремление «раскрасить» и переделать ситуацию вокруг себя. Подростки, которые выбрали «ролевые» субкультуры, чаще использовали понимание социальных ролей и позиций, имели адекватную самооценку, активно включались в процесс вербальной коммуникации. Дети, выбравшие субкультуру «оффники» и «забивные», чаще показывают самодеструктивное поведение, театральность, неуверенность.

При этом имеющиеся результаты не дают основания категорически утверждать, что конкретная субкультура будет вызывать конкретные проявления личности и поведения, так как есть детерминация и других институтов социализации (семья, школа, СМИ, интернет-пространство), придерживающихся своих субкультуральных традиций.

Подростки присоединяются к молодежным субкультурам по различным причинам, например, из-за желания повысить свой статус среди одноклассников, получить одобрение сверстников, испытать новые ощущения.

В связи с этим важно понимать, что для оптимальной социализации подростка необходимо не только включать его в различные

виды активности, «заменяя» определенную субкультуру, но и комплексно использовать возможности и особенности всех институтов и средств социальной жизни.

Обобщая полученные результаты, мы пришли к следующим выводам. На содержание социализации подростка большое влияние оказывают молодежные субкультуры. При этом выбор объединения как референтного для ребенка определяется его социальными и личностными характеристиками. Потребность вхождения в объединение определяется наличием внутренних конфликтов, неустойчивой

самооценкой, коммуникативными проблемами. В свою очередь, ценности и поведение группы интериоризируются ребенком в ходе взаимодействия с участниками. Конкретизация влияния частной субкультуры на ребенка также определяется комплексом его личностных и социальных возможностей. Полученные результаты требуют дальнейшей верификации путем расширения выборок, выявления специфических характеристик подростков, включенных в конкретные молодежные объединения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусельцева М. С. Субкультуры: культурно-психологические трансформации современности в свете методологии латентных изменений // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 229–242. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2019.301> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41190350>
2. Romanova E. S., Abushkin B., Ovcharenko L. Yu., Shilova T. A., Akhtyan A. G. Socialization Factors of Schoolchildren: Psychological Aspect // Astra Salvensis. – 2018. – Vol. 6, No. S. – P. 299–309. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36126468>
3. Volkov Y. G., Sitnikov A. P., Bayramov V. D. Perspectives of creativity of the future Russian society // Artificial Intelligence: Anthropogenic Nature vs. Social Origin. – 2020. – Vol. 1100. – P. 593–600. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-39319-9_66 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43260888>
4. Хлоповских Ю. Г., Веденеева Г. И., Сашенков С. А., Орлова Г. В. Потребностно-мотивационная сфера субъектов образовательного процесса в условиях цифровизации образования // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2. – С. 347–360. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.2.21> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48561330>
5. Шамионов Р. М. Социальная активность молодежи: системно-диахронический подход // Российский психологический журнал. – 2019. – Т. 16, № 1. – С. 166–188. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37713354>
6. Любцова А. В. Ценностные ориентиры современной молодежи в контексте формирования просоциального поведения // Российский психологический журнал. – 2020. – Т. 17, № 4. – С. 65–79. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.4.5> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44543758>
7. Смирнова Р. В., Палаткина Г. В., Тарасова И. В., Подлипалин А. А. Сущностные характеристики девиантных субкультур подростков: социально-культурные, социально-экономические, социально-педагогические, социально-психологические // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – С. 89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44901754>
8. Ward J. T., Forney M. Unpacking within- and between-person effects of unstructured socializing and differential association on solo- and co-offending // Journal of Criminal Justice. – 2020. – Vol. 70. – P. 101720. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2020.101720>



