

Педагогическая **ПЕРСПЕКТИВА**

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Сетевое издание

№4(12)
2023

ISSN 2782-2559

Педагогическая ПЕРСПЕКТИВА

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Сетевое издание

Издается с 2021 года
Периодичность: 4 раза в год

Online media

Published since 2021
Publication frequency: 4 times a year

№ 4(12)

2023

ISSN 2782-2559

Учредитель: государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края.

Сетевое издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ЭЛ № ФС 77-80112), национальным центром ISSN Российской федерации (ISSN 2782-2559)

Научное издание. Знаком информационной продукции не маркируется согласно п. 2 ст. 1 Федерального закона № 436-ФЗ от 29.12.2010.

Главный редактор:

Яковлев Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (Краснодар).

Редакционная коллегия:

Позднякова О.К., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор (Самара).

Чекалева Н.В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор (Омск).

Белонская И.Д., доктор педагогических наук, профессор (Оренбург).

Гревцева Г.Я., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск).

Кирьякова А.В., доктор педагогических наук, профессор (Оренбург).

Мартышина Н.В., доктор педагогических наук, профессор (Рязань).

Мороз В.В., доктор педагогических наук, доцент (Оренбург).

Семенова Л.М., доктор педагогических наук, доцент (Санкт-Петербург).

Степанова Г.А., доктор педагогических наук, профессор (Сургут).

Суворова С.Л., доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург).

Шукшина Т.И., доктор педагогических наук, профессор (Саранск).

Шумилова Е.А., доктор педагогических наук, профессор (Краснодар).

Яковлева Н.О., доктор педагогических наук, профессор (Краснодар).

The founder:

Institute of Education Development of the Krasnodar Region.

The online media is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (certificate EL No. FS 77-80112), the national ISSN center of the Russian Federation (ISSN 2782-2559)

Scientific publication. The sign of information products is not marked in accordance with paragraph 2 of Art. 1. Federal Law No. 436-FZ of December 29, 2010.

Editor-in-Chief:

Yakovlev E.V. – Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Krasnodar).

Editorial board:

Pozdnyakova O.K., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Samara).

Chekaleva N.V., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Omsk).

Belonovskaya I.D., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Orenburg).

Grevtseva G.Ya., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Chelyabinsk).

Kiryakova A.V., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Orenburg).

Martishina N.V., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Ryazan).

Moroz V.V., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor (Orenburg).

Semenova L.M., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor (St. Petersburg).

Stepanova G.A., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Surgut).

Suvorova S.L., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (St. Petersburg).

Shukshina T.I., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Saransk).

Shumilova E.A., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Krasnodar).

Yakovleva N.O., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Krasnodar).

Художественный редактор – Кондрашова Т.В.

Технический редактор – Щербаклова С.Б.

Редактор-корректор – Жарченко Н.И.

Контакты редакции:

350080, г. Краснодар, ул. Сормовская, 167

Телефон: 8 (861) 203-50-53

e-mail: journal-iro23@mail.ru

Сайт: <https://journal-iro23.ru/>

Art editor – Kondrashova T.V.

Technical editor – Shcherbakova C.B.

Proofreaders editor – Zharchenko N.I.

Editorial contacts:

350080, Krasnodar, Sormovskaya st., 167

Telephone: 8 (861) 203-50-53

e-mail: journal-iro23@mail.ru

Website: <https://journal-iro23.ru/>

Содержание. Contents

Яковлева Н.О., Гайдукова В.В., Бухтияр Е.С. Эффективные модели сетевого наставничества в региональной системе образования	3
---	---

Скитева А.Ф., Горская Л.Г. Оценка уровня финансовой грамотности обучающихся в современной школе	14
--	----

Матвеева О.Н., Куikliна А.А. Проблемы и перспективы развития медиативной компетентности педагогов г. Красноярск	22
---	----

Демуренко О.Д., Бубнова И.С. Представление о будущем у студентов с разной социальной идентичностью	29
---	----

Дынько О.Н., Гаранина О.А., Корчагин П.А. Система социальной адаптации обучаю- щихся через межпредметные коммуни- кации в учреждениях дополнительного образования	36
--	----

Черников В.А., Черникова Е.А. Формирование навыков социально- психологической самообороны подростков группы риска	45
---	----

Азлецкая Е.Н., Волкова Н.В., Смагина В.М. Модель психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей раннего возраста с отставанием в развитии или с риском его возникновения в более позднем дошкольном возрасте.....	54
---	----

Петронюк И.С. Технология системной терапии отношений в социальной адаптации сирот в работе специалиста службы сопровождения	66
--	----

Радченко Т.А., Леонова Е.А. Принципы эффективной интеграции интеллектуальных систем в образовательный процесс	74
---	----

Яковлева Н.О. Региональная инновационная сетевая инфраструктура как компонент системы образования: сущность, значение и характеристики	81
---	----

Азлецкая Е.Н., Гутник В.Р. Исследование компонентов экономической культуры детей дошкольного возраста.....	93
--	----

Yakovleva N.O., Gaidukova V.V., Bukhtiyar E.S. Effective models of network mentoring in the regional education system	3
---	---

Skiteva A.F., Gorskaya L.G. Assessment of the level of financial literacy of students in a modern school	14
---	----

Matveeva O.N., Kuklina A.L. Problems and prospects of development of mediative competence of teachers of Krasnoyarsk.....	22
---	----

Demurenko O.D., Bubnova I.S. Students with different social identities about the future.....	29
---	----

Dynko O.N., Garanina O.A., Korchagin P.A. System of social adaptation of students through interdisciplinary communications in institutions of additional education.....	36
--	----

Chernikov V.A., Chernikova E.A. Formation of socio-psychological self-defense skills for adolescents at risk	45
--	----

Azletskaaya E.N., Volkova N.V., Smagina V.M. Model of psychological and pedagogical support for families raising young children with developmental delays or at risk of their occurrence in later preschool age	54
--	----

Petryonyuk I.S. The technology of systemic relationships therapy in the social adaptation of orphans in the work of the support service specialist.....	66
--	----

Radchenko T.A., Leonova E.A. Principles of effective integration of intelligent systems into the educational process	74
--	----

Yakovleva N.O. Regional innovative network infrastructure as a component of the education system: essence, significance and characteristics	81
--	----

Azletskaaya E.N., Gutnik V.R. Study of the components of economic culture of preschool children.....	93
--	----



Научная статья

УДК 37.08

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_3)

ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ СЕТЕВОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.О. Яковлева¹, В.В. Гайдукова², Е.С. Бухтияр³

^{1, 2, 3} Институт развития образования Краснодарского края, Краснодар, Россия

¹ noyakovleva@mail.ru

² 406-408@mail.ru

³ Ekaterina.bukhtiyar@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности сетевого наставничества в региональной системе образования, которое определяется как вид наставнического взаимодействия, реализуемого в условиях управляемого профессионального сообщества с использованием коммуникационных платформ и ресурсов. Предложены и подробно охарактеризованы модели саморегулируемого горизонтального наставничества, неформального территориально закреплённого наставничества, направляемого мультипликативного наставничества, формализованного опосредованного наставничества, контентного наставничества, комплексного (синтетического) наставничества. Представлен опыт реализации данных моделей в системе образования Краснодарского края.

Ключевые слова: наставничество, сетевое наставничество, методическая служба, управляемое профессиональное сообщество, краевая инновационная площадка, индивидуальный образовательный маршрут

Для цитирования: Яковлева Н.О., Гайдукова В.В., Бухтияр Е.С. Эффективные модели сетевого наставничества в региональной системе образования // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 3–13. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_3)

EFFECTIVE MODELS OF NETWORK MENTORING IN THE REGIONAL EDUCATION SYSTEM

N.O. Yakovleva¹, V.V. Gaidukova², E.S. Bukhtiyar³

^{1, 2, 3} Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Krasnodar, Russia

¹ noyakovleva@mail.ru

² 406-408@mail.ru

³ Ekaterina.bukhtiyar@yandex.ru

Abstract. The article discusses the features of network mentoring in the regional education system, which is defined as a type of mentoring interaction implemented in a managed professional community using communication platforms and resources. Models of self-regulated horizontal mentoring, informal territorially fixed mentoring, directed multiplicative mentoring, formalized mediated mentoring, content mentoring, complex (synthetic) mentoring are proposed and described in detail. The experience of implementing these models in the education system of the Krasnodar Territory is presented.

Keywords: mentoring, network mentoring, methodological service, managed professional community, regional innovation platform, individual educational route

For citation: Yakovleva N.O., Gaidukova V.V., Bukhtiyar E.S. Effective models of network mentoring in the regional education system. *Pedagogical perspective*. 2023; 4(12): 3–13. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_3) (In Russ.).

Повышение престижа учительской профессии в нашей стране уже на протяжении многих десятилетий остаётся в фокусе внимания не только педагогической общественности, но и органов управления государством. Президентом Российской Федерации 2023 год объявлен Годом педагога и наставника, который направлен на обеспечение признания особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую функцию. Внимание к работе наставников, поиск путей и средств её совершенствования привели к необходимости определения эффективного инструментария. В частности, разработана целевая модель наставничества, которая предусматривает пять основных форм: ученик – ученик, учитель – учитель, студент – ученик, работодатель – ученик, работодатель – студент [1]. Обладая предельной обобщённостью и универсальностью, данные формы тем не менее не позволяют раскрыть наставничество во всех его деталях и проявлениях. Поэтому организациями и педагогами в регионах России, как правило, накапливается собственный опыт наставничества и формируются его уникальные модели.

В современной педагогической литературе наставничество трактуется как особый вид сопровождения начинающего педагога, который направлен на его закрепление в профессии, профессиональную адаптацию и построен на творческом подходе к совместному решению профессиональных задач с более опытным специалистом [1; 2; 3; 4; 5 и др.].

В научном сообществе проблемам наставничества посвящено достаточно большое количество публикаций. Как педагогический феномен и явление современного образования оно рассматривалось А.В. Воротынцевой, И.В. Воротынцевым, К.Г. Тарасовой и др., как

вид деятельности, осуществляемый в отношении молодых педагогов, изучалось С.В. Велиевой, Е.А. Титовой, А.Л. Чеглаковой и др., студентов – М.И. Алдошиной, Э.Ю. Валовой, О.С. Качиной, Е.Ю. Шальневой и др., детей – Е.С. Петровской, М.Р. Сеитовой, родителей – И.В. Алёхиной, А.П. Ефремовой и др. Специфика наставничества в условиях общего образования рассмотрена в работах Т.С. Дороховой, Ю.Н. Галагузовой, А.И. Матвеевой, Г.А. Кругликовой и др., среднего профессионального образования – Т.Б. Быстровой, М.В. Грушиной, М.В. Даниловой, Н.А. Крекшиной, О.В. Смирновой и др., дошкольного образования – А.А. Ивановой, В.М. Розиным, Л.А. Толстяковой и др., начальной школы – Т.С. Логиновой, В.С. Олейник, М.А. Осиповой и др., дополнительного образования – Е.А. Симоновой, Е.М. Скирдиной, А.Н. Шульпиной и др., сельской школы – Е.А. Дудиной, А.С. Зелко, М.Н. Лисогор и др., органов государственной власти – С.И. Биченовым, А.А. Корниевским, Е.С. Куликовой, Т.А. Яковлевой и др., инклюзивной среды – З.Б. Джапаровой, О.В. Матвеевой, Н.В. Тодояковой, Ж.Т. Тороковой и др. Современные технологии наставничества разрабатывались Е.В. Губанихиной, Н.С. Кудаковой и др., модели – С.В. Нерубенко, Н.А. Хавеловой и др., инновационные формы – Н.Д. Базарновой, Т.К. Беляевой, В.П. Борисенковым, О.В. Гукаленко и др.

Набирающие всё большую популярность сетевые форматы взаимодействия ориентируют учёных на сетевое наставничество, изучением которого в настоящее время занимаются М.М. Асильдерова, В.В. Горшенина, Д.С. Ермаков, Н.П. Озёрина, Р.С. Павлова, Т.Ф. Сергеева, Т.И. Толчинская, А.А. Цахаева, М.В. Шабанова и др.

Анализ современных исследований [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12 и др.] показал, что

в настоящее время сформировалось два основных подхода к научной трактовке понятия «сетевое наставничество». Последователи первого подхода связывают данный вид наставничества с его реализацией посредством информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет (Д.С. Ермаков, Т.Ф. Сергеева, М.В. Шабанова и др.), сторонники второго – с его осуществлением в условиях деятельности сетевого сообщества (Н.Н. Жуковицкая, О.А. Милькевич, Ю.В. Перлова и др.). С нашей точки зрения, оптимальной является позиция, при которой учитываются оба подхода и используются преимущества каждого из них. В связи с этим под сетевым наставничеством мы понимаем вид наставнического взаимодействия, реализуемого в условиях управляемого профессионального сообщества с использованием коммуникационных платформ и ресурсов. Обладая атрибутивными свойствами традиционного наставничества, оно тем не менее имеет специфические характеристики, определяющие самостоятельный статус и отграничивающие от близких по смыслу понятий.

Прежде всего специфика сетевого наставничества определяется принципами его реализации, к которым, по мнению О.А. Милькевич [7], следует отнести принципы непрерывности, социального партнёрства, пролонгированного и личностно-ориентированного характера, сочетания массовых, групповых и индивидуальных форм взаимодействия. Помимо указанных, считаем также важными для сетевого наставничества принципы партисипативности, личностной совместимости, многоканальности взаимодействия, эквивиальности.

Кроме того, содержательно сетевое наставничество в условиях современного образовательного процесса обладает определёнными особенностями и требует выполнения ряда инвариантных процедур, а именно:

1) формирования проектировочных команд из числа руководителей и педагогов образовательных организаций, мотивированных на предстоящую работу и образующих сетевое сообщество; 2) выбора модели сетевого наставничества; 3) реализации организационных механизмов сетевого наставничества исходя из выбранной модели; 4) осуществления мониторинговых исследований по проблематике оценки эффективности сетевого наставничества [8, с. 55].

Таким образом, отражая характеристики наставничества в традиционном виде, его сетевая реализация обладает определёнными преимуществами, закономерно задающими тренд на его масштабное использование в практике современного образования. Данные преимущества мы видим в более широких возможностях благодаря отсутствию временных и территориальных ограничений, обеспечении неформальности взаимодействия и проблемно-содержательного единства наставляемого с наставником – представителем профессиональной сети, ориентированной на решение именно той задачи, ради которой и инициируется наставническое взаимодействие. Кроме того, немаловажным считаем более широкую типологию самих моделей сетевого наставничества. Так, в рамках проведённого нами теоретического исследования (2020–2023 гг.) и практической апробации его результатов в масштабах системы образования Краснодарского края мы определили совокупность уникальных моделей сетевого наставничества. Наибольшую эффективность показали модели:

- саморегулируемого горизонтального наставничества;
- неформального территориально закреплённого наставничества;
- направляемого мультипликативного наставничества;

- формализованного опосредованного наставничества;
- контентного наставничества;
- комплексного (синтетического) наставничества.

Раскроем их специфику и содержание более подробно.

Саморегулируемое горизонтальное наставничество относится к коллективным видам и предусматривает сетевое взаимодействие между муниципальными службами. При этом саморегуляция выражается в инициативном выдвижении методических служб в качестве наставников и свободном выборе участниками сети субъектов для получения помощи, а горизонтальное взаимодействие предусматривает наличие равноправных субъектов, взаимообогащающих друг друга в ходе наставнических отношений.

Использование данного вида наставничества обусловлено базовым тезисом о том, что эффективное развитие субъекта любой социальной системы невозможно без непрерывного совершенствования её управленческого корпуса. Без профессионального развития муниципальной методической службы, более того, без её опережающего развития невозможно создать условия для роста профессионального мастерства отдельного учителя. Именно поэтому особое внимание нами уделено муниципальным методическим службам как основным наставникам в системе образования.

В рамках саморегулируемого горизонтального наставничества муниципальные методические службы, включённые в региональную инновационную инфраструктуру, осуществляют разработку актуальной проблемы в сетевом формате и в режиме наставнического взаимодействия транслируют свой успешный опыт другим методическим службам. В данном направлении работа ведётся следующим образом.

В начале календарного года Институтом развития образования Красно-

дарского края проводится постер-сессия, на которой в формате одного слайда муниципальные методические службы защищают идею своего проекта для создания профессиональной сети. Поддержавшие проект и нуждающиеся в соответствующей помощи методические службы обозначают через интернет-голосование желание вступить в сетевое сообщество. Далее начинается процедура заключения договоров между муниципальными методическими службами, совместная разработка и реализация дорожной карты по решению зафиксированной проблемы.

При этом муниципальная методическая служба, организовавшая сеть, может получить статус лидера сетевого взаимодействия, краевого или межрегионального ресурсного центра. Последний присваивается, если методическая служба сотрудничает с регионами России. Такой статус в настоящее время имеют методические службы Краснодарского, Новороссийского, Геленджикского и Ейского районов. Они взаимодействуют в сетевом формате с Ростовской, Белгородской, Кировской областями, Камчатским краем, Чеченской Республикой, Донецкой Народной Республикой, Республикой Башкортостан.

В рамках такой модели методическими службами совместно решается проблема, актуальная для региональной и муниципальных систем образования, участвующих в сетевом взаимодействии, происходит диссеминация успешного опыта, что обеспечивает восполнение профессиональных дефицитов. Сегодня все 44 муниципалитета Краснодарского края включены в сетевое взаимодействие по решению наиболее актуальных проблем, связанных с качеством образования и повышением профессионального мастерства учителей. При этом Институт развития образования участвует в реализации всех сетевых мероприятий и осуществляет их информационную поддержку.

К результатам реализации данной модели наставничества мы относим, помимо повышения профессионального мастерства работников методических служб, ещё и создание постоянно пополняемой видеотеки по материалам работы муниципальных методических служб, включающей видеовизитки, видеостажировки, ролики обучающего характера, презентации, комплект оценочных кейсов для специалистов методических служб и методические разработки.

Накопленный в данном направлении опыт позволяет смело говорить о позитивной тенденции, проявляющейся в повышении активности участников сетевого взаимодействия, усилении интереса к достижениям муниципалитетов нашего края и других регионов России в направлении повышения профессионального мастерства специалистов методических служб.

Неформальное территориально закреплённое наставничество касается взаимодействия «на местах» отдельных педагогов с профессиональными сообществами соответствующего назначения. Например, педагог, являясь классным руководителем и решая соответствующие проблемы, может получить помощь от сообщества классных руководителей, являясь учителем географии – от сообщества учителей географии, выполняя функции заместителя директора – от сообщества руководителей образовательных организаций, руководителя кружка или секции – от сообщества педагогов дополнительного образования и т.д. Кроме того, управляемые профессиональные сообщества в рамках данной модели наставничества способны оказывать помощь друг другу в плане обмена опытом по эффективной организации взаимодействия членов, оптимизации их информирования и др.

Созданная Институтом развития образования Краснодарского края сеть профессиональных сообществ, обеспе-

чивающих адресную помощь учителям в восполнении их профессиональных дефицитов, определила создание данной наставнической модели с неформальным характером взаимодействия и его территориально закреплённой реализацией. При этом неформальный характер наставничества в рамках данной сетевой модели обусловлен отсутствием нормативно зафиксированного функционала участников, а территориальная закреплённость – оказанием адресной наставнической помощи без отрыва от работы.

К настоящему времени Институтом развития образования Краснодарского края создано 23 профессиональных сообщества. Это сообщества: руководителей образовательных организаций, педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов-дефектологов, педагогов дошкольных образовательных организаций, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, молодых педагогов, учителей начальных классов, педагогических работников центров «Точка роста», а также 13 сообществ учителей-предметников (русского языка и литературы, математики, информатики, физики, химии, биологии, географии, истории и обществознания, иностранных языков, физической культуры, основ безопасности жизнедеятельности, технологии, основ православной культуры).

Управляемый характер профессионального сообщества обеспечивается наличием координатора – работника Института развития образования, планирующего и организующего всю его деятельность. Кроме того, в структуре сообщества работает председатель и президиум.

Координатор, председатель и президиум принимают оперативные решения в соответствии с изменяющимися задачами и выявленными профессиональными потребностями. В совет сообщества входят представители всех муниципалитетов. Они отвечают за

трансляцию в своём муниципалитете решений президиума и совета сообщества, организацию мероприятий с педагогами – членами сообществ. К настоящему времени 27,5 тысяч педагогических работников Краснодарского края, а это более 60% от всех педагогов региона, являются членами профессиональных сообществ.

Выполнение решений президиума требует доведения значимой информации до каждого члена сообщества. Решая данную проблему, мы разработали модель и регламент гарантированного информирования каждого педагога [13]. Его использование в практике работы нашего Института не только позволяет донести принятые решения и актуальную информацию, но и самому Институту быть уверенным, до кого и в какие сроки эта информация доведена, что повышает качество управления и позволяет более грамотно планировать наставническую деятельность в отношении всех субъектов региональной системы образования. Таким образом, принятые на краевом или муниципальном уровне решения и действия доводятся до каждого педагога, обеспечивая его профессиональное развитие, а также через представителей сети в режиме обратной связи фиксируются направления, в которых требуется помощь наставника.

Для обмена продуктивным опытом профессиональных сообществ друг с другом Институтом развития образования предоставляется площадка, которая работает не менее двух раз в год и объединяет руководителей всех сообществ. Такие встречи оказываются чрезвычайно полезными не только для начинающих свою деятельность сообществ, но и для опытных, которые имеют возможность обсудить ключевые проблемы и выстроить совместную деятельность через организацию и проведение мероприятий междисциплинарного содержания, объединяя педагогическую общественность в поиске

путей повышения качества образования в краевой системе.

Направляемое мультипликативное наставничество. Важнейшим механизмом развития любой образовательной организации является инновационная деятельность. Поэтому одним из направлений работы современного Института развития образования является организация наставничества в области инноватики. Чтобы эффективно выполнять такую задачу в масштабах краевой системы образования, сам Институт тоже должен проявлять инновационную активность и развивать собственный инновационный потенциал.

В данном направлении эффективно показала себя направляемая модель наставничества, которая носит бинарный характер и включает внешний и внутренний контуры, обеспечивающие мультипликативный эффект. Для внешнего контура наставником выступает Институт развития образования, оказывающий наставническую помощь краевым инновационным площадкам в выполнении ими инновационных проектов. Внутренний контур определяют сами краевые инновационные площадки как наставники – эксперты, носители инноваций, и образовательные организации с педагогами, получающие наставническую поддержку в интересующих их направлениях. Данная модель носит сетевой и плановый характер, и, что важно, обусловлена ключевыми задачами системы образования.

Модель направляемого мультипликативного наставничества обеспечивает формирование инновационного образовательного пространства края, популяризацию эффективного опыта и оказание организациям помощи в осуществлении инновационной деятельности. Реализация данной модели нашла отражение в региональном образовательном проекте «Инновационный поиск», в рамках которого организации, получившие статус краевой инновационной площадки, осуществляют инно-

вационную деятельность в соответствии со своим авторским замыслом. Специфика данного проекта заключается в следующем:

1) конкурсный отбор и отчёты проводятся по требованиям к федеральным инновационным площадкам с тем, чтобы, участвуя в региональном конкурсе, организации могли научиться заполнять конкурсно-отчётные документы и достойно представлять Краснодарский край на уровне Федерации;

2) каждая заявка проходит дополнительный аудит профильных кафедр Института на предмет ценности проекта для развития краевой системы образования;

3) на каждый календарный год оформляется план взаимодействия, включающий обязательный набор: а) мероприятия, которые инновационные площадки проводят в рамках своих проектов (стажировки, мастер-классы, вебинары); б) мероприятия Института, в которых они участвуют как создатели и носители инноваций; в) созданные инновационные продукты – научные статьи, методические пособия или рекомендации, дидактические материалы, значимые для краевой системы образования. Так, например, в 2023 году общая дорожная карта взаимодействия Института развития образования с краевыми инновационными площадками включала 464 позиции.

Такая организация наставнической работы краевых инновационных площадок обеспечивает, с одной стороны, необходимое качество деятельности по проекту, а с другой – полноценную интеграцию различных организаций в инновационную инфраструктуру и ориентацию на потребности системы образования Краснодарского края. Одним из свидетельств тому является высокий интерес педагогов края к проводимым инновационными площадками стажировкам по темам реализуемых проектов, которые предусматривают оказание непосредственной наставнической

помощи участникам стажировки, являются открытыми, а подготовка к ним составляет отдельное направление сетевого наставничества со стороны Института.

Формализованное опосредованное наставничество. Отдельным форматом наставничества в нашей региональной системе образования является создание и сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов, которые формируются на основании диагностики профессиональных компетенций и имеют пятиступенчатую структуру: федеральный, региональный, муниципальный, институциональный и личностный уровни. В данном случае речь идёт о формализованном опосредованном наставничестве, которое носит групповой характер, координирует работу представителей всех уровней системы образования, обладает содержательной уникальностью и детерминирована индивидуальными потребностями личности педагога. В настоящее время в зоне действия такой модели наставничества находятся уже более 10 тысяч педагогов края, реализующих индивидуальные образовательные маршруты.

Для восполнения профессиональных дефицитов педагогов Институту развития образования создано и реализуется 17 эксклюзивных программ повышения квалификации, обеспечивающих личностное и профессиональное развитие каждого слушателя на основе нестандартных новаторских технологий, форм и методов взаимодействия, проводятся практико-ориентированные интерактивные мероприятия.

Поскольку траектория развития каждого педагога уникальна и не ограничивается только освоением программ повышения квалификации, перед нами встала задача такой организации наставничества, которая бы обеспечивала их профессиональный рост. Для этого создан региональный методический актив и ведётся региональная база наставников – основных субъектов, оказы-

вающих адресную помощь педагогам. В настоящее время региональная база наставников включает 60 опытных учителей края, транслирующих лучшие педагогические практики для образовательных учреждений, реализующих целевую модель наставничества.

Для методического сопровождения учителей при Институте создана Школа педагога-наставника, в рамках которой проводятся стажировки, тренинги, педагогические чтения и стратегические сессии, способствующие развитию навыков успешной коммуникации, формированию лидерских качеств, развитию рефлексивных способностей. На уровне региона традиционными стали цикл мастер-классов «Помощь всегда рядом: региональный опыт наставничества», фестиваль «Эффективные механизмы реализации целевой модели наставничества в образовательных организациях», краевой открытый фестиваль педагогического мастерства «Наставник Кубани: маршрут построен», краевая научно-практическая конференция «Наставничество: повышение мастерства педагогов» и др. С 2022 года проводится краевой конкурс «Педагог-наставник». Кроме того, для наставников реализуются две уникальные дополнительные профессиональные программы, по которым прошли обучение уже более тысячи педагогов.

Данный вид сетевого наставничества, предусматривающий инициирование создания индивидуального образовательного маршрута в соответствии с имеющимися у педагога профессиональными дефицитами, обеспечивается консолидированной ответственностью наставников на всех уровнях системы образования по их восполнению и постоянным отслеживанием результатов с возможностью корректировки и пролонгации реализуемого индивидуального маршрута.

Контентное наставничество. Открытость образовательного простран-

ства и использование его преимуществ привела нас к необходимости введения модели контентного наставничества, которое носит неформальный характер и позволяет педагогу или образовательной организации, нуждающимся в наставнической помощи, самостоятельно в удобное время и в индивидуальном режиме получать первоначальную ориентировочную информацию и осваивать актуальный контент. Основу данной модели составляют постоянно пополняемый информационный ресурс видеоматериалов («Телешкола Кубани», записи открытых уроков, мастер-классов и др.), электронные библиотечные системы, реестры материалов и др. Все материалы проходят процедуру профессионального рецензирования и рекомендованы к использованию.

Так, например, региональный проект «Телешкола Кубани», главной целью которого является обеспечение качества и доступности образования в новых условиях, является совместным проектом министерства образования, науки и молодёжной политики, департамента информационной политики края, телеканала «Кубань 24» и Института развития образования. За два года в нём было задействовано 229 педагогов из 125 образовательных организаций 31 муниципалитета, записано 375 уроков и консультаций, в том числе по подготовке к ГИА.

Особенностью 2023 года стало увеличение количества мест записи и монтажа видеоуроков-консультаций: в ведущих вузах Кубани (Армавирском педагогическом и Кубанском технологическом университетах), Центре опережающей подготовки (учреждении среднего профессионального образования) и Краснодарском президентском кадетском училище. В записи 129 видеоконсультаций этого года примут участие еще 96 педагогов из 86 учреждений 32 муниципалитетов.

Специалисты Института развития образования Краснодарского края еже-

годно обновляют и электронный банк текстовых, презентационных и видеоматериалов с базовыми тематическими подборками по предметам для сопровождения образовательной деятельности, который расположен на электронной площадке Института и доступен для всех регионов.

Для обеспечения инициативного доступа к информационным ресурсам нашего Института создана интернет-платформа «Портал педагога», на которой к настоящему времени прошли регистрацию более 45 тысяч педагогических работников. Кроме того, обработка данных этой платформы позволяет нам вести ежегодный мониторинг развития профессионального мастерства и принимать управленческие решения, в том числе и в плане оказания наставнической помощи.

Комплексное (синтетическое) наставничество. Реализация различных видов сетевого наставничества по решению актуальных задач регионального образования, в том числе по воспроизводству педагогических кадров, актуализировала поиски способов более плотного взаимодействия с системой высшего педагогического образования. В результате сформировалась новая модель наставничества, которая носит комплексный (синтетический) характер, имеет многоаспектное дифференцированное содержание, предусматривает сложные отношения взаимной ответственности и матричный формат управления.

Концепция взаимодействия системы общего образования с региональным педагогическим вузом предусма-

тривает целую систему наставнических действий в отношении студентов, обучающихся классов психолого-педагогической профильной направленности и педагогических работников региональной системы образования [14].

Для устранения в системе образования Краснодарского края дефицита педагогических кадров в сотрудничестве с представителями инновационной инфраструктуры нами разработан и проведён аудит вакансий, разработаны карьерные траектории с тем, чтобы выпускники вуза, даже те, кто не готов связать свою дальнейшую работу с непосредственным взаимодействием с детьми, остались в системе образования на позициях методиста, главного или ведущего специалиста, организатора и т.д. в учреждениях региональной или муниципальной систем образования.

Считаем, что взаимодействие педагогического вуза с региональным Институтом развития образования обладает высоким наставническим потенциалом и способно обеспечить решение кадровых проблем в современной системе образования.

Таким образом, модели сетевого наставничества, показавшие эффективность реализации в региональной системе образования, обладают большим инновационным потенциалом, имеют широкие возможности для обеспечения устойчивого развития и достижения синергетических эффектов системы непрерывного педагогического образования и требуют дальнейшей разработки в плане совершенствования методико-технологического обеспечения.

Список литературы

1. Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися: распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/73473531/>.
2. Соина В.М. Наставничество как предмет научной рефлексии // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5(84). С. 232–233.

3. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2(16). С. 87–90.
4. Данилова М.В. Система наставничества как инструмент корпоративной модернизации в учреждениях среднего профессионально-педагогического образования // Педагогическая перспектива. 2023. № 2(10). С. 26–31. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2\(10\)_26](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2(10)_26)
5. Горюнова М.Г., Шевчук А.С. Формирование эмоционального интеллекта у молодых и начинающих педагогов дошкольных образовательных организаций средствами наставничества // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 48–55. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_48](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_48)
6. Юдина Т.Г., Кива И.Ю. Сетевое наставничество педагогов для обучения детей с инвалидностью и ОВЗ в рамках региональных методических объединений // Учебный год. 2023. № 2(72). С. 39–41.
7. Милькевич О.А. Проектирование сетевой модели наставничества в московской области // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 239–242.
8. Жуковицкая Н.Н. Сетевое наставничество школ с высокими и низкими результатами подготовки обучающихся: организационные механизмы // Человек и образование. 2022. № 2(71). С. 53–63.
9. Сивакова Н.Н., Измайлова Т.В. Сетевое наставничество в системе образования // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2022. № 12. С. 112–125.
10. Аниськина Н.Н., Белкова Е.А. Организация сетевого взаимодействия профессиональных образовательных организаций и работодателей в целях развития наставничества // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2020. № 2(50). С. 9–12.
11. Павлова Р.С. Сетевая система наставничества как механизм адресной поддержки и сопровождения профессионального роста молодого педагога (проект) // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2021. № 1. С. 109–119.
12. Цахаева А.А., Асильдерова М.М., Толчинская Т.И. Теоретические основы профессионального развития молодых педагогов в школе на основе сетевого наставничества // Обзор педагогических исследований. 2023. Т. 5. № 2. С. 203–207.
13. Бегзаян Н.А. Гарантированное информирование как компонент сопровождения работы профессиональных сообществ педагогических работников Краснодарского края // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 12–18. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_12](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_12)
14. Яковлева Н.О., Бухтияр Е.С., Шлык М.Ф. Модель взаимодействия современного педагогического вуза с региональной системой образования // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 29–38. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_29](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_29)

References

1. Ob utverzhdenii metodologii (celevoj modeli) nastavnichestva obuchajushhihsja dlja organizacij, osushhestvlyajushhih obrazovatel'nuju dejatel'nost' po obshheobrazovatel'nym, dopolnitel'nym obshheobrazovatel'nym i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, v tom chisle s primeneniem luchshih praktik obmena opytom mezhdru obuchajushhimisja: rasporyazhenie Minprosveshhenija RF, December 25, 2019 № P-145. *Informatsionno-pravovoe obespechenie "Garant"*. Available at: <https://base.garant.ru/73473531/>. (In Russ).
2. Soina V.M. Mentoring as a subject of scientific reflection. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; 5(84): 232–233. (In Russ).
3. Pozdeeva S.I. Mentoring as an activity support for a young specialist: models and types of mentoring. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2017; 2(16): 87–90. (In Russ).
4. Danilova M.V. Mentoring system as a tool for corporate modernization in institutions of secondary vocational education. *Pedagogical perspective*. 2023; 2(10): 26–31. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2\(10\)_26](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2(10)_26) (In Russ.).
5. Goryunova M.G., Shevchuk A.S. Formation of emotional intelligence in young and novice teachers of preschool educational organizations by means of mentoring. *Pedagogical Perspective*. 2023; 3(11): 48–55. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_48](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_48) (In Russ.).
6. Yudina T.G., Kiva I.Yu. Network mentoring of teachers for teaching children with disabilities and disabilities within the framework of regional methodological associations. *Uchebny god*. 2023; 2(72): 39–41 (In Russ.).
7. Mil'kevich O.A. Designing a network model of mentoring in the Moscow region. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; 72-3: 239–242. (In Russ.).

8. Zhukovickaja N.N. Network mentoring of schools with high and low learning outcomes: organizational mechanisms. *Chelovek i obrazovanie*. 2022; 2(71): 53–63. (In Russ.).
9. Sivakova N.N., Izmajlova T.V. Network mentoring in the education system. *Prilozhenie k zhurnalu "Srednee professional'noe obrazovanie"*. 2022; 12: 112–125. (In Russ.).
10. Anis'kina N.N., Belkova E.A. Organization of network interaction between professional educational organizations and employers in order to develop mentoring. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire*. 2020; 2(50): 9–12. (In Russ.).
11. Pavlova R.S. Network mentoring system as a mechanism for targeted support and accompanying the professional growth of a young teacher (project). *Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy i innovacii*. 2021; 1: 109–119. (In Russ.).
12. Cahaeva A.A., Asil'derova M.M., Tolchinskaja T.I. Theoretical foundations of the professional development of young teachers at school based on network mentoring. *Obzor pedagogicheskikh issledovanij*. 2023; V. 5, No. 2: 203–207. (In Russ.).
13. Begzadyan N.A. Guaranteed information as a component of supporting the work of professional communities of teachers in the Krasnodar Region. *Pedagogical perspective*. 2023; 3(11): 12–18. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_12](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_12) (In Russ.).
14. Yakovleva N.O., Bukhtiyar E.S., Shlyk M.F. Model of interaction of a modern pedagogical university with the regional education system. *Pedagogical perspective*. 2023; 3(11): 29–38. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_29](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_29) (In Russ.).

Информация об авторах

Надежда Олеговна Яковлева – доктор педагогических наук, профессор, руководитель центра методической поддержки и инновационного развития системы образования Института развития образования Краснодарского края.

Вера Васильевна Гайдукова – заместитель руководителя центра методической поддержки и инновационного развития системы образования Института развития образования Краснодарского края.

Екатерина Сергеевна Бухтияр – ведущий специалист центра методической поддержки и инновационного развития системы образования Института развития образования Краснодарского края.

Information about the authors

Nadezhda O. Yakovleva – Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Center for Methodological Support and Innovative Development of the Education System, Head of the Center.

Vera V. Gaidukova – Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Center for Methodological Support and Innovative Development of the Education System, Deputy Head of the Center.

Ekaterina S. Bukhtiyar – Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Center for Methodological Support and Innovative Development of the Education System, Leading Specialist.

Статья поступила в редакцию 10.08.2023; одобрена после рецензирования 25.08.2023; принята к публикации 28.08.2023.

The article was submitted 10.08.2023; approved after reviewing 25.08.2023; accepted for publication 28.08.2023.



Научная статья

УДК 373

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_14](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_14)

ОЦЕНКА УРОВНЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

А.Ф. Скитева¹, Л.Г. Горская²

^{1, 2} Гимназия № 82, Краснодар, Россия

¹ school82@kubannet.ru

² krn001@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен анализ существующих методов определения уровня финансовой грамотности обучающихся, рассмотрены различные подходы к использованию форм её оценки в образовательном процессе. На основе сравнения различных измерительных материалов, разработанных авторами учебно-методических пособий, типовых заданий из открытого банка цифровых образовательных ресурсов, заданий для проведения всероссийских конкурсов и олимпиад по финансовой грамотности, выделены ключевые составляющие эффективной системы оценки. Определены требования к её организации: учёт возрастных особенностей обучающихся, комплексность и личностная ориентированность. Выделены основные требования к оценочной деятельности педагогов, которые обеспечивают повышение качества образования. Описаны возможности кейс-технологии для формирования финансовой грамотности и оценки её сформированности.

Ключевые слова: финансовая грамотность, оценивание, измерительные материалы, кейс-технология

Для цитирования: Скитева А.Ф., Горская Л.Г. Оценка уровня финансовой грамотности обучающихся в современной школе // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 14–21. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_14](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_14)

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FINANCIAL LITERACY OF STUDENTS IN A MODERN SCHOOL

A.F. Skiteva¹, L.G. Gorskaya²

^{1, 2} Gymnasium No. 82, Krasnodar, Russia

¹ school82@kubannet.ru

² krn001@yandex.ru

Abstract. The article presents an analysis of existing methods for determining the level of financial literacy of students, considers various approaches to the use of forms of its assessment in the educational process. Based on a comparison of various measuring materials developed by the authors of teaching aids, standard tasks from an open bank of digital educational resources, tasks for holding all-Russian competitions and olympiads in financial literacy, the key components of an effective assessment system are identified. The requirements for its organization are determined: considering the age characteristics of students, complexity and personal orientation. The main requirements for the evaluation activities of teachers, which ensure the improvement of the quality of education, are highlighted. The possibilities of case technology for the formation of financial literacy and assessment of its formation are described.

Keywords: financial literacy, assessment, measuring materials, case technology

For citation: Skiteva A.F., Gorskaya L.G. Assessment of the level of financial literacy of students in a modern school. *Pedagogical perspective.* 2023; 4(12): 14–21. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_14](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_14) (In Russ.).

Проблема развития функциональной грамотности стала актуальной не только в связи с введением новых ФГОС, включающих одним из требований при реализации программ начального, основного и среднего образования создание условий для её формирования, но и с потребностью в повышении качества образования в целом. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 качество образования определяется как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным стандартам, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы. Задача повышения качества образования является сложной и требует теоретического осмысления с точки зрения анализа сложившейся системы оценивания результатов обучения, выбора эффективных форм и методов определения уровня соответствия требованиям стандарта, инструментария для его оценки.

Системно-деятельностный и компетентностный подходы к оценке образовательных (метапредметных, предметных и личностных) результатов, применяемые в современной школе, предполагают использование диагностических и измерительных инструментов, которые во многом совпадают с теми, которые используются для оценки финансовой грамотности. Таким образом, учитель, успешно освоивший методологию работы по оцениванию финансовой грамотности, приобретает профессиональные навыки, которые затем может эффективно применить в других предметных областях.

В научной литературе [1; 2; 3; 4; 5; 6 и др.] представлены различные подходы к оценке уровня сформированности финансовой грамотности различных категорий обучающихся, включая содержание измерительных материалов, различные технологии оценки и т.д.

Одним из наиболее распространённых является использование оценочных работ по типу измерительных заданий PISA, в которых финансовая грамотность понимается как «способность личности принимать разумные, целесообразные решения, связанные с финансами, в различных ситуациях собственной жизнедеятельности» [7, с. 10]. Задания по определению уровня финансовой грамотности состоят из трёх блоков: содержание, познавательные процессы, контексты (жизненные ситуации). Контексты представляют собой группы ситуаций, объединённые в разные блоки: образование и работа, дом и семья, личностные и общественные ситуации. Банк заданий для оценки функциональной грамотности, используемых в исследованиях PISA, является открытым, но их формат и методика включения в учебный процесс вызывают у большинства педагогов затруднения при конструировании и использовании, так как требует ориентации на меняющиеся смысловые контексты.

На основе анализа международного опыта Министерством финансов Российской Федерации в рамках проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» была разработана Система (рамка) базовых компетенций в области финансовой грамотности, которая используется для создания образовательных программ. В частности, были определены предметные области финансовой грамотности, выделены ключевые её составляющие: знание и понимание, умения и поведение, личные характеристики и установки. Эти разработки положены в основу измерительных материалов для обучающихся разных возрастов.

В учебно-методических комплексах по финансовой грамотности (С.Н. Федин, 2-3 классы; И.В. Липсиц, Е.А. Вигдорчик, 5-7 классы; О.И. Рязанова, 8-9 классы) представлены авторские контрольно-измерительные материалы, разработанные

ные по отдельным тематическим блокам и разделам. Задания, предлагаемые для обучающихся, носят практико-ориентированный характер и дают им возможность погрузиться в определенную жизненную ситуацию. Формат оценочных материалов разнообразный: от тестовых заданий с выбором правильного ответа до заданий с развернутым ответом, практико-ориентированные задачи и др.

Группа исследователей из Института стратегии развития образования РАО [4; 5; 8 и др.] реализуют свой подход в оценке финансовой грамотности, переходя «от аспектных заданий к комплексным» [4, с. 24]. Задания, представленные на цифровых платформах (Российская электронная школа, цифровые образовательные ресурсы на сайте Института стратегии развития образования РАО и др.), ориентированы не просто на проверку знаний обучающихся, но «прежде всего, на формирование ряда умений и стратегий поведения, от которых зависит успех в осуществлении познавательной и практической деятельности, направленной на решение задач, возникающих в финансовой жизни личности» [5, с. 1]. Задания носят комплексный характер, разнообразны по объекту оценки, уровню сложности и требуемому действию.

Определённый интерес представляют и задания по оценке уровня финансовой грамотности обучающихся в рамках проводимых конкурсов различных уровней. Так в основу концепции заданий Всероссийской онлайн олимпиады по финансовой грамотности для учащихся 3–11 классов положен «метапредметный подход, который позволяет участникам искать ответы, пользуясь различными источниками и опираясь на знания в разных областях» [9, с. 10]. При этом задания очного этапа построены на основе реальных кейсов из практики финансовой деятельности.

Опираясь на анализ представленных в литературе контрольно-измерительных материалов по финансовой

грамотности, мы выделили следующие требования к их эффективному использованию.

1. Учёт возрастных особенностей обучающихся, в том числе их эмоциональной восприимчивости, включенности в определённую жизненную ситуацию и др.

Для учащихся 2–3 классов «должны быть созданы условия для развития рефлексии – способности осознать и оценивать свои мысли и действия, соотносить результат деятельности с поставленной целью, определять своё знание и незнание» [10, с. 9]. Ключевыми задачами для них являются: 1) выработка ценностно-мотивационных основ финансовой грамотности; 2) формирование позитивного отношения к финансово-экономической деятельности; 3) устойчивого интереса к миру труда и профессий; 4) элементарных представлений о финансах и экономике, роли современного производства в жизни человека и общества.

Для учащихся 5–7 классов целевыми показателями являются: 1) готовность к расширению зоны ответственности, в том числе и в финансовых вопросах (способность справиться с тратами в школе, организацией досуга, накоплением на подарки друзьям и т.д.); 2) понимание финансовой ситуации семьи, способность делать накопления, умение рассчитать инфляцию; 3) способность к экспериментам с инвестиционными возможностями и умение рассчитывать банковскую карту; 3) понимание сути кредитования и необходимости платы за использование кредита.

От учащихся 8–9 классов требуется: 1) понимание ценности образования, способность проанализировать и оценить его влияние на будущее личное благосостояние; 2) умение соотнести выгоду от сиюминутного приобретения и необходимость переплаты по кредиту; 3) сформированность интереса к возможностям самостоятельного заработка; 4) понимание сути налогообложения;

5) способность планирования в среднесрочной перспективе (от 6 месяцев до 1,5 лет), а также осуществления накоплений для достижения поставленных финансовых целей.

Для учащихся 10–11 классов основными параметрами оценивания должны быть осознание ими себя в широком контексте финансовой жизни общества; «финансовая самодостаточность с ориентацией на свои силы; стремление к финансовой свободе и независимости от родителей» [11, с. 54].

2. Комплексность, подразумевающая охват измерительными материалами основных разделов рамки финансовой компетентности обучающихся. Комплексный подход предполагает задания разнообразные по объекту оценки, уровню сложности и использование потенциала измерительных материалов для развития финансово грамотного поведения.

3. Личностная ориентированность, нацеливающая на разнообразие используемых материалов, их практическую значимость, актуальность и понятность обучающимся, дифференциацию по уровню сложности, использование потенциала для развития знаний и умений школьников, формирования моделей поведения финансово грамотного человека.

Основную роль при проведении мониторинга в области финансовой грамотности в образовательной организации играет педагог. На основе спецификаций и кодификатора измерительных материалов учитель может самостоятельно конструировать разные модели заданий по функциональной (в том числе финансовой) грамотности. Следует отметить, что задания направлены не только и не столько на диагностику уже достигнутого образовательного результата, сколько на применение их в качестве инструментария для дальнейшего формирования финансовой грамотности. Учитель определяет одну из моделей организации диагностической

работы: автономное последовательное выполнение отдельных частей работы (по запланированному графику) или выполнение комплексной работы (например, для итоговой оценки по завершению учебного курса); включает необходимый материал в учебный процесс и применяет соответствующую методику оценивания заданий. Анализ мнения педагогов показал, что они по-разному оценивают эффективность применяемых инструментов для определения уровня финансовой грамотности, используют различные технологии, методы и приёмы работы, что влечёт разное представление о результатах образовательного процесса. Это усиливает актуальность проблемы методического сопровождения деятельности педагогов с целью эффективного использования инструментария оценки уровня функциональной (в том числе финансовой) грамотности, формирование единого подхода к интерпретации результатов обучения.

Эффективных результатов можно достичь только при рациональном использовании методов оценки качества результатов обучения, направленных на формирование компетенций обучающихся. Ключевая роль при этом отводится компетенциям педагогов по использованию инструментария оценки.

Анализируя литературу по развитию финансовой грамотности, мы выделили основные требования к оценочной деятельности педагогов, которые обеспечивают повышение качества образования. Прежде всего, это способность: 1) понимать отличия между традиционными заданиями и заданиями по финансовой грамотности, ориентированными на решение жизненных вопросов и проблем; 2) выявлять с помощью заданий важные для развития финансового грамотного поведения личностные установки и способы действия; 3) организовывать познавательную деятельность обучающихся, включать задания с целью определения дефицитов в умениях, требующих раз-

вития; 4) содействовать обучающимся в выработке умений анализировать информацию, выделять целесообразное финансовое действие; 5) создавать условия для реализации творческого потенциала обучающихся, подбирать ситуации для создания обучающимися аналогичных заданий по финансовой грамотности; 6) обеспечивать участие в проектной деятельности с целью развития финансово грамотного поведения.

Отметим, что задания по оценке функциональной грамотности обучающихся могут применяться в различных вариантах: 1) урочная деятельность – на уроках финансовой грамотности, а также при изучении обществознания, математики, окружающего мира и т.д.; 2) проведение классных часов; 3) проведение деловых игр по финансовой грамотности; 3) организация тематических недель, конкурсов, олимпиад, викторин, проектов и т.д.

Важно понимать, что «формирование финансовой грамотности не происходит на одном уроке, одном предмете, одним учителем» [12, с. 164]. Это работа всего педагогического коллектива в течение значительного периода времени. Диагностика уровня сформированности компетенций обучающихся должна носить системный характер. Важно выделить в предметном содержании разделов рабочей программы области развития финансовой грамотности, сопоставить их с позициями рамки компетенций по финансовой грамотности, определить формы и методы оценочной деятельности.

Комплексные задания по функциональной грамотности предполагают осуществление разных мыслительных операций обучающимися, так как по каждой предлагаемой задаче требуется выявление финансовой информации в финансовом контексте с оценкой финансовых проблем, применением финансовых знаний и умений. Проанализировав различные технологии, используемые в этих целях, мы пришли к выводу, что

наибольшей эффективностью обладает кейс-технология.

В образовании кейс-технология традиционно понимается как «интерактивная технология, направленная на формирование у обучающихся знаний, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в профессиональной деятельности, в виде кейса» [13, с. 180]. С одной стороны, кейсовые задания позволяют организовать учебный процесс, активизируя деятельность обучающихся для формирования новых качеств и умений, а с другой, они могут использоваться как инструмент диагностики уровня сформированности финансовой грамотности. Педагог получает возможность оценить не только итоговый ответ с позиции «верно-неверно», но и логику рассуждения, нестандартность решения, умение работать с разными информационными источниками. Кейсовые задания носят междисциплинарный характер, поэтому эффективно выявляют уровень сформированности компетенций обучающихся. Сегодня в рамках реализации проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» на официальном сайте Института стратегии развития образования РАО создан достаточно обширный банк кейсовых заданий, который находится в открытом доступе и может быть использован педагогами в своей практической деятельности (<https://clck.ru/UXztP>).

В области развития функциональной грамотности кейс-технологии обладают рядом преимуществ: описание актуальной жизненной ситуации, интересной для обучающихся, многовариантность решения, возможность командной работы, междисциплинарность и т.д. Деятельность по решению кейсовых заданий не ограничена форматом урока и может быть организована в различных формах (внеурочная деятельность, индивидуальные и групповые задания

и т.д.). Кейс-задания способствуют развитию умения анализировать и устанавливать проблему; четко формулировать, высказывать и аргументировать свою позицию; общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать вербальную и невербальную информацию; принимать решения с учётом конкретных условий и наличия фактической информации.

Планируя проведение занятия, учителю важно продумать структуру последовательных шагов в соответствии с учебной деятельностью. Приведём пример практической задачи из учебно-методического комплекса «Финансовая грамотность 10–11 класс»: «Представьте, что вы окончили институт, начали работать и хотели бы купить своё жильё. Квартира, которую вы выбрали, стоит 2,5 млн руб., но у вас в наличии только 200 тысяч руб. Что вы будете делать, чтобы решить данную проблему самостоятельно, без обращения к родителям и друзьям?».

В начале работы учащиеся знакомятся с содержанием кейса и фиксируют практическую задачу, требующую решения. Учитель предлагает подумать над тем, какими способами может быть решен этот кейс. Выслушав ответы, он акцентирует внимание на том, что без обращения к научному знанию в сфере финансов, задача не может быть решена. Для этого обучающиеся должны освоить понятия: «финансы», «банк», «инфляция», «ипотека», «кредит». Следующий шаг – это планирование решения учебной задачи. Педагог помогает в этом процессе, но не предлагает готовых решений. Он выступает в роли направляющего, консультирует, корректирует действия обучающихся. Учитель объясняет, как устроена финансовая сфера в области ипотечного кредитования, знакомит с основными понятиями, предлагает ссылки на литературу, сайты, организует изучение алгоритма решения кейса. Далее происходит освоение теоретического материала, а затем практическое решение. Учащиеся осуществляют активный поиск информации в разных источни-

ках, собирают необходимый материал. Педагог помогает при возникающих затруднениях или рекомендует информационные ресурсы для самостоятельного использования. В заключение учащиеся делают презентации своих решений кейса. Если время ограничено, то можно выслушать одну-две подгруппы. Если время позволяет, то предпочтительно заслушать все варианты, чтобы обучающиеся участвовали в дискуссии и могли задать вопросы на уточнение. Рефлексия является обязательным элементом использования кейс технологии, так как важно обсудить, как был достигнут результат, что получилось, а что нет и почему. На каждом этапе работы с кейсом учитель корректно координирует ход обсуждения, направляя его по необходимости на решение поставленной цели.

Итоговые результаты сложатся из разных аспектов: владение теоретическими терминами, умение использовать кредитный калькулятор для расчета стоимости, умение работать с информацией (читать кредитный договор), работать в группе, коммуникативные навыки. Задание позволяет выявить личностные характеристики и установки: понимание финансовой ответственности, соотнесение возможностей взять кредит и потребностей. Таким образом, кейс-технология становится «инструментом формирования компетентностей, выходящих за пределы учебного пространства» [14, с. 67].

Анализ существующих подходов к оценке уровня финансовой грамотности показал, что в настоящее время приоритет отдаётся комплексным заданиям, которые позволяют не только определить уровень владения материалом, но и выявить дефициты в компетенциях обучающихся. Используемая в школе система оценки стремится к объективному контролю, ориентирована на стимулирование обучающегося, развитие у него навыков, необходимых для успешной реализации в будущем. Особую роль при этом играет развитие

функциональной грамотности, уровень сформированности которой определяет качество современного образования. Методическая задача образовательной организации – создать условия для овладения педагогами инструментами оценки результатов освоения образо-

вательных программ, современными технологиями, нацеленными на активизацию познавательной деятельности обучающихся, научить педагогов анализировать и оценивать успешность собственной педагогической деятельности в этом направлении.

Список литературы

1. Колесов В.И. Педагогические подходы к оценке уровня сформированности финансовой грамотности у школьников // Инновационные научные исследования. 2022. № 1-1(15). С. 109–115. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6368459>
2. Кочин М.С., Кафидов В.В. Современные проблемы оценки уровня финансовой грамотности студентов колледжей и вузов // Проблемы межрегиональных связей. 2023. № 21. С. 23–27. https://doi.org/10.54792/24145734_2023_21_23_27
3. Матаева Р.З., Мусаева З.С., Алхастова М.В. Критерии и показатели оценки сформированности финансовой грамотности студентов вузов // Журнал прикладных исследований. 2022. Т. 3, № 11. С. 243–248. https://doi.org/10.47576/2712-7516_2022_11_3_243
4. Рутковская Е.А., Половникова А.В. Оценка и формирование финансовой грамотности: модели заданий и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2(70). С. 24–41.
5. Рутковская Е.А., Половникова А.В., Козлова А.А., Е.С. Королькова. Основные подходы к оценке финансовой грамотности учащихся основной школы. М.: РАО, 2021. 10 с.
6. Непрокина И.В., Тяжева Ю.М. Проблемы оценки результатов сформированности финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 97-2. С. 121–124. <https://doi.org/10.18411/trnio-05-2023-98>
7. Сборник информационных и методических материалов для педагогов. М.: Высшая школа экономики, 2020. 89 с.
8. Королькова Е.С., Козлова А.А. Формирование финансовой грамотности учащихся основной школы: работа учителей-предметников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2(70). С. 100–116.
9. Финансовая грамотность и финансовое просвещение населения: атлас российских практик / О. А. Александрова, Н. В. Аликперова, К. В. Виноградова [и др.]. М.: Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук, 2021. 177 с. <https://doi.org/10.19181/monogr.978-5-89697-355-3.2021>
10. Корлюгова Ю.Н., Гоппе Е.Е. Финансовая грамотность: учебная программа. 2–3 классы общеобразовательных организаций. М.: ВАКО, 2020. 32 с.
11. Медведь И.В. Возрастная динамика формирования финансовой грамотности обучающихся // Национальная ассоциация ученых. 2020. № 3(54). С. 43–46.
12. Половникова А.В., Козлова А.А. Задания по финансовой грамотности в контексте реализации системно-деятельностного подхода: особенности моделирования и опыт апробации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 159–176.
13. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2010. 364 с.
14. Андюсов Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей // Директор школы. 2010. № 4. С. 61–69.

References

1. Kolesov V.I. Pedagogical approaches to assessing the level of formation of financial literacy among schoolchildren. *Innovatsionnyye nauchnyye issledovaniya*. 2022; 1-1(15): 109–115. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6368459> (In Russ.).

2. Kochin M.S., Kafidov V.V. Modern problems of assessing the level of financial literacy of students of colleges and universities. *Problemy mezhr regional'nykh svyazey*. 2023; 21: 23–27. https://doi.org/10.54792/24145734_2023_21_23_27 (In Russ.).
3. Mataeva R.Z., Musaeva Z.S., Alkhastova M.V. Criteria and indicators for assessing the formation of financial literacy of university students. *Zhurnal prikladnykh issledovaniy*. 2022; V. 3, No. 11: 243–248. https://doi.org/10.47576/2712-7516_2022_11_3_243 (In Russ.).
4. Rutkovskaya E.L., Polovnikova A.V. Assessment and formation of financial literacy: task models and their development. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2020; Vol. 2, No. 2(70): 24–41. (In Russ.).
5. Rutkovskaya E.L., Polovnikova A.V., Kozlova A.A., E.S. Korolkova. *Basic approaches to assessing the financial literacy of primary school students*. Moscow: RAO; 2021. 10 p. (In Russ.).
6. Neprokina I.V., Tyazheva Yu.M. Problems of assessing the results of the formation of financial literacy of children of senior preschool age. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2023; 97-2: 121–124. <https://doi.org/10.18411/trnio-05-2023-98> (In Russ.).
7. *Collection of information and methodological materials for teachers*, Moscow: Vysshaya shkola ekonomiki; 2020. 89 p. (In Russ.).
8. Korolkova E.S., Kozlova A.A. Formation of financial literacy of primary school students: the work of subject teachers. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2020; Vol. 2, No. 2(70): 100–116. (In Russ.).
9. *Financial literacy and financial education of the population: an atlas of Russian practices* / O. A. Aleksandrova, N. V. Alikperova, K. V. Vinogradova [and others]. Moscow: Federal'nyy nauchno-issledovatel'skiy sotsiologicheskiy tsentr Rossiyskoy akademii nauk; 2021. 177 p. <https://doi.org/10.19181/monogr.978-5-89697-355-3.2021> (In Russ.).
10. Korlyugova Yu.N., Goppe E.E. *Financial Literacy: A Curriculum. 2-3 classes of educational organizations*. Moscow: VAKO; 2020. 32 p. (In Russ.).
11. Medved I.V. Age dynamics of the formation of financial literacy of students. *Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh*. 2020; 3(54): 43–46. (In Russ.).
12. Polovnikova A.V., Kozlova A.A. Assignments for financial literacy in the context of the implementation of the system-activity approach: modeling features and approbation experience. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2019; Vol. 1, No. 4 (61): 159–176. (In Russ.).
13. Polat E.S., Bukharkina M.Yu. *Modern pedagogical and information technologies in the education system: a textbook for students of higher educational institutions*. Moscow: Akademiya; 2010. 364 p. (In Russ.).
14. Andryusev B.E. Case method as a tool for the formation of competencies. *Direktor shkoly*. 2010; 4: 61–69. (In Russ.).

Информация об авторах

Алла Францевна Скитева – Почётный работник общего образования Российской Федерации, Заслуженный учитель Кубани, директор гимназии № 82 имени 30-й Иркутской Дивизии.

Людмила Геннадьевна Горская – Почётный работник общего образования Российской Федерации, заместитель директора гимназии № 82 имени 30-й Иркутской Дивизии.

Information about the authors

Alla F. Skiteva – Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Honored Teacher of the Kuban, Head of Gymnasium No. 82 named after the 30th Irkutsk Division

Lyudmila G. Gorskaya – Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Deputy head of Gymnasium No. 82 named after the 30th Irkutsk Division

Статья поступила в редакцию 18.08.2023; одобрена после рецензирования 01.09.2023; принята к публикации 04.09.2023.

The article was submitted 18.08.2023; approved after reviewing 01.09.2023; accepted for publication 04.09.2023.



ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ Г. КРАСНОЯРСКА

О.Н. Матвеева¹, А.Л. Куikliна²

¹ Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Красноярск, Россия, konoz@list.ru

² Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия, anlvovna@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены общие позиции, связанные с развитием системы медиации в общеобразовательных учреждениях. Дается определение медиативной компетентности как способности умело выстраивать взаимодействие и при случае выходить из возникающих трудностей, осознавая и контролируя ситуацию. В структуре медиативной компетентности выделены следующие компетенции: коммуникативная, управление эмоциями, аналитическая и организаторская. Представлены результаты опроса о возможностях межкультурной медиации в школах г. Красноярск среди педагогов общеобразовательных организаций, обучающихся 7–11 классов и их родителей (564 респондента). Сделан вывод о том, что основными проблемами развития системы медиации является слабая информированность о её возможностях и недостаточная подготовка педагогов в области медиации как эффективного метода урегулирования конфликтов в образовательной среде. Зафиксирована важность развития медиативной компетентности педагогов как необходимого условия для создания благоприятной атмосферы в школьной среде, успешного обучения и воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: конфликт, медиация, медиативная компетентность, структура медиативной компетентности, образовательная организация

Для цитирования: Матвеева О.Н., Куikliна А.Л. Проблемы и перспективы развития медиативной компетентности педагогов г. Красноярск // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 22–28. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_22](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_22)

PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF MEDIATIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF KRASNOYARSK

O.N. Matveeva¹, A.L. Kuklina²

¹ Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Education Workers, Krasnoyarsk, Russia, konoz@list.ru

² Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, anlvovna@mail.ru

Abstract. The general positions related to the development of the mediation system in educational institutions are considered. A definition of mediation competence is given as the ability to skillfully build interaction and, if necessary, overcome difficulties that arise, being aware and in control of the situation. The structure of mediation competence identifies the following competencies: communicative, emotion management, analytical and organizational. The results of a survey on the possibilities of intercultural mediation in schools in Krasnoyarsk among teachers of general education organizations, students in grades 7–11 and their parents (564 respondents) are presented. It is concluded that the main problems in the development of the mediation system are poor awareness of its capabilities and insufficient training

of teachers in the field of mediation as an effective method of resolving conflicts in the educational environment. The importance of developing the mediation competence of teachers has been recorded as a necessary condition for creating a favorable atmosphere in the school environment, successful training and education of the younger generation.

Keywords: conflict, mediation, mediation competence, structure of mediation competence, educational organization

For citation: Matveeva O.N., Kuklina A.L. Problems and prospects of development of mediative competence of teachers of Krasnoyarsk. *Pedagogical Perspective*. 2023; 4(12): 22–28. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_22](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_22) (In Russ.).

Происходящие в обществе изменения в политической, экономической сфере, модернизация образования – всё это накладывает свой отпечаток на жизнь человека: происходит расширение поликультурного пространства, открывающее новые возможности для развития. Но вместе с тем неизбежно происходит нарастание социальной напряжённости, конфликтности в обществе. Конфликт неминуем и в образовательном процессе: ежедневное взаимодействие разных по возрасту людей (обучающихся, педагогов, родителей, администрации), имеющих различия в опыте, взглядах, ценностях, педагогических подходах делает общение крайне напряжённым.

На этом фоне всё более востребованными качествами современного педагога становятся готовность к сотрудничеству и разрешению конфликтов, умение вести диалог с родителями, обучающимися, коллегами и руководством, находить целесообразные решения по вопросу возникающих противоречий. Однако, как отмечают исследователи [1; 2; 3 и др.], для работы с негативными эмоциями, обидами, захватывающими участников конфликта или спора, недостаточно профессиональной подготовки педагогов, предусмотренной образовательными стандартами. Важными становятся умения взаимодействовать в поликультурной среде, разрешать возникающие конфликты и предупреждать новые. Школа нуждается в компетентном разрешении возникающих противоречий, в специфических методах и технологиях, позволяющих эффективно решать конфликты.

В этом аспекте особую роль играет сформированность у педагогов общеобразовательных организаций медиативной компетентности.

Сегодня медиация рассматривается как способ урегулирования конфликтов мирным путём на основе выработки сторонами спора взаимоприемлемого решения при содействии нейтрального и независимого лица – медиатора. Её суть заключается в создании медиатором условий, в которых конфликтующие стороны находят совместное решение возникших разногласий [4].

Отметим, что для конфликтов, возникающих в школьной среде, характерно снятие ответственности с себя: классный руководитель, школьный психолог, родители, администрация, сами обучающиеся вместо размышлений о последствиях совершённых действий, о влиянии ситуации на других участников конфликта, замалчивают её, обращаясь лишь к формальному примирению сторон. Зачастую это приводит к неготовности и нежеланию коллектива образовательной организации сотрудничать с семьёй. Последствия от своевременно неразрешённых конфликтов в образовательной среде могут быть трагичны. Для обучающихся это школьная дезадаптация, психотравмы, суицидальные попытки, агрессивные и невротические проявления, правонарушения, которые могут привести к трагедии.

В науке накоплен достаточно большой опыт изучения конфликта как социального феномена. В педагогическом словаре конфликт определяется как трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными

ми переживаниями [5]. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов [6] трактуют это понятие как наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями. Б.И. Хасан, рассматривая конфликт с точки зрения развития личности, объясняет его как специальную «организованность взаимодействия, которая позволяет удерживать единство столкнувшихся действий за счёт процесса поиска или создания ресурсов и средств разрешения представленного в столкновении противоречия» [7].

Таким образом, определения конфликта раскрываются, как правило, через противостояние и столкновение противоречий, то есть основная его суть – это противоборство нескольких субъектов с различными точками зрения, ценностями, идеями.

Российским законодательством определены инструменты разрешения конфликтов в образовательной организации. В частности, статья 45 закона «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает защиту прав обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся посредством организации комиссий по урегулированию споров между участниками образовательных отношений, функцией которых является урегулирование разногласий в образовательной организации.

Следует отметить, что деятельность таких комиссий носит административный характер, предполагающий дисциплинарные взыскания. В отличие от них службы медиации при рассмотрении конфликтов не занимаются расследованием обстоятельств и поиском виноватых. При участии медиатора решение вырабатывается самими сторонами конфликта на основе принципа соблюдения конфиденциальности и добровольности его исполнения.

Медиативный подход во взаимодействии руководителя образовательной организации с коллегами, педагогов с обучающимися и родителями является, на наш взгляд, эффективным, современным, цивилизованным способом урегулирования конфликтных ситуаций в образовательном пространстве.

Данный подход основан на принципах медиации, предполагает владение навыками позитивного осознанного общения, создаёт основу для предотвращения и (или) эффективного разрешения споров и конфликтов в повседневных условиях без проведения медиации как полноценной процедуры [8]. Его успешность напрямую зависит от того, насколько хорошо педагоги образовательных организаций владеют медиативной компетентностью.

Общие вопросы медиации в образовании на разных уровнях – от дошкольного до высшего – изучали О.О. Андронникова, Е.В. Белоногова, М.С. Бойко, А.Ю. Коновалов, В.В. Коршунова, О.Н. Матвеева, О.Г. Смолянинова и др. Проблему медиативной компетентности исследовали А.В. Качалова, И.А. Твелова, Т.М. Краснянская, И.В. Хорошевская, Р.В. Рюмин, Р.В. Ардовская, М.С. Бойко, О.Г. Смолянинова, В.В. Коршунова, О.О. Андронникова, Н.Р. Пеллинен и др.

Современные авторы дают сходные определения медиативной компетентности. Так, А.В. Качалова [9] определяет её как способность умело выстраивать взаимодействия и при случае выходить из возникающих трудностей, осознавая и контролируя ситуацию; И.В. Хорошевская [10] – комплекс знаний, умений и психологических свойств личности, направленных на конструктивное разрешение конфликтов; Т.М. Краснянская [11] – характеристику субъекта, интегрирующую комплекс знаний, умений и способностей, позволяющих ему выступать в качестве эффективного посредника во внесудебном разрешении

спора между сторонами и, руководствуясь в своей деятельности принципами беспристрастности и независимости, обеспечивать сохранение и восстановление психологической безопасности себе и фактическим сторонам конфликта. Проведённый анализ исследований в области медиативной деятельности привёл нас к следующему определению. Медиативная компетентность – это способность умело выстраивать взаимодействия и при случае выходить из возникающих трудностей, осознавая и контролируя ситуацию.

Медиативная компетентность формируется в результате реализации лингвистических, социокультурных и информационных компетенций, каждая из которых имеет коммуникативный характер, так как способна строить межличностные отношения. Так, в процессе многообразных взаимодействий происходит преобразование всех элементов образовательного процесса как системы, это даёт право считать коммуникацию педагогической [12].

По мнению Р.В. Ардовской, в структуру медиативной компетентности входят следующие компоненты: коммуникативный (знание иностранного языка); личностный (мотивационная сфера); социальный (межличностное общение с другими людьми); информационный (компьютерная грамотность, а также умение пользоваться информацией из различных источников). Т.М. Краснянская выделяет в структуре медиативной компетентности личностный (состояния и свойства личности, представления медиатора о самом себе, саморегуляция, мотивационная сфера) и коммуникативно-поведенческий (коммуникативные умения и навыки) компоненты.

Нам наиболее близка модель медиативной компетентности М.С. Бойко и коллектива соавторов [13], которая включает коммуникативную, информационную, аналитическую, мнемическую, креативную, организационно-управленческую и эмоциональную

компетенции, а также умения стресс-менеджмента. Все они, по мнению автора, представляют собой комплекс поведенческих или речевых действий, проявление которых необходимо на каждом этапе медиации.

Коммуникативная компетенция включает в себя ряд умений медиатора, позволяющих слышать каждую из конфликтующих сторон, понимать смысл и чувства говорящего, регулировать корректность высказываний и управлять коммуникацией в целом. Информационная – даёт возможность регулировать поток информации, вычленять ключевую информацию о конфликте и структурировать данные. Аналитическая – позволяет переработать большой поток поступающей информации, проанализировать и расставить акценты в фактах. Мнемическая – подразумевает умение запоминать имена людей, большой объём неструктурированной информации. Менеджерская – умения планировать процесс медиации, удерживать конфликтующие стороны в рамках медиативного процесса, просчитывать последствия решений и т.п., что делает возможным соблюдение внешних рамок медиативного процесса. Креативная – позволяет медиатору генерировать новые идеи, видеть ситуацию конфликта с различных сторон. Организаторская – характеризуется умением организовать место и время для медиативной встречи. Умения стресс-менеджмента дают возможность управлять атмосферой, эмоциональным фоном переговоров и состоянием всех участников взаимодействия.

Учитывая результаты проведённого анализа, требования профессионального стандарта, а также особенности деятельности педагога общеобразовательной организации, для дальнейшего исследования мы определили в структуре медиативной компетентности следующие компетенции: коммуникативную, управление эмоциями, аналитическую и организаторскую.

Целью исследования было выявить проблемы и определить перспективы развития медиативной компетентности педагогов общеобразовательных организаций г. Красноярск. В ноябре 2022 года нами был проведён опрос о возможностях межкультурной медиации в школах г. Красноярск среди педагогов общеобразовательных организаций, обучающихся 7–11 классов и их родителей. В опросе в общей сложности приняло участие 564 респондента, из них 108 педагогов, 261 обучающийся и 195 родителей.

Результаты опроса представлены в таблице.

Как показал опрос, о наличии службы примирения (медиации) в образовательном учреждении осведомлены в большей мере, по сравнению с остальными опрошенными, – педагоги (60,2%) и в меньшей мере – родители (19,5%). Можно предположить, что информированность родителей в этом направлении недостаточна.

Тот факт, что данный вопрос вызвал затруднение у 14,8% педагогов может свидетельствовать о том, что служба примирения (медиации) в образовательной организации существует номинально, её деятельность незаметна для участников образовательного процесса.

Таблица

Осведомлённость о наличии служб примирения в школах г. Красноярск (в %)

Респонденты	Ответы			
	Служба примирения есть, за помощью не обращался	Служба примирения есть, за помощью обращался	Нет службы примирения	Затрудняюсь ответить
Ученики	38,70	13,80	15,30	32,10
Родители	19,50	5,10	23,60	51,80
Педагоги	60,20	11,10	13,90	14,80

Это же мнение разделяют родители, отмечая, что в школе служба медиации не работает, представлена только информация о ней. Подтверждением этого является и то, что за помощью в школьную службу примирения обращались всего 5,1% родителей, 13,8% учеников, 11,1% педагогов. Следует добавить, что на вопрос «Знаете ли вы кто такой медиатор?» затруднились ответить 65,9% опрошенных учеников.

Большая часть опрошенных педагогов (67,5%) считает, что медиация является эффективным способом профилактики и урегулирования конфликтов (в том числе и межкультурных) в образовательной организации. Однако только 13% опрошенных за последние годы получали какое-либо дополнительное образование в сфере урегулирования конфликтов (курсы повышения квалификации, семинары, тренинги и др.).

Таким образом, основными проблемами развития системы медиации является слабая информированность о её возможностях и недостаточная подготовка педагогов в области медиации как эффективного метода урегулирования конфликтов в образовательной среде.

Тенденции сегодняшнего времени позволяют говорить о нарастающей конфликтности общества. Столкновения внутри общеобразовательных организаций случаются всё чаще, и существует объективная необходимость поиска новых путей в обеспечении безопасного образовательного пространства. Мы считаем, что выход из этой ситуации непосредственно связан с развитием медиативной компетентности педагогов, которая является необходимым условием для создания благоприятной атмосферы в школьной

среде, успешного обучения и воспитания подрастающего поколения.

Проведение тренингов и семинаров для педагогов по развитию медиативной компетентности может стать эффективным инструментом улучше-

ния климата в школе, способствовать формированию социально-психологической зрелости участников образовательного процесса, умению находить конструктивные решения в конфликтных ситуациях.

Список литературы

1. Матвеева О.Н. Подготовка педагогов дошкольных образовательных организаций к использованию медиативных технологий // Медиация в образовании: социокультурный контекст: материалы IV Междунар. конф., Красноярск, 14–15 октября 2022 года. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022. С. 114–118.
2. Смолянинова О.Г. Отношение участников образовательного пространства Красноярского края к медиативным практикам // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 3. С. 7–24.
3. Белоногова Е.В. Дизайн восстановительной программы по ситуации сложного многоуровневого конфликта в стадии эскалации в образовательной организации // Медиация в образовании: поликультурный контекст: материалы I Междунар. науч. конф., Красноярск, 24–26 октября 2019 года. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2019. С. 13–16.
4. Методические рекомендации по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях, организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Письмо Министерства просвещения РФ от 28.04.2020 № ДГ-375-/07) // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_352492/cec075f0903ffc16f6081a06d44423a528e421a9/.
5. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с.
6. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
7. Хасан Б.И. Содержательный конфликт как условие оформления образовательного интереса и профессионального самоопределения // Актуальные проблемы борьбы с преступностью: вопросы теории и практики: материалы XXIII Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск: Сибир. юрид. ин-т Мин-ва внутренних дел Российской Федерации. 2020. Ч. 2. С. 11–13.
8. Рождествина А.А., Железовская Г.И. О некоторых аспектах содержания понятия «медиативный подход» // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17. № 4. С. 488–492.
9. Качалова А.В., Твелова И.А. Медиативная компетентность как эффективное условие развития психологической культуры педагога // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 5. С. 123–127.
10. Хорошевская И.В. Формирование медиативной компетентности будущих педагогов как психолого-педагогическая проблема // Известия ВГПУ. 2019. № 1(134). С. 113–118.
11. Краснянская Т.М. Компетентностный ресурс медиативного урегулирования конфликта в пространстве психологической безопасности его субъектов // Прикладная психология и психоанализ. 2013. № 4. С. 2–18.
12. Рюмин Р.В. Формирование медиативной компетентности посредством дистанционных образовательных технологий. Вологда: ИСЭРТ РАН, 2013. 152 с.
13. Бойко М.С. Базовый курс по медиации: рефлексивные заметки. Минск: Медисон, 2011. 354 с.

References

1. Matveeva O.N. Preparing teachers of preschool educational organizations to use mediation technologies. In: *Mediacija v obrazovanii: sociokul'turnyj kontekst: materialy IV Mezhdunar. konf.*, Krasnoyarsk, October 14–15, 2022. Krasnoyarsk: Krasnoyarskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. V.P. Astaf'eva, 2022; 114–118. (In Russ.).
2. Smoljaninova O.G. Attitude of participants in the educational space of the Krasnoyarsk Region to mediation practices. *Science for Education Today*. 2019; V. 9, No. 3: 7–24. (In Russ.).
3. Belonogova E.V. Design of a restoration program for a complex multi-level conflict at the escalation stage in an educational organization. In: *Mediacija v obrazovanii: polikul'turnyj kontekst: materialy*

I Mezhdunar. nauch. konf., Krasnoyarsk, October 24–26, 2019. Krasnoyarsk: Sibirskiy federal'ny universitet, 2019; 13–16. (In Russ.).

4. Metodicheskie rekomendacii po razvitiyu seti sluzhb mediacii (primirenija) v obrazovatel'nyh organizacijah, organizacijah dlja detej-sirot I detej, ostavshihsja bez popechenija roditel' (Pis'mo Ministerstva prosveshhenija RF ot 28.04.2020 No. DG-375-/07). *Informatsionno-pravovoe obespechenie "Garant"*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_352492/cec075f0903ffc16f6081a06d44423a528e421a9/. (In Russ.).

5. *Pedagogical encyclopedic dictionary* / pod red. B.M. Bim-Bad. Moscow: Bol'shaja rossijskaja enciklopedija; 2009. 527 p. (In Russ.).

6. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Conflictology*. Moscow: UNITY; 2000. 551 p. (In Russ.).

7. Hasan B.I. Content conflict as a condition for the formation of educational interest and professional self-determination. In: *Aktual'nye problemy bor'by s prestupnost'ju: voprosy teorii I praktiki: materialy XXIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Krasnoyarsk: Sibir. Jurid. institute Ministerstva vnutrennih del Rossijskoy Federacii*, 2020. Part 2. 11–13. (In Russ.).

8. Rozhdestvina A.A., Zhelezovskaya G.I. On some aspects of the content of the concept of "mediation approach". *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2017; V. 17, No. 4: 488–492. (In Russ.).

9. Kachalova A.V., Tvelova I.A. Mediation competence as an effective condition for the development of a teacher's psychological culture. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie I obshchestvennye nauki*. 2014; 5: 123–127. (In Russ.).

10. Horoshevskaya I.V. Formation of mediation competence of future teachers as a psychological and pedagogical problem. *Izvestiya VSPU*. 2019; 1(134): 113–118. (In Russ.).

11. Krasnyanskaya T.M. Competence resource for mediative conflict resolution in the space of psychological safety of its subjects. *Prikladnaja psihologiya I psihoanaliz*. 2013; 4: 2–18. (In Russ.).

12. Ryumin R.V. *Formation of mediation competence through distance educational technologies*. Vologda: ISED T RAS; 2013. 152 p. (In Russ.).

13. Boyko M.S. *Basic course on mediation: reflective notes*. Minsk: Medison; 2011. 354 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Ольга Николаевна Матвеева – Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, методист Центра дошкольного образования.

Анастасия Львовна Куклина – Сибирский федеральный университет, Институт педагогики, психологии и социологии, магистрант.

Information about the authors

Olga N. Matveeva – Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Education Workers, Center for Preschool Education, Methodist.

Anastasia L. Kuklina – Siberian Federal University, Institute of Pedagogics, Psychology and Sociology, master student.

Статья поступила в редакцию 28.08.2023; одобрена после рецензирования 13.09.2023; принята к публикации 14.09.2023.

The article was submitted 28.08.2023; approved after reviewing 13.09.2023; accepted for publication 14.09.2023.



Научная статья

УДК 37.035

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_29](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_29)

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О БУДУЩЕМ У СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ

О.Д. Демуренко¹, И.С. Бубнова²

^{1,2} Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

¹ demurenko03@bk.ru

² irinaz-bubnova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы влияния социальной идентичности на представление о будущем у студентов. Отмечается, что формирование у них социальной идентичности имеет важное значение не только для личностного развития и психологического здоровья, но и для будущей профессиональной и социальной жизни. В статье представлены результаты исследования по определению взаимосвязи между отдельными показателями социальной идентичности у студентов и их представлениями о будущем. В исследовании приняли участие студенты 2–3 курсов факультета управления и психологии Кубанского государственного университета.

Результаты, полученные по методике выявления личностной и социальной идентичности А.А. Урбановича, показали, что студенты отличаются невысокими показателями социальной и личностной идентичности, лучше всего они идентифицируют себя с семьёй и окружением, но вместе с тем демонстрируют оптимистичные взгляды на будущее. Результаты теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева свидетельствуют о том, что студенты со скептицизмом и неуверенностью относятся к прошлому опыту, но вместе с тем у них присутствует позитивное мышление и определённая уверенность в своих целях и дальнейших перспективах на жизнь. С помощью корреляционного анализа была выявлена взаимосвязь между отдельными показателями социальной идентичности у студентов и их представлениями о будущем, жизненными целями, локусом контроля и др.

Ключевые слова: социальная идентичность, представления о будущем, студенческий возраст

Для цитирования: Демуренко О.Д., Бубнова И.С. Представление о будущем у студентов с разной социальной идентичностью // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 29–35. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_29](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_29)

STUDENTS WITH DIFFERENT SOCIAL IDENTITIES ABOUT THE FUTURE

O.D. Demurenko¹, I.S. Bubnova²

^{1,2} Kuban State University, Krasnodar, Russia

¹ demurenko03@bk.ru

² irinaz-bubnova@yandex.ru

Abstract. The article examines the influence of social identity on students' ideas about the future. It is noted that the formation of their social identity is important not only for personal development and psychological health, but also for future professional and social life. The article presents the results of a study to determine the relationship between individual indicators of social identity among students and their ideas about the future, in which 2nd-3rd year students of the Faculty of Management and Psychology of Kuban State University.

The results obtained using the method of identifying personal and social identity of A.A. Urbanovich, showed that students have low levels of social and personal identity; they best identify themselves with their family and environment, but at the same time demonstrate optimistic views of the future. Results of the test of life-meaning orientations D.A. Leontiev indicate that students are skeptical and uncertain about past experience, but at the same time they have positive thinking and a certain confidence in their goals and future prospects for life. Using correlation analysis, a relationship was identified between individual indicators of social identity among students and their ideas about the future, life goals, locus of control, etc.

Keywords: social identity, ideas about the future, student age

For citation: Demurenko O.D., Bubnova I.S. Students with different social identities about the future. *Pedagogical Perspective*. 2023; 4(12): 29–35. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_29](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_29) (In Russ.).

Студенческий период играет важную роль в процессе формирования социальной идентичности личности, поскольку большую часть взглядов, ценностей и нравственных ориентиров человек формирует именно в это время. Как отмечают исследователи [1; 2; 3; 4 и др.], студенты, сформировавшие чёткую социальную идентичность, увереннее определяют свои цели и задачи на будущее, эффективнее ориентируются на различные области деятельности и, как следствие, лучше адаптируются в обществе. И наоборот, несформированность социальной идентичности может привести к недостатку мотивации, неопределённости и сложности в выборе профессии, а также к социальной изоляции и конфликту с обществом.

Этап студенчества является значимым периодом для становления представлений человека о своём будущем, поскольку связан с активным формированием личности, взрослением и принятием ответственности за собственные решения. Именно студенческий возраст становится тем этапом, в котором происходит утверждение системы ценностей, жизненных целей и усвоение способов и средств достижения поставленных планов [5, с. 146].

По мнению А.И. Федорова, в студенческом возрасте у человека формируется определённый тип жизненной перспективы будущего, в котором отражаются особенности его мотивационной и эмоциональной сфер [6, с. 153]. Представления будущего у студентов

могут быть различными и зависят от большого количества факторов, таких как: социальная идентичность, мотивация, уверенность в своих способностях, личностные ценности и интересы и др.

Идентичность личности – это сложный психологический феномен, который формируется и развивается в течение всей жизни человека и зависит от множества различных факторов. Нахождение в социуме заставляет человека приспосабливаться к нему на протяжении всей своей жизни. Это непрерывный процесс формирования своих взглядов и убеждений в условиях стремительного развития общества. Особенно это становится актуально в современном, активно изменяющемся мире. Как отмечает В.А. Ильин, идентичность помогает человеку создавать собственные ценности, которые позволяют ему эффективно приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям [7, с. 329]. Идентичность – это способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта, а также поддержание собственной субъектности в постоянно меняющемся внешнем мире.

Э. Эриксон описывает формирование идентичности как развивающуюся конфигурацию, которая складывается в детстве путём последовательных «я-синтезов» и перекристаллизации [8, с. 342]. Э. Фромм утверждает, что человеку свойственно стремиться к собственной идентичности, которая является важной личностной характеристикой. В поисках своего места в

социуме, а также социального статуса, индивид испытывает большую потребность в идентичности. Потребность в идентичности способствует внутренней гармонии, которая достигается через активность и труд личности. Однако доминирующей над всеми потребностями является потребность в общении с другими людьми, которую можно реализовать формированием социальной идентичности личности [9, с. 288]. Интересна точка зрения А.А. Иудина на феномен идентичности. Он указывает на то, что идентичность человека – это общность связанных идентичностей, а традиционное представление Я-концепции как последовательной и воспринимаемой «как единое целое» психологической структуры, скорее всего, имеет недостаточную разработанность [10, с. 299].

Позиция И.В. Клименко в исследовании «Я» послужила отправной точкой в изучении феномена идентичности в отечественной психологии. Он указывает на то, что личность представлена социально-психологическими характеристиками: пол, национальность, имя и т.д. [11, с. 416].

В своём исследовании мы опираемся на следующее определение идентичности, представленное в работах Н.И. Олифинович: идентичность – это свойство психики человека в совокупном виде выражать представление о его принадлежности к различным социальным, национальным, профессиональным, языковым, политическим, религиозным, расовым и другим группам или иным общностям, или отождествлять себя с тем или иным человеком как воплощением присущих этим группам или общностям свойств [12, с. 50].

Современные исследования проблемы влияния социальной идентичности на представления о будущем показывают, что студенты с высоким социальным статусом чаще имеют более оптимистичные представления о своём будущем и ожидают большего успеха в

карьере и материальном благополучии. Они также чаще выбирают профессии с высоким статусом и заработной платой. В то же время студенты с низким социальным статусом могут чувствовать себя ограниченными в своих возможностях и иметь пессимистичные представления о своём будущем. Они могут выбирать профессии с низкой заработной платой или не выбирать профессию вообще из-за неуверенности и ощущения невозможности достичь успеха в этой области.

Отметим, что профессиональная мотивация формируется у молодых людей под влиянием семейных и социальных факторов, а также в процессе работы по профессиональной ориентации в учебных заведениях. Кроме того, студенты с разными культурными особенностями могут иметь различные представления о том, к какому будущему они стремятся. Например, представители культур, где большое значение придаётся семейным отношениям и личной жизни, могут видеть свою дальнейшую жизнь в создании крепкой семьи и воспитании детей, в то время как представители культур, где большое значение придаётся карьерному росту и материальному благополучию, могут видеть свой успех в достижении высоких результатов в работе и карьерном росте [13, с. 89]. В целом, различия в представлениях о будущем у студентов с разной социальной идентичностью могут привести к неравному распределению возможностей и ресурсов. Поэтому важно создавать равные условия для всех и учитывать индивидуальные потребности и представления о будущем при разработке программ обучения и поддержки.

С целью определения взаимосвязи между отдельными показателями социальной идентичности у студентов и их представлениями о будущем нами было проведено исследование, в котором приняли участие 70 студентов 2–3 курсов факультета управления и психологии Кубанского государственного универси-

тета. Средний возраст участников – 19 лет. Были использованы методика выявления личностной и социальной идентичности А.А. Урбановича и тест смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева.

В результате проведённого исследования по опроснику выявления личностной и социальной идентичности А.А. Урбановича были получены следующие данные. При максимальном значении 12 баллов среднее значение по всем показателям составило 6,5 баллов, что свидетельствует о среднем уровне сформированности показателей социальной и личностной идентичности.

По конкретным шкалам средние значения составили: «Я и общество» – 6,47; «Моё будущее» – 6,50; «Моё отношение к окружающим» – 6,81; «Моя семья» – 6,75; «Моё здоровье» – 6,38; «Мой внутренний мир» – 6,53; «Моё материальное положение» – 6,22; «Моя работа» – 6,41.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

По шкале отношения к работе у респондентов средний балл по группе равен 6,41. Это свидетельствует о том, что студенты не до конца уверены в значимости и перспективах своей работы. По шкалам внутренний мир и здоровье были выявлены практически одинаковые показатели. При этом 9–11% опрошенных обладают пониманием, как реализовать свои потребности в личностном развитии и удовлетворены состоянием своего здоровья. Низкие показатели были выявлены только у одного респондента из всей выборки. Остальные показали среднюю выраженность удовлетворённости своим личностным развитием и состоянием здоровья.

Отношение к окружению и семье у респондентов имеет также средние показатели, но при этом более 14% опрошенных имеют повышенные и высокие показатели.

По шкале отношения к своему будущему 8% респондентов имеют высокий, а 6% – повышенный уровень. То есть

14% опрошенных имеют чёткое представление о целях и планах на свою жизнь и стремятся добиваться новых достижений. Студенты с низкими значениями выявлены не были. Остальные респонденты имеют среднюю выраженность по данной шкале, это свидетельствует о сомнениях относительно своего будущего.

По методике смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева среднее значение по всем показателям составило 17,56, при этом по всем пяти шкалам студенты имеют преимущественно средние либо низкие значения.

По шкале «Цели в жизни» средний показатель у респондентов равен 21,7, что свидетельствует о том, что у них присутствуют цели на будущее, сформированы представления о том, как в дальнейшем будут реализовываться их планы на жизнь. Отметим, что 31% опрошенных имеет низкий балл по данной шкале, то есть данные студенты живут сегодняшним или же завтрашним днём, не сильно рассчитывая на временную перспективу.

По шкале «Процесс жизни» средний показатель по группе очень низкий – 12,4. Это самые низкие значения по сравнению со всеми остальными шкалами. При этом 62,5% опрошенных имеют низкий уровень выраженности по данной шкале, то есть большинство студентов не видит свою жизнь разнообразной и эмоционально наполненной. Однако, это также может означать, что студенты больше нацелены на перспективу, чем на то, чтобы получать удовольствие от жизни «здесь и сейчас». Средний уровень по данной шкале продемонстрировали 37,5% респондентов.

«Результативность жизни» или удовлетворённость самореализацией так же, как и предыдущая шкала, имеет низкие средние показатели – 13,8. Это свидетельствует о том, что большая часть респондентов не удовлетворена прожитой частью жизни. Низкий уровень по данному показателю продемонстриро-

вали 75% респондентов, остальные 25% – средний.

«Локус контроля – я» или контролирование своей жизни и уверенность в своих поступках среди респондентов выражен в низкой степени. Средний показатель по выборке – 16,2. Большое количество студентов (71%) имеют низкие показатели, то есть демонстрируют скованность в поступках, а также ощущают, что не управляют своей жизнью и не имеют свободы выбора.

Самые высокие показатели выявлены по шкале «Локус контроля – жизнь». Средний уровень убеждённости в том, что они способны контролировать свою жизнь, принимать различные решения, и, как следствие, воплощать их в жизнь, продемонстрировали 37% респондентов. Низкий уровень, то есть выраженный фатализм и уверенность в том, что всё в жизни в целом решает судьба, а не поступки самого человека, показали 22% опрошенных.

Таким образом, результаты, полученные по методике А.А. Урбановича, свидетельствуют о том, что студенты в силу своего неустойчивого социального положения и юного возраста отличаются невысокими показателями социальной и личностной идентичности по многим шкалам. Лучше всего студенты идентифицируют себя с семьёй и окружением. В целом у студентов оптимистичные взгляды на будущее. Вместе с тем были выявлены низкие показатели по шкале будущей профессии и материального положения.

Результаты, полученные по методике Д.А. Леонтьева, продемонстрировали средние значения по всем шкалам. Это свидетельствуют о том, что студенты со скептицизмом и неуверенностью относятся к прошлому опыту, но вместе с тем у них присутствует позитивное мышление и определённая уверенность в своих целях и дальнейших перспективах на жизнь.

Для выявления связи между результатами, полученными по данным

методикам, мы использовали корреляционный анализ, показавший наличие взаимосвязи между смысловыми ориентациями и личностной идентичностью.

Нами была обнаружена прямая корреляционная связь (0,34) между показателями «Результативность жизни» и «Моё здоровье». Это означает, что при высоких баллах по шкале «Результативность жизни» результаты по шкале «Моё здоровье» также высокие. Респонденты, которые в смысле жизни видят то, насколько продуктивно они её прожили, интересуются своим здоровьем: посещают врачей, занимаются физкультурой, соблюдают режим сна и др., то есть предпринимают шаги, направленные на сохранение собственного здоровья и, как следствие, заботятся о продуктивности и результативности.

Также была выявлена обратная корреляционная связь (–0,36) между показателями «Цели в жизни» и «Моё отношение к окружающим». Полученные результаты говорят о том, что при высоких показателях по шкале «Цели в жизни», показатели «Моё отношение к окружающим» малы. Это позволяет сделать вывод о том, что люди, которые строят далёкие жизненные планы практически не интересуются тем, что думают о них окружающие, им не интересны их заботы и проблемы.

Наличие обратной связи (–0,47) между показателями «Процесс жизни» и «Моё отношение к окружающим» свидетельствует о том, что респонденты с высокими показателями по шкале «Процесс жизни» имеют низкие показатели по шкале «Моё отношение к окружающим». То есть респонденты, беспокоящиеся о том, как они проживают свою жизнь, стараются насладиться каждым её моментом и не упустить ничего, не переживают о мнении окружающих о себе. Им неважно, что подумают о них, что интересно другим, и какие у них проблемы. Они хотят быть «здесь и сейчас», помня в первую очередь о себе.

Наличие обратной связи (–0,40) между общей оценкой смыслов жизненной ориентации и отношением к окружающим, также свидетельствует о том, что при высоких показателях смысловых ориентаций, показатель «Моё отношение к окружающим» – низкий.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты с разной социальной идентичностью имеют разные ценности, убеждения и ожидания от своего будущего. Проблема представлений о будущем у студентов с разной социальной идентичностью является актуальной и важной, так как сложности с опре-

делением своего «Я» могут привести к неравенству в возможностях и достижениях в будущем. В связи с этим, мы считаем, что необходим комплексный подход к решению этой проблемы, который будет учитывать различные социальные и культурные особенности студентов, а также обеспечивать доступ к ресурсам и возможностям для достижения успеха в будущей карьере. В целом понимание различий в представлениях о будущем у студентов с разной социальной идентичностью может помочь в создании более эффективной развивающей среды для всех обучающихся вуза.

Список литературы

1. Бабкин Д.В., Бубнова И.С., Миронова С.Р. Стрессоустойчивость и копинг поведение выпускников вуза как фактор их трудоустройства // Казанский педагогический журнал. 2021. № 6 (149). С. 201–207.
2. Бубнова И.С., Рерке В.И. Ценностно-мотивационные компоненты в структуре профессиональной направленности будущих психологов // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 1 (54). С. 87–101.
3. Шагова Г.В. Представление о «будущем» у студентов вуза // XXVI Ершовские чтения: сб. науч. ст. с междунар. уч. Министерство образования и науки РФ; Тюменский государственный университет, Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова. 2016. С. 141–143.
4. Родина Е.М. Временная перспектива и профессионально-личностное саморазвитие студентов // Социальная психология личности и акмеология: сб. науч. ст. М.: Издательство «Перо», 2014. С. 136–143.
5. Ванюхина Н.В. Особенности психических состояний детей подросткового возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 20 с.
6. Федоров А.И. Временная перспектива в юношеском возрасте: типологический подход: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1996. 153 с.
7. Ильин В.А. Психосоциальная теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе: дис. ... д-ра. психол. наук. Москва, 2009. 392 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 342 с.
9. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ, 2017. 288 с.
10. Иудин А.А. Влияние ценностных ориентаций на профессиональный выбор абитуриентов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 4. С. 89–97.
11. Клименко И.В. Особенности мотивационно-ценностной направленности на профессиональную деятельность абитуриентов вуза // Мир науки. 2018. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/28PSMN418.pdf>.
12. Олифинович Н.И. Методики диагностики степени самоидентичности как критерия психологического здоровья // Психологический журнал. 2009. № 4. С. 35–41.
13. Яшин А.В. Феномен идентичности и его современная эволюция // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Киров, 2012. Т. 4. № 4. С. 50–53.

References

1. Babkin D.V., Bubnova I.S., Mironova S.R. Stress resistance and coping behavior of university graduates as a factor in their employment. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2021. 6(149): 201–207. (In Russ.).

2. Bubnova I.S., Rerke V.I. Value-motivational components in the structure of professional orientation of future psychologists. *Pedagogicheskiy IMIDZH*. 2022. V. 16. No. 1(54). 87–101. (In Russ.).
3. Shagova G.V. University students' idea of the "future". In: *XXVI Ershovskie chteniya: sb. nauch. st. s mezhdunar. uch.* Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF; Tumenskiy gosudarstvennyy universitet, Ishimskiy pedagogicheskiy institut im. P.P. Ershova, 2016; 141–143. (In Russ.).
4. Rodina E.M. Time perspective and professional and personal self-development of students. In: *Social'naya psikhologiya lichnosti i akmeologiya: sb. nauch. st.* Moscow: Izdatel'stvo «Pero», 2014; 136–143. (In Russ.).
5. Vanuhina N.V. *Features of the mental states of adolescent children*: Author's abstract dis. cand. of sciences (Psychology). Kazan, 2004. 20 p. (In Russ.).
6. Fedorov A.I. *Time perspective in adolescence: a typological approach*: Author's abstract dis. cand. of sciences (Psychology). Moscow, 1996. 153 p. (In Russ.).
7. Il'in V.A. *Psychosocial theory as a multidisciplinary approach to the analysis of social processes in modern society*. Dis. ... doctor of sciences (Psychology). Moscow, 2009. 392 p. (In Russ.).
8. Erikson E. *Identity: youth and crisis*. Moscow: Flinta; 2006. 342 p. (In Russ.).
9. Fromm E. *Escape from freedom*. Moscow: AST; 2017. 288 p. (In Russ.).
10. Iudin A.A. The influence of value orientations on the professional choice of applicants. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki*. 2019. 4: 89–97. (In Russ.).
11. Klimenko I.V. Features of the motivational and value orientation towards the professional activities of university applicants. *Mir nauki*. 2018. 4. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/28PSMN418.pdf>. (In Russ.).
12. Olifirovich N.I. Methods for diagnosing the degree of self-identity as a criterion of psychological health. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 2009. 4: 35–41. (In Russ.).
13. Yashin A.V. The phenomenon of identity and its modern evolution. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. Kirov, 2012. V. 4. No. 4: 50–53. (In Russ.).

Информация об авторах

Ольга Дмитриевна Демуренко – студент факультета управления и психологии Кубанского государственного университета.

Ирина Сергеевна Бубнова – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления Кубанского государственного университета.

Information about the authors

Olga D. Demurenko – Kuban State University, the Faculty of Management and Psychology, bachelor student.

Irina S. Bubnova – Candidate of Sciences (Psychology), Kuban State University, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Sociology of Management.

Статья принята в редакцию 04.09.2023; одобрена после рецензирования 20.09.2023; принята к публикации 22.09.2023.

The article was submitted 04.09.2023; approved after reviewing 20.09.2023; accepted for publication 22.09.2023.



Научная статья

УДК 37.035

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_36](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_36)

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Н. Дынько¹, О.А. Гаранина², П.А. Корчагин³

^{1, 2, 3} Детско-юношеский центр, Краснодар, Россия

¹ dynkoolga@gmail.com

² garanina.olga0804@mail.ru

³ kpa5_2010@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт МБОУ ДО «Детско-юношеский центр» (г. Краснодар) по решению проблемы социальной адаптации обучающихся в рамках комплексного инновационного проекта «СОЦИО: прикладная инженерия как инструмент социальной адаптации: практико-ориентированный подход». Суть проекта заключается в организации системной деятельности специалистов психолого-педагогического профиля по активизации у обучающихся коммуникативного взаимодействия с целью развития способности социальной адаптации и формирования ценностных ориентиров. Описан основной механизм реализации данной деятельности – система творческих мастерских, в которых осуществляется синтез знаний научно-технического направления с различными видами искусства и физической культурой. Используемый в них широкий спектр различных видов деятельности обучающихся с опорой на психолого-педагогические диагностические исследования способствует обогащению коммуникативного взаимодействия участников проекта. Приведены примеры междисциплинарных связей в рамках мастерских, в частности использование «Музыкального конструктора» в проектах физкультурно-оздоровительной направленности «Здоровьесберегающие технологии».

Ключевые слова: социальная адаптация, межпредметные коммуникации, дополнительное образование, творческая мастерская

Для цитирования: Дынько О.Н., Гаранина О.А., Корчагин П.А. Система социальной адаптации обучающихся через межпредметные коммуникации в учреждениях дополнительного образования // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 36–44. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_36](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_36)

SYSTEM OF SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS THROUGH INTERDISCIPLINARY COMMUNICATIONS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

O.N. Dynko¹, O.A. Garanina², P.A. Korchagin³

^{1, 2, 3} Children and Youth Center, Krasnodar, Russia

¹ dynkoolga@gmail.com

² garanina.olga0804@mail.ru

³ kpa5_2010@mail.ru

Abstract. The article presents the experience of the MBOU DO «Children and Youth Center» (Krasnodar) in solving the problem of social adaptation of students within the framework of the complex

innovative project «SOCIO: applied engineering as a tool for social adaptation: a practice-oriented approach.» The essence of the project is to organize systematic activities of psychological and pedagogical specialists to activate communicative interaction among students in order to develop the ability of social adaptation and the formation of value guidelines. The main mechanism for the implementation of this activity is described - a system of creative workshops in which a synthesis of scientific and technical knowledge with various types of art and physical culture is carried out. The wide range of different types of student activities used in them, based on psychological and pedagogical diagnostic research, helps to enrich the communicative interaction of project participants. Examples of interdisciplinary connections within the workshops are given, in particular the use of the “Musical Constructor” in sports and recreational projects “Health-Saving Technologies”.

Keywords: social adaptation, interdisciplinary communications, additional education, creative workshop

For citation: Dynko O.N., Garanina O.A., Korchagin P.A. System of social adaptation of students through interdisciplinary communications in institutions of additional education. *Pedagogical Perspective*. 2023; 4(12): 36–44. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_36](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_36) (In Russ.).

В современных условиях развития общества проблема социальной адаптации обучающихся приобретает особую актуальность. В нынешний век цифровизации и информации детям со слаборазвитыми социальными навыками намного сложнее достичь результативности на занятиях. В итоге эффективность образовательного процесса в условиях роста числа подобных обучающихся снижается. Детей нужно сначала социализировать, и только в этом случае можно достичь поставленной цели, а также получить значительный положительный эффект.

Основам социальной адаптации посвящены многочисленные труды исследователей: как зарубежных (М. Вебер, Э. Дюркгейм, О. Конт, Р. Мертон, Т. Парсонс и др.), так и отечественных (М.Р. Битянова, И.А. Георгиева, Т.Г. Дичев, Л.В. Корель, П.С. Кузнецов, К. Левин, И.А. Милославова, А.А. Налчаджян, В.А. Петровский, Л. Фестингер, Г.И. Царегородцев, М.А. Шабанова, В.А. Ядов и др.).

С общих позиций социальная адаптация понимается как процесс и результат установления относительного взаимного соответствия между потребностями личности и требованиями социальной среды с помощью различных социальных средств.

В педагогике социальная адаптация рассматривается через призму образовательно-воспитательного процесса и

представляет очень насыщенным, информационно ёмким явлением, которое направлено на решение специфических задач по освоению опыта, развитию и совершенствованию желаемых качеств личности ребёнка.

В современных исследованиях достаточно полно изучены различные аспекты теории и практики социальной адаптации детей, требующих особого внимания: имеющих инвалидность, ограниченные возможности здоровья, детей из неблагополучных семей, сирот и т.д. В то же время, на наш взгляд, недостаточно внимания уделяется социальной адаптации «обычных» детей. Безусловно такие исследования проводятся как применительно к общеобразовательной школе [1; 2; 3; 4; 5 и др.], так и к дополнительному образованию [6; 7; 8; 9; 10; 11 и др.], но они носят точечный характер и не позволяют в полном объёме охватить данную проблематику.

Основной проблемой современного образования выступает противоречие между созданием условий увлечённости, творческой раскрепощённости, сплочения, объединения детского коллектива с одной стороны, и перегруженность требованиями высокого уровня знаний, скованность учебными программами, формат оптимальной рабочей обстановки, персонализация оценки полученных знаний с другой стороны. Практика показывает, что от верного соотношения указанных моментов за-

висит результативность всей образовательно-воспитательной деятельности.

Качество коммуникативного взаимодействия, как основа для разрешения противоречий современного образования и повышения результативности освоения обучающимися учебного материала, напрямую связано с проблемой организации процесса формирования социальных навыков. В этой связи особенную актуальность приобретает обращение к ресурсам дополнительного образования, одной из основных задач которого является создание условий полноценного развития личности ребенка. Дополнительное образование позволяет детям более целенаправленно раскрыть свой творческий потенциал, добиться успеха в интересующей сфере, приобрести уникальный опыт самореализации, получить помощь в социализации.

Представим опыт МБОУ ДО «Детско-юношеский центр» (г. Краснодар) по решению указанных проблем в рамках комплексного инновационного проекта «СОЦИО: прикладная инженерия как инструмент социальной адаптации: практико-ориентированный подход». Суть проекта заключается в организации системной деятельности специалистов психолого-педагогического профиля по активизации у обучающихся коммуникативного взаимодействия с целью развития способности социальной адаптации и формирования ценностных ориентиров.

Отдельные теоретические положения и результаты проекта были представлены в ряде публикаций [12; 13; 14; 15; 16 и др.]. В данной статье опишем основной механизм его реализации – творческие мастерские.

В основу проекта положен тезис о том, что в современном насыщенном событиями и информацией мире с переменчивыми взглядами на сложившиеся ценности, в социальной адаптации нуждаются даже вполне благополучные дети, поскольку им в столь юном возрас-

те важно дать правильные ориентиры, верную позицию, заложить мировоззренческие убеждения на принципах толерантности, гуманизации социальных отношений, уважения достоинства каждого человека независимо от его способностей. В связи с этим в число участников проекта включены все дети, а не только те, у которых выявлены социальные отклонения, требующие специальной коррекции.

Кроме того, важной исходной позицией проекта является учёт специфики образовательного процесса в системе дополнительного образования, в частности, то, что ребёнок в течение одного учебного периода может одновременно посещать несколько объединений различной направленности. Поэтому первостепенной особенностью является то, что в каждом объединении ему нужно будет адаптироваться к социальному микроклимату группы, что сделать гораздо легче детям-участникам проекта с наработанными социальными навыками.

Также особый акцент сделан на современные тенденции межпредметных коммуникаций, поскольку современное образование опирается на взаимопроникновение идей и принципов различных областей знаний. Это нашло отражение в разработанной нами системе совершенствования социальной адаптации обучающихся через межпредметные коммуникации. В ходе её реализации проводится постоянный мониторинг данных и обогащение педагогического опыта, что способствует выявлению в рамках проекта наиболее эффективных форм и методов социальной адаптации обучающихся.

Основной формой реализации системы социальной адаптации через межпредметные коммуникации является «Мастерская» – цикл систематических мероприятий, в которых образовательная деятельность предстаёт пространством «обучения через открытие», когда каждый участник играет роль «дающе-

го». Роль педагога при этом заключается в том, чтобы максимально разнообразить межпредметные коммуникации участ-

ников. Система межпредметных связей при проведении мероприятий в форме Мастерской предоставлена на рис.

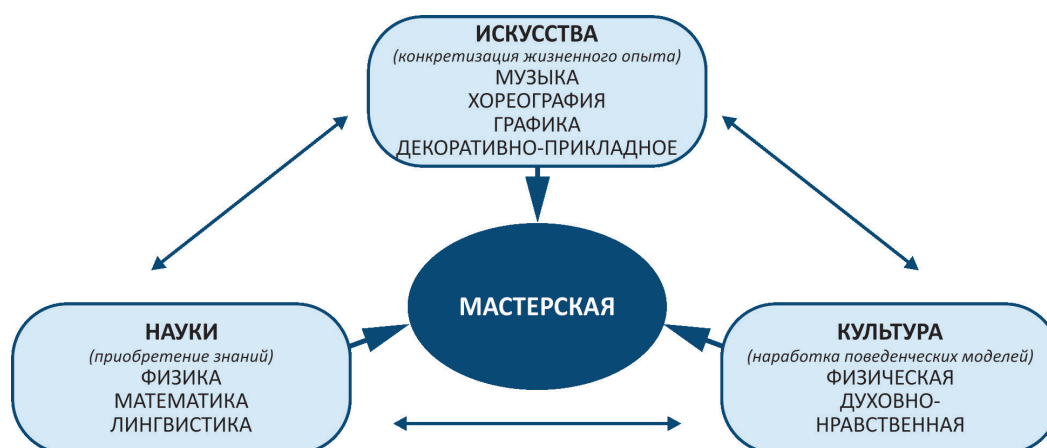


Рис. Компоненты системы межпредметных связей мероприятий «Мастерская»

Социальная ценность такого подхода заключается в том, что в мероприятиях участвуют как неподготовленные дети, так и дети из объединений, не связанных с тематикой проводимых Мастерских. Так, например, обучающиеся, посещающие объединения «Азбука безопасности», «Лидер», «Прикладная робототехника», «Увлекательный английский» становятся участниками мероприятий, в которых получают знания музыкального, технического, изобразительного, спортивного направлений.

Обучающиеся, посещающие Мастерские, участвуют в социально значимых событиях, играющих важную роль в процессе коммуникативного взаимодействия, которое происходит через реверсивное наставничество, в рамках которого в качестве тьюторов выступают не только педагоги, но и обучающиеся-участники проекта. Примерами таких событий являются: «Возьми интервью у продвинутых» (старшие обучающиеся знакомят младших со своими ценностными приоритетами в форме интервью), «Инжиниринг эмоций средствами музыки» (старшие обучающиеся транслируют младшим вовлеченность, заинтересованность и эмоциональное отношение к занятиям), «Создаём со-

циальную рекламу» (старшие обучающиеся привлекают внимание младших к полученным на занятиях в объединении умениям, социально-адаптивным способностям и навыкам).

В общий цикл мероприятий «Мастерская» входит уникальная творческая мастерская «Музыкальный конструктор», инновационность которой определяется сплавом, сращиванием знаний научно-технического направления с музыкальным искусством. Сочетание специфики, логики наук и особенностей, принципов искусства способствует обогащению коммуникативного взаимодействия её участников.

Подготовка и проведение творческой Мастерской «Музыкальный конструктор» имеет ряд особенностей:

- содержание носит просветительно-исследовательский характер;
- участники – это дети разного возраста, посещающие различные по направленности объединения, не имеющие специальной подготовки;
- творческие задания выполняются в виде импровизации;
- педагог подбирает материал с учётом современных требований по организации воспитательного процесса.

В ходе проведения Мастерской «Музыкальный конструктор» обучающиеся открывают для себя научно-технические знания («Какая наука изучает звуки?», «Как услышать музыку в космосе?», «Визуализация музыки техническими средствами», «Акустические свойства древесины», «Законы симметрии в природе, музыке и технике»), знания из области лингвистики («Итальянские термины в музыке», «Как используется транскрипция в лингвистике и в музыке», «Творчество лингвиста и музыканта А.С. Грибоедова»), становятся участниками физических опытов («Как звучат дерево, стекло, металл?», «Звучащие бокалы», «Вода, пар, лёд») и экспериментов (микширование, эквализация).

Межпредметный характер «Музыкального конструктора» успешно сочетается со спортивной направленностью и графикой. Так, в ходе мероприятия по теме «Инвестируем в своё будущее», педагоги беседуют с обучающимися о том, что здоровье – это главная инвестиция в будущее. Музыка способствует эмоционально-психологическому, а спорт – физическому здоровью. Спортивные тренировки с музыкальным сопровождением повышают индекс наших инвестиций при помощи специальных технических средств. Кульминацией этого мероприятия является событие «Я выбираю здоровый образ жизни!», по результатам которого обучающиеся готовят графический символ здорового образа жизни.

Целями Мастерских спортивной направленности «Здоровьесберегающие технологии» являются: приобщить детей к занятию физкультурой, отвлечь от современных гаджетов, сделать детей более здоровыми и, самое главное, убедить их, что физические упражнения могут быть разнообразными, интересными и давать хороший оздоровительный эффект.

Для достижения поставленных целей активно используются возможности музыки. При её слиянии с физкультурой

нужно учитывать важный фактор: музыка должна стимулировать к выполнению физических упражнений, а не отвлекать, рассеивать внимание. Во время проведения Мастерских «Здоровьесберегающие технологии», обучающимся демонстрируются различные музыкальные ритмы и мелодии, и занимающиеся сами наглядно убеждаются, какая именно музыка помогает выполнять упражнения, а какая, напротив, не способствует их выполнению. Впоследствии дети учатся сами подбирать музыку для выполнения комплекса физических упражнений.

Благодаря этому отношение к физическим упражнениям меняется, мероприятия проходят более разнообразно, насыщено и интересно. Дети активизируют свои умственные способности, расширяют музыкальный кругозор и повышают двигательную активность. При объединении физкультуры и музыки создаётся мощный тандем для всестороннего развития и оздоровления обучающихся.

Помимо музыки, физические упражнения сочетались с тренировкой аналитического, пространственного и абстрактно-логического мышления. Недавние исследования учёных выявили интересный факт: хорошо развитое пространственное мышление может быть показателем будущих успехов в сферах, связанных с естественными науками, математикой и технологиями. Поэтому указанное сочетание физкультурных действий и мыслительных процессов, как особый вид деятельности, часто используется педагогами при проведении активных мероприятий в системе социальной адаптации обучающихся. При этом использовался следующий алгоритм: мотивировать детей, задействовать физические и умственные способности, усовершенствовать их в процессе коммуникативного взаимодействия и, самое главное, закрепить полученный навык.

Для развития социально-адаптивных навыков применяется комплекс

игр малой и средней интенсивности. Например, игра «Ниточка с иголочкой», которая подходит для детей от 7 лет и старше. Она позволяет развить логическое и пространственное мышление, подвижность суставов, переключить обучающихся на другой род деятельности, снять эмоциональную и физическую усталость после занятий (одно из необходимых условий сохранения здоровья), а также сплотить коллектив.

Комплексный подход по оздоровлению детей с использованием здоровьесберегающих технологий доказал свою высокую эффективность в разностороннем развитии личности ребёнка и его социальной адаптации.

Творческие Мастерские по художественно-прикладной деятельности «Технологии декора» проводятся в объединениях с обучающимися разных возрастных категорий. Так, Мастерская «Ажурные зимние узоры» посвящена технологии квиллинга – простому, но красивому виду ремесла, доступному для понимания детей и не требующему больших затрат.

Немаловажным плюсом данной техники является развитие усидчивости, воображения, эстетического вкуса, развитие мелкой моторики рук, желание создавать новые художественные композиции. В процессе работы, обучающиеся знакомятся с новыми терминами – «квиллинг», «бумагокручение», «модуль», закрепляют навыки работы с ножницами.

Техника выполнения узора экономична во времени, высокохудожественна, актуальна и красочна. Работа по освоению технологии квиллинга построена таким образом, чтобы младшие школьники выполняли простую работу, а обучающиеся среднего школьного возраста – более сложную. При помощи старших по возрасту обучающихся, младшие выполняют из тонких бумажных белых полосочек колечки и петельки разных размеров и диаметров, затем дети вместе собирают из деталей оригинальные по своей форме модули.

Далее соединяя их по пять, семь элементов, получают модуль, ажурный элемент узора, а из полученных модулей создают композицию «Ажурные зимние узоры».

Дети быстро осваивают эту технику, легко выполняют сложные элементы. Коллективная творческая работа объединяет ребят разных возрастов, все работают дружно и сплочённо. В этом заложено большое социально-адаптационное значение этих мероприятий. Старшие ребята выступают в качестве наставников и помогают младшим.

Подчеркнём, что «Технологии декора» выступают не только средством для развития творчества, фантазии, художественно-эстетического вкуса, изобразительных и конструкторских способностей, образного и пространственного мышления, но и коммуникативных навыков взаимопомощи, сотрудничества со сверстниками.

Мастерские представленных направлений проводятся с 2020 года. На каждый учебный год составляется свой тематический план проведения Мастерских по трём направлениям. По окончании учебного года подводятся общие итоги в виде дискуссионного обсуждения «продуктов» проектной деятельности участников, диагностической обработки результатов анкетирования и вручения похвальных листов самым активным обучающимся-участникам проекта.

Анкетирование выявило высокий уровень усвоения знаний, а также расширение сферы социальных компетенций (освоение и принятие общественных ценностей, получение опыта эффективного межличностного взаимодействия, повышение мотивации к саморазвитию, сформированность позитивной модели общения и поведения, подключение к коллективной деятельности, сформированность положительного чувства к социальным нормам) и социально-значимых качеств обучаю-

щихся: социальная активность, умение решать конфликтные ситуации, направленность на самореализацию в деятельности, освоение и принятие норм и ценностей группы, ответственность, самостоятельность, инициативность.

Проводимые наблюдения показали, что дети-участники проекта стали более собраны и координированы, решения на поставленные задачи стали находить быстрее. Педагоги по другим предметам отметили, что новый материал усваивался намного быстрее, а са-

мое главное, находились нестандартные варианты решения определённых задач, которые возникали перед обучающимися в процессе образовательной деятельности.

Таким образом, опыт реализации проекта «СОЦИО» показал, что системный подход к сочетанию различных видов деятельности с опорой на междисциплинарные знания позволяет добиться высоких результатов в социальной адаптации обучающихся и, как следствие, их образовательной деятельности.

Список литературы

1. Ветрова Я.А. Проблемы деятельности школ, работающих в сложных социальных условиях, по социализации и социальной адаптации обучающихся // Теория и практика социогуманитарных наук. 2023. № 1(21). С. 16–22.
2. Лоренц В.В. Педагогическое сопровождение социальной адаптации обучающихся // Евразийское Научное Объединение. 2020. № 1-5(59). С. 362–365.
3. Казин Э.М., Абаскалова Н.П., Касаткина Н.Э., Красношлыкова О.Г., Арлашева Л.В. Проблема социально-психологической адаптации обучающихся в современном образовательном пространстве // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 19–28. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2001.02>
4. Шумаков В.А., Дубровина Д.А., Платонова А.В. Социально-психологическая адаптация младших школьников к обучению в школе как условие их эмоционального благополучия // Психология. Психофизиология. 2019. Т. 12, № 4. С. 63–70. <https://doi.org/10.14529/jpps190407>
5. Ярославцева Е.А. Система работы по социально-профессиональной адаптации обучающихся в условиях общеобразовательной организации // Образование. Карьера. Общество. 2018. № 4(59). С. 38–39.
6. Голованов В.П. Воспитательная составляющая социализации в системе дополнительного образования детей // Социально-политические исследования. 2022. № 1(14). С. 81–94. <https://doi.org/10.20323/2658-428X-2022-1-14-81-94>
7. Джабагова С.С. Некоторые аспекты теории и практики социализации детей в системе дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 7–9.
8. Карпушина Л.П., Баранова С.В. Социализация детей и подростков в ходе организации волонтерской деятельности в дополнительном образовании // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 1(45). С. 37–41. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2021_12_01_37
9. Кечаева М.В., Салынина С.Ю. Роль системы дополнительного образования детей в процессе социализации личности // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 1. С. 9. <https://doi.org/10.17513/spno.32367>
10. Тупикина Я.М., Галиуллина З.З. Дополнительное образование детей: новый вектор развития // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2022. № S6(41). С. 59–61.
11. Штанько И.В. Ресурсы социокультурной среды дополнительного образования детей в формировании навыков XXI века // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2022. № 4. С. 229–236.
12. Ароянц А.А., Пронченко Е.В. Использование интегрированных коммуникаций в системе дополнительного образования (на примере МБОУ ДОД ДЮЦ город Краснодар) // Связи с общественностью в спорте: образование, тенденции, международный опыт. Краснодар: Изд-во КГУФКСТ. 2014. С. 19–23.

13. Дынько О.Н. Роль наставничества в рамках реализации проекта «СОЦИО» // Материалы Международной научно-практической конференции: «Научные школы Кубани в истории современности: роль педагога и наставника», Краснодар, 29 марта 2023 г. Краснодар: ФГБОУ ВО КубГМУ, 2023. С. 126.

14. Зяблова В.Н., Корчагин П.А. Формирование социальной активности молодежи: из опыта работы МБОУ ДО ДЮЦ // Молодежь в трансформирующемся обществе: настоящее и будущее: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию Адыгейского государственного университета. Майкоп, 8-10 декабря 2020 г. Майкоп: ЭЛИТ, 2020. С. 96–100.

15. Ароянц А.А. Коммуникационная стратегия обеспечения проектной деятельности в системе дополнительного образования // LES COMMUNICATIONS à L'ÉPOQUE DE TRANSFORMATION NUMÉRIQUE. Recueil des articles de la III-ème conférence internationale. Paris: LHarmattan, 2019. С. 18–21.

16. Ароянц А.А. Влияние системы дополнительного образования на формирование ценностных ориентиров учащихся // Современные СМИ как отражение аксиологических ориентиров общества. Материалы Международной научно-практической конференции. Краснодар: КубГАУ, 2018. С. 67–69.

References

1. Vetrova Y.A. Problems of activities of schools operating in difficult social conditions regarding the socialization and social adaptation of students. *Teoriya i praktika sotsiogumanitarnykh nauk*. 2023; 1(21): 16–22. (in Russ.).

2. Lorenz V.V. Pedagogical support for social adaptation of students. *Yevraziyskoye Nauchnoye Ob'yedineniye*. 2020; 1-5(59): 362–365. (in Russ.).

3. Kazin E.M., Abaskalova N.P., Kasatkina N.E., Krasnoshlykova O.G., Arlasheva L.V. The problem of socio-psychological adaptation of students in the modern educational space. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2020; 1: 19–28. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2001.02> (in Russ.).

4. Shumakov V.A., Dubrovina D.A., Platonova A.V. Socio-psychological adaptation of younger schoolchildren to school as a condition for their emotional well-being. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya*. 2019. Vol. 12, No. 4. pp. 63–70. <https://doi.org/10.14529/jpps190407> (in Russ.).

5. Yaroslavtseva E.A. System of work on social and professional adaptation of students in a general education organization. *Obrazovaniye. Kar'yera. Obshchestvo*. 2018; 4(59): 38–39. (in Russ.).

6. Golovanov V.P. Educational component of socialization in the system of additional education for children. *Sotsial'no-politicheskiye issledovaniya*. 2022; 1(14): pp. 81–94. <https://doi.org/10.20323/2658-428X-2022-1-14-81-94> (in Russ.).

7. Dzhabagova S.S. Some aspects of the theory and practice of socialization of children in the system of additional education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; 70-3: 7–9. (in Russ.).

8. Karpushina L.P., Baranova S.V. Socialization of children and adolescents in the course of organizing volunteer activities in additional education. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye*. 2021; V. 12, No. 1(45): 37–41. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2021_12_01_37 (in Russ.).

9. Kechaeva M.V., Salynina S.Yu. The role of the system of additional education for children in the process of socialization of the individual. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023. No. 1. P. 9. <https://doi.org/10.17513/spno.32367> (in Russ.).

10. Tupikina Ya.M., Galiullina Z.Z. Additional education of children: a new vector of development. *Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; S6(41): 59–61. (in Russ.).

11. Shtanko I.V. Resources of the sociocultural environment of additional education for children in the formation of skills of the 21st century. *Konferentsium ASOU: sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsiy*. 2022; 4: 229–236. (in Russ.).

12. Aroyants A.A., Pronchenko E.V. The use of integrated communications in the system of additional education (on the example of MBOU DOD DYuTs city of Krasnodar). In: *Svyazi s obshchestvennost'yu v sporte: obrazovaniye, tendentsii, mezhdunarodnyy opyt*. Krasnodar: Izd-vo. KGUFKST, 2014; 19–23. (in Russ.).

13. Dynko O.N. The role of mentoring within the framework of the implementation of the “SOCIO” project. In: *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: «Nauchnyye shkoly Kubani v istorii sovremennosti: rol' pedagoga i nastavnika»*. Krasnodar, March 29, 2023. Krasnodar: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kuban State Medical University, 2023; 126. (in Russ.).

14. Zablova V.N., Korchagin P.A. Formation of social activity of youth: from the experience of the MBOU DO Youth Center. In: *Molodezh' v transformiruyushchemsya obshchestve: nastoyashcheye i budushcheye: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 80-letiyu Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta*. Maykop. December 8-10, 2020. Maykop: ELIT, 2020; 96–100. (in Russ.).

15. Aroyants A.A. Communication strategy for project activities in the system of additional education. In: *Kommunikacii v epokhu cifrovoj transformacii*. Sbornik statej III-j Mezhdunarodnoj konferencii. Paris: LHarmattan, 2019; 18–21. (in Russ.).

16. Aroyants A.A. Influence of the system of additional education on the formation of students' value orientations. In: *Sovremennye SMI kak otrazhenie aksiologicheskikh orientirov obshchestva*. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Krasnodar: KubGAU, 2018; 67–69. (in Russ.).

Информация об авторах

Ольга Николаевна Дынько – кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования МБОУ ДО «Детско-юношеский центр».

Ольга Александровна Гаранина – педагог дополнительного образования МБОУ ДО «Детско-юношеский центр».

Павел Александрович Корчагин – методист МБОУ ДО «Детско-юношеский центр».

Information about the authors

Olga N. Dynko – Candidate of Sciences (Education), Children's and Youth Center, teacher of additional education.

Olga A. Garanina – Children's and Youth Center, teacher of additional education.

Pavel A. Korchagin – Children's and Youth Center, Methodist.

Статья принята в редакцию 20.08.2023; одобрена после рецензирования 25.09.2023; принята к публикации 27.09.2023.

The article was submitted 20.08.2023; approved after reviewing 25.09.2023; accepted for publication 27.09.2023.



Научная статья

УДК 372.854+378

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_45](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_45)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМООБОРОНЫ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

В.А. Черников^{1✉}, Е.А. Черникова^{2✉}

^{1, 2} Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия

¹ chernikov.va@gmail.com ✉

² kamishanova@gmail.com ✉

Аннотация. В статье обосновываются факторы, предопределяющие процесс взросления современного российского подростка, которые значительно увеличивают риски формирования различных видов отклоняющегося поведения указанной целевой группы, что в свою очередь актуализирует необходимость разработки и внедрения более эффективных форм профилактики. Одной из таких форм, фокусирующейся на развитии личностных и социальных навыков подростков, является тренинг. В статье представлен опыт реализации тренинговой программы по формированию навыков социально-психологической самообороны подростков группы риска в социальных и образовательных организациях Волгоградской области. Особое внимание уделяется обоснованию логики и принципов проведения тренинга навыков социально-психологической самообороны, представлена примерная тематика занятий с подростками. Кроме того, приведены качественные результаты, полученные по завершению реализации тренинговых программ с подростками группы риска.

Ключевые слова: социально-психологическая самооборона, тренинг навыков, подростки группы риска, профилактика

Для цитирования: Черников В.А., Черникова Е.А. Формирование навыков социально-психологической самообороны подростков группы риска // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 45–53. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_45](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_45)

FORMATION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL SELF-DEFENSE SKILLS OF ADOLESCENTS AT SOCIAL RISK

V.A. Chernikov^{1✉}, E.A. Chernikova^{2✉}

^{1, 2} Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russia

¹ chernikov.va@gmail.com ✉

² kamishanova@gmail.com ✉

Abstract. The article substantiates the factors that predetermine the process of growing up of a modern Russian teenager, which significantly increase the risks of the formation of various types of deviant behavior of the specified target group, which in turn actualizes the need to develop and implement more effective forms of prevention. One such form, focusing on the development of adolescents' personal and social skills, is training. The article presents the experience of implementing a training program to develop socio-psychological self-defense skills for adolescents at risk in social and educational organizations of the Volgograd region. Particular attention is paid to the rationale for the logic and principles of training in

socio-psychological self-defense skills, and an approximate topic of classes with teenagers is presented. In addition, qualitative results obtained upon completion of the implementation of training programs with at-risk adolescents are presented.

Keywords: socio-psychological self-defense, training skills, adolescents at risk, prevention

For citation: Chernikov V.A., Chernikova E.A. Formation of socio-psychological self-defense skills of adolescents at social risk. *Pedagogical Perspective*. 2023; 4(12): 45–53. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_45](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_45) (In Russ.).

Анализ современных социально-психологических исследований [1; 2; 3; 4; 5 и др.] позволяет по-новому взглянуть на ключевые факторы, во многом предопределяющие процесс взросления современного подростка, который значительно отличается от того, как выросли подростки предыдущих поколений.

Во-первых, повсеместное распространение Интернета и информационных технологий (по оценке ВЦИОМ, если в 2009 г. в нашей стране ими пользовались 45% подростков и молодёжи, то 2019 г. – уже 98%) существенно изменили подростковые и молодёжные субкультуры. Наблюдается снижение степени устойчивости подростков в контактах с другими людьми, привязанности подростков к сверстникам и принадлежности к определённой группе, компании. Это приводит к тому, что снижается роль традиционных ресурсов социальной адаптации подростков – друзей, кружков и секций, общения с одноклассниками. Из-за повсеместного использования чатов, социальных сетей, мессенджеров лучше развивается вербальная коммуникация, при этом навыки невербальной коммуникации и эмоционального взаимодействия практически не формируются. Все это ведёт к трансформации коммуникативных способностей подростков [2].

Во-вторых, «размывается» идентичность подростков. Усиление миграционных процессов, межкультурного и межрелигиозного взаимодействия привело к тому, что различные социальные системы и группы стали более доступны. Это упростило для подростков задачу поиска групповой принадлежности.

Одновременно стал проще выход из социальной группы, которая оказалась неудобной и неподходящей для подростка. В современном мире упростился процесс смены места проживания, образовательного учреждения, вероисповедания, сексуальной ориентации, гендерной идентичности. Это, в свою очередь, влечёт за собой дефицит стимулов подростков для саморазвития навыков сопротивления внешнему давлению, противодействия психологическим манипуляциям: угрозам, шантажу, насмешкам, запугиванию и др. [3].

В-третьих, происходит рост социальной напряжённости: давление социума растёт, провоцируя за собой и рост неуверенности подростков в собственных силах, в своём будущем в целом. И если раньше обострение социальной ситуации в нашей стране приводило к росту числа проявлений отклоняющегося поведения и правонарушений среди подростков, то в последнее время в России наблюдается снижение числа правонарушений, совершаемых несовершеннолетними. Вместе с тем в настоящий момент на первый план выходят преступления, совершаемые с особой жестокостью, а также незапланированные и несогласованные уличные акции, массовые беспорядки с участием молодёжи. Таким образом, можно предположить, что способ выражения напряжённости в социуме сейчас изменился. Одновременно всё больше в центре внимания общества стали оказываться ситуации травли среди детей и подростков. Согласно результатам исследований буллинга в российских образовательных организациях, в ситуациях травли, обструкции, дискри-

минации принимают участие от 20% до 75% подростков. По мнению психологов и педагогов, широко распространилась дискриминация по национальному и этническому признакам [4].

Перечисленные факторы значительно увеличивают риски формирования различных видов отклоняющегося поведения подростков: зависимое поведение (в том числе употребление подростками психоактивных веществ), агрессивное (в том числе участие в экстремистских движениях) и ауто-агрессивное поведение, делинквентное поведение, рискованное сексуальное поведение, а также инфантилизм и эскапизм. Это, безусловно, актуализирует необходимость разработки и внедрения более эффективных форм профилактики, чем просвещение и агитация. Применяемые в массовой практике лекционные занятия, информирующие аудиторию о вреде того или иного поведения, социальные акции, а также рекламные средства, призванные напугать или навязывающие готовое решение («Сделай правильный выбор: скажи НЕТ наркотикам») явно недостаточны в отношении современных подростков, поскольку хоть и оказывают влияние на мировоззрение, а также расширяют знания подростков, но в гораздо меньшей степени способствуют формированию навыков сопротивления и защиты от неблагоприятных факторов.

Как отмечает М.А. Алиева [6], зарубежный и российский опыт применения программ жизненных навыков (принятия решений, выбора, совладания со стрессом, распознавания и противодействия давлению и манипулированию, заражению и внушению) подростков указывает на то, что они демонстрируют более высокую эффективность по сравнению с массовой практикой. Однако большинство методических материалов разработано для профилактики употребления ПАВ, в то время как наблюдается дефицит программ жизненных навыков, которые были бы адапти-

рованы к профилактике Интернет- и игровой зависимости, предупреждению вовлечения подростков в криминальные группы, проституцию, экстремистские организации, религиозные секты. Кроме того, результаты проведенного нами опроса учащихся 7–9 классов образовательных организаций Волгоградской области показал, что всё чаще подростки становятся жертвами мошенничеств, совершаемых в экономической сфере, в том числе в сети Интернет и через средства мобильной связи (70% опрошенных). Это, в свою очередь, свидетельствует о востребованности программ формирования навыков противодействия финансовым мошенникам. Также обучение подростков группы риска навыкам противостояния влиянию и манипуляции является эффективным направлением работы в области профилактики буллинга (унижений, издевательства, травли, насилия в разных формах).

Для решения обозначенной проблемы нами была разработана программа формирования у подростков навыков социально-психологической самообороны и противодействия негативному влиянию со стороны окружающих и СМИ. Вслед за Е.В. Сидоренко под социально-психологической самообороной мы понимаем систему обеспечения устойчивости личности, защищающую сознание от негативных и травмирующих переживаний: внутренних и внешних конфликтов, чувств тревоги, угнетённости и бессилия [7, с. 107]. Владение подростками навыками социально-психологической самообороны, на наш взгляд, будет способствовать формированию асертивного поведения в целом – открытого, уверенного, прямого поведения, которое, согласно позиции Н.М. Зелениной, не обладает целью нанести вред другим людям [8, с. 219].

Основной формой реализации программы нами был выбран тренинг, в рамках которого все участники группы активно включаются в творческую

деятельность, интенсивное общение и расширение собственного опыта, что способствует развитию социальных навыков, способностей к самосознанию и саморегуляции [9, с 180]. При этом, используя идеи Е.В. Сидоренко [7], в структуре тренинга формирования навыков социально-психологической самообороны мы выделяем три направления воздействия: когнитивное – получение информации; эмоциональное – формирование новых психических установок и интерпретация полученного опыта через личную значимость; конативное – перестройка и приобретение собственных поведенческих реакций за счёт осознания неэффективности в ранее использованных привычных способах поведения.

Анализ опыта проведения тренингов жизненных навыков в работе с молодёжью позволяет обоснованно утверждать, что основными препятствиями более широкого использования данной социальной технологии является дефицит подготовленных кадров и конкретных методических разработок. Часто от тренера требуется такой уровень квалификации, который позволил бы адаптировать и модифицировать имеющийся опыт применительно к разным целевым группам. От этого зависит вид профилактической тренинг-программы (универсальная, селективная и целевая), каждая из которых имеет существенные особенности. Универсальная профилактическая тренинг-программа направлена на всех представителей определённой группы населения, независимо от степени риска, например, в школах, на уровне сообществ. Основная цель универсальных программ – повышение осведомлённости о проблеме и о возможности получения помощи. Селективная профилактическая тренинг-программа направлена на группы риска негативного влияния со стороны окружающих и СМИ. Целевая профилактическая тренинг-программа направлена на лиц, которые уже вы-

ступали жертвами психологического давления, манипулирования, внушения и заражения. Такое понимание проблемы позволило нам сформулировать цель программы – формирование навыков самообороны и противодействия давлению, манипулированию, внушению и заражению у подростков группы риска.

Для решения задачи, связанной с подготовкой тренеров, которые впоследствии осуществляли профилактическую работу с подростками в социальных и образовательных организациях, нами была разработана обучающая программа (тренинг для тренеров). Цель образовательной программы – формирование у участников системы тренерских компетенций, необходимых для разработки и реализации собственной образовательно-профилактической программы. В качестве тренеров выступили студенты старших курсов вузов, обучающиеся на психолого-педагогическом и педагогическом направлениях, члены социально ориентированных некоммерческих организаций, а также специалисты социальных и образовательных организаций, работающих с подростками.

Программа состоит из четырёх сессий, продолжительность каждой – 2 тренинговых дня (12 академических часов). Промежутки между сессиями – 2 недели. Между тренингами предполагается интенсивная самостоятельная работа (24 академических часа) каждого из участников программы обучения (чтение литературы, диагностика особенностей целевой группы, ассистирование в ведении тренингов и ко-тренерство, разработка собственного тренинга и т.д.). Начиная со второй сессии, обязательным элементом становятся показы участниками фрагментов тренинга и получение обратной связи. В ходе последней сессии участники представляют самостоятельно спроектированный тренинг. После 4-й сессии, в случае успешной сдачи зачёта

(разработка тренинга), участники получают сертификат тренера.

Образовательная программа для тренеров включала следующие модули:

1) Структура тренинга навыков. Методы тренинга навыков: мини-лекция, фасилитация, ролевые и метафорические игры, кейс-обучение. Особенности формирования навыков самообороны и противодействия давлению, манипулированию и спорным способам психологического влияния.

2) Управление групповой динамикой. Методы влияния на групповую динамику: групповая дискуссия, шеринг, 6 видов социометрии, пантомима, тесты лабильности и проективные.

3) Подросток и группа подростков как субъект тренинга. Конструктивное и деструктивное поведение подростков на тренинге навыков. Особенности общения и взаимодействия с различными категориями подростков.

4) Личность тренера и её влияние на тренинг навыков. Индивидуальный стиль тренера. Эмоциональный интеллект тренера.

По завершению образовательной программы участники освоили технологию обучения подростков навыкам самообороны и противодействия негативному влиянию в форме тренинга, а затем проводили собственные профилактические мероприятия среди подростков – учащихся вечерних (сменных) и дневных школ, техникумов и колледжей, воспитанников социально-реабилитационных центров и детских домов, клиентов подростковых молодёжных центров и молодёжных объединений;

Все проведённые мероприятия условно можно разделить на 4 группы:

1) Тренинги личностного роста и коммуникативных качеств, включающие вопросы противостояния манипулированию и давлению, например, «Характер», «Харизматическая личность», «Я и Коллектив», «Я в кон-

фликте», «Общение без границ», «Моя жизнь в моих руках», «Принципы хорошего слушания», «Радуга знаний», «СТОП Конфликт».

2) Тренинги саморегуляции, уверенного поведения в ситуациях давления на подростка, например, «АнтиСтресс», «Тревога – друг, тревога – враг», «Способы психической саморегуляции», «Аутотренировка и самонастройка перед публичным выступлением», «Дыхательные упражнения и произвольное самовнушение», «Держи себя в руках», «Прогрессивная мышечная релаксация: когда трудно».

3) Тренинги обучения навыкам цивилизованного поведения в конфликтных ситуациях, например, «Техники аргументации в межличностном и публичном общении», «Слабо? Как не дать собой манипулировать», «Психологическое разминирование», «Умение сказать: «НЕТ», «Процессы коммуникации «Убеждение»».

4) Специализированные тренинги, например, «Криминальная субкультура: как ей противостоять», «Как не стать жертвой финансовых мошенников», «Зависимость от деструктивных культов», «Профилактика наркотической зависимости среди молодёжи», «Если Вам предлагают попробовать», «Компьютерная зависимость», «Профилактика интернет-зависимости», тренинг «Сказка про Интернет», «Интернет-безопасность», «Кибер-атаки в нашей жизни: активная защита», «Виды троллей и техники противодействия им».

Все проведённые тренинговые занятия основывались на единых принципах: принцип вызова или призывающей задачи; принцип положительной обратной связи; принцип весомости или «сухого остатка»; принцип эффективности методов и упражнений [10, с. 142], которые были реализованы в определённой последовательности стадий тренингового занятия, разработанной одним из авторов (см. таблицу).

Логика проведения тренинга навыков самообороны и противодействия давлению, манипулированию, внушению и заражению (В.А. Черников)

Стадия	Содержательная цель (для участников)	Динамическая цель (для тренера)	Техники
Постановка проблемы	понять проблемное поле, «зону роста»	заинтересовать	групповое обсуждение; метафорическая игра
Поиск решения	интуитивная проба, мобилизация прошлого опыта для решения проблемы	усилить мотивацию обучения	деловая или имитационная игра с ограничениями по времени, соревнованием; кейс-метод
Решение	наглядно получить решение, понять «как работает» техника	показать «как надо», пояснить скрытый механизм техники	мини лекция; разбор кейсов; личная или видеодемонстрация
Освоение технологии	потренировать технику в целом	наблюдать, поддерживать	ролевая игра (возможно с видеоанализом); тренировка в малых группах
Работа над ошибками	отработать отдельные приёмы	предложить упражнение индивидуального уровня сложности	индивидуальная мотивационная беседа; проективные методики; индивидуальные задания; визуализация
Обмен обратной связью	понять индивидуальные особенности использования техники	дать возможность высказаться и получить положительную обратную связь	групповое обсуждение; индивидуальное консультирование участников

По завершению проведения тренинговых занятий мы получили следующие результаты: повысилась резистентность подростков-участников занятий к ситуациям унижений, издевательства, травли, насилия в разных формах; расширился репертуар применяемых подростками способов противостояния давлению и манипулированию со стороны сверстников и взрослых; повысилась точность использования различных стратегий копинг-поведения, самоконтроль.

Общим критерием продуктивности данных тренинговых занятий следует считать успешную реализацию подростками приобретённых психологиче-

ских знаний и освоенных технологий, необходимых для повседневной жизни, а также успешную адаптацию к среднему звену школы. Учитывая эти критерии, на основе данных самоотчётов тренеров, наблюдений в ходе «открытых занятий», а также экспертной оценки, полученной в процессе дискуссий на методических семинарах и круглых столах, мы можем сделать вывод об успешности реализованных тренингов. Помимо прочего, мы готовы фиксировать следующие положительные изменения в результате реализации тренингов с подростками:

– участники получили адекватное представление о последствиях агрес-

сивного, рискованного, криминального поведения для собственного развития и с точки зрения ущерба окружающим людям и обществу в целом;

- повысилась психологическая грамотность подростков;

- у участников повысилась уверенность в своих способностях противостоять нежелательному влиянию среды и отстаивать безопасное поведение в различных ситуациях;

- участники повысили компетентность в области общения с другими людьми, особенно в ситуациях действия устойчивых социальных стереотипов;

- участники узнали, как лучше поступить в случае давления со стороны сверстников;

- участники стали чаще проявлять недискриминационные установки по отношению к различным группам людей (мигрантам, беженцам, переселенцам, несовершеннолетним правонарушителям, нарко- и алкоголезависимым).

Особое внимание необходимо уделить результативности тренинговых программ, ориентированных на модель личностного роста. В отличие от большинства других, они фокусируют внимание подростков на фундаментальных причинах рискованного поведения – безответственности и ощущении вседозволенности. В основу таких тренингов положены принципы неспецифической профилактики, направленные на формирование у подростков такой системы духовно-нравственных ориентиров, которые, реализуясь в поведении участников программы, сводили бы риск девиантного, аддиктивного и деликвентного поведения к минимуму. Такие тренинг-программы способствовали актуализации в подростках добро-го начала, формированию способности сопротивляться злу, развитию духовно-нравственного потенциала.

Анализ результатов проведённой работы указывает на необходимость наращивания научно-методических усилий в

данной области. Занятия, проводимые в тренинговой форме, воспринимаются подростками как современная и интересная форма обучения, а тема взаимоотношений с окружающими людьми является «красной линией» подросткового возраста. Косвенным подтверждением этого стало то, что реализация программы вызвала значительный интерес со стороны тех подростков, которые, пройдя обучение, вызывались добровольно содействовать его реализации в других образовательных и молодёжных организациях.

Таким образом, реализованная программа формирования навыков социально-психологической самообороны подростков группы риска является примером нового подхода к профилактике, фокусирующейся на развитии личностных и социальных навыков подростков.

Во-первых, она позволила дополнить просветительские и агитационные программы профилактики употребления ПАВ, что значительно повысило эффективность этого направления работы. Подростки научились применять общие навыки неагрессивного настаивания на своём (умения сказать «нет», требовать, неагрессивно настаивать на своих правах) в сопротивлении прямому давлению сверстников в приобщении к психоактивным веществам. Таким образом, подростки не только обучаются широкому ряду личностных и социальных навыков в целях повышения социальной компетентности, но также учатся приложению этих навыков к конкретным ситуациям прямого социального давления в приобщении к потреблению психоактивных веществ.

Во-вторых, реализация программы позволила повысить уровень сопротивляемости подростков вовлечению в криминальные группировки, экстремистские организации, религиозные секты, а также привлечь внимание широкой молодёжной общественности к этой проблеме, наработать полезные для пси-

холого-педагогического сообщества практики.

В-третьих, проведение тренингов навыков социально-психологической самообороны и противодействия буллингу (унижениям, издевательствам, травле, насилию в разных формах) позволило не только повысить резистентность участни-

ков программы, но и способствовало формированию негативного имиджа агрессивного стиля поведения в подростковых группах. Возможность в рамках тренинга «примерить» на себя роль жертвы и проанализировать ощущения способствовала улучшению социально-психологического климата в подростковых группах.

Список литературы

1. Подросток и его жизненный путь: время поиска / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов, К.А. Бочавер [и др.]. М.: Издательство «Памятники исторической мысли», 2018. 153 с.
2. Агрессия и автономия в подростковом возрасте / К.Д. Хломов, А.А. Бочавер, М.С. Фоменко [и др.] // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 3. С. 117–128. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270309>
3. Змановская Е.В. Современная российская девиантология: история, методология, социальные вызовы и актуальные тенденции // Российский девиантологический журнал. 2021. № 1(1). С. 12–23. <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-1-12-23>
4. Асмолов А.Г., Сорокина С.С. Культурные практики поддержания конструктивного и деструктивного разнообразия в сложных системах // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 1–13.
5. Клейберг Ю.А. Концептуализация проблемы «актуальный ресурс юной личности» // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 56. С. 236–241. <https://doi.org/10.31773/2078-1768-2021-56-236-241>
6. Алиева М.А. Тренинг развития жизненных целей. Грозный: Речь, 2003. 216 с.
7. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию: авторская концепция: методы психологического влияния, алгоритм противостояния манипуляции, психологический тренажер. СПб.: Речь, 2010. 255 с.
8. Зеленина Н.М. Критерии асертивного поведения подростков // Вестник педагогических наук. 2022. № 7. С. 217–220.
9. Грецов А.Г. Тренинговые технологии первичной профилактики аддиктивного поведения подростков и методика оценки их эффективности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 153-1. С. 178–185.
10. Малая О.Г., Ларионова В.А. Тренинг в системе высшего профессионального образования // Культура и образование. 2020. № 4(39). С. 137–143. <https://doi.org/10.24412/2310-1679-2020-439-137-143>

References

1. *A teenager and his life path: time of search* / A.A. Bochaver, K.D. Khlokov, K.A. Bochaver [etc.]. Moscow: Izdatel'stvo «Pamyatniki istoricheskoy mysli»; 2018. 153 p. (In Russ).
2. Aggression and autonomy in adolescence / K.D. Khlokov, A.A. Bochaver, M.S. Fomenko [etc.]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. 2022. V. 27, No. 3: 117–128. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270309> (In Russ).
3. Zmanovskaya E.V. Modern Russian deviantology: history, methodology, social challenges and current trends. *Rossiyskiy deviantologicheskii zhurnal*. 2021; 1(1): 12–23. <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-1-12-23> (In Russ).
4. Asmolov A.G., Sorokina S.S. Cultural practices of maintaining constructive and destructive diversity in complex systems. *Voprosy psikhologii*. 2019; 1: 1–13. (In Russ).
5. Kleiberg Yu.A. Conceptualization of the problem “actual resource of a young personality”. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2021; 56: 236–241. <https://doi.org/10.31773/2078-1768-2021-56-236-241> (In Russ).
6. Alieva M.A. *Life goals development training*. Grozny: Rech; 2003. 216 p. (In Russ).
7. Sidorenko E.V. *Training of influence and resistance to influence: author's concept: methods of psychological influence, algorithm for resistance to manipulation, psychological simulator*. St. Petersburg: Rech; 2010. 255 p. (In Russ).

8. Zelenina N.M. Criteria for assertive behavior of adolescents. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. 2022; 7: 217–220. (In Russ).

9. Gretsov A.G. Training technologies for primary prevention of addictive behavior in adolescents and methods for assessing their effectiveness. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. 2012; 153-1: 178–185. (In Russ).

10. Malaya O.G., Larionova V.A. Training in the system of higher professional education. *Culture and education*. 2020; 4(39): 137–143. <https://doi.org/10.24412/2310-1679-2020-439-137-143> (In Russ).

Информация об авторах

Владимир Александрович Черников – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Елена Александровна Черникова – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Information about the authors

Vladimir A. Chernikov – Candidate of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor, Volgograd State Social Pedagogical University, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy.

Elena A. Chernikova – Candidate of Sciences (Education), Volgograd State Social Pedagogical University, Senior lecturer at the Department of Social Pedagogy.

Статья поступила в редакцию 20.09.2023; одобрена после рецензирования 05.10.2023; принята к публикации 06.10.2023.

The article was submitted 20.09.2023; approved after reviewing 05.10.2023; accepted for publication 06.10.2023.



Научная статья

УДК 373.23

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_54](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_54)

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТСТАВАНИЕМ В РАЗВИТИИ ИЛИ С РИСКОМ ЕГО ВОЗНИКНОВЕНИЯ В БОЛЕЕ ПОЗДНЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Е.Н. Азлецкая¹, Н.В. Волкова², В.М. Смагина³

¹ Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

² Детский сад общеразвивающего вида № 191, Краснодар, Россия

³ Центр развития ребёнка – детский сад № 204 «Стрекоза», Краснодар, Россия,

¹ eazletskaia@mail.ru

² detsad191@kubannet.ru

³ detsad204@kubannet.ru

Аннотация. Авторы статьи затрагивают одно из важных направлений педагогики – поддержка семей, воспитывающих детей раннего возраста с отставанием в развитии или с риском его возникновения в более позднем дошкольном возрасте. В статье обосновывается необходимость оказания такой помощи. На основе исследований, проведённых на базе Детского сада общеразвивающего вида № 191 (Краснодар) и Центра развития ребёнка – детского сада № 204 «Стрекоза» (Краснодар), описана модель психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей раннего возраста с отставанием в развитии или с риском его возникновения. Модель включает комплекс мероприятий по двум направлениям: информационная, педагогическая, психологическая помощь семье; непосредственная помощь ребёнку. Авторы подчёркивают важность психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей из «группы риска», и акцентируют внимание на роли дошкольных образовательных учреждений в создании условий для оказания помощи таким семьям. Также описаны возможные риски и способы их предотвращения при реализации модели психолого-педагогической поддержки семей.

Ключевые слова: семья, психолого-педагогическая поддержка, дети раннего возраста, задержка развития, риск задержки в развитии, реабилитация

Для цитирования: Азлецкая Е.Н., Волкова Н.В., Смагина В.М. Модель психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей раннего возраста с отставанием в развитии или с риском его возникновения в более позднем дошкольном возрасте // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 54–65. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_54](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_54)

MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES RAISING YOUNG CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS OR AT RISK OF THEIR OCCURRENCE IN LATER PRESCHOOL AGE

E.N. Azletskaia¹, N.V. Volkova², V. M. Smagina³

¹ Kuban State University, Krasnodar, Russia

² General developmental kindergarten No. 191, Krasnodar, Russia

³ Child Development Center – kindergarten No. 204 “Dragonfly”, Krasnodar, Russia

¹ eazletskeya@mail.ru

² detsad191@kubannet.ru

³ detsad204@kubannet.ru

Abstract. The authors of the article address one of the important areas of pedagogy – support for families raising young children with developmental delays or at risk of developmental delays in later preschool age. The article substantiates the necessity of providing such assistance. On the basis of the conducted researches on the basis of Kindergarten No. 191 and «Centre – Kindergarten No. 204» of Krasnodar the model of psychological and pedagogical support of families bringing up children of early age with delayed development or with risk of its occurrence is described. The model includes a set of measures in two directions: informational, pedagogical, psychological assistance to the family; direct assistance to the child. The authors emphasize the importance of psychological and pedagogical support for families raising «at-risk» children and focus on the role of preschool educational institutions in creating conditions to help such families. The authors also describe possible risks and ways to prevent them when implementing the model of psychological and pedagogical support for families.

Keywords: family, psychological and pedagogical support, young children, developmental delay, risk of developmental delay, habilitation

For citation: Azletskeya E.N., Volkova N.V., Smagina V.M. Model of psychological and pedagogical support for families raising young children with developmental delays or at risk of their occurrence in later preschool age. *Pedagogical Perspective*. 2023; 4(12): 54–65. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(11\)_54](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(11)_54) (In Russ.).

Одно из самых важных направлений педагогики сегодня – это поддержка семей, воспитывающих детей раннего возраста с отставанием в развитии или с риском его возникновения в более позднем дошкольном возрасте. В России и во всем мире количество детей с отклонениями в состоянии здоровья составляет 74%. Возраст до 3 лет отмечается как период стремительного роста числа детей с отставанием в развитии (35,5% от общего числа детей с ограниченными возможностями здоровья). Это связано с тем, что системы поддержки дошкольного и школьного образования развиты лучше, чем в период от рождения до 3-х лет, который остаётся преимущественно в компетенции медицинских работников, озабоченных физическим здоровьем и благополучием детей, а не их сенсорным, умственным и эмоциональным развитием.

В настоящее время совершенствуется механизм предоставления государственных гарантий по вопросам семьи и детства. Об этом говорится в указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных

целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Федеральном законе от 14.07.2022 № 295-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации"». Перед дошкольными образовательными учреждениями стоит задача поиска внутренних источников собственного развития, перехода к рациональному использованию всех имеющихся ресурсов в целях повышения качества реализации образовательных программ и доступности дошкольного образования в целом.

Анализ контингента детей, поступающих в дошкольные образовательные учреждения, приводит к заключению о возрастании числа детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Это ставит перед муниципалитетами и, в частности, перед дошкольными организациями задачу по созданию условий для раннего выявления детей с отставанием или риском отставания в более позднем дошкольном возрасте и организации психолого-педагогической поддержки семей, имеющих детей «группы риска».

Дети раннего возраста с отставанием или риском отставания в более позднем дошкольном возрасте – это дети, которые развиваются и достигают различных моторных, когнитивных и социально-эмоциональных вех развития в младенчестве и раннем детстве медленнее, чем их сверстники. Их развитие может быть замедленным или иметь проблемы и задержки в некоторых аспектах развития. По данным научных исследований отставание в развитии у детей раннего возраста может проявляться в разных областях, таких как речевое развитие [1; 2 и др.], когнитивные навыки [3; 4 и др.], моторные навыки и саморегуляция [5; 6 и др.]. У этих детей могут быть трудности в обучении, проблемы с концентрацией внимания, неспособность понимать инструкции, а также трудности в общении и взаимодействии с другими.

В научной литературе как зарубежные, так и отечественные исследователи подчёркивают важность психофизического развития ребёнка раннего возраста. Отмечая неравномерность и скачкообразность развития в этом возрасте, авторы акцентируют внимание на том, что он обладает большими потенциальными и компенсаторными возможностями. Так О.Г. Приходько пишет: «Характерной особенностью <...> раннего возраста является высокая пластичность всего организма (и в первую очередь пластичность высшей нервной и психической деятельности), легкая обучаемость. Всякое систематическое воздействие быстро оказывает влияние на ход развития и изменение поведения ребёнка. <...> Путём специально направленного психолого-педагогического воздействия можно достигнуть очень высокого уровня развития ребёнка и более раннего формирования той или иной функции. <...> Задача воспитания – полнее использовать богатые природные возможности ребёнка и правильно отобрать наиболее суще-

ственное, значимое для данного возраста» [7, с. 24–25].

Ранний возраст – период, в котором формируются познавательные навыки, речь, доверие к миру, уверенность и доброжелательное отношение. Однако эти способности не развиваются сами собой, требуется активное воздействие взрослых. Поэтому важно рано диагностировать и следить за психическим развитием ребёнка, чтобы своевременно обнаружить нарушения и помочь в его развитии.

Концепция «ранней помощи» является новым подходом в абилитации детей с особыми потребностями. Абилитация, как процесс подготовки к определённому виду деятельности, применяется и для предотвращения, исправления патологических состояний у детей раннего возраста, которые ещё не адаптировались к социальной среде и могут потерять возможность обучаться и успешно интегрироваться в общество. В Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации она понимается как «...помощь, оказываемая детям от рождения до трёх лет, имеющим ограничения жизнедеятельности, в том числе детям с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам, детям с генетическими отклонениями, а также детям с риском развития таких ограничений, детям из группы социального риска, включая детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в соответствующих организациях, и детей из семей, находящихся в социально опасном положении» [8, с. 2].

Анализ литературы выявил, что основной задачей служб ранней помощи является предоставление организованной психолого-педагогической и социальной поддержки семьям, у которых есть ребёнок раннего возраста с отклонениями в развитии. Целью этой поддержки является адаптация детей в обществе и способствование их оптимальному развитию. Деятельность

этих служб может рассматриваться как социальная программа для детей раннего возраста с отставанием в развитии, где большую роль играет семья в реализации индивидуальных путей развития ребёнка [9]. Программа служб обычно основывается на Концепции ранней диагностики и коррекции нарушений развития детей, разработанной Н.Н. Малофеевым, Н.Д. Шматко, Е.А. Гончаровой, а также на научных исследованиях ведущих российских специалистов в области ранней помощи, таких как И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.С. Павлова, О.Г. Приходько и других [10; 11 и др.].

Для разработки модели психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации, нами было проведено исследование 62 обучающихся третьего года жизни (2-3 лет). Для проведения диагностики нами были использованы методики, характеризующие развитие различных сфер психической деятельности ребёнка и его личности, используемые в работе с детьми раннего возраста, разработанные Е.А. Стребелевой [12]. Оценка уровня сформированности психического развития воспитанников выявила следующие особенности:

- у большей части обследуемых регуляторное обеспечение психической активности на уровне двигательной регуляции и элементарные пространственные представления развиты в соответствии с возрастом;

- также у большей части обследуемых сформированы в соответствии с возрастом вербализация пространственно-временных представлений и владение речевыми конструкциями. Однако по этому параметру зарегистрирована большая доля тех, у кого наблюдались умеренные (средней степени тяжести) проблемы;

- только у половины обследуемых мнестическая деятельность в пределах возрастной нормы, а третья часть обследо-

уемых детей выполнить задание самостоятельно не смогла;

- наименее сформированы возможности установления причинно-следственных и пространственно-временных связей и вербально-логическое и понятийное мышление.

Выявлена группа детей с отставанием или риском отставания в более позднем дошкольном возрасте, которая нуждается в дополнительной обучающей и организующей помощи.

Также был проведён сравнительный анализ экспертных оценок педагогов и родителей воспитанников в развитии ребёнка. Методиками исследования стали разработанные нами на основе психолого-педагогической характеристики детей третьего года жизни и основной образовательной программы карты наблюдений за детьми для педагогов и для родителей. Анализируемые показатели: адекватность поведения, самоконтроль ребёнка, игровая деятельность, особенности коммуникаций со взрослыми, особенности коммуникаций с детьми, эмоциональные особенности. Анализ результатов выявил следующее. Экспертные оценки педагогов и родителей по некоторым параметрам развития воспитанников не совпадают: по некоторым критериям оценки родителей более высокие, чем педагогов (например, оценка уровня развития игровой деятельности ребёнка), а некоторым – более низкие (например, оценка уровня адекватности поведения и самоконтроля ребёнка; уровень коммуникаций со взрослыми; уровень коммуникаций с детьми). В целом адекватность поведения и самоконтроля ребёнка взрослыми оценивается на уровне ниже среднего. Несмотря на то, что на третьем году жизни ребёнок начинает проявлять адекватность поведения, понимание социальных норм и правил, а также демонстрировать навыки самоконтроля, этот процесс ещё находится на стадии формирования и требует поддержки и направления со стороны взрослых. Раз-

витие игровой деятельности ребёнка взрослыми оценивается на уровне ниже среднего. Педагоги и родители отметили, что большая часть обучающихся ещё не умеет понимать и принимать правила игры. Этот результат, на наш взгляд, соответствует возрастным нормам развития. Поскольку игровая деятельность ребёнка третьего года жизни обычно проявляется в виде свободной игры, которая может принимать разные формы. Дети могут играть с игрушками, создавать маленькие сюжеты, их ролевые игры, как правило, имитируют повседневные ситуации. Дети могут играть одни или вместе с другими детьми, подражая окружающим взрослым и экспериментируя с разными игровыми материалами. Развитие коммуникации с детьми у ребёнка эксперты оценивают как низкое, как и развитие общения со взрослыми. Педагоги отмечают, что большая часть обучающихся ещё не обладает «чувством дистанции». Заметим, что в отношении ребёнка третьего года жизни, отсутствие полноценного «чувства дистанции» в большинстве случаев считается нормальным, поскольку дети в этом возрасте только начинают осваивать социальные навыки и представление о личном пространстве. Низкий уровень стремления к совместной деятельности со взрослыми также соответствует возрастной норме. Однако необходимо учитывать, что коммуникация со взрослыми играет важную роль в формировании навыков речи и общения, социальных навыков, эмоционального интеллекта и когнитивного развития у ребёнка третьего года жизни. Результаты, указывающие на выявленные эмоциональные особенности у детей возраста 2-3 года, не являются типичными для всех детей этого возраста. Поэтому важно обратить внимание на отклонения в эмоциональной сфере и принять меры для поддержки развития эмоциональных навыков у детей.

Для изучения образовательных потребностей родителей обучающихся

использовались: анкета для родителей по изучению запросов и образовательных потребностей (модифицированный вариант источника: информация свободного доступа сети Интернет); анкета «Оценка удовлетворённости родителей (законных представителей), других непосредственно ухаживающих за ребёнком лиц результативностью реализации программ развития ребёнка» (авторская); опросник «Анализ аспектов функционирования семьи» (модифицированный вариант источника: информация свободного доступа сети Интернет). Было выявлено, что родители воспитанников готовы идти на контакт, заинтересованы в развитии своих детей, отмечают в развитии их психолого-педагогических компетенций определённую заслугу в деятельности детского сада, однако хотели бы большее участие педагогов в повышении их психолого-педагогической компетентности относительно образования и развития своих детей. Существует ряд направлений, где родителям требуются разъяснения и поддержка педагогов детского сада. Например, развитие коммуникативных навыков, развитие экологической культуры, игровая деятельность, игры, продуктивные занятия, пение и музыка, физическая активность, чтение книг, развитие речи, роль предметов и техники в развитии ребёнка.

Таким образом, результаты исследования привели нас к выводу о необходимости разработки и внедрения в работу дошкольной образовательной организации систематической психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей раннего возраста с отставанием в развитии или с риском его возникновения. На основании результатов диагностики была разработана модель такой поддержки (см. рис. 1).

Модель психолого-педагогической поддержки семьи включает комплекс мероприятий, направленных на ока-



Рисунок 1. Модель психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей раннего возраста с отставанием в развитии или с риском его возникновения

вание психолого-педагогической поддержки по двум направлениям:

1) информационная, педагогическая, психологическая помощь семье детей с отставанием или риском отставания в более позднем дошкольном возрасте, заключающаяся в раскрытии их ресурсов и определении направления в работе с ребёнком;

2) непосредственная помощь ребёнку в приобретении новых навыков, умений, способностей, необходимых для лучшей социализации и развития.

Информационная помощь семье направлена на то, чтобы предоставить родителям (законным представителям) необходимые ресурсы и знания для поддержки и содействия раннему развитию и обучению таких детей. Она включает в себя следующие аспекты:

1) идентификация проблемы: предоставление родителям информации о нормотипичном развитии, которые дети достигают в раннем возрасте, а

также о ранних признаках отставания или риска отставания;

2) раннее вмешательство: предоставление информации о возможностях раннего вмешательства, таких как индивидуализированные программы развития и обучения, которые помогут детям преодолеть задержки в разных областях;

3) ресурсы и поддержка: предоставление семьям информации о доступных ресурсах и поддержке в муниципалитете, включая раннюю интервенцию, курсы для родителей, родительские группы и другие организации, которые могут помочь в развитии и обучении детей;

4) развивающие игры и активности: предоставление семьям идей и рекомендаций по развивающим играм и другим видам активной деятельности, которые могут стимулировать развитие речи, моторики, когнитивных и социально-эмоциональных навыков у детей;

5) советы и стратегии для повседневной жизни: предоставление родителям советов и стратегий, которые помогут им интегрировать стимулирующую среду и поддерживать развитие детей в повседневной жизни, включая режим дня, чтение книг, общение и игры.

Таким образом, информационная помощь семьям с детьми, имеющими отставание или риск отставания может помочь родителям развить и укрепить связь с ребёнком, создать поддерживающую среду для его развития и обучения, а также облегчить доступ к необходимым ресурсам и поддержке.

Педагогическая помощь семье направлена на предоставление родителям (законным представителям) методов и подходов, основанных на педагогической практике, чтобы помочь детям в своём развитии и обучении. Основные аспекты педагогической помощи включают в себя:

1) индивидуализацию обучения: предполагает помощь родителям в понимании индивидуальных потребностей и интересов ребёнка, чтобы можно было адаптировать обучение и стимулировать его развитие. Это может включать предоставление родителям информации о соответствующих заданиях, играх и других формах активной деятельности, адаптированных к специфическим потребностям и уровню развития ребёнка;

2) создание структурированной среды: предполагает помощь в создании режима дня и окружающей среды, которые помогут детям развивать навыки саморегуляции, дисциплины и концентрации во время обучения и игр. Родителям предоставляются методы для создания конкретных ожиданий и правил, а также для поощрения положительного поведения;

3) продвижение развивающей игры: предполагает помощь в выборе и рекомендации игр и игрушек, которые способствуют развитию различных навыков и умений, таких как моторика,

речь, познавательные и социально-эмоциональные навыки. Родителям предоставляются советы о том, как активно взаимодействовать с ребёнком во время игры, чтобы стимулировать его развитие;

4) коммуникационные стратегии: предполагает помощь в развитии коммуникативных навыков у детей, включая речь и общение. Родителям предоставляются советы по использованию различных коммуникационных стратегий, таких как чтение книг, использование образов, игры и другие, чтобы развивать речь и общение у детей;

5) оценка и мониторинг: предполагает помощь в оценке прогресса и мониторинге развития ребёнка. Родителям предоставляются инструменты и ресурсы для оценки развития ребёнка, чтобы они могли следить за его прогрессом и принимать соответствующие меры для поддержки его развития и обучения.

Благодаря этому, педагогическая помощь семье позволит родителям (законным представителям) быть компетентными и уверенными в поддержке и обучении своих детей. Она ориентирована на развитие навыков родителей и предоставление практических инструментов для эффективного обучения и развития детей.

Психологическая помощь семье направлена на предоставление психологической поддержки и содействия усилиям семьи в обучении, развитии и адаптации ребёнка. Психологическая помощь может включать в себя следующие аспекты:

1) эмоциональную поддержку: предполагает помощь родителям в понимании и управлении эмоциями, связанными с отставанием или риском отставания у ребёнка. Психологические рекомендации и поддержка могут помочь снять чувства вины, страха или беспокойства, а также развить позитивный настрой на поддержку и обучение ребёнка;

2) стратегии родительства: предполагает помощь в развитии родительских стратегий для совладания с трудностями ребёнка. Включает осознанное родительство, навыки общения, чтобы помочь ребёнку чувствовать безопасность, любовь и поддержку;

3) развития навыков у ребёнка: предполагает помощь в развитии навыков саморегуляции, социальных навыков, коммуникации и других ключевых навыков, необходимых для успешного обучения и развития. Психолог может предложить родителям специальные инструменты и стратегии для развития этих навыков у ребёнка;

4) ориентацию на раннюю интервенцию: предполагает предоставление информации о возможных ранних интервенционных программах, которые могут помочь ребёнку с отставанием или риском отставания. Психолог может также помочь родителям понять процесс наблюдения и оценки развития ребёнка;

5) рекомендации для саморазвития: предполагает помощь родителям в развитии навыков и знаний, необходимых для поддержки развития и обучения ребёнка самостоятельно. Психолог может предложить методы и ресурсы для усиления компетенций семьи и её способности обеспечить поддержку и стимулирующую среду для развития ребёнка.

В результате, психологическая помощь семье, имеющей ребёнка с отставанием или риском отставания, обеспечит поддержку и инструменты, необходимые для развития ребёнка и поддержки эмоционального благополучия его семьи. Она также поможет родителям развить позитивные стратегии родительства и научиться справляться с вызовами, связанными с развитием детей.

Непосредственная психолого-педагогическая помощь ребёнку раннего возраста (2-3 лет) в приобретении новых навыков, умений и способностей включает следующие аспекты:

1) сенсорное и моторное развитие: организация активной деятельности, направленной на развитие моторных навыков, координации движений, осознания собственного тела и сенсорного восприятия (игры, упражнения, использование разнообразных материалов и текстур для стимуляции развития моторики рук и других частей тела);

2) развитие речи и коммуникативных навыков: расширение спектра игр и упражнений, направленных на развитие у ребёнка навыков речи, языкового развития и коммуникации (чтение книг, пение песен, игры с различными звуками и словами, стимуляцию диалогов и другие активности, которые способствуют развитию речи и компетенций в общении);

3) развитие социальных навыков направлено на установление связей с другими детьми и взрослыми (поощрение участия в играх и совместных активностях, развитие навыков совместного решения проблем и конфликтных ситуаций, а также развитие эмпатии и понимания других людей);

4) развитие когнитивных навыков включает стимулирование развития когнитивных навыков, таких как внимание, память, познавательные процессы и проблемное мышление (игры, задания, ребусы, эксперименты и другие стимулирующие активности, которые развивают умственные навыки);

5) вопросы адаптации и саморегуляции включают помощь ребёнку развития навыков адаптации к новым ситуациям, помощь в обучении стратегиям саморегуляции, таким как управление эмоциями, снятие стресса и адаптация к изменяющейся среде.

При реализации модели психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей раннего возраста с отставанием в развитии или риском его возникновения в более позднем дошкольном возрасте, в образовательном процессе дошкольного учреждения,

могут возникать определённые риски, нять необходимые превентивные меры
 которые необходимо учесть и предпри- (см. таб.).

Таблица

***Риски реализации модели психолого-педагогической поддержки семей,
 воспитывающих детей раннего возраста с отставанием в развитии
 или риском его возникновения и способы их предотвращения***

Риск	Описание риска	Способ преодоления или предотвращения риска
Негативное воздействие на самооценку родителей	Если поддержка и обратная связь от педагогов и специалистов воспринимается родителями как критика или негативная оценка, это может повлиять на их самооценку и вызвать стресс. Родители могут почувствовать себя некомпетентными или неправильно воспитывающими своих детей. Это может препятствовать их участию в образовательном процессе и взаимодействию с педагогами.	Родители должны чувствовать поддержку со стороны педагогов ДООУ и принимать участие в образовательном процессе своих детей. Им следует предоставлять информацию, ресурсы и возможность обсуждать возникающие у них вопросы с педагогами. Важно создать образовательную среду, которая принимает и поддерживает разнообразие потребностей и способностей всех детей. Данное включение стимулирует взаимопонимание, уважение и поддержку между детьми, родителями и педагогами.
Недостаток ресурсов и поддержки для педагогов	Включение модели психолого-педагогической поддержки семей может потребовать дополнительных ресурсов, знаний и навыков у педагогов. Если ДООУ не предоставляет достаточного обучения и обратной связи для педагогов, это может привести к неэффективному или неправильному применению модели и неудовлетворительным результатам.	Педагоги должны быть обучены и оснащены знаниями и навыками, необходимыми для работы с детьми с отставанием в развитии или риском его возникновения. Это может включать специальные курсы, семинары и мастер-классы по реализации модели и взаимодействию с родителями
Социальное и эмоциональное напряжение	Дети с отставанием в развитии могут требовать дополнительного внимания и ухода. Это может вызывать дополнительное социальное и эмоциональное напряжение у педагогов и других детей в группе.	Необходима поддержка и ресурсы для педагогов, например, в виде дополнительного персонала, более гибкого расписания, специализированного обучения. ДООУ может сотрудничать с другими специалистами, такими как педиатры, детские неврологи, специалисты ресурсных центров и других помогающих организаций, для предоставления дополнительных ресурсов и экспертной поддержки.

Итак, мы полагаем, что включение этой модели в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения может иметь следующие положительные последствия:

1) улучшение качества обучения. Психолого-педагогическая поддержка семей может предоставить достоверную информацию, методы и ресурсы для эффективного воспитания детей. Это поможет родителям лучше понять и адекватно реагировать на особые потребности своих детей, снижая тем самым возможные проблемы и трудности в их развитии;

2) повышение уровня вовлечённости родителей в образовательный процесс. Психолого-педагогическая поддержка семей может стимулировать активное участие родителей в образовательном процессе своих детей. Она предоставляет родителям возможность получить информацию о развитии своего ребёнка, обучиться специфическим навыкам и стратегиям воспитания. Это помогает создать партнёрские отношения между родителями и педагогами, а также повысить уровень доверия и взаимопонимания;

3) разработка индивидуальных маршрутов обучения. Модель психолого-педагогической поддержки семей основывается на результатах актуального исследования развития детей, а также экспертных оценок взрослых субъектов

образования (педагогов и родителей) и учёте потребностей родителей. Это позволяет разрабатывать индивидуальные подходы к обучению, соответствующие потребностям каждого ребёнка с задержкой развития или риском её возникновения в более позднем дошкольном возрасте. Такой персонализированный подход может повысить эффективность обучения и помочь детям развиваться в соответствии со своими возможностями;

4) укрепление родительских навыков и самооффективности. Реализация модели психолого-педагогической поддержки семей предоставляет родителям возможность развития своих навыков воспитания и поддержки своих детей. Они могут получить обратную связь, рекомендации и помощь от педагогов и других специалистов, что способствует укреплению самооффективности и уверенности в своих родительских способностях.

В целом, включение модели психолого-педагогической поддержки семей в образовательный процесс дошкольного учреждения может привести к улучшению качества образования и воспитания детей раннего возраста с отставанием в развитии или риском его возникновения. Это способствует поддержке семей, развитию родительских навыков и снижению негативного влияния возможных задержек развития детей в будущем.

Список литературы

1. Разенкова Ю.А. Варианты трудностей в развитии общения у детей первых лет жизни с различными ограничениями в состоянии здоровья // Актуальные вопросы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов: психолого-педагогические аспекты: тезисы докладов II Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 19–20 ноября 2019 г. Ч. 2. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2019. С. 52–55.
2. Ягунова К.В., Гайнетдинова Д.Д. Речевые нарушения у детей раннего и дошкольного возраста // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2018. № 63(6). С. 23–30.
3. Парцалис Е.М. Факторы риска нарушения когнитивного развития у детей (обзор) // Новые исследования. 2013. № 2(35). С. 4–22.
4. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Институт психологии РАН, 2006. 464 с.
5. Волошина Л.Н. Двигательное развитие современного ребёнка в период раннего детства // Проблемы развития детей раннего возраста в современном образовательном пространстве: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием,

посвященная 145-летию со дня основания Белгородского учительского института. Белгород, 10–11 ноября 2021 года. Белгород: 2021, НИУ БелГУ. С. 21–24.

6. Наследов А.Д., Мирошников С.А., Ткачева Л.О., Заширинская О.В. Психодиагностика риска задержки психического развития детей дошкольного возраста: монография. М.: Мир науки, 2019. 101 с.

7. Приходько О.Г., Югова О.В. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. М.: ООО «Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис»», 2015. 145 с.

8. Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 31 августа 2016 г. № 1839-р // Правительство России: сайт. URL: <http://government.ru/docs/24425/> (дата обращения 22.09.2023).

9. Сорокоумова С.Н., Егорова П.А. Психологическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. №4(7). С. 24–28.

10. Левченко И.Ю. Основные направления деятельности системы ранней помощи на современном этапе ее становления // Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по материалам научно-практической конференции, Москва, 22–23 марта 2017 г. М.: ООО «Юкод», 2017. С. 149–154.

11. Приходько О.Г., Левченко И.Ю. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям: научная монография. М.: Парадигма, 2018. 378 с.

12. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др. М.: Просвещение, 2004. 164 с.

References

1. Razenkova Yu.A. Variants of difficulties in the development of communication in children of the first years of life with various health limitations. In: *Aktual'nyye voprosy kompleksnoy reabilitatsii i abilitatsii invalidov: psikhologo-pedagogicheskiye aspekty: tezisy dokladov II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ekaterinburg, November 19–20, 2019. Part 2. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2019; 52–55. (In Russ.).

2. Yagunova K.V., Gainetdinova D.D. Speech disorders in children of early and preschool age. *Rossiyskiy vestnik perinatologii i pediatrii*. 2018; 63(6): 23–30. (In Russ.).

3. Partsalis E.M. Risk factors for impaired cognitive development in children (review). *Novyye issledovaniya*. 2013; 2(35): 4–22. (In Russ.).

4. Sergienko E.A. *Early cognitive development: A new perspective*. M.: Institut psikhologii RAN; 2006. 464 p. (In Russ.).

5. Voloshina L.N. Motor development of a modern child during early childhood. In: *Problemy razvitiya detey rannego vozrasta v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: sbornik materialov Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiyem, posvyashchennaya 145-letiyu so dnya osnovaniya Belgorodskogo uchitel'skogo instituta*. Belgorod, November 10–11, 2021. Belgorod: 2021, NIU BelGU; 21–24. (In Russ.).

6. Nasledov A.D., Miroshnikov S.A., Tkacheva L.O., Zashchirinskaya O.V. *Psychodiagnostics of the risk of mental retardation in preschool children: monograph*. Moscow: Mir nauki; 2019. 101 p. (In Russ.).

7. Prihodko O.G., Yugova O.V. *System of early assistance for children with disabilities and their parents*. Moscow: ООО «Delovyye i yuridicheskiye uslugi «LeksPraksis»», 2015. 145 p. (In Russ.).

8. Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya ranney pomoshchi v Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda: Rasporyazheniye Pravitel'stva RF, August 31, 2016 No. 1839-r. *Pravitel'stvo Rossii*: site. Available at: <http://government.ru/docs/24425/> (Accessed September 22, 2023). (In Russ.).

9. Sorokoumova S.N., Egorova P.A. Psychological support for students with disabilities in an educational organization. *Kollektsiya gumanitarnykh issledovaniy*. 2017; 4(7): 24–28. (In Russ.).

10. Levchenko I.Yu. The main directions of activity of the early assistance system at the present stage of its formation. In: *Ranneye i doshkol'noye obrazovaniye v sisteme nepreryvnogo soprovozhdeniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: sbornik nauchnykh statey po materialam nauchno-prakticheskoy konferentsii*, Moscow, March 22–23, 2017. Moscow: ООО «Yukod», 2017; 149–154. (In Russ.).

11. Prikhodko O.G., Levchenko I.Yu. *System of early comprehensive assistance to children with disabilities and their parents: scientific monograph*. M.: Paradigma, 2018. 378 p. (In Russ.).

12. *Psychological and pedagogical diagnostics of the development of children of early and preschool age: methodological manual* / E.A. Strebeleva, G.A. Mishina, Yu.A. Razenkova et al. Moscow: Prosveshcheniye, 2004. 164 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Елена Николаевна Азлецкая – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета.

Наталья Васильевна Волкова – Почётный работник общего и профессионального образования, заведующий Детским садом общеразвивающего вида № 191, г. Краснодар.

Вера Михайловна Смагина – заведующий Центром развития ребёнка – детский сад № 204 «Стрекоза», г. Краснодар

Information about the authors

Elena N. Azletskaia – Candidate of Sciences (Psychology), Academic Title of Associate Professor, Kuban State University, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology.

Natalya V. Volkova – Honorary Worker of General and Vocational Education, Head of General Developmental Kindergarten No. 191, Krasnodar.

Vera M. Smagina – Head of the Child Development Center – kindergarten No. 204 “Dragonfly”, Krasnodar

Статья поступила в редакцию 22.09.2023; одобрена после рецензирования 05.10.2023; принята к публикации 06.10.2023.

The article was submitted 22.09.2023; approved after reviewing 05.10.2023; accepted for publication 06.10.2023.



Научная статья

УДК 376.64

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_66](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_66)

ТЕХНОЛОГИЯ СИСТЕМНОЙ ТЕРАПИИ ОТНОШЕНИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СИРОТ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТА СЛУЖБЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ

И.С. Петронюк

Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, Санкт-Петербург,
Россия, pis25@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются технологические аспекты деятельности специалистов службы сопровождения в сиротском учреждении. Представлены основные современные исследования отечественных учёных, посвящённые проблемам жизнеустройства, социализации и социально-профессиональной адаптации выпускников-сирот. Описана технология системной терапии отношений, адаптированная к работе службы сопровождения в сиротском учреждении. Раскрываются особенности и механизмы её реализации в практике сопровождения выпускника-сироты, который обращается за помощью в сиротское учреждение (организацию), представлена органограмма разбора трудной ситуации, возникшей в жизни сироты. Предлагаемая технология может применяться и в других видах и типах организаций и учреждений.

Ключевые слова: сиротское учреждение, служба сопровождения, сирота, системная терапия отношений

Для цитирования: Петронюк И.С. Технология системной терапии отношений в социальной адаптации сирот в работе специалиста службы сопровождения // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12) С. 66–73. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_66](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_66)

THE TECHNOLOGY OF SYSTEMIC RELATIONSHIPS THERAPY IN THE SOCIAL ADAPTATION OF ORPHANS IN THE WORK OF THE SUPPORT SERVICE SPECIALIST

I.S. Petronyuk

St. Petersburg State Agrarian University, St. Petersburg, Russia, pis25@mail.ru

Abstract. The article discusses the technological aspects of the activities of escort service specialists in an orphanage. The main modern studies of domestic scientists devoted to the problems of life arrangement, socialization and socio-professional adaptation of orphan graduates are presented. The technology of systemic relationship therapy, adapted to the work of the support service in an orphanage, is described. The features and mechanisms of its implementation in the practice of accompanying an orphan graduate who seeks help from an orphanage institution (organization) are revealed, and an organogram is presented for analyzing a difficult situation that has arisen in the life of an orphan. The proposed technology can be used in other types and types of organizations and institutions.

Keywords: orphanage, support service, orphan, systemic relationship therapy

For citation: Petronyuk I.S. The technology of systemic relationships therapy in the social adaptation of orphans in the work of the support service specialist. *Pedagogical Perspective*. 2023; 4(12): 66–73. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_66](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_66) (In Russ.).

Проблема социальной адаптации и жизнеустройства выпускников сиротских учреждений (организаций) всех типов и видов по-прежнему является актуальной и важной. В статье мы будем придерживаться определения В.Г. Алексеевой, которая социальную адаптацию рассматривает как «усвоение индивидом специального опыта путём вхождения в социальную среду, систему социальных связей, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счёт его активной деятельности, включения в социальную среду» [1, с. 38].

Согласно постановлению Правительства Российской Федерации № 481 от 24.05.2014 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» (пункты 31 и 57), выпускники-сироты до 23 лет имеют право в трудной жизненной ситуации обратиться за помощью в своё сиротское учреждение (организацию). Для разрешения таких ситуаций в них создаются службы сопровождения, куда входят различные специалисты, которые должны обладать технологическими компетенциями работы с выпускниками-сиротами.

В последние годы проблемы жизнеустройства, социализации и социально-профессиональной адаптации выпускников-сирот вызывают активный интерес отечественных учёных. В частности, Е.А. Байер и М.В. Залужная [2] исследовали развитие эмоционально-волевой сферы сирот; И.А. Бобылева, И.Е. Доненко, О.В. Заводилкина с соавторами [3] – вопросы социальной адаптации выпускников-сирот; И.Н. Грушецкая [4] – создание ситуаций успеха для поддержки сирот; Т.М. Ковалева [5] – внедрение системы тьюторства в сопровождении сирот; И.С. Морозова, И.Г. Тимофеева [6] – развитие волевой саморегуляции сирот; А.Ю. Телицына, А.Ю. Милакова – структуру социаль-

ных установок выпускников-сирот [7]; М.А. Феоктистова, А.И. Щербина [8] – формирование социальных компетенций у сирот; Н.В. Панова, Н.Н. Кузина, С.В. Лактионова [9; 10] – постинтернатное сопровождение выпускников сиротских учреждений в их жизнеустройстве.

С.В. Кривых, С.М. Шепель исследовали постинтернатное сопровождение выпускников-сирот учреждений профессионального образования [11], модели сопровождения их социальной адаптации [12], динамику их социальной активности [13]. В работе коллектива Санкт-Петербургских учёных [14] теоретически обоснована необходимость создания служб сопровождения сиротских учреждений, рассмотрено нормативное и технологическое обеспечение их функционирования.

В данной статье мы представим один из вариантов применения технологии системной терапии отношений при решении трудной жизненной ситуации, в которую попадает воспитанник сиротского учреждения после выпуска.

В общем плане технология системной терапии А.Ф. Шлиппе и Й. Швайцера [16] ранее была адаптирована нами к работе службы сопровождения в сиротском учреждении [15]. Данная технология помогает решать проблемы, связанные с коммуникацией, взаимодействием с окружающими людьми, самим собой, реальным и воображаемым миром, в котором живёт выпускник-сирота.

Службы сопровождения учреждений (организаций) для сирот объединяют разных специалистов, целью которых является поддержка отдельных обучающихся или обратившихся в учреждение (организацию) выпускников-сирот с трудной жизненной ситуацией или наличием социальных проблем. Главное их предназначение можно описать так: помощь и контроль в решении актуальных проблем, в частности бытовая помощь, коррекция по-

ведения или социальное научение, воспитание в условиях интерната или вне его стен, работа с изолированными или «загнанными в угол» сиротами и т.п. Важна роль деятельности служб сиротских учреждений (организаций) в работе с обучающимися или выпускниками, попавшими в трудную жизненную или иную ситуацию. Мы будем называть таких сирот субъектом помощи.

Соответствующие специалисты службы (в зависимости от проблемы) должны расспросить субъекта о том, какие составляющие жизненной ситуации наиболее важны и сфокусироваться на том, что является их неотъемлемой частью. Структура жизненной ситуации бывает сложной и границы её распространения, необходимые для решения исследуемой проблемы, не всегда ясны. Поэтому, при необходимости можно нарисовать органограмму. Она поможет прояснить информацию, которую не может прояснить субъект и заполнить определённые пробелы. Решение о построении органограммы принимается ещё и в случае, когда субъекту необходимо помочь выйти из негативных эмоций.

В некоторых ситуациях нужно учитывать важные факты или сильные подозрения, слухи, помехи, которые должны быть отмечены на органограмме.

Результатом этого этапа должно стать решение о том, какую часть организационной системы нужно учитывать в дальнейшей работе. Далее специалист располагает на имеющемся поле органограммы (им могут служить лист бумаги, поверхность стола или выделенная площадь кабинета) элементы этой системы.

Часто чувство дискомфорта у субъекта наступает от того, что ему трудно определиться в своём отношении к самой проблеме, сделать выбор между одинаково важными альтернативами, определить отношение к будущему, «непонимание» цели жизни и т.п. Конечно, каждый случай уникален. Специалисту необходимо как бы войти в его проблему, перейти на язык субъекта, чтобы определить её элементы и расположить их относительно друг друга и графически изобразить на органограмме (рисунок 1).

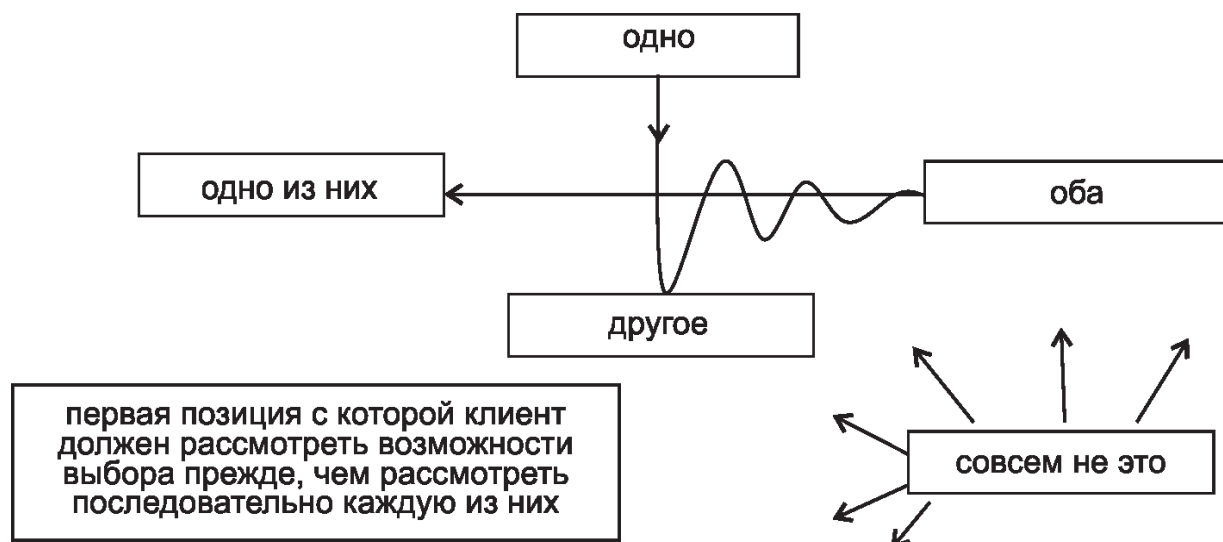


Рисунок 1 Пример органограммы

После того как определены элементы системы мы просим субъекта сосредоточиться и распределить выбранные элементы согласно внутреннему обра-

зу, который не относится ко времени и дате. Это должен быть необдуманный образ «как было». Позицию каждого элемента субъект определяет молча, без

комментариев. После необходимо дать время для проверки – все ли элементы расположены, по его мнению, правильно. Далее мы предлагаем субъекту более сосредоточенно и подробно рассмотреть позицию каждого из элементов, при необходимости изменить её. Образ организации формируется из понимания ответов на следующие вопросы:

- Насколько близко друг к другу расположены элементы?
- Каково направление вектора их внимания (на другие элементы, вдаль, внутрь себя)?
- Где может располагаться отсутствующий элемент?
- Какие чувства и желания возникают при рассмотрении элементов системы?
- Какие из элементов наиболее привлекают внимание?

Понимание образа системы, конечно, требует от специалиста службы сопровождения некоторого опыта и проявления интуиции. Интерпретация образа требует осознанности и проверки. Например, если у вас складывается впечатление, что какой-то из элементов можно удалить с поля, нужно позволить субъекту один или несколько раз проверить, как лучше, по его мнению, с этим элементом или без него.

Затем специалист расспрашивает субъекта о том, какие чувства, отношения, мысли возникают у него при рассмотрении всей картины в целом и отдельных элементов, что привлекает особое внимание, появляются ли желания что-либо изменить в расположении элементов системы. На этом этапе можно прояснить какие признаки дисфункционального состояния организационной системы проявляются и в каком направлении необходимо искать решение. Далее специалист службы сопровождения может предложить субъекту последовательно внести изменения. При этом нужно спросить у него необходимы ли дополнительные ресурсы для получения гармоничной

картины, нужна ли помощь в формулировках, разрешающих проблему.

Если в результате произведённых изменений образ системы организации (её части), по его мнению, выглядит достаточно гармонично (нравится, ничего не вызывает чувства незавершённости), то имеет смысл предложить ему ещё раз внимательно рассмотреть каждый из элементов, чтобы предоставить возможность отдать кому-либо должное, проверить чувства в отношении этого элемента и т.п.

Одно значительное изменение в системе за один раз – достаточная работа для субъекта. Если вы стараетесь проделать работу более интенсивно, то часто это означает, что вы навязываете субъекту готовое решение и проделанная работа окажется бессмысленной. Стоит остановиться, если не находится образ, являющийся решением, значительно снижается интерес к работе, отсутствует необходимая для понимания происходящего информация. В этом случае, стоит использовать другие технологии.

Завершение работы можно считать успешным в том случае, если субъект понял, какое из решений является для него хорошим. При этом можно наблюдать изменения в настроении, цвете лица, дыхании, позе, тоне голоса и т.д. Итоги работы можно подвести каким-либо афоризмом, поучительным высказыванием, цитатой, подходящей ситуации. Для возможности максимально использовать новый образ системы отношений, полученный в результате работы, субъекту полезно дать некоторое время, чтобы образ стал осознанным, возможность «ничего не делать» какое-то время, возможность осознать, что чувства – неотъемлемая часть процесса изменений, возможность быть открытым для альтернативных решений, и возможность сохранить проблемную ситуацию, которая может оказаться наиболее привлекательным решением для субъекта.

Народная мудрость «Бойтесь своих желаний» используется в литературе разными авторами. Стоит её вспомнить, помогая субъекту работать над целью. Подобная работа описана в различных психологических практиках. Тем не менее, приведём примерную последовательность вопросов, которые требуют обязательного уточнения.

– Как случилось, что мы беседуем сейчас вместе о вашей цели?

– В чём заключается ваша цель? Для чего вы хотите использовать нашу беседу?

Этот этап считается удачным, если цель имеет позитивную формулировку, если человек готов к ответственности за реализацию желаемого.

– По каким признакам вы поймёте или заметите, что достигли своей цели?

Нужно спрашивать о конкретном поведении, изменениях внутренних или внешних, о чувствах и т.п.

– Когда вы достигнете своей цели, как это отразится на ваших взглядах, настроениях, чувствах, действиях и т.д.?

– Кто, кроме вас, заметит эти последствия? Кто-то, кроме вас, заметит разницу, и если да, то как? Кто заметит первым? Кто ещё? Как? Когда? В чём?

– Как будут реагировать другие, т.е. как достижение вашей цели отразится на взаимоотношениях с окружающими?

Это важные вопросы, т.к. часто клиент не готов к изменениям в отношениях с окружающими и даже готов отказаться от достижения своей цели в связи с этим.

– Вы согласны с предполагаемыми последствиями достижения цели для ваших отношений?

Если нет, цель должна быть скорректирована, модифицирована или от её достижения вовсе стоит отказаться.

– Насколько реалистична цель? Решаема ли актуальная проблема в принципе, достижима ли она?

Если проблема неразрешима или цель мало достижима, то нужно уточнить какой небольшой шаг в направлении её достижения поможет понять

клиенту, что он находится на пути к ней. При неразрешимости стоит сказать об этом.

– Когда и в каких ситуациях проблема отсутствует уже сегодня?

– Когда-нибудь вам уже приходилось переживать состояние достижения цели?

– Какие шаги вы тогда сделали по направлению к этой цели?

– В каких ситуациях ваша цель бывает отчасти достигнута уже сейчас?

Стоит уточнить вторичную или скрытую выгоду.

– От чего вам придётся отказаться, какую цену придётся заплатить, какие препятствия придётся преодолеть на пути к достижению цели?

– С чем вам или окружающим, возможно, придётся справиться, если вы достигнете своей цели? Вы согласны на это?

– Кто в вашем окружении не мог позволить себе достичь этой цели?

При прояснении препятствий можно задать вопросы:

– Предположим, как бы вы могли гарантированно не дать себе достигнуть своей цели?

– Как бы вы могли наилучшим образом потерпеть неудачу?

Стоит уточнить:

– Какой минимальный возможный шаг в направлении цели, решения?

– Что может свидетельствовать в пользу того, чтобы не делать этого шага, отказаться от него?

– По шкале от 0 (абсолютная проблема) до 10 (полное решение проблемы, достижение цели, желаемого состояния, развития качества жизни и т.п.) оцените, где вы видите себя сегодня? Некоторое время назад? Когда достигнете своей цели? В какой точке шкалы вам нужно находиться, чтобы быть довольным положением?

Если есть необходимость можно разместить элементы системы для достижения цели на бумаге, площади стола или кабинета. Элементами могут

быть: субъект, цель, препятствие или препятствия, используемые ресурсы, ресурсы, которые ещё не использованы или использованы не до конца, будущая жизненная цель, которая появится, когда субъект достигнет своей цели и др.

Представленная технология системной терапии отношений адаптирована к задачам, решаемым специалистами служб сопровождения сиротских учреждений (организаций) в работе с обучающимися или выпуск-

никами. При этом, важно подчеркнуть, что помощь в трудных жизненных ситуациях носит индивидуальный характер, определяемый её особенностями, предпосылками возникновения и личностными характеристиками воспитанника. Зачастую она осложняется тем, что сам воспитанник не осознает всех этих нюансов. Поэтому работа по разрешению конкретной ситуации чаще всего занимает продолжительное время.

Список литературы

1. Алексеева В.Г. На пороге самостоятельной жизни. М.: Московский рабочий, 1979. 144 с.
2. Байер Е.А., Залужная М.В. Исследование эмоционально-волевой сферы детей, оставшихся без попечения родителей и детей, проживающих в кровных семьях // Вестник педагогических наук. 2020. № 1. С. 10–17.
3. Бобылева И.А., Доненко И.Е., Заводилкина О.В. и др. Постинтернат: конструктор системы сопровождения выпускников. М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2013. 40 с.
4. Грушецкая И.Н. Ситуация успеха детей-сирот: возможности для создания и поддержки // Наука и реальность. 2020. № 3.1. С. 55–57.
5. Ковалева Т.М. Интегрирование тьюторства в систему сопровождения детей-сирот в образовательной организации высшего образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 5. С. 46–50.
6. Морозова И.С., Тимофеева И.Г. Исследование волевой саморегуляции у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях сетевого взаимодействия // Professional Education in Russia and Abroad. 2020. № 1(37). С. 97–103.
7. Телицына А. Ю., Милакова А. Ю. Социальные установки выпускников детских (интернатных) учреждений в отношении будущего // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 6. С. 200–210.
8. Феоктистова М.А., Щербина А.И. Формирование социальных компетенций у воспитанников ЦССВ в условиях их адаптации в замещающих семьях // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3. № 5. С. 56–65.
9. Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В. и др. Социальное партнерство на основе сетевого взаимодействия как средство подготовки сирот к будущей жизнедеятельности в условиях профессиональных образовательных учреждений: монография. СПб.: Изд-во ИСЛА, 2019. 303 с.
10. Панова Н.В. Роль социально-психологической службы комплексного сопровождения в социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот профессиональных учебных заведений // Академия профессионального образования. 2017. № 6. С. 40–52.
11. Шепель С.М. Постинтернатное сопровождение выпускников-сирот в процессе их социализации // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 140–143.
12. Шепель С.М. Динамика социальной активности выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений в процессе их социальной адаптации // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. № 5 (май). ART 3246 URL: <http://emissia.org/offline/2023/3246.htm>
13. Шепель С.М., Кривых С.В. Моделирование сопровождения социальной адаптации выпускников сиротских учреждений // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. № 9 (сентябрь). ART 3143. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3143.htm>
14. Технологии в деятельности службы сопровождения: учебно-методическое пособие / Под ред. С.В. Кривых. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. 261 с.

15. Петронюк И.С. Технологии системной терапии отношений в работе службы сопровождения // Технологии в деятельности службы сопровождения: Учебно-методическое пособие / Под ред. С. В. Кривых. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. С. 197–215.

16. Шлиппе А.Ф., Швайцер Й. Учебник по системной терапии и консультированию. М.: Институт консультирования и системных решений, 2016. 376 с.

References

1. Alekseeva V.G. *On the threshold of independent life*. Moscow: Moskovskiy rabochiy 1979. 144 p. (In Russ.).

2. Bajer E.A., Zaluzhnaya M.V. The study of the emotional and volitional sphere of children left without parental care and children living in blood families. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. 2020; 1: 10–17. (In Russ.).

3. Bobyleva I.A., Donenko I.E., Zavadilina O.V. et al. *Postinternat: designer of the graduate support system*. Moscow: Blagotvoritel'nyj fond social'noj pomoshchi detyam «Rasprav' kryl'ya!»; 2013. 40 p. (In Russ.).

4. Grushechkaya I.N. The success situation of orphaned children: opportunities for creation and support. *Nauka i real'nost'*. 2020; 3.1: 55–57. (In Russ.).

5. Kovaleva T.M. Integration of tutoring into the system of support for orphans in an educational organization of higher education. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2020; 5: 46–50. (In Russ.).

6. Morozova I.S., Timofeeva I.G. The study of volitional self-regulation in orphans and children left without parental care in the conditions of network interaction. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2020; 1(37): 97–103. (In Russ.).

7. Telicyna A. YU., Milakova A. YU. Social attitudes of graduates of children's (boarding) institutions regarding the future. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. 2021; V. 26. No 6: 200–210. (In Russ.).

8. Feoktistova M.A., Shcherbina A.I. Formation of social competencies among the pupils of the Central Educational Institution in the conditions of their adaptation in substitute families. *Pedagogika: istoriya, perspektivy*. 2020; V. 3; No 5: 56–65. (In Russ.).

9. Krivyh S.V., Kuzina N.N., Panova N.V. et al. *Social partnership based on network interaction as a means of preparing orphans for future life in the conditions of professional educational institutions*. St. Petersburg: Izd-vo ISL, 2019. 303 p. (In Russ.).

10. Panova N.V. The role of the socio-psychological service of comprehensive support in the socio-professional adaptation of orphans of vocational educational institutions. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya*. 2017; 6: 40–52. (In Russ.).

11. Shepel' S.M. Post-international support of orphan graduates in the process of their socialization. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1(86): 140–143. (In Russ.).

12. Shepel' S.M. Dynamics of social activity of orphan graduates of professional educational institutions in the process of their social adaptation. *Pis'ma v Emissiya.Offline Letters: elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2023; № 5 (May). ART 3246. Available at: <http://emissia.org/offline/2023/3246.htm> (In Russ.).

13. Shepel' S.M., Krivyh S.V. Modeling of support of social adaptation of graduates of orphanages. *Pis'ma v Emissiya.Offline Letters: elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2022; № 9 (September). ART 3143. Available at: <http://emissia.org/offline/2022/3143.htm> (In Russ.).

14. *Technologies in the activities of the support service: Uchebno-metodicheskoe posobie* / Pod red. S.V. Krivyh. St. Petersburg: RGPU im. A.I. Gertsena, 2020. 261 p. (In Russ.).

15. Petronyuk I.S. Technologies of systemic relationship therapy in the work of the support service. In: *Tekhnologii v deyatel'nosti sluzhby soprovozhdeniya: uchebno-metodicheskoye posobiye* / Pod red. S.V. Krivyh. St. Petersburg, 2020; 197–215. (In Russ.).

16. Shlippe A.F., Shvajcer J. *Textbook on systemic therapy and counseling*. Moscow: Institut konsul'tirovaniya i sistemnyh reshenij, 2016. 376 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Инна Степановна Петронюк – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной аттестации и внедрения инноваций Санкт-Петербургского государственного аграрного университета.

Information about the authors

Inna S. Petronyuk – Candidate of Sciences (Education), St. Petersburg State Agrarian University, Associate Professor of the Department of Professional Certification and Innovation Implementation.

Статья поступила в редакцию 09.10.2023; одобрена после рецензирования 23.10.2023; принята к публикации 24.10.2023.

The article was submitted 09.10.2023; approved after reviewing 23.10.2023; accepted for publication 24.10.2023.



Научная статья

УДК 371.2

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_74](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_74)

ПРИНЦИПЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СИСТЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Т.А. Радченко¹✉, Е.А. Леонова²✉

¹ Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, Костанай, Республика Казахстан

² Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия

¹ tanya_rad81chen@mail.ru✉

² leonova@cspu.ru✉

Аннотация. В статье исследуются основные тенденции применения интеллектуальных систем в сфере образования. Рассматривается опыт США, Китая, Казахстана и России в данном направлении. На основе проведённого анализа выявлены принципы, способствующие эффективной интеграции интеллектуальных систем в образовательный процесс: ориентация на персонализированное обучение, педагогическая оправданность, прозрачность и объяснимость, этика использования, профессиональное развитие преподавателей. Делается вывод о перспективности использования интеллектуальных систем на всех уровнях образования.

Ключевые слова: интеллектуальные системы, образование, искусственный интеллект, адаптивное обучение, персонализированное обучение

Для цитирования: Радченко Т.А., Леонова Е.А. Принципы эффективной интеграции интеллектуальных систем в образовательный процесс // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 74–80. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_74](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_74)

PRINCIPLES OF EFFECTIVE INTEGRATION OF INTELLIGENT SYSTEMS INTO THE EDUCATIONAL PROCESS

T.A. Radchenko¹✉, E.A. Leonova²✉

¹ Akhmet Baitursynuly Kostanay Regional University, Kostanay, Republic of Kazakhstan

² South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

¹ tanya_rad81chen@mail.ru✉

² leonova@cspu.ru✉

Abstract. The article examines the main trends in the use of intelligent systems in the field of education. The experience of the USA, China, Kazakhstan and Russia in this direction is considered. Based on the analysis, principles have been identified that promote the effective integration of intelligent systems into the educational process: focus on personalized learning, pedagogical justification, transparency and explainability, ethics of use, professional development of teachers. A conclusion is drawn about the prospects of using intelligent systems at all levels of education.

Keywords: intelligent systems, education, artificial intelligence, adaptive learning, personalized learning

For citation: Radchenko T.A., Leonova E.A. Principles of effective integration of intelligent systems into the educational process. *Pedagogical Perspective*. 2023; 4(12): 74–80. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_74](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_74) (In Russ.).

В эпоху быстрого технологического прогресса интеллектуальные системы становятся движущей силой инноваций в различных сферах общества. Образование, являющееся фундаментом социального развития, также подвержено трансформациям. Интеллектуальные системы имеют потенциал к тому, чтобы революционизировать способы преподавания и обучения благодаря своей способности обрабатывать данные, делать прогнозы и адаптироваться к индивидуальным потребностям учащихся.

Как отмечают исследователи [1; 2 и др.], интеллектуальные системы включают в себя широкий спектр технологий и подходов, предназначенных для имитации человеческого интеллекта и выполнения задач, которые обычно требуют человеческого участия. Их ключевыми компонентами являются: искусственный интеллект, машинное обучение, глубокое обучение (deep learning), обработка естественного языка (Natural Language Processing), компьютерное зрение, экспертные системы, распознавание речи.

Внедрение интеллектуальных систем можно отнести к следующему этапу информатизации образования, в частности, реализации дистанционного обучения. На сегодняшний день дистанционное обучение является одной из популярных и востребованных форм обучения, а интеллектуальные системы играют ключевую роль в его эффективной реализации. Благодаря применению алгоритмов машинного обучения и анализа данных искусственный интеллект предоставляет образовательные материалы, адаптированные к индивидуальным потребностям студентов. Кроме того, он может использоваться для автоматизации процессов адаптивного тестирования, предоставления обратной связи и управления образовательными платформами.

Российская Федерация наряду с другими мировыми державами работает над интеграцией высоких технологий в свою систему образования. Государственные инициативы последних лет направлены на повышение цифровой грамотности, разработку платформ электронного обучения, расширение образовательных онлайн ресурсов. В период пандемии COVID-19 российские школы и университеты успешно адаптировались к повсеместному использованию дистанционного обучения. Различные платформы («СберУниверситет», «Яндекс Лицей» и др.) были внедрены для облегчения онлайн-обучения, связывая учащихся с преподавателями, менторами и образовательными ресурсами в виртуальной среде.

Московский физико-технический институт, один из ведущих российских университетов, известных своими успехами в сфере точных наук и технологий, внедрил ряд инновационных практик, в том числе модель перевёрнутого класса, где учащиеся получают доступ к учебным материалам онлайн, прежде чем прийти в аудиторию для обсуждения и решения проблем. Такой подход способствует активному обучению и вовлечению учащихся. В университете ведёт работу кафедра интеллектуальных систем, в сфере научных интересов которой находятся: распознавание образов и прогнозирование; поиск закономерностей в данных; прикладные системы распознавания; имитационное моделирование и др.

Программный код ADAM (Adaptive Deep Autonomous Machine), разработанный в лаборатории когнитивных архитектур МФТИ представляет собой инновационный подход к области искусственного интеллекта и автономных систем [3]. Передовые исследования в области интеллектуальных систем и глубокого обучения имеют большой потен-

циал для различных приложений, в том числе в сфере образования. Адаптивный и автономный характер кода предполагает, что он может учиться и принимать самостоятельные решения, что является важнейшим аспектом роли искусственного интеллекта в поддержке персонализированного обучения.

Национальный исследовательский университет ИТМО наряду с другими ведущими вузами России разработал и внедрил платформы онлайн-обучения, облегчающие дистанционное и смешанное обучение. Данные платформы предлагают широкий спектр цифровых ресурсов: от видеолекций до интерактивных упражнений и викторин. В университете созданы умные классы, оснащённые интерактивными досками, мультимедийными ресурсами и инструментами для совместной работы студентов. Виртуальные лаборатории и средства моделирования обогащают студентов практическим опытом, позволяя им проводить эксперименты и исследовать научные концепции в виртуальной среде. Активное сотрудничество с отраслевыми партнёрами и технологическими компаниями даёт им возможность получить опыт посредством стажировок, участия в отраслевых проектах и доступа к передовым технологиям [4].

Внедрение интеллектуальных систем в образование является растущей тенденцией и в Республике Казахстан. В частности, правительством была инициирована программа «Цифровой Казахстан», которая консолидирует усилия по оцифровке и модернизации сектора образования. Её реализация способствует использованию высоких технологий и интеллектуальных систем в школах для улучшения качества преподавания. Казахстанские школы и университеты всё чаще внедряют технологии умных классов (smart classrooms), оснащённых интерактивными досками, планшетами и другими цифровыми инструментами. Исследования показывают, что при за-

нятиях в умных классах не наблюдается существенных различий ни в межличностном взаимодействии, ни во взаимодействии человека и технологий, однако учащиеся ощущают значительно большую вовлечённость в учебный процесс [5].

В Казахстане всё чаще используют платформы электронного обучения и онлайн-ресурсы чтобы предложить студентам доступ к широкому спектру образовательных материалов. Данные платформы имеют педагогическую значимость как для дистанционного, так и для смешанного обучения. Они предоставляют доступ к виртуальным лабораториям и симуляциям, позволяя студентам проводить эксперименты и изучать научные концепции по таким предметам, как физика и химия.

В настоящее время практически все образовательные учреждения взаимодействуют с родителями и учащимися с помощью специализированного программного обеспечения, содержащего основную информацию для обучения и успеваемость учащихся. Например, в школах появились электронные дневники, а в университетах электронные журналы, фиксирующие посещаемость и процент выполненных заданий [6].

Внедрены адаптивные системы, которые используют искусственный интеллект для обеспечения индивидуализации обучения. Например, платформа «Bilimland.kz» предоставляет персонализированный контент и обратную связь, адаптируясь к потребностям обучения конкретных учащихся. Приложение «Kelbilim» для изучения языка на базе искусственного интеллекта поддерживает развитие лингвистических навыков, обеспечивая обучаемого интерактивными упражнениями и обратной связью по произношению слов.

Многие образовательные учреждения Казахстана используют платформы LMS («Moodle», «Google Classroom» и др.) для оптимизации доступа учащихся к содержанию учебного курса, вы-

полнения заданий и общения между преподавателями и учениками.

Онлайн-платформы подготовки учителей предлагают курсы и ресурсы для преподавателей, позволяющие им развивать навыки цифровой грамотности и эффективно интегрировать технологии и искусственный интеллект в свою педагогическую практику.

Амбициозные усилия Казахстана по внедрению интеллектуальных систем в образовании отражают стремление страны улучшить качество образования, способствовать инновациям и подготовить учащихся к жизни в новой цифровой реальности. Правительственные инициативы направлены на ускорение разработки и применения интеллектуальных систем в образовании. Благодаря растущему сектору образовательных технологий и сильной государственной поддержке, система образования Казахстана продолжает адаптироваться к современной реальности и внедрять инновации.

Внедрение интеллектуальных систем в образование является глобальным явлением: различные страны изучают инновационные способы повышения качества обучения. Платформы адаптивного обучения широко используются в школах и университетах США. Адаптивные системы применяют алгоритмы, оценивающие сильные и слабые стороны учащихся, предоставляя рекомендации для улучшения понимания материала [7]. Такие платформы, как «Knewton», «DreamBox» и «ALEKS» от McGraw-Hill, применяются для адаптации учебной программы к отдельным учащимся, помогая им прогрессировать в своём собственном темпе.

Чат-боты и виртуальные помощники, оснащённые искусственным интеллектом, становятся неотъемлемой частью академической поддержки студентов. Они могут отвечать на вопросы, помогать с выполнением домашних заданий. Университет штата Джорджия использует чат-боты, чтобы в режиме

реального времени отвечать на вопросы студентов, решать образовательные задачи и предоставлять информацию о курсах и услугах кампуса.

Массовые открытые онлайн-курсы Coursera, edX, Udacity и др. предлагают широкий спектр программ от университетов и учреждений по всему миру. Данные платформы задействуют интеллектуальные системы для упрощения автоматического оценивания, персонализации обучения и предоставления интерактивного онлайн-контента.

Некоторые школы и университеты США включают виртуальную и дополненную реальности в свои учебные программы. Они используются для виртуальных экскурсий, лабораторных моделирований и исторических реконструкций. Например, Университет Мэриленда и Калифорнийский университет в Ирвине, внедрили технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательных целях [8].

Благодаря богатой экосистеме компаний, занимающихся образовательными технологиями, исследовательским институтам и государственной поддержке, система образования США успешно внедряет инновации и адаптируется к цифровой эпохе.

Китай также добился значительных успехов в реализации возможностей интеллектуальных систем в образовательных целях, продемонстрировав твёрдую приверженность использованию технологий для улучшения качества обучения [9; 10; 11 и др.]. В стране наблюдается рост числа репетиторских платформ, основанных на интеллектуальных системах, в частности, Squirrel AI, Yixue Education и Zuoyebang. Они используют интеллектуальные системы, чтобы персонализировать помощь в выполнении домашних заданий, приспосабливать способы обучения под каждого ученика и выполнять репетиторский функционал по конкретным предметам.

Китайские образовательные учреждения используют инструменты анали-

за данных для исследования успеваемости учащихся и адаптации мер помощи отстающим ученикам. Системы раннего предупреждения выявляют учащихся, испытывающих академические проблемы, и обеспечивают им своевременную поддержку. Например, Университет Цинхуа, использовал данные решения для повышения качества обучения и мониторинга успеваемости своих студентов.

Проанализировав текущие особенности и тенденции внедрения интеллектуальных систем в образовании, сформулируем основные принципы их эффективной интеграции.

Во-первых, ориентированность на персонализированное обучение. Для каждого студента имеется возможность создать индивидуальную траекторию и индивидуальный график обучения. При этом образовательным учреждениям в таких условиях предстоит трансформировать весь традиционный образовательный процесс; предоставлять больше свободы и мобильности обучающимся. Вместе с тем необходимо сохранить баланс между возрастающей потребностью в этой свободе и требованиями стандартов, выполнение которых обязательно для подтверждения определённой квалификации. Сегодня базисом при определении траектории обучения в вузе, по-прежнему, является государственный общеобразовательный стандарт, с некоторым объёмом персонализации обучения в рамках элективных дисциплин.

Во-вторых, педагогическая оправданность. Распространение интеллектуальных систем в образовании частично приводит к снижению роли преподавателя в процессе обучения. Его заменяет интеллектуальная система. На наш взгляд, полностью заменять преподавателя не следует, но, безусловно, должна измениться его роль. Постепенно концепция, когда преподаватель является главным и единственным источником знаний нивелируется до уровня

совместного со студентами поиска новых знаний. В ситуации, когда любую информацию можно получить с помощью искусственного интеллекта в считанные секунды, роль преподавателя как единственного источника знаний сокращается почти до нуля, но его роль как «путеводителя» и учителя, который задаёт направление исследований, поиска и поднимает проблему, которую требуется решить, не уменьшается и не исчезает. Также преподаватель должен создать условия для коллективного обсуждения и мышления на поиск решения проблем и разных ситуаций. Поэтому с внедрением интеллектуальных систем в образование, роль преподавателя серьёзно трансформируется [12].

В-третьих, прозрачность и объяснимость. Для продуктивного педагогического процесса необходимо быть уверенным в том, что учащиеся, преподаватели и администраторы понимают, как данные собираются, анализируются и используются для персонализации обучения.

В-четвертых, этика использования. Этический искусственный интеллект гарантирует, что системы разрабатываются, внедряются и используются, соблюдая права и конфиденциальность всех людей, участвующих в образовательном процессе [13].

В-пятых, профессиональное развитие преподавателей. Обеспечение их постоянного обучения и поддержки для эффективного использования интеллектуальных систем будет способствовать развитию их цифровых компетенций. Переняв практики ведущих стран, важно активизировать имплементацию интеллектуальных систем в образование, гарантируя учащимся доступ к высококачественному, основанному на технологиях учебному опыту, который готовит их к карьере в глобализованном, подверженном быстрым изменениям мире.

Внедрение интеллектуальных систем в образование – это непрерыв-

ный процесс. Поддержка долгосрочных проектов и инициатив в данной сфере должна развиваться с учётом технологических достижений и постоянно меняющихся образовательных потребностей. Применение интеллектуальных систем открывает новую эру трансформаций в области образования, в виду того, что появляется возможность обрабатывать боль-

шие объёмы данных, прогнозировать результаты и адаптироваться к индивидуальным потребностям учащихся. Интеллектуальные системы будут играть ключевую роль в формировании образовательных моделей, стимулировании инноваций и обеспечении учащихся навыками и знаниями, необходимыми для достижения успеха в современном мире.

Список литературы

1. Одинцов Б.Е. Модели и проблемы интеллектуальных систем. Москва: ИНФРА-М, 2020. 219 с.
2. Limna P. et al. A review of artificial intelligence (AI) in education during the digital era. *Advance Knowledge for Executives*. 2022. Vol. 1. No. 1, pp. 1–9.
3. Шумский С.А. Новые архитектуры сильного ИИ, основанные на принципах работы мозга // Интеллектуальные системы. Теория и приложения. 2022. Т. 26. № 1. С. 82–89.
4. Магомедов Р.М. Анализ использования искусственного интеллекта российскими компаниями // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов: сборник материалов IX международной научно-практической конференции, Москва, 21 марта 2022 года. Москва: «ООО «ИРОК»; ИП Овчинников Михаил Артурович (Типография Алеф), 2022. С. 214–222.
5. Yu H, Shi G, Li J, Yang J. Analyzing the Differences of Interaction and Engagement in a Smart Classroom and a Traditional Classroom. *Sustainability*. 2022. Vol. 14(13). <https://doi.org/10.3390/su14138184>
6. Kropachev P. Information technologies and the future of education in the republic of Kazakhstan. *Scientific Journal of Astana IT University*. 2020. Vol. 1, pp. 30–38.
7. Кравченко Д.А. и др. Персонализация в образовании: от программируемого к адаптивному обучению // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. №. 3. С. 34–46.
8. Peters M.A. et al. Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19: An EPAT Collective Project. *Educational Philosophy and Theory*. 2022. Vol. 54. No. 6, pp. 717–760.
9. Tang Q. A Case Study on The Application of Artificial Intelligence in Education Industry. 2023 3rd International Conference on Modern Educational Technology and Social Sciences (ICMETSS 2023). Atlantis Press, 2023, pp. 99–109.
10. Tian X. Educational Reform and Prospects in the Post-pandemic Era. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2023. Vol. 19, pp. 262–270.
11. Zhang T., Xiao W., and Hu P. Design of Online Learning Early Warning Model Based on Artificial Intelligence. *Wireless Communications and Mobile Computing*. 2022. Vol. 2022. <https://doi.org/10.1155/2023/9796563>
12. Basu S. et al. Standards-Aligned Instructional Supports to Promote Computer Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Proceedings of the 53rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. 2022. Vol. 1, pp. 404–410.
13. Nguyen A. et al. Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28. No. 4, pp. 4221–4241.

References

1. Odintsov B.E. *Models and problems of intelligent systems*. Moscow: INFRA-M, 2020. 219 p. (In Russ.).
2. Limna P. et al. A review of artificial intelligence (AI) in education during the digital era. *Advance Knowledge for Executives*. 2022. Vol. 1.No. 1, pp. 1–9.
3. Shumsky S.A. New architectures of strong AI based on the principles of brain operation. *Intellektual'nyye sistemy. Teoriya i prilozheniya*. 2022. Vol. 26. No. 1: 82–89. (In Russ.).
4. Magomedov R.M. Analysis of the use of artificial intelligence by Russian companies In: *Aktual'nyye problemy nauki i obrazovaniya v usloviyakh sovremennykh vyzovov: sbornik materialov IX mezhdunarodnoy*

nauchno-prakticheskoy konferentsi, Moscow, March 21, 2022. Moscow: «ООО «IROK»; IP Ovchinnikov Mikhail Arturovich (Tipografiya Alef), 2022. pp. 214–222. (In Russ.).

5. Yu H, Shi G, Li J, Yang J. *Analyzing the Differences of Interaction and Engagement in a Smart Classroom and a Traditional Classroom*. Sustainability. 2022. Vol. 14(13). <https://doi.org/10.3390/su14138184>

6. Kropachev P. Information technologies and the future of education in the republic of Kazakhstan. *Scientific Journal of Astana IT University*. 2020. Vol. 1, pp. 30–38.

7. Kravchenko D.A. and others. Personalization in education: from programmable to adaptive learning. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. 2020. Vol. 9. No. 3: 34–46. (In Russ.).

8. Peters M.A. et al. Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19: An EPAT Collective Project. *Educational Philosophy and Theory*. 2022. Vol. 54. No. 6, pp. 717–760.

9. Tang Q.A *Case Study on The Application of Artificial Intelligence in Education Industry*. 2023 3rd International Conference on Modern Educational Technology and Social Sciences (ICMETSS 2023). Atlantis Press, 2023, pp. 99–109.

10. Tian X. Educational Reform and Prospects in the Post-pandemic Era. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2023. Vol. 19, pp. 262–270.

11. Zhang T., Xiao W., and Hu P. Design of Online Learning Early Warning Model Based on Artificial Intelligence. *Wireless Communications and Mobile Computing*. 2022. Vol. 2022. <https://doi.org/10.1155/2023/9796563>

12. Basu S. et al. *Standards-Aligned Instructional Supports to Promote Computer Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. Proceedings of the 53rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education. 2022. Vol. 1, pp. 404–410.

13. Nguyen A. et al. Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28.No. 4, pp. 4221–4241.

Информация об авторах

Татьяна Александровна Радченко – заведующий кафедрой физики, математики и цифровых технологий Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы.

Елена Анатольевна Леонова – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Information about the authors

Tatyana A. Radchenko – Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynuly, Head of the Department of physics, mathematics and digital technologies.

Elena A. Leonova – Candidate of Sciences (Education), South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Associate Professor of the Department of Computer Science, Information Technologies and Methods of Teaching Computer Science.

Статья поступила в редакцию 06.11.2023; одобрена после рецензирования 21.11.2023; принята к публикации 22.11.2023.

The article was submitted 06.11.2023; approved after reviewing 21.11.2023; accepted for publication 22.11.2023.



Научная статья

УДК 37.078

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_81](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_81)

РЕГИОНАЛЬНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ СЕТЕВАЯ ИНФРАСТРУКТУРА КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ, ЗНАЧЕНИЕ И ХАРАКТЕРИСТИКИ

Н.О. Яковлева

Институт развития образования Краснодарского края, Краснодар, Россия
noyakovleva@mail.ru

Аннотация. Исследуются общие характеристики региональной инновационной сетевой инфраструктуры как компонента системы образования (сущность, значение, ключевые особенности). Выделены и охарактеризованы её основные функции: нормативная, формирующая, консультационная, оценочная, адаптационная, информационная, диссеминационная, мотивирующая, кумулятивная. Определено и описано внутреннее строение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, включающее шесть инвариантных блоков: 1) нормативный; 2) субъектный; 3) информационный; 4) организационный; 5) материально-технический; 6) экспертно-консалтинговый. Представлены основные связи между ними, которые определяют системность формирования и функционирования региональной инновационной сетевой инфраструктуры и достижение заданных целей. Сформулированы основные требования, обеспечивающие её полноценное формирование и функционирование как сложной управляемой системы.

Ключевые слова: региональная система образования, региональная инновационная сетевая инфраструктура, инновационная деятельность, компоненты системы, функции системы

Для цитирования: Яковлева Н.О. Региональная инновационная сетевая инфраструктура как компонент системы образования: сущность, значение и характеристики // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 81–92. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_81](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_81)

REGIONAL INNOVATIVE NETWORK INFRASTRUCTURE AS A COMPONENT OF THE EDUCATION SYSTEM: ESSENCE, MEANING AND CHARACTERISTICS

N.O. Yakovleva

Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Krasnodar, Russia,
noyakovleva@mail.ru

Abstract. The general characteristics of the regional innovative network infrastructure as a component of the education system (essence, significance, key features) are explored. Its main functions are identified and characterized: normative, formative, consulting, evaluative, adaptive, informational, dissemination, motivating, cumulative. The internal structure of the regional innovation network infrastructure is determined and described, including six invariant blocks: 1) normative; 2) subjective; 3) informational; 4) organizational; 5) logistical; 6) expert consulting. The main connections between them are presented, which determine the systematic formation and functioning of the regional innovation network infrastructure and the achievement of specified goals. The basic requirements are formulated to ensure its full formation and functioning as a complex controlled system.

Keywords: regional education system, regional innovation network infrastructure, innovation activities, system components, system functions

For citation: Yakovleva N.O. Regional innovative network infrastructure as a component of the education system: essence, meaning and characteristics. *Pedagogical Perspective*. 2023; 4(12): 81–92. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_81](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_81) (In Russ.).

Исследование выполнено в рамках федеральной инновационной площадки по проекту «Научно-методическое сопровождение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя», утверждённой приказом Минобрнауки № 29 от 11.01.2023

Тезис о том, что «без инноваций нет будущего» в настоящее время известен всем и не вызывает сомнений. Инновационная деятельность, инновационные проекты и инновационные продукты, как составляющие процесса создания инноваций, требуют построения соответствующей инфраструктуры.

Инновационная инфраструктура как основной генератор инноваций в области образования в настоящее время создаётся и функционирует в каждом субъекте Российской Федерации. Она «формируется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учётом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования» [1]. Перенос фокуса внимания и профессиональной активности в контекстное поле инновационной инфраструктуры способно обеспечить совершенствование инновационной деятельности за счёт увеличения масштабов охвата её субъектов, максимального использования потенциала и ресурсов, имеющихся в системе образования, построения инновационных процессов на единых идеях и принципах, соответствующих приоритетам развития региона и страны в целом.

Учитывая вызовы и запросы образовательной системы, а также используя современные возможности и тренды её развития, перед Краснодарским краем встала задача повышения эффективности инновационной деятельности в масштабах всего региона. В частности, возрастает значимость решения извест-

ной проблемы «оторванности» инновационной деятельности и её результатов от потребностей реального образовательного процесса, при которой даже эффективные инновации, созданные представителями инновационной инфраструктуры, остаются в области высокой теории и не получают реализации и развития в условиях реального образования. В данном ключе нам представляется чрезвычайно важным найти способы «подчинения» всей инновационной деятельности потребностям системы образования и обеспечения оперативного трансфера инноваций педагогам – основным субъектам современного образования. Здесь уместно говорить именно о совершенствовании инновационной инфраструктуры, ключевой характеристикой которой является формализация участия её субъектов и их ответственность за результаты инновационной деятельности. При этом повышение эффективности интеграции результатов инновационной деятельности в региональную систему образования возможно на фоне использования сетевых моделей взаимодействия, усиливающих обменную оперативность и расширяющих доступность инновационной инфраструктуры, что также будет способствовать решению поставленной задачи. Таким образом, мы выходим к необходимости разработки, обоснования, апробации и реализации региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства современного учителя, и адаптированной к использованию в любом субъекте Российской Федерации. Данное исследование проводится

нами с 2021 года в рамках федеральной инновационной площадки по проекту «Научно-методическое сопровождение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя». Некоторые теоретические и практические результаты, полученные нами ранее представлены в работах автора [2; 3; 4; 5].

Прежде чем характеризовать сущность и особенности региональной инновационной сетевой инфраструктуры, систематизируем связанные с данным явлением базовые понятия и теоретические идеи, позволяющие понять логику наших рассуждений и действий в рамках реализуемого проекта. Исходным в данной терминологической системе является понятие «инновационная деятельность».

Проблема инновационной деятельности не нова для системы образования, её теоретические основы были заложены ещё в XIX веке. У истоков исследования классической инноватики стояли как отечественные, так и зарубежные учёные: И.В. Бестужев-Лада, В. Зомбарт, Н.Г. Кондратьев, Н.И. Лапин, В.С. Раппопорт, Е. Роджерс, Г. Тард, Й. Шумпетер и др. основоположниками образовательной инноватики в нашей стране считаются Е.В. Бондаревская, Ю.Г. Волков, М.В. Кларин, В.С. Лазарев, А.М. Новиков, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова, П.Г. Щедровицкий и др.

В настоящее время актуальность данной проблематики и интерес к ней сохраняется и усиливается на фоне имеющихся достижений и обновлённых задач на региональном, национальном и международном уровнях. В самом обобщённом виде инновационная деятельность представляет собой процесс создания инноваций – конечного результата инновационной деятельности, получившего воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, внедрённого на рынке, нового или

усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности, либо в новом подходе к социальным услугам [6, с. 43].

Современными исследователями инновационная деятельность трактуется как:

- деятельность, которая обеспечивает превращение идей в нововведения и формирует системы управления этим процессом (С.Г. Григорьева [7, с. 54]);

- целенаправленное изменение педагогической деятельности за счёт создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то её компонентов: содержания, педагогических технологий, системы оценки результатов деятельности с целью повышения результативности (Е.Е. Дудковская [8, с. 13]);

- обновление педагогического процесса, внесение в него новизны, вызванной педагогическим творчеством (З.С. Ногомерзаева [9, с. 10]);

- процесс создания и использования нововведений, удовлетворяющих потребность педагога и образовательной практики в новых технологиях и методах учебно-воспитательной работы (Л.В. Ширина [10, с. 13]) и др.

В целом, схожие трактовки инновационной деятельности позволяют нам выделить её ключевые особенности в сфере образования. Инновационная деятельность:

- является деятельностью педагогической;

- направлена на решение актуальной проблемы;

- имеет ярко выраженный творческий характер;

- отличается длительностью реализации;

- связана с разработкой и апробацией нового способа деятельности, решения актуальной проблемы;

- реализуется преимущественно коллективным субъектом;

- предусматривает диссеминацию полученного опыта;

- имеет отсроченный результат;
- ориентирована на создание инновационных продуктов;
- имеет высокую неопределённость и риски в достижении целей.

Не будем останавливаться на других характеристиках инновационной деятельности (подходы, принципы, компоненты, этапы, методы, формы и средства реализации, уровни, критерии эффективности и др.), поскольку они достаточно подробно представлены в современной научной литературе. Отметим только, что в общем понимании инновационной деятельности мы будем придерживаться определения, зафиксированного в Федеральном законе «О науке и государственной научно-технической политике», который трактует её как деятельность, направленную на реализацию инновационных проектов, а также на создание инновационной инфраструктуры и обеспечение её деятельности [11]. Такая формулировка, во-первых, является предельно общей, что позволяет использовать её для широкого круга явлений, имеющих разную природу и назначение, и, во-вторых, устанавливает акцент на инновационную инфраструктуру, что в полной мере соответствует стратегической ориентации нашего проекта, связанной с поиском путей и средств её совершенствования.

В настоящее время формирование и развитие инновационной инфраструктуры относится к важнейшим направлениям современной инноватики. Как научная категория и социальное явление инновационная инфраструктура исследовалась М.С. Бондаренко, Р.В. Комисарук, Н.А. Перевозчиковой, Д.Г. Багдасаровой, О.А. Перевозчиковой, И.Г. Павловой, Д.С. Соколовым, Н.С. Томилиной, В.Х. Трибушной и др.

Многообразие сложноорганизованных систем, явлений и объектов общественной жизни привели к расширению видовой типологии инновационных инфраструктур, их научному описанию и приложению в различных областях

знания. Так, например, в современных исследованиях говорят об инфраструктуре инновационной деятельности (Р.В. Комисарук), инновационной финансовой инфраструктуре (Н.Ф. Жокбине), национальной инновационной инфраструктуре (Д.В. Бобков), инновационной транспортной инфраструктуре (А.С. Скридлевская), инфраструктуре города (В.И. Альков) и др. Кроме того, понятие «инновационная инфраструктура» используется в отношении государства, региона, промышленных отраслей, предприятий, экономической системы, образовательных учреждений и др.

Несмотря на очевидный научный интерес, «инновационная инфраструктура» остаётся слабо разработанным и дискуссионным понятием, не имеющим устоявшейся трактовки. Для понимания сущности и особенностей данного феномена, прежде всего, следует обратиться к нормативной базе. Так, Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования определяет инновационную инфраструктуру как совокупность федеральных и региональных инновационных площадок [1], а Закон Об образовании в РФ (№ 273-ФЗ) трактует инновационные площадки как организации, осуществляющие образовательную деятельность, и иные действующие в сфере образования организации, а также их объединения, реализующие инновационные проекты и программы, имеющие существенное значение для обеспечения развития системы образования [12]. Таким образом, указанные определения фиксируют следующие признаки:

- инновационная инфраструктура носит формализованный характер;
- выполняет обеспечивающую функцию, создающую необходимые условия для реализации инновационных процессов в стране в целом, и субъекте РФ в частности;
- к инновационной инфраструктуре относятся только организации, ко-

торые, во-первых, обладают официальным статусом, и, во-вторых, получают этот статус за выполнение инновационных проектов, значимых для региона или страны;

– инновационная инфраструктура действует на федеральном и региональном уровнях.

Понятные и принимаемые нами нормативные установки в отношении феномена «инновационная инфраструктура», тем не менее не позволяют привлекать весь инновационный потенциал краевой системы образования для полноценной реализации идеи нашего проекта в масштабах региона. Поэтому перед нами встала задача содержательного расширения понятия «инновационной инфраструктуры» в соответствии с имеющимися ресурсами.

Принципиальная возможность такого расширения прослеживается в исследованиях современных авторов (Е.В. Борисова, М.Е. Горшенина, А.А. Мальцев, А.В. Савельев, К.А. Штанова и др.): на уровне понятийного аппарата, предлагаемого видового разнообразия, содержательного наполнения и направлений функционирования инновационной инфраструктуры. Так, например, А.В. Савельев [13, с. 12] характеризует инновационную инфраструктуру как «совокупность организаций, оказывающих разноплановое содействие основным участникам системы научно-технического развития в создании и коммерциализации новаций». В данном определении сохранена ориентация на инновационную составляющую, но снята официально-статусная привязка к внутреннему составу инфраструктуры. В аналогичном ключе даёт определение М.Е. Горшенина, трактуя данное понятие через «ресурсное и организационное обеспечение реализации инновационной стратегии, отличающееся согласованностью элементного состава ресурсов и требований инновационной стратегии по созданию и коммерциализации ин-

новационных продуктов» [14, с. 5]. Как комплекс субъектов инновационной деятельности рассматривают инновационную инфраструктуру А.А. Мальцев и Е.В. Борисова:

– совокупность взаимосвязанных отраслевых и региональных субъектов инновационной деятельности, обеспечивающая привлечение компетенций, необходимых для создания и производства продукции на основе инновационного потенциала региона и предприятий, выступающая координатором и интегратором инновационной деятельности на национальном и международном уровнях (Е.В. Борисова [15, с.10–11]);

– комплекс субъектов, которые выполняют обеспечивающие, вспомогательные функции при осуществлении инновационной деятельности (А.А. Мальцев [16, с. 7]).

Более широкое содержание понятия «инновационная инфраструктура» даёт А.М. Носонов [17, с. 439], определяя её как «систему механизмов управления, инфраструктурных объектов, информационно-коммуникативных технологий, научных учреждений и образовательных организаций, финансовых ресурсов, которые создают необходимые и достаточные предпосылки для реализации инновационного потенциала стран и регионов». Такое определение представляется нам вполне приемлемым, поскольку является предельно общим, исчерпывающим в отношении оптимального состава факторов, влияющих на эффективность инновационной деятельности, и, что особенно важно, указывает на ключевую особенность инновационной инфраструктуры – её системную природу, позволяющую достигать эмерджентного свойства.

В научной литературе встречаются и другие позиции, дающие нам основания для более широкого понимания инновационной инфраструктуры, допускающие увеличение разнообразия направлений и приёмов для решения

задач, поставленных в рамках нашего проекта.

1. В состав региональной инновационной инфраструктуры наряду с краевыми инновационными площадками могут и должны быть включены организации, обладающие официальным статусом на уровне муниципалитета (муниципальные инновационные площадки), которые также как краевые или федеральные получают данный статус в результате конкурсного отбора.

2. В нашем проекте большое значение имеют территориальные методические службы, которым также присваивается официальный статус за выполнение инновационный проектов, значимых для региональной системы образования. Они тоже должны рассматриваться как компонент краевой инновационной инфраструктуры.

3. Помимо самих организаций с официальным статусом важно включение в инновационную инфраструктуру регионального министерства образования и Института развития образования, которые осуществляют общую координацию инновационных процессов и определяют стратегические приоритеты развития системы образования.

4. Важной составляющей региональной инновационной инфраструктуры являются управляемые профессиональные сообщества, оказывающие непосредственную помощь педагогам через сетевое взаимодействие, в том числе в отношении генерирования, апробации и диссеминации инноваций.

5. Функционирование инновационной инфраструктуры региона должно строиться на основе использования всех имеющихся ресурсов (материальных, кадровых, информационных, административных, социально-культурных, методических) для эффективного осуществления инновационной деятельности.

Отметим, что на фоне глобальной тенденции использования сетевых форматов взаимодействия, оптимизирующих процесс совместного достижения

профессиональных целей, в научный оборот современными учёными (В.Н. Бабешко, Д.Н. Бирюков, Е.А. Верещагина, Н.О. Вихрова, А.А. Коваленко, В.Л. Кондратьев, Е.С. Сагатов, А.И. Семенов, В.Е. Чумаков, А.Д. Шилова и др.) вводится такое понятие, как «сетевая инфраструктура». В сфере образования данное понятие получило распространение благодаря работам А.А. Азарова, Ю.Н. Белова, Е.В. Бордовской, Е.В. Борисова, В.П. Кочина, В.В. Сдобнякова и др. Более того, получает все большее распространение и понятие «инновационная сетевая инфраструктура» (Ж.А. Айткужина, Р.М. Богданова, В.В. Гайдукова, Т.К. Екшикеев, Ю.В. Ерыгин, Д.В. Ланская, И.А. Обухова, М.А. Самков, В.И. Соловьев, Н.М. Тюкавкин и др.), которое для понятийного аппарата нашего проекта является системообразующим.

Учитывая продуктивные идеи наших предшественников (системный характер инновационной инфраструктуры, формализованный статус её субъектов, проектный формат взаимодействия, реализуемый с использованием необходимых ресурсов), под региональной инновационной сетевой инфраструктурой мы понимаем «совокупность организаций, реализующих в соответствующем статусе инновационные проекты, значимые для региональной системы образования, а также их сетевых партнёров по инновационной деятельности» [2, с. 5]. Учитывая вышеизложенное, отметим, что основными агентами региональной инновационной инфраструктуры являются не только сами организации, обладающие официальным статусом и выполняющие инновационные проекты, но и субъекты, координирующие инновационные процессы в системе образования (региональное министерство образования и Институт развития образования, муниципальные органы управления образованием и территориальные методические службы), а также профессиональные сообщества как основной ресурс сетевого взаимодействия.

В отношении определяющей роли нельзя не согласиться с мнением В.Х. Трибушной, что основными задачами региональной инновационной сетевой инфраструктуры являются: «информационное и программное обеспечение; поддержка инновационных решений; сертификация и стандартизация инновационных продуктов; маркетинговые исследования; содействие продвижению инноваций; содействие реализации инновационных проектов; проведение выставок инновационных проектов и продуктов; оказание консультационной помощи; организация подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов по инновационной деятельности» [6, с. 94]. Указанный перечень задач определяется функциональным наполнени-

ем региональной инновационной инфраструктуры в современной системе образования.

Как известно, фиксация функций любой системы осуществляется не сама по себе, а в отношении вышестоящей системы. Поэтому для региональной инновационной сетевой инфраструктуры нам необходимо определить комплекс функций, обеспечивающих её функциональное значение для развития инновационного потенциала региона и его системы образования. Таким образом, основными для неё мы считаем нормативную, формирующую, консультационную, оценочную, адаптационную, информационную, диссеминационную, мотивирующую, кумулятивную функции. Их характеристики приведены нами в таблице.

Таблица.

Функции региональной инновационной сетевой инфраструктуры

№	Наименование функции	Характеристика функции
1	Нормативная	Определение условий формирования и функционирования самой региональной инновационной сетевой инфраструктуры, требований по включению в неё субъектов и особенностей деятельности
2	Формирующая	Генерирование инноваций для системы образования и выработка новых подходов к решению актуальных проблем образования, в том числе в сетевом формате
3	Консультационная	Оказание своевременной помощи субъектам инновационной деятельности в решении конкретных проблем
4	Оценочная	Определение эффективности и качества инновационного процесса и его результатов, готовности субъектов к выполнению инновационных проектов
5	Адаптационная	Согласование инновационной деятельности и её результатов с конъюнктурными особенностями развития региональной системы образования и создание приемлемых условий для обеспечения непрерывности инновационных процессов
6	Информационная	Обеспечение открытости инновационных процессов, предоставление субъектам инновационной деятельности методической, аналитической, отчётной и другой информации по содержанию и направлениям развития региональной системы образования, необходимой для выполнения инновационных проектов
7	Диссеминационная	Публичное представление и организация распространения эффективного инновационного опыта в системе образования региона
8	Мотивирующая	Стимулирование творческой инициативы, оказание поддержки субъектам инновационной деятельности
9	Кумулятивная	Накопление ресурсов для организации и осуществления инновационной деятельности в масштабах региональной системы образования, их оптимизация и своевременное воспроизводство

Учитывая значение и функциональное наполнение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, к её специфическим характеристикам мы относим следующее:

- она обладает системным характером и относится к социальным системам;

- действия её субъектов в рамках реализации проектов и создание значимых продуктов направлены на инновационное развитие региональной системы образования;

- её структурные компоненты самостоятельно формируют сети и реализуют инновационные проекты в сетевом формате;

- региональная инновационная сетевая инфраструктура носит управляемый характер, координируется министерством образования субъекта РФ;

- построение на сетевой основе позволяет максимально полно охватить инновационной деятельностью всех субъектов, причастных к достижению целей развития региональной системы образования;

- региональная инновационная сетевая инфраструктура обеспечивает эффективность инновационных процессов за счёт предоставления возможности взаимного использования ресурсов участников сети;

- предусматривает функциональные отношения взаимной ответственности своих компонентов в реализации процессов создания инновации и доведения её до конечного потребителя в виде инновационного продукта – спроектированного, обоснованного, полноценно апробированного, подготовленного к массовому использованию, доставленного адресату с оказанием наставнической поддержки в отношении корректности применения в реальной образовательной практике.

Такое содержание и особенности региональной инновационной сетевой инфраструктуры, её включенность в систему образования и прямая при-

частность к достижению результатов, свидетельствует о возможности непрерывного развития. При этом развитие региональной инновационной сетевой инфраструктуры не должно быть самоцелью. В нашем проекте нам важно направить её работу на приоритетную задачу – повышение профессионального мастерства современного учителя через реализацию эффективных моделей наставничества. Решение данной задачи предусматривает осуществление непрерывного научно-методического сопровождения региональной инновационной сетевой инфраструктуры, способствующего повышению его эффективности.

Проведённое нами исследование показало, что региональная инновационная сетевая инфраструктура относится к сложноорганизованным системам, объединяющим ряд составляющих. Традиционно содержание инновационной инфраструктуры рассматривают с точки зрения финансового, производственного, информационного, консалтингового, логистического, сбытового, ресурсного аспектов. Проанализировав приведённые в научной литературе позиции на внутреннее строение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, считаем целесообразным выделить в ней шесть инвариантных блоков: 1) нормативный; 2) субъектный; 3) информационный; 4) организационный; 5) материально-технический; 6) экспертно-консалтинговый. Дадим им краткую характеристику.

Нормативный блок регламентирует содержание, способы и направления взаимодействия субъектов региональной инновационной сетевой инфраструктуры. Он должен включать:

- 1) концепции инновационного развития региона и системы образования;

- 2) положения об инновационной деятельности, об инновационных площадках, об инновационных проектах и др.;

- 3) приказы о проведении конкурсов инновационных проектов, о присвое-

нии статусов инновационных площадок и др.;

4) регламенты работы инновационных площадок, выполнения проектов, представления полученных инновационных результатов, сертификации и стандартизации инновационных продуктов и др.;

5) дорожные карты, планы работы инновационных площадок, отчётные документы и др.;

6) паспорта выполняемых инновационных проектов.

Субъектный блок определяет совокупность субъектов – непосредственных носителей инновационной активности в регионе. Он должен включать:

1) региональное министерство образования и Институт развития образования, координирующие работу инновационной инфраструктуры;

2) образовательные учреждения, работающие на территории региона (высшего и среднего профессионального образования, общего, дополнительного образования) и выполняющие инновационные проекты;

3) организации, являющиеся сетевыми партнёрами инновационных площадок (представители системы образования, культуры и спорта, промышленности, сельского хозяйства, научные организации и др.);

4) профессиональные кадры региональной системы образования и их объединения, представленные профессиональными сетевыми сообществами.

Информационный блок определяет центры аккумуляции информации, библиотеки, источники и способы передачи информации, необходимой для эффективного функционирования и реализации инновационной деятельности. Он должен включать:

1) сайты, на которых размещаются данные о реализуемых проектах и их результатах;

2) каналы передачи информации (электронная почта, мессенджеры, личные кабинеты и др.);

3) базы данных об инновационной деятельности, её содержании, субъектах, инновационных продуктах и др.;

4) тематические библиотеки и каталоги для использования в рамках реализации проектов.

Организационный блок региональной инновационной сетевой инфраструктуры характеризует реализуемую инновационную деятельность в разрезе всех уровней, всех субъектов, причастных к её осуществлению, направленную на развитие инновационного потенциала краевой системы образования, всех стадий формирования образовательных инноваций от замысла до внедрения. Данный блок должен включать совокупность действий и мероприятий:

1) по организации отбора учреждений и формированию инновационной инфраструктуры в регионе;

2) по реализации инновационных проектов (в том числе в сетевом формате);

3) по входному, промежуточному и итоговому контролю осуществления инновационной деятельности, её качества, значения для развития инновационного потенциала региона и др.;

4) по подготовке кадров для реализации инновационных процессов.

Материально-технический блок отражает совокупность средств инновационной деятельности, имеющихся у краевой системы образования, к которым имеют доступ субъекты региональной инновационной сетевой инфраструктуры. Он должен включать:

1) исследовательские лаборатории, научные парки, инкубаторы инноваций;

2) кванториумы, технопарки, технополисы, образовательные центры «Точка роста»;

3) инновационные центры и инновационные предприятия;

4) информационно-технологические системы;

5) архивы, музейные экспонаты и библиотечные фонды;

б) центры компетенций и др.

Экспертно-консалтинговый блок фиксирует механизмы управления региональной инновационной сетевой инфраструктуры, способы присвоения официальных статусов её субъектам и сопровождения результативности функционирования. Он должен включать:

1) диагностический аппарат эффективности функционирования региональной инновационной сетевой инфраструктуры и выполняемых инновационных проектов;

2) систему научно-методического сопровождения работы инновацион-

ных площадок и консультирования субъектов инновационной инфраструктуры;

3) механизмы создания условий инновационной деятельности и их воспроизводства;

4) регламентацию инвестирования инновационных процессов и др.

Каждый из указанных компонентов обеспечивает системность формирования и функционирования региональной инновационной сетевой инфраструктуры и достижение заданных целей. Их связи схематично представлены на рисунке.

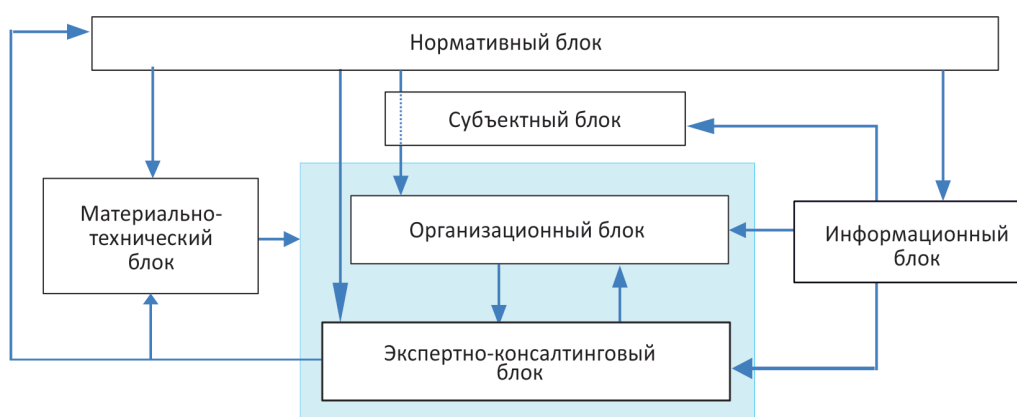


Рисунок. Структура региональной инновационной сетевой инфраструктуры

В заключение отметим, что полноценное формирование и функционирование региональной инновационной сетевой инфраструктуры, как сложной управляемой системы, возможно при выполнении следующих требований:

– создание нормативно-правовой базы, обеспечивающей организацию взаимодействия всех субъектов в процессе создания инноваций;

– подготовка кадров, обладающих профессиональными компетенциями для осуществления инновационной деятельности и планового достижения её результатов;

– обеспечение работы региональной инновационной сетевой инфраструктуры информационными ресурсами, позволяющими оперативно

передавать данные и принимать управленческие решения;

– модернизация материально-технического оснащения инновационной деятельности и использование современного оборудования для достижения целей инновационной деятельности;

– организация непрерывного мониторинга результативности функционирования региональной инновационной сетевой инфраструктуры в отношении выполнения поставленных задач инновационного развития.

Таким образом, региональная инновационная сетевая инфраструктура является неотъемлемой частью современной системы образования и основным фактором её инновационного развития.

Список литературы

1. Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования: утвержден приказом Минобрнауки России № 21н от 22.03.2019 // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72487934/> (дата обращения 08.11.2023).
2. Яковлева Н.О. Структура региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 27–39. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_27
3. Яковлева Н.О. Сопровождение методических команд в системе образования Краснодарского края // Педагогическая перспектива. 2022. № 2(6). С. 10–19. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2\(6\)_10](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_10)
4. Яковлева Н.О., Гайдукова В.В. Закономерности и принципы функционирования региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя // Педагогическая перспектива. 2022. № 4(8). С. 3–12. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4\(8\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4(8)_3)
5. Яковлева Н.О. Бухтияр Е.С., Шлык М.Ф. Модель взаимодействия современного педагогического вуза с региональной системой образования // Педагогическая перспектива. 2023. № 3. С. 29–38. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_29](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_29)
6. Трибушная В.Х. Инновационная инфраструктура как необходимость поддержки наукоемкого предпринимательства: технопарки и стратегическое управление: монография. Ижевск: Ижевский государственный технический университет, 2011. 240 с.
7. Григорьева С.Г. Инновационная деятельность учителя как педагогическое явление // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. Гуманитарные и педагогические науки. 2011. № 3(71). С. 49–56.
8. Дудковская Е.Е. Управление инновационной деятельностью педагогов в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2022. 24 с.
9. Ногомерзаева З.С. Система стимулирования учителей общеобразовательных школ к инновационной профессиональной деятельности в условиях муниципальной образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2018. 22 с.
10. Ширина Л.В. Педагогическое сопровождение развития у педагогов общеобразовательных школ готовности к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2021. 28 с.
11. О науке и государственной научно-технической политике: федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ // Информационно-правовое обеспечение «Консультант». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/ (дата обращения 08.11.2023).
12. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Информационно-правовое обеспечение «Консультант». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 08.11.2023).
13. Савельев А.В. Развитие организаций инновационной инфраструктуры на основе их сетевого взаимодействия: автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2023. 26 с.
14. Горшенина М.Е. Стратегическое развитие инновационной инфраструктуры предприятия: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Уфа, 2019. 23 с.
15. Борисова Е.В. Инструменты формирования и развития инновационной инфраструктуры высокотехнологичных производств гражданской продукции: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Красноярск, 2021. 23 с.
16. Мальцев А.А. Управление инновационной инфраструктурой на основе совершенствования ее институциональных форм: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Воронеж, 2020. 22 с.
17. Носонов А.М. Производственно-технологическая инновационная инфраструктура регионов России // Регионология. 2019. Т. 27. № 3. С. 436–460.

References

1. Poryadok formirovaniya i funktsionirovaniya innovatsionnoy infrastruktury v sisteme obrazovaniya: utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii, March 22, 2019. *Informatsionno-pravovoye obespecheniye «Garant»*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72487934/> (Accessed November 8, 2023). (In Russ.).

2. Yakovleva N.O. Structure of the regional system of scientific and methodological support for teaching and management workers. *Pedagogical perspective*. 2021; 3: 27–39. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_27 (In Russ.).
3. Yakovleva N.O. Support of methodological teams in the education system of the Krasnodar region. *Pedagogical perspective*. 2022; 2(6): 10–19. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2\(6\)_10](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_10) (In Russ.).
4. Yakovleva N.O., Gaidukova V.V. Patterns and principles of functioning of the regional innovative network infrastructure that ensures the continuous growth of the teacher's professional skills. *Pedagogical perspective*. 2022; 4(8): 3–12. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4\(8\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4(8)_3) (In Russ.).
5. Yakovleva N.O. Bukhtiyar E.S., Shlyk M.F. Model of interaction of a modern pedagogical university with the regional education system. *Pedagogical perspective*. 2023; 3: 29–38. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_29](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_29) (In Russ.).
6. Tribushnaya V.Kh. *Innovation infrastructure as a need to support knowledge-intensive entrepreneurship: technology parks and strategic management: monograph*. Izhevsk: Izhevskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiy universitet; 2011. 240 p. (In Russ.).
7. Grigorieva S.G. Innovative activity of a teacher as a pedagogical phenomenon. *Vestnik CHGPU im. I.YA. Yakovleva. Gumanitarnyye i pedagogicheskiye nauki*. 2011; 3(71): 49–56. (In Russ.).
8. Dudkovskaya E.E. *Management of innovative activities of teachers in institutions of additional education for children*: abstract dis. cand. of sciences (Education). St. Petersburg, 2022. 24 p. (In Russ.).
9. Nogomerzaeva Z.S. *A system of incentives for secondary school teachers to engage in innovative professional activities in the municipal educational environment*: abstract dis. cand. of sciences (Education). Makhachkala, 2018. 22 p. (In Russ.).
10. Width L.V. *Pedagogical support for the development of readiness for innovation among teachers of secondary schools*: abstract dis. cand. of sciences (Education). Armavir, 2021. 28 p. (In Russ.).
11. O nauke i gosudarstvennoy nauchno-tekhnicheskoy politike federal'nyi zakon. August 23, 1996 No. 127-FZ. *Informatsionno-pravovoe obespechenie «Konsultant»*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/ (accessed November 8, 2023). (In Russ.).
12. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: federal'nyi zakon, December 29, 2012 № 273-FZ. *Informatsionno-pravovoe obespechenie «Konsultant»*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed November 8, 2023). (In Russ.).
13. Savelyev A.V. *Development of innovative infrastructure organizations based on their network interaction*: abstract dis. cand. of sciences (Economy). Moscow, 2023. 26 p. (In Russ.).
14. Gorshenina M.E. *Strategic development of innovative infrastructure of an enterprise*: abstract dis. cand. of sciences (Economy). Ufa, 2019. 23 p. (In Russ.).
15. Borisova E.V. *Tools for the formation and development of innovative infrastructure for high-tech production of civilian products*: abstract dis. cand. of sciences (Economy). Krasnoyarsk, 2021. 23 p. (In Russ.).
16. Maltsev A.A. *Management of innovation infrastructure based on improving its institutional forms*: abstract dis. cand. of sciences (Economy). Voronezh, 2020. 22 p. (In Russ.).
17. Nosonov A.M. Production and technological innovation infrastructure of Russian regions. *Regionologiya*. 2019; T. 27. No. 3: 436–460. (In Russ.).

Информация об авторах

Надежда Олеговна Яковлева – доктор педагогических наук, профессор, Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, руководитель центра методической поддержки и инновационного развития системы образования Института развития образования Краснодарского края.

Information about the authors

Nadezhda O. Yakovleva – Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Center for Methodological Support and Innovative Development of the Education System, Head of the Center.

Статья поступила в редакцию 10.11.2023; одобрена после рецензирования 23.11.2023; принята к публикации 24.11.2023.

The article was submitted 10.11.2023; approved after reviewing 23.11.2023; accepted for publication 24.11.2023



Научная статья

УДК 37.032+373.2

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_93](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_93)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.Н. Азлецкая¹, В.Р. Гутник²

¹ Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия, ezletskaia@mail.ru

² Детский сад № 187, Краснодар, Россия, Vik.solovyova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования основ экономической культуры у детей дошкольного возраста. Представлен обзор различных подходов к её реализации в дошкольных учреждениях. Особое внимание уделено понятию «экономическая культура» с учётом особенностей дошкольного возраста. Приведены критерии и показатели элементарной экономической культуры, описаны её компоненты: знания, мышление и личностно-ориентированная направленность. Описаны результаты и анализ исследования компонентов экономической культуры, на основе которых определён круг задач экономического воспитания и разработана парциальная программа «Маленькие шаги к большому успеху: экономика в жизни дошкольников». Подчёркнута важность и восприимчивость дошкольного возраста для освоения начальных финансово-экономических понятий, с которыми дошкольники встречаются в повседневной жизни, для формирования экономических качеств и развития нравственной ориентации личности, приобщения к истокам экономической культуры в целом.

Ключевые слова: дошкольный возраст, экономическое воспитание, экономическая культура, компоненты экономической культуры

Для цитирования: Азлецкая Е.Н., Гутник В.Р. Формирование компонентов экономической культуры детей дошкольного возраста // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 93–101. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_93](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_93)

FORMATION OF COMPONENTS OF ECONOMIC CULTURE OF PRESCHOOL CHILDREN

E.N. Azletskaia¹, V.R. Gutnik²

¹ Kuban State University, Krasnodar, Russia, ezletskaia@mail.ru

² Kindergarten No. 187, Krasnodar, Russia, Vik.solovyova@yandex.ru

Abstract. This article deals with the issue of forming the basics of economic culture in preschool children. The review of different approaches to its implementation in preschool institutions is presented. Special attention is paid to the concept of «economic culture» taking into account the peculiarities of preschool age. Criteria and indicators of elementary economic culture are given, its components are described: knowledge, thinking and personality orientation. The results and analysis of the study of the components of economic culture are described, on the basis of which the range of tasks of economic education is defined, and a partial programmer «Small Steps to Big Success: Economics in the Life of Preschoolers» is developed. The authors note the importance and sensitivity of preschool age for mastering the initial financial and economic concepts that preschoolers meet in everyday life, for the formation of economic qualities and development of moral orientation of personality, introduction to the roots of economic culture in general.

Keywords: preschool age, economic education, economic culture, components of economic culture

For citation: Azletskaia E.N., Gutnik V.R. Formation of components of economic culture of preschool children. *Pedagogical Perspective*. 2023; 4(12): 93–101. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_93](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_93) (In Russ.).

Экономическое воспитание в современном образовании является важной частью общего процесса воспитания. Запрос на экономическое воспитание не всегда был актуален, но его значение в нашей стране возросло в условиях экономических реформ 1990-х годов и стремления национальной экономики к развитию рыночных отношений.

В современном обществе особую актуальность приобретает проблема экономического воспитания детей дошкольного возраста. В школах уже давно введён предмет «Экономика», в рамках которого обучающиеся знакомятся с экономическими понятиями. Однако вопросы экономического воспитания дошкольников стали обсуждаться вновь относительно недавно несмотря на то, что изыскания в этой области начались ещё в конце 1980-х годов (Р.С. Буре, В.А. Горбачева, С.А. Козлова, Т.А. Маркова, Р.А. Нечаева и др.). Были проведены исследования, фокусировавшиеся в основном на вопросах формирования у дошкольников нравственных качеств личности в рамках различных видов трудовой деятельности, таких как трудолюбие, самостоятельность, трудовая активность, бережливость по отношению к вещам, игрушкам и т. д. Так Р.С. Буре писала: «В развивающейся позиции ребёнка «я сам», «я могу», «я научусь», «я умею» заложены зачатки важнейших качеств: самостоятельности, ответственности, активности в познании мира, в деятельности. И поэтому очень важно не затормозить эти тенденции в поведении и устремлениях ребёнка, а всячески поддерживать и развивать их» [1, с. 5].

В настоящее время непростых финансовых отношений в обществе возникает сложность в формировании основ экономических представлений у детей, несмотря на то, что Э.А. Курак [2], А.А. Смоленцева [3], И.А. Сасова [4], А.Д. Шатова [5; 6] и другие авторы исследовали проблему раннего экономического образования и в своих работах

показали, что в современных условиях возрастает его значение, сформулировали цели, принципы, определили содержание экономического воспитания и наметили пути его реализации. Следует отметить, что экономическое воспитание детей дошкольного возраста в отечественной педагогике является относительно новым и ещё не окончательно утверждённым направлением. В ходе нашей работы, целью которой является формирование основ экономической культуры детей дошкольного возраста, мы обратили внимание на то, что в литературе, посвящённой экономическому воспитанию детей дошкольного возраста, разными авторами используются разные термины: «финансовая грамотность», «экономическая грамотность», «финансово-экономическая грамотность» и «экономическая культура».

В соответствии с теорией Л.А. Выготского, окружающая среда играет ключевую роль в формировании мировоззрения человека. Это означает, что независимо от личных желаний, индивидум автоматически погружается в соответствующую экономическую (хозяйственную) культуру, приобретая экономическое мышление и соответствующее экономическое поведение в контексте окружающей его экономической действительности. Таким образом, экономическая культура представляет собой совокупность знаний, ценностей, навыков и норм поведения, связанных с экономической сферой общественной жизни. Она охватывает понимание экономических процессов, финансовой грамотности, умение планировать бюджет, осознанное потребление, ответственное отношение к деньгам, умение принимать экономически обоснованные решения и т.д. Экономическая культура важна для развития личности и общества, поскольку способствует более эффективному управлению ресурсами, развитию предпринимательства, снижению финансовых рисков и, в ито-

ге, формированию устойчивой экономики.

В своём исследовании мы используем термин «экономическая культура», так как он, по мнению И.А. Балашовой, Н.И. Саяхова и других исследователей, описывает укоренившиеся в обществе образцы мышления, общения и поведения, связанные с экономикой [7]. Знание, как участники экономических отношений воспринимают экономическую информацию, как они ведут себя в хозяйственной жизни и как взаимодействуют друг с другом, основывается на ценностях, нормах и стереотипах, которыми они руководствуются. Мы считаем, что формирование основ экономической культуры определяют систему предпочтений детей и влияют на их хозяйственное поведение в реальной жизни.

Изучение психолого-педагогической литературы показывает, что проблема формирования экономической культуры у дошкольников представляет собой сложную и многогранную задачу. Действительно, традиционное понимание экономической культуры, как процесса формирования экономического мышления, развития деловых качеств, общественной активности и предприимчивости, только отчасти применимо к дошкольникам из-за их возрастных особенностей и стадии психического развития. Проблемы формирования экономической культуры дошкольников решаются преимущественно в определённых рамках:

- формирование представлений о нравственности у дошкольников (С.А. Козлова, Н.К. Ледовских, В.Д. Калишенко и другие);

- нравственно-трудовое воспитание (Н.М. Крылова, А.Е. Образцова, Д.В. Сергеева, Р.С. Буре, Л.А. Порембская, В.Г. Нечаева, Л.З. Неверович и другие);

- социально-познавательное развитие (И.А. Сасова, Л.В. Загик, Л.Н. Галкина, А.А. Смоленцева и другие);

- единство формирования нравственно-экономических знаний, представлений, чувств и привычек поведения (И.В. Ермакова, Т.А. Протасевич и др.).

Исследования А.Д. Шатовой показывают, что современные дошкольники в возрасте 6–7 лет не только могут постигать экономические понятия, но и способны применять их в реальных жизненных ситуациях, что свидетельствует об ускорении процесса экономической социализации в этом возрасте. В связи с этим А.Д. Шатова пишет: «Особенности сознания старших дошкольников убедительно доказывают возможность и необходимость приобщения их к истокам экономики» [5, с. 3]. Мы солидарны с этой позицией и в своей работе подчёркиваем, что «проблема формирования основ экономической культуры у детей дошкольного возраста тесным образом связана с их психологическими особенностями. Это относится, прежде всего, к вопросу становления социализации детей. Познавая особенности созданного взрослыми предметного мира, правил обращения с предметами, ребёнок осваивает предметный мир и социальную действительность» [8, с. 5–6].

Формирование основ финансово-экономической грамотности Е.А. Курак описывает с позиции экономической культуры [2]. В своём исследовании Н.Л. Беляева пришла к заключению, что показателями экономической воспитанности детей к концу дошкольного возраста являются «представления о труде родителей, об экономических понятиях, знание ребёнком потребностей семьи, проявление познавательного интереса к окружающим явлениям современного социума; умение отражать имеющиеся знания об экономической жизни людей в разных видах деятельности; проявление бережливости, ответственности, деловитости, предприимчивости и оценка проявления этих качеств у

сверстников» [9, с. 9]. Мы разделяем точку зрения авторов потому, что, по сути, она объединяет формирование знаниевого, мыслительного, личностного и мотивационного компонентов экономической культуры. Под знанием компонентом мы подразумеваем элементарные знания о социально-экономическом мире; мыслительным – умения анализировать и обобщать усвоенные экономические знания, сравнивать, классифицировать и систематизировать экономические понятия и явления доступные ребёнку в дошкольном возрасте и развитость других познавательных процессов свойственных развитию детей. Личностный компонент основ экономической культуры включает в себя умения получать необходимую информацию в общении, сформированность таких качеств как бережливость, ответственность, моральных представлений об общественной значимости труда. Такой компонент экономической культуры как направленность личности связан с познавательными мотивами, отношением к труду, дисциплинированностью, оказанием помощи и другими поведенческими аспектами хо-зяйствования.

Процесс формирования экономической культуры детей дошкольного возраста нами рассматривается в рамках познавательной деятельности как важная часть их образования. Эти усилия направлены на развитие нравственно-трудового воспитания, формирование ценностных ориентаций, понимание роли денег, развитие экономических представлений и интеллектуального потенциала. В результате чего создаются условия для формирования социальной компетентности дошкольников и успешной адаптации каждого ребёнка в социальной среде. Мы считаем, что формирование основ экономической культуры в дошкольном возрасте не только подготавливает детей к успешной будущей жизни, но и явля-

ется системной ситуацией успешности его реального детства и взросления.

Для выявления актуального состояния развития основ экономической культуры нами было проведено исследование компонентов экономической культуры детей 5–6 лет с опорой на критерии и показатели, являющихся целевыми ориентирами (см. табл. на стр. 97).

В исследовании, проведённом в октябре 2023 года, приняли участие 34 воспитанника 5–6-летнего возраста, посещающие МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 187», из них 20 девочек и 14 мальчиков. Все респонденты с нормотипичным уровнем развития.

Для выявления уровня знаний в сфере экономики у детей 5–6 лет мы использовали метод управляемой беседы, заключающийся в проведении тематически ориентированного диалога между исследователем и ребёнком с целью получения информации от ребёнка [8]. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребёнком, результаты фиксировались в протоколе. Вопросы для беседы позволили определить, обладает ли воспитанник базовыми знаниями о социально-экономическом мире; имеет ли он представление о труде своих родителей, знает ли содержание той или иной трудовой деятельности; знает ли он, что такое труд и продукт труда. Результаты анализа показали, что ответы детей 5–6 лет зачастую ошибочны либо ребёнок говорит «не знаю». В целом по выборке уровень знаниевого компонента основ экономической культуры низкий (среднее значение 22,91 балла). Однако при этом расчёт с помощью U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок выявил, что уровень знаниевого компонента у девочек (среднее значение 23,95 балла) статистически значимо выше, чем у мальчиков (среднее значение 21,43 балла) ($\alpha = 0,001$ на уровне значимости $p \leq 0,01$, где α – значение точной статистической значимости различий).

Критерии и показатели основ экономической культуры

Критерий	Показатели	Методики
Знаниевый компонент основ экономической культуры	– обладает элементарными знаниями о социально-экономическом мире; знает и называет разные места и учреждения торговли; – имеет представление о труде своих родителей, знает содержание деятельности, необходимое образование и трудовые действия нескольких профессий; – знает, что такое труд и продукт труда (товар), деньги и цена (стоимость), реклама, бюджет (личный, семейный), сбережения и накопления	Методика «Основы экономических знаний детей дошкольного возраста» [8]
Мыслительный компонент основ экономической культуры	– умеет анализировать и обобщать усвоенные экономические знания; – умеет сравнивать, классифицировать и систематизировать понятия и явления, с которыми дети познакомились в процессе обучения; – умеет находить причинно-следственные связи фактов, явлений, различных процессов экономической жизни; – умеет выделять общее, особенное и единичное в усвоенных знаниях; – умеет выделять сущность экономической проблемы и находить способы её разрешения	«Включение в ряд», «Коробка форм», «Построй из палочек», «Сложи разрезную картинку», «Сгруппируй картинки», «Количественные представления и счёт», «Сравни», «Найди времена года», «Нарисуй целое», «Расскажи» [10]
Личностный компонент основ экономической культуры	– умеет получать необходимую информацию в обществе; – сформированы предпосылки таких качеств как бережливость, расчётливость, экономность, ответственность; – сформированы морально значимые представления об общественной значимости труда	Методика «Интервью», «Помощники», «Необитаемый остров» [11] Карта наблюдений «Бережливость» [8]
Направленность личности	– демонстрирует добросовестное отношение к труду, предприимчивость, дисциплинированность; – преобладает широкий познавательный мотив; – демонстрирует взаимопомощь (в случаях поломки, порчи вещей, игрушек), проявляет заботу, пытается исправить свою или чужую оплошность, положительные эмоционально-личностные отношения с другими людьми и с самим собой; – демонстрирует бережное использование материальных ценностей, знает бережливые способы ведения хозяйства; – умеет соотносить свои потребности в материальных благах и возможности семьи; ценит заботу о себе	Карта наблюдений «Нравственная ориентация экономического воспитания» [8]

Для выявления уровня мыслительного компонента экономической культуры была проведена диагностика познавательной сферы детей с помощью серии стандартизированных методик [10]. Исследование проводилось инди-

видуально с каждым ребёнком поэтапно. На каждом этапе применялось 2–3 методики в зависимости от стойкости внимания и мотивации ребёнка к выполнению заданий. Результаты анализа показали, что в основном испытуемые

показывают средний уровень развития познавательной сферы (среднее значение 17,24 балла). Статистически значимых различий по половому признаку не выявлено.

Для выявления уровня личностного компонента экономической культуры были применены как стандартизированные методики [11], так и метод наблюдения [8]. На этом этапе исследования нами выявлялось умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками; умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать своё мнение; умение детей взаимодействовать в системах «ребёнок – ребёнок», соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь; сформированность такого личностного качества как бережливость. Методики проводились в малых группах по 5–7 человек. Анализ результатов исследования выявил средний уровень развития личностного компонента основ экономической культуры (среднее значение 10,15 балла). Статистически значимых различий по половому признаку не выявлено.

Уровень направленности личности как компонента экономической культуры, включающий в себя систему побуждений (отношение к труду, дисциплинированность, предприимчивость, взаимопомощь, бережливость, потребности) нами исследовался при помощи метода наблюдения. Наблюдение проводилось в процессе разного вида деятельности: игровой, коммуникативной, познавательной, самообслуживании и т.д. Анализ результатов исследования выявил средний уровень развития экономически значимой направленности личности (среднее значение 10,15 балла). Статистически значимых различий по половому признаку не выявлено.

Следует отметить, что уровень развития психической, личностной, эко-

номической культур и уровень направленности личности хотя и находятся в средней зоне, но их значения располагаются ближе к нижней границе среднего показателя.

Итак, анализ результатов исследования компонентов экономической культуры показал, что дети в возрасте 5–6 лет не всегда могут объяснить смысл экономических терминов и понятий. Они целенаправленно и самостоятельно не проявляют внимание к труду родителей, окружающим явлениям современного общества, редко употребляют в речи слова, связанные с экономикой (исключение составляют: деньги, покупка, обмен). У них быстро теряется интерес к беседе на экономические темы. Могут сформулировать 2–3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняя логику интервью. При ответах на вопросы, связанные с трудовой деятельностью, не проявляют заинтересованности в её результате, отвечают односложно. При этом, в целом, познавательная сфера детей 5–6 лет характеризуется живым интересом к окружающему миру. Ребёнок активно развивает своё мышление и навыки логического мышления. Он начинает формулировать предположения, делать выводы и решать простые задачи, учится устанавливать причинно-следственные связи и делать основанные на них выводы. Дети этого возраста умеют классифицировать предметы по их общим характеристикам. Они могут сравнивать и группировать предметы по размеру, форме, цвету и другим признакам. Дети отличаются недостаточной, но положительной активностью в общении, принимают предложение инициатора, соглашаясь с ним. Они могут возразить, учитывая свои интересы, выступить со встречным предложением. Знают нормы организованного взаимодействия, но могут их нарушать. Например, не всегда учитывают интересы сверстника, замечая его затруднения, не всегда оказывают необходимую ему помощь.

Сами принимают помощь других, но самостоятельно за ней не обращаются. Дети замечают неопрятность в одежде, в помещении, но не всегда стремятся к порядку, к внешней опрятности, в исполнительности, точности и так далее. Испытывают чувство удовлетворения от чистоты и порядка в шкафчике, на полках с игрушками (высказывания типа: мне нравится, когда всё чисто), но не всегда поддерживают его. Ребёнок бережно относится к личному и общественному имуществу при наличии контроля со стороны взрослых, однако стремление к намеренной порче отсутствует. Демонстрирует умения подготовки своего рабочего места при указаниях взрослого, стремится выполнять задания в отведённое на это время, но не всегда доводит начатое дело до конца. У детей в возрасте 5–6 лет наблюдается неустойчивое отношение к труду. Они не проявляют желание и усердие в выполнении заданий, связанных с трудом. Дети проявляют уважение к труду других людей, включая родителей, воспитателей фрагментарно, чаще это связано с собственной выгодой (похвала, вознаграждение). При этом они ценят усилия и результаты своей работы. Могут нарушать правила поведения, соответствующие нормам или требованиям правил распорядка, особенно если полагают, что их не видит взрослый. Проявляют интерес к хозяйственным аспектам, но не стремятся развивать свои навыки в этих сферах. Проявляют готовность помочь другим в случаях поломки, порчи вещей или игрушек только при личной просьбе взрослого. Ребёнок знает, как бережно обращаться с вещами и материальными ценностями, но проявляет бережливые способы поведения только под контролем взрослых. Ребёнок не всегда осознает, что у семьи могут быть ограниченные ресурсы и не всегда адаптирует свои потребности к этим возможностям.

Отметим, что в процессе исследования дошкольники проявили интерес к обсуждаемой теме.

Таким образом, мы пришли к следующему выводу. Для обеспечения наилучших психолого-педагогических условий экономического воспитания необходимо разработать специальную образовательную программу для формирования компонентов экономической культуры у детей дошкольного возраста. Что нами было сделано в рамках краевой инновационной площадки – парциальная программа «Маленькие шаги к большому успеху: экономика в жизни дошкольника».

Для оптимального развития экономической культуры детей в этом возрасте предполагается предоставить им максимум возможностей для экспериментирования, наблюдения, общения и игры на экономические темы. Важно поддерживать и поощрять детскую любознательность, ставить перед ними интересные задачи и предоставить разнообразные материалы и игрушки для исследования окружающего экономического мира. В данной деятельности следует, прежде всего, определить задачи экономического воспитания. Т.Г. Ханова с соавторами полагают, что это «воспитание позитивного отношения к труду, его продуктам, деньгам и способам их зарабатывания; формирование системы элементарных научных финансово-экономических понятий; обучение навыкам целесообразного поведения в реальных жизненных ситуациях; развитие основ экономического мышления; воспитание нравственных качеств и ценностных установок» [12; 13]. Предполагаем, что реализация программы поможет дошкольникам развить свои знания, познавательные способности и навыки в хозяйственной сфере, а также стимулировать их личностное и морально-нравственное развитие.

Список литературы

1. Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 136 с.
2. Курак Е.А. Экономическое воспитание дошкольников. М.: Сфера, 2002. 80 с.
3. Смоленцева А.А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику. СПб: Детство-Пресс, 2002. 167 с.
4. Сасова И.А. Как изучать дошкольникам экономику? // Детский сад от А до Я. 2013. № 1. С. 12–14.
5. Шатова А.Д. Тропинка в экономику: программа: методические рекомендации: конспекты занятий с детьми 5–7 лет. М.: Вентана-Граф, 2015. 176 с.
6. Шатова А.Д. Экономика и финансовая грамотность дошкольников: за и против // Язык и актуальные проблемы образования: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 31 января 2018 года. Москва: Международная академия наук педагогического образования, 2018. С. 286–291.
7. Балашова И. А., Салыхов Н.И. Экономическая культура и ее влияние на развитие экономики страны // Современные вызовы и тренды в повышении финансовой грамотности и защиты прав потребителей финансовых услуг: сборник материалов IX Всероссийской научно-практической конференции в 2-х томах (28 октября 2022 г., г. Уфа), посвященной 90-летию Института развития образования Республики Башкортостан. Уфа: Первая типография, 2022. С. 139.
8. Азлецкая Е.Н., Олейникова Т.Ю., Волкова М.Ю. Маленькие шаги к большому успеху: экономика в жизни дошкольника. Краснодар, 2023. 98 с.
9. Беляева Н.Л. Экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 24 с.
10. Артемьева Т.В. Методы изучения нарушений психического развития детей дошкольного возраста. Казань: Отечество, 2013. 142 с.
11. Дыбина О.В., Анфисова С.Е., Кузина А.Ю., Груздова И.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Пособие для воспитателей и учителей начальных классов. Для работы с детьми 5–7 лет. М.: Мозаика-синтез, 2013. 70 с.
12. Ханова Т.Г., Белинова Н.В., Колосова А.А. Особенности формирования финансово-экономической грамотности в дошкольном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-3. С. 270–272.
13. Ханова, Т.Г., Белинова Н.В., Еракова Т.Н., Гичева Н.В. Педагогические условия проектирования и осуществления экономического воспитания детей дошкольного возраста // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 4. С. 246–250.

References

1. Bure R.S. *Preschooler and labor. Theory and methodology of labor education*. Moscow: Mozaika-Sintez, 2011. 136 p. (In Russ.).
2. Kurak E.A. *Economic education of preschool children*. Moscow: Sfera, 2002. 80 p. (In Russ.).
3. Smolentseva A.A. *Introduction to the World of Economics, or How We Play in Economics*. Saint-Petersburg: Detstvo-Press, 2002. 167 p. (In Russ.).
4. Sasova I.A. How to study economics for preschoolers? *Detskiy sad ot A do YA*. 2013; 1: 12–14. (In Russ.).
5. Shatova A.D. *The path to economics: program: methodological recommendations: lesson notes for children aged 5–7*. Moscow: Ventana-Graf, 2015. 176 p. (In Russ.).
6. Shatova A.D. Economics and financial literacy of preschoolers: for and against. In: *Yazyk i aktual'nyye problemy obrazovaniya: Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, Moscow, 31 January 2018. Moscow: Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya, 2018; 286–291. (In Russ.).
7. Balashova I. A., Salyakhov N.I. Economic culture and its influence on the development of the country's economy. In: *Sovremennyye vyzovy i trendy v povyshenii finansovoy gramotnosti i zashchity prav potrebitel'ey finansovykh uslug: sbornik materialov IKH Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii v 2-kh tomakh, posvyashchennoy 90-letiyu Instituta razvitiya obrazovaniya Respubliki Bashkortostan*. Ufa. October 28, 2022. Ufa: Pervaya tipografiya, 2022; 139. (In Russ.).

8. Azletskaia E.N., Oleinikova T.Y., Volkova M.Y. *Small steps to great success: economics in the life of preschoolers*. Krasnodar: 2023. 98 p. (In Russ.).
9. Belyaeva N.L. *Economic education of children of senior preschool age: autoref.* Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Chelyabinsk, 2008. 24 p. (In Russ.).
10. Artemieva T.V. *Methods of studying mental development disorders of children of preschool age*. Kazan: Fatherland, 2013. 142 p. (In Russ.).
11. Dybina O.V., Anisova S.E., Kuzina A.Y., Gruzдова I.V. *Pedagogical diagnostics of competences of preschool children*. Manual for educators and teachers of primary classes. For work with children of 5–7 years old. Moscow: Mozaika-sintez, 2013. 70 p. (In Russ.).
12. Khanova T.G., Belinova N.V., Kolosova A.A. Features of the formation of financial and economic literacy in preschool age. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; 74-3: 270–272. (In Russ.).
13. Khanova, T.G., Belinova N.V., Erakova T.N., Gicheva N.V. Pedagogical conditions for the design and implementation of economic education of preschool children. *Sovremennyye naukoemykiye tekhnologii*. 2021; 4: 246–250. (In Russ.).

Информация об авторах

Елена Николаевна Азлецкая – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета.

Виктория Романовна Гутник – педагог-психолог МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 187», г. Краснодар.

Information about the authors

Elena N. Azletskaia – Candidate of Sciences (Psychology), Academic Title of Associate Professor, Kuban State University, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology.

Victoria R. Gutnik – Kindergarten No. 187, Krasnodar, Teacher-psychologist.

Статья поступила в редакцию 09.11.2023; одобрена после рецензирования 27.11.2023; принята к публикации 28.11.2023.

The article was submitted 09.11.2023; approved after reviewing 27.11.2023; accepted for publication 28.11.2023.

КАК ОПУБЛИКОВАТЬ СТАТЬЮ

- 1** Подготовьте статью и сведения об авторах в соответствии с требованиями.
- 2** Отправьте подготовленные материалы в редакцию журнала на электронную почту редакции journal-iro23@mail.ru.
- 3** Поступившие материалы рассматриваются на предмет соответствия профилю журнала и требованиям к оформлению.
- 4** В трехдневный срок на Вашу электронную почту будет отправлено уведомление об отправке статьи на рецензирование либо предложение доработать её с перечнем технических замечаний, которые необходимо устранить.
- 5** После успешного прохождения рецензирования и принятия статьи к публикации Вы получите подтверждение на электронную почту.
- 6** После финальной подготовки статьи она публикуется в открытом доступе на сайте журнала <https://journal-iro23.ru/> и доступна для цитирования ещё до окончательного формирования номера.
- 7** После подготовки очередного номера журнала он размещается в научной электронной библиотеке eLIBRARY.ru и индексируются в РИНЦ.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЕ

К публикации принимаются ранее неопубликованные оригинальные статьи по направлению «5.8. Педагогика», представляющие собой результаты научных исследований или осмысление практического опыта.

Оригинальность текста должна быть не ниже 70%.

Технические требования к файлу статьи

Объём файла: 10–15 страниц.

Текстовый редактор: Microsoft Word.

Параметры страницы: формат А4, поля 2 см со всех сторон, без переносов слов.

Шрифт: Times New Roman, 14 pt, для таблиц и рисунков допускается уменьшение размера до 12 pt. Выделение текста допускается только курсивом.

Абзац: выравнивание по ширине, межстрочный интервал – 1,5 без дополнительных интервалов до и после абзаца, абзацный отступ первой строки – 1,25 см.

Таблицы: в тексте статьи, нумерованный заголовок и чётко обозначенные графы, удобные и понятные для чтения. Пустые графы не допускаются. Номер и название таблицы размещаются перед таблицей. Номер оформляется как «Таблица 1» с выравниванием по правому краю, название размещается на следующей строке с выравниванием по центру. Ссылки на таблицы в тексте обязательны.

Рисунки (графики, диаграммы, схемы): помещаются в текст статьи, выполняются средствами MS Office без использования сканирования и должны быть контрастными и четкими. Номер и название рисунка размещаются под объектом с выравниванием по центру в следующей последовательности: номер в формате «Рисунок 1.» (курсивом), затем название.

Формулы: оформляются в редакторе формул Microsoft Equation.

Требования к структуре статьи

Название: полужирным шрифтом с выравниванием по центру, без дополнительных отступов.

Авторы: инициалы и фамилия, наименование организации, где работает или учится автор, город, страна, электронный адрес автора.

Аннотация: 100–250 слов.

Ключевые слова: 8–15 слов, разделенных запятыми.

Основной текст: в одну колонку на странице с выравниванием по ширине. Выделение текста допускается только курсивом.

Список литературы: содержит не менее 10 источников, в том числе, не менее 5 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), опубликованных за последние 5 лет. Библиографические записи нумеруются и располагаются в порядке цитирования. Ссылки в тексте статьи делаются на все источники, приведённые в списке.

Информация на английском языке (входит в общий объем статьи):

Название: грамотно с точки зрения английского языка, при этом по смыслу полностью соответствующая русскоязычному названию.

Авторы: инициалы и фамилия в транслитерации.

Аннотация (Abstract): грамотно с точки зрения английского языка, при этом по смыслу полностью соответствующая русскоязычной аннотации.

Ключевые слова: точный перевод.

Список литературы (References): название публикации приводится в точном переводе, остальные сведения (автор, название журнала, издательство) – в транслитерации.

Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «Статья публикуется впервые» и датой.

Требования к оформлению списка литературы

Список литературы:

- содержит не менее 10 источников, в том числе, не менее 5 научно-исследовательских работ (научные статьи, монографии), опубликованных за последние 5 лет;
 - библиографические записи нумеруются и располагаются в порядке цитирования;
 - библиографическое описание оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100–2018;
 - ссылки на источники в тексте обязательны;
 - ссылки в тексте статьи оформляются в виде номера в квадратных скобках (например, [7]).
- Если ссылка указывает на конкретный фрагмент источника, то приводится его порядковый номер и диапазон страниц, разделённые запятой (например, [8, с. 81], [10, с. 14–18]).

Список литературы на английском языке (References):

- приводится в той же последовательности, что и список на русском языке;
- название публикации приводится в точном переводе, остальные сведения (автор, название журнала, издательство) – в транслитерации;
- название города издания приводится в транслитерации и не сокращается (исключения – Moscow и St. Petersburg);
- в конце описания источника, опубликованного на русском языке, приводится соответствующее указание (In Russ.).

Образцы оформления источников в списке литературы

Печатные ресурсы

Отдельное издание:

1. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. М.: РАО, 2010. 67 с.
Tsukerman G.A. *Reading Literacy Assessment*. Moscow: RAO; 2010. 67 p. (In Russ.).
2. Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Диссертация как результат педагогического исследования. Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры. 2019. 304 с.
Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. *Dissertation as a result of pedagogical research*. Krasnodar: Krasnodarskii gosudarstvennyi institut kultury; 2019. 304 p. (In Russ.).
3. Образовательное законодательство России: новая веха развития / под ред. Н.В. Путило. М.: Юриспруденция, 2015. 470 с.
Educational legislation in Russia: a new milestone in development / pod red. N.V. Putilo, Moscow: Yurisprudentsiya; 2015. 470 p. (In Russ.).
4. Бермус А.Г. Теоретическая педагогика: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2021. 159 с.
Bermus A.G. *Theoretical pedagogy: ucheb. posobie*. Moscow: Yurait; 2021. 159 p. (In Russ.).

Статья из журнала:

1. Насипова Д.А. Выявление фасилитирующих и контрфасилитирующих обстоятельств профессионального самоопределения // Педагогика. 2019. № 1. С. 86–96.
Nasipova D.A. Identification of facilitating and counter-facilitating circumstances of professional self-determination. *Pedagogika*. 2019; 1: 86–96. (In Russ.).
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Гусева И.Е. Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом // Консультативная психология и психотерапия. 2019. № 1(27). С. 140–152.
Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Guseva I.E. Tasks and methods of corrective assistance to a child with autism // *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. 2019; 1(27): 140–152. (In Russ.).

Статья из сборника научных статей:

- Карпова В.С., Сулейманкадиева А.Э. Системная модель управления проектом в системе образования: понятие, структура и виды // Образование и педагогика: теория, методология, опыт: сб. науч. ст. Чебоксары: ИД «Среда», 2019. С. 34–40.
Karpova V.S., Suleimankadiyeva A.E. Systemic model of project management in the education system: concept, structure and types. In: *Obrazovanie i pedagogika: teoriya, metodologiya, opyt: sb. nauch. st.* Cheboksary: ID «Sreda», 2019; 34–40. (In Russ.).

Yakovlev A.A. Theoretical and methodological aspects of physical culture and sports activity. *Zdorov'e cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoi kul'tury i sporta*. 2019; 2(13): 103–109. Available at: <http://journal.asu.ru/index.php/zosh>. (In Russ.).

Ссылка на сайт:

1. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 23.04.2021).

Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii: сайт. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/> (Accessed April 23, 2021). (In Russ.).

2. Собрание законодательства Российской Федерации: сайт. URL: <https://www.szrf.ru> (дата обращения: 23.04.2021).

Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii: сайт. Available at: <https://www.szrf.ru> (Accessed April 23, 2021). (In Russ.).

Документ с сайта:

1. Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: приказ Минпросвещения РФ от 2.09.2020 № 458 // Минпросвещения России: сайт. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b85d4853c0d14befe926bad3a79a91d6/> (дата обращения 03.05.2021).

Ob utverzhdenii Poryadka priema na obuchenie po obrazovatel'nyim programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya: prikaz Minprosveshcheniya RF, September 2, 2020 № 458. *Minprosveshcheniya Rossii*: сайт. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/b85d4853c0d14befe926bad3a79a91d6/> (Accessed May 3, 2021). (In Russ.).

2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 03.05.2021).

Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: federal'nyi zakon, December 29, 2012 № 273–FZ. *Informatsionno-pravovoe obespechenie «Garant»*. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/> (Accessed May 3, 2021). (In Russ.).

Ссылка на страницу сайта:

Старшекласснику и абитуриенту // Справочно-информационное сетевое издание Учёба.ру: сайт. URL: <https://www.ucheba.ru/for-abiturients> (дата обращения 03.05.2021).

Starsheklassniku i abiturientu. *Spravochno-informatsionnoe setevoe izdanie Ucheba.ru*: сайт. Available at: <https://www.ucheba.ru/for-abiturients> (Accessed May 3, 2021). (In Russ.).

Сведения об авторе (авторах)

Заполняется в отдельном файле на каждого автора (соавтора).

№		На русском языке	На английском языке
1	Фамилия		
2	Имя		
3	Отчество		
4	Учёная степень		
5	Учёное звание		
6	Почётные звания		
7	Организация, где работает или учится автор		
8	Подразделение организации		
9	Должность		
10	Адрес организации (страна, город)		
11	Контактный телефон (с кодом города)		
12	E-mail		