

Тверской государственный университет
Институт педагогического образования
и социальных технологий
Тверской научный центр Российской академии образования
Шеньянский педагогический университет

Перспективные направления исследований в области наук об образовании

Сборник научных трудов
II Международной научной конференции аспирантов,
посвященной Году единства народов России,
Году образования в России и в Китае
3 апреля 2026 г.

Выпуск 2

ТВЕРЬ, РОССИЯ, ШЕНЬЯН, КИТАЙ
2026

УДК 377(082)

ББК Ч 440 я43

П 27

Редакционная коллегия:

Лельчицкий Игорь Давыдович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, и.о. проректора по образовательной деятельности, Тверской государственный университет, Тверь, Россия

Махновец Сергей Николаевич, доктор психологических наук, профессор, и.о. директора Института педагогического образования и социальных технологий, Тверской государственный университет, руководитель Тверского научного центра Российской академии образования, Тверь, Россия

Пяо Сюэтао, доктор педагогических наук, профессор, Шэньянский государственный педагогический университет, Шэньян, Китай;

Абросимова-Романова Лариса Алексеевна, доктор филологических наук, профессор Института педагогического образования и социальных технологий, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, Россия

П 27 Перспективные направления исследований в области наук об образовании: сб. науч. тр. II Междунар. науч. конф. 3 апреля 2026 г. / под редакцией И.Д. Лельчицкого, С.Н. Махновца. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2026. – Вып. 2. – 167 с.

В сборнике научных трудов представлены материалы Международной научной конференции аспирантов, посвященные различным аспектам ретроспективного осмысления и перспективного обоснования развития различных уровней образования в России и Китае.

Издание адресовано научно-педагогическим работникам, преподавателям высшего и среднего профессионального образования, педагогам школьного, дошкольного и дополнительного образования, докторантам, аспирантам, студентам магистратуры и бакалавриата педагогических направлений подготовки.

УДК 377(082)

ББК Ч 440 я43

ISBN 978-5-7609-2132-1

© Тверской государственный
университет, 2026

© Авторский коллектив, 2026

В сборнике научных трудов представлены материалы II Международной научно-практической конференции «Перспективные направления развития наук об образовании», состоявшейся в апреле 2026 года в Тверском государственном университете. Конференция и настоящее издание посвящены Году единства народов России, а также Году образования в России и в Китае.

Конференция является частью системы по управлению и организации научной деятельности аспирантов и молодых ученых. Участниками очного формата и авторами статей выступили аспиранты из разных регионов России и аспиранты из Китайской Народной Республики, осваивающие сетевую образовательную программу по научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования, реализуемую Тверским государственным университетом совместно с Шэньянским государственным педагогическим университетом. На протяжении многих лет плодотворное сотрудничество в сферах образования, культуры, промышленности связывает Тверскую область и провинцию КНР Ляонин.

В современном научно-педагогическом поиске особую роль играют сравнительные исследования, позволяющие выявлять тенденции модернизации образования как в Российской Федерации, так и за рубежом. В ходе конференции обсуждались историко-педагогические исследования, практики российско-китайского сотрудничества в образовании, вопросы цифровой трансформации школы, проблемы внедрения искусственного интеллекта, разграничения смежных педагогических понятий, интеграции проектной деятельности в естественно-научное образование и адаптации азиатских моделей обучения в российских условиях.

Состоявшийся научный диалог между аспирантами России и Китая позволил зафиксировать перспективные векторы развития образования и роль социокультурного контекста. В числе приоритетных вопросов, требующих дальнейшего изучения, участники назвали измеримость воспитательных результатов, этические ограничения применения цифровых технологий, методическое разграничение смежных областей педагогики и создание надежных методов оценки междисциплинарных компетенций.

Проведение конференции в Год единства народов России и Год образования в России и Китае подтверждает значимость подобных мероприятий как пространства для формирования исследовательской культуры, готовности к межкультурному научному диалогу, рефлексии универсальных и национально-специфических тенденций в образовании, а также совершенствования профессионального мастерства молодых ученых двух стран.