9. Bак Т., Kardis M., Valco M., Kalimullin A. M., Galushkin A. A. A philosophical-sociological diagnosis of youth subcultures in the context of social changes // *XLinguae*. – 2019. – Vol. 12 (2). – P. 163–185. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2019.12.02.14>
10. Han Y. Self-Presentation of Youth Subcultures on Social-Media // *Communications in Humanities Research*. – 2023. – Vol. 9 (1). – P. 20–26. DOI: <https://doi.org/10.54254/2753-7064/9/20231093>
11. Костина Е. Ю. Субкультуры современности и их влияние на несовершеннолетних // *Психология и педагогика служебной деятельности*. – 2022. – № 3. – С. 170–172. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49596906>
12. Малышев И. В. Особенности социально-психологических и индивидуальных адаптационных характеристик личности подростков разных субкультур // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Философия. Психология. Педагогика*. – 2017. – № 3. – С. 308–313. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2017-17-3-308-313> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30607763>
13. Мосиенко Л. В., Новикова С. А. Социально-педагогический аспект исследования молодежных субкультур // *Современные проблемы науки и образования*. – 2023. – № 2. – С. 30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53701814>
14. Nelissen S., Kuczynski L., Coenen L., Van den Bulck J. Bidirectional socialization: An actor-partner interdependence model of Internet self-efficacy and digital media influence between parents and children // *Communication Research*. – 2019. – Vol. 46 (8). – P. 1145–1170. DOI: <https://doi.org/10.1177/0093650219852857>
15. Глебова Е. А., Баталин С. В. Обзор современных молодежных субкультур в эпоху медийной глобализации // *Современные исследования социальных проблем*. – 2018. – Т. 9, № 6. – С. 36. DOI: <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-6-36-47> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36403571>
16. Moberg M., Sjö S., Golo B.-W. K., Erdiş Gökçe H., Hart R. F., Cardenas S. C., Benyah F., Jó M. J. V. From socialization to self-socialization? Exploring the role of digital media in the religious lives of young adults in Ghana, Turkey, and Peru // *Religion*. – 2019. – Vol. 49. – 2. – P. 240–261. DOI: <https://doi.org/10.1080/0048721X.2019.1584353>
17. Кокорева Н. А., Медведева Н. И. Специфика влияния субкультуры на личность подростка // *Концепт*. – 2015. – Т. 13. – С. 666–670. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23583918>
18. Копытин С. М. Youth Subculture of RPG Community: On the Problem of Methodological Description // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. – 2016. – Vol. 9 (6). – P. 1480–1489. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-6-1480-1489> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26205439>
19. Hirnyak A., Hirnyak H. Form's manifestations of deviant behavior in modern youth subcultures and their socio-psychological analysis // *Psihologiâ i suspil'stvo*. – 2023. – Vol. 1. – P. 199–204. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.199>
20. Chang Q., Xing J., Ho R. T. H., Yip P. S. F. Cyberbullying and suicide ideation among Hong Kong adolescents: the mitigating effects of life satisfaction with family, classmates and academic results // *Psychiatry Research*. – 2019. – Vol. 274. – P. 269–273. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.02.054>
21. Keles B., McCrae N., Grealish A. A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents // *International Journal of Adolescence and Youth*. – 2020. – Vol. 25 (1). – P. 79–93. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>



22. Глебова Е. А., Бганцева И. В., Тисленкова И. А., Тихаева В. В. Интернетизация современной молодежной субкультуры // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2020. – № 3. – С. 24–37. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.3.2> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44237897>
23. Хагуров Т. А., Чепелева Л. М. Социально-психологические причины распространения субкультуры "АУЕ" (неявные факторы актуальной проблемы) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2021. – Т. 21, № 2. – С. 322–339. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-2-322-339> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46322212>

Поступила: 05 июня 2024

Принята: 05 июля 2024

Опубликована: 31 августа 2024

Заявленный вклад авторов:

Спирина Валентина Ивановна: организация и концепция исследования, интерпретация результатов и общее руководство исследованием.

Белоус Юлия Александровна: литературный обзор, сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Спирина Мария Леонидовна: сбор материалов, литературный обзор, интерпретация результатов.

Белоус Ольга Валерьевна: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Спирина Валентина Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра психологии и коррекционной педагогики,
Армавирский государственный педагогический университет,
ул. Р. Люксембург, 159, 352901, Армавир, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8067-8265>
E-mail: vispirina@rambler.ru



Белоус Юлия Александровна

преподаватель,
отделение среднего профессионального образования,
Кубанский институт профессионального образования,
ул. Садовая, 218, 350042, Краснодар, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5105-9887>
E-mail: juliabel96@mail.ru

Спирина Мария Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра психологии и коррекционной педагогики,
Армавирский государственный педагогический университет,
ул. Р. Люксембург, 159, 352901, Армавир, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9358-9672>
E-mail: marfa286@mail.ru

Белоус Ольга Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии и коррекционной педагогики,
Армавирский государственный педагогический университет,
ул. Р. Люксембург, 159, 352901, Армавир, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9942-3545>
E-mail: belous_a@inbox.ru



Assessment of social and personal manifestations of adolescents interested in youth subculture

Valentina I. Spirina¹, Yulia A. Belous², Maria L. Spirina¹, Olga V. Belous  ¹

¹ Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russian Federation

² Kuban Institute of Vocational Education, Krasnodar, Russian Federation

Abstract

Introduction. The problem of the study is related to the idea of peculiarities of socialization as the formation of adolescents' personality. The solution to this problem is necessary to prevent the negative impact of the subculture on the personality of the adolescent in the learning environment. According to the age specificity, an adolescent pays special attention to the reaction of their peers. Having identified themselves as members of social groups, adolescents put this identification into the scheme of self-awareness and begin to 'bring' themselves into 'conformity with the group'. Deep and long involvement in the informal movement determines the interiorization of the group's value system and changes in the adolescent's worldview. In this regard, the purpose of this study is to identify social and personal manifestations of adolescents who are interested in youth subculture.

Materials and Methods. The study follows personality-oriented and cognitive approaches. In order to achieve the goal of the study, the authors used theoretical (analysis, generalization, systematization) and empirical (testing, conversations, questionnaires, expert assessments) methods. The sample included 85 Year 10 students of secondary educational institutions in the Krasnodar Territory (Russia).

Results. The article presents a theoretical analysis of approaches to the problem of studying social and personal characteristics of adolescents included in youth subcultures. The data obtained indicate personality traits and social status that determine the enthusiasm for certain subcultures. In particular, adolescents interested in youth subcultures demonstrated the following problems: dissatisfaction with social status, communication problems, adequacy/inadequacy of self-esteem, search for thrills, influence of friends, and insufficient knowledge about the content and features of the influence of youth subculture.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Kuban Science Foundation. Project No. NIP-20.1/22.6 ("Formation of social competence of specialists accompanying the preservation of psychological health of persons in crisis situations")

For citation

Spirina V. I., Belous Yu. A., Spirina M. L., Belous O. V. Assessment of social and personal manifestations of adolescents interested in youth subculture. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (4), pp. 171–189. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.08>

  Corresponding Author: Olga V. Belous, belous_a@inbox.ru

© Valentina I. Spirina, Yulia A. Belous, Maria L. Spirina, Olga V. Belous, 2024



Conclusions. Based on the theoretical analysis of scholarly literature on the problem of the research, it was found that the adolescent's inclusion in an informal association is determined by social and personal characteristics.

Adolescents who are interested in youth subcultures demonstrated the following common characteristics: the need for a higher status in the students' group, peer approval, unstable self-esteem, etc. Understanding the characteristics of adolescents contributes to fostering an adequate personality formation and determines the content of the prevention measures aimed at eliminating negative influences of informal associations.

Keywords

Socialization; Youth subculture; Adolescent; Personality; Prosocial experience; Values; Social status.

REFERENCES

1. Guseltseva M. S. Cultural and psychological transformations of modernity in light of the methodology of latent changes: Subcultures. *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, 2019, vol. 9 (3), pp. 229-242. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2019.301> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41190350>
2. Romanova E. S., Abushkin B., Ovcharenko L. Yu., Shilova T. A., Akhtyan A. G. Socialization factors of schoolchildren: Psychological aspect. *Astra Salvensis*, 2018, vol. 6 (S), pp. 299-309. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36126468>
3. Volkov Y. G., Sitnikov A. P., Bayramov V. D. Perspectives of creativity of the future Russian society. *Artificial Intelligence: Anthropogenic Nature vs. Social Origin*, 2020, vol. 1100, pp. 593-600. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-39319-9_66 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43260888>
4. Khlopovskikh Yu. G., Vedeneva G. I., Sashenkov S. A., Orlova G. V. The need-motivational sphere of the subjects of the educational process in the context of the digitalization of education. *Science and Education Perspectives*, 2022, no. 2, pp. 347-360. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.2.21> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48561330>
5. Shamionov R. M. Social activity of youth: a systematic diachronic approach. *Russian Psychological Journal*, 2019, vol. 16 (1), pp. 166-188. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37713354>
6. Lyubtsova A. V. Value guidelines of modern youth in the context of the formation of prosocial behavior. *Russian Psychological Journal*, 2020, vol. 17 (4), pp. 65-79. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.4.5> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44543758>
7. Smirnova R. V., Palatkina G. V., Tarasova I. V., Podlipalin A. A. The essential characteristics of the deviant subcultures of adolescents: Socio-cultural, socio-economic, socio-pedagogical, socio-psychological. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 6, pp. 89. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44901754>
8. Ward J. T., Forney M. Unpacking within- and between-person effects of unstructured socializing and differential association on solo- and co-offending. *Journal of Criminal Justice*, 2020, vol. 70, pp. 1017-20. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2020.101720>
9. Bāk T., Kardis M., Valco M., Kalimullin A. M., Galushkin A. A. A philosophical-sociological diagnosis of youth subcultures in the context of social changes. *XLinguae*, 2019, vol. 12 (2), pp. 163-185. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2019.12.02.14>



10. Han Y. Self-Presentation of Youth Subcultures on Social-Media. *Communications in Humanities Research*, 2023, vol. 9 (1), pp. 20-26. DOI: <https://doi.org/10.54254/2753-7064/9/20231093>
11. Kostina E. Yu. Subcultures of modernity and their impact on minors. *Psychology and Pedagogy of Performance*, 2022, no. 3, pp. 170-172. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49596906>
12. Malyshev I. V. Features of socio-psychological and individual adaptation characteristics of the personality of adolescents of different subcultures. *Izvestia Saratov University. New series. Series. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2017, no. 3, pp. 308-313. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2017-17-3-308-313> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30607763>
13. Mosienko L. V., Novikova S. A. Social and pedagogical aspect of the study of youth subcultures. *Modern Problems of Science and Education*, 2023, no. 2, pp. 30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53701814>
14. Nelissen S., Kuczynski L., Coenen L., Van den Bulck J. Bidirectional socialization: An actor-partner interdependence model of Internet self-efficacy and digital media influence between parents and children. *Communication Research*, 2019, vol. 46 (8), pp. 1145-1170. DOI: <https://doi.org/10.1177/0093650219852857>
15. Glebova E. A., Batalin S. V. Review of modern youth subcultures in the age of media globalization. *Modern Research on Social Problems*, 2018, vol. 9 (6), pp. 36. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-6-36-47> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36403571>
16. Moberg M., Sjö S., Golo B.-W. K., Erdiş Gökçe H., Hart R. F., Cardenas S. C., Benyah F., Jó M. J. V. From socialization to self-socialization? Exploring the role of digital media in the religious lives of young adults in Ghana, Turkey, and Peru. *Religion*, 2019, vol. 49 (2), pp. 240-261. DOI: <https://doi.org/10.1080/0048721X.2019.1584353>
17. Kokoreva N. A., Medvedeva N. I. Specifics of the influence of subculture on the personality of a teenager. *Concept*, 2015, vol. 13, pp. 666-670. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23583918>
18. Kopytin S. M. Youth subculture of RPG community: On the problem of methodological description. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, 2016, vol. 9 (6), pp. 1480-1489. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-6-1480-1489> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26205439>
19. Hirnyak A., Hirnyak H. Form's manifestations of deviant behavior in modern youth subcultures and their socio-psychological analysis. *Psihologîâ i suspil'stvo*, 2023, vol. 1 (2023), pp. 199-204. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.199>
20. Chang Q., Xing J., Ho R. T. H., Yip P. S. F. Cyberbullying and suicide ideation among Hong Kong adolescents: The mitigating effects of life satisfaction with family, classmates and academic results. *Psychiatry Research*, 2019, vol. 274, pp. 269-273. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.02.054>
21. Keles B., McCrae N., Grealish A. A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2020, vol. 25 (1), pp. 79-93. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
22. Glebova E., Bgantseva I., Tislenkova I., Tikhaeva V. Internetization of modern youth subculture. *Bulletin of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences*, 2020, no. 3, pp. 24-37. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.3.2> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44237897>



23. Khagurov T. A., Chepeleva L. M. Social-psychological reasons for the spread of the “aue” subculture (hidden factors of the problem). *RUDN Journal of Sociology*, 2021, vol. 21 (2), pp. 322-339. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-2-322-339> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46322212>

Submitted: 05 June 2024

Accepted: 05 July 2024

Published: 31 August 2024



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Valentina Ivanovna Spirina

Contribution of the co-author: organization and concept of the study, interpretation of the results and general management of the study.

Julia Alexandrovna Belous

Contribution of the co-author: literary review, collection of empirical material, performance of statistical procedures, design of the text of the article.

Maria Leonidovna Spirina

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review, interpretation of the results.

Olga Valerievna Belous

Contribution of the co-author: collecting empirical material, performing statistical procedures, formatting the text of the article.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Valentina Ivanovna Spirina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Psychology and Correctional Pedagogy,
Armavir State Pedagogical University,
St. R. Luksemburg, 159, 351901, Armavir, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8067-8265>
E-mail: vispirina@rambler.ru





Yulia Alexandrovna Belous

Teacher,
Secondary Vocational Education Department,
Kuban Institute of Vocational Education,
Sadovaya Street, 218, 350042 Krasnodar, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5105-9887>
E-mail: juliabel96@mail.ru

Maria Leonidovna Spirina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology and Correctional Pedagogy,
Armavir State Pedagogical University,
St. R. Luksemburg, 159, 351901, Armavir, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9358-9672>
E-mail: marfa286@mail.ru

Olga Valerievna Belous

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology and Correctional Pedagogy,
Armavir State Pedagogical University,
St. R. Luksemburg, 159, 351901, Armavir, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9942-3545>
E-mail: belous_a@inbox.ru



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Science for Education Today» – сетевое периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах печатного листа (40000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты;
- аннотация статьи (от 1500 знаков) – отражает проблему, цель, методологию, основные результаты, обобщающее заключение и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Подробнее с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://sciforedu.ru/avtoram>



GUIDE FOR AUTHORS

The research Journal «Science for Education Today» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal user profile of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 1,0 printed page (40000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

– the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country;

– address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

– abstract (1500 signs) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

– references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.sciforedu.ru/avtoram>