Редакционная коллегия

СОДЕРЖАНИЕ

1.	<i>Ануфриева Анастасия Дмитриевна. Патриотическое воспитание младших школьников: историко-педагогический анализ советского опыта (1950–1970-е годы).....</i>	6
2.	<i>Ван Вэнь. Вариативность моделей управления российско-китайскими совместными программами бакалавриата....</i>	13
3.	<i>Ван Цзявень. Практический опыт высшего гуманитарного образования в развитых странах Азии</i>	21
4.	<i>Ваниватова Александра Станиславовна. Стратегическое управление муниципальными организациями дополнительного образования детей в многопровайдерной среде (кейс г. Хабаровска)</i>	31
5.	<i>Герасимов Владислав Вячеславович. Профессиональная подготовка будущих педагогов к противодействию радикализму и экстремизму: роль образовательных ресурсов в профилактике религиозной нетерпимости</i>	39
6.	<i>Дубинина Анастасия Андреевна. Волонтерская деятельность как фактор формирования социальной активности студентов университета</i>	47
7.	<i>Дубяго Павел Петрович. Характеристика влияния православного образовательного компонента на духовно-нравственное воспитание обучающихся в педагогических исследованиях первой четверти XXI века</i>	53
8.	<i>Ефимова Анастасия Андреевна. Сократический диалог юных художников о ценностях в процессе изучения жанровой живописи: на материале «Нидерландских пословиц» Питера Брейгеля Старшего</i>	61
9.	<i>Иванова Александра. Формирование когнитивной основы эстетического оценивания произведений искусства обучающимися детской художественной школы</i>	67
10.	<i>Иванова Мария Дмитриевна. Педагогические принципы Бернарда Ромберга в контексте становления русской виолончельной школы: опыт реконструкции</i>	76
11.	<i>Исаев Иван Денисович. Иммерсивный спектакль в школе: из опыта реализации проекта «Следствие ведёт Бегемот»</i>	85

12.	<i>Лю Чуньянь. Обзор исследований по практике повышения психологического здоровья обучающихся с точки зрения применения позитивно-психологических интервенций</i>	90
13.	<i>Мамагулашвили Роман Давидович. Подготовка маркетологов в условиях цифровой трансформации</i>	100
14.	<i>Мерзликин Антон Дмитриевич. Педагогические принципы К.Ф.Э. Баха в контексте фортепианного образования рубежа XVIII–XIX веков</i>	108
15.	<i>Некрасов Максим Иванович. Интеграция проектной деятельности в обучение физике и математике: формирование междисциплинарной компетенции у школьников</i>	117
16.	<i>Немцова Дарья Юрьевна. Влияние цифровых угроз на психическое состояние обучающихся</i>	124
17.	<i>Николаева Анастасия Юрьевна. Развитие эмоционального интеллекта: анализ проблемы</i>	130
18.	<i>Савкин Глеб Викторович. Эстетическая выразительность спортивного бального танца: содержание, структура и методы формирования.....</i>	140
19.	<i>Солнцев Павел Антонович. Исполнительская культура начинающего вокалиста: проблема диагностики</i>	148
20.	<i>Фадеева Яна Евгеньевна. Дифференциация понятий «лечебная педагогика» и «госпитальная педагогика»: историко-педагогический аспект.</i>	156
21.	<i>Ши Синъюань. Проблема интеграции обучения и игры в современном дошкольном образовании</i>	163

Патриотическое воспитание младших школьников: историко-педагогический анализ советского опыта (1950-1970-е годы)

А.Д. Ануфриева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

Статья посвящена ключевым аспектам патриотического воспитания младших школьников в СССР в период 1950–1970-х годов. В статье раскрываются задачи, основные положения, особенности советского патриотического воспитания. Обосновывается значимость изучения патриотического воспитания в советский период истории для современного российского общества. Подчеркивается необходимость применять накопленный опыт для решения актуальных проблем воспитания подрастающего поколения, ориентированных на формирование патриотических чувств, гуманистических ценностей и чувства гражданской ответственности. Выявлены основные формы и методы патриотического воспитания младших школьников и противоречия в подходах к патриотическому воспитанию в 1950–1970-е годы в СССР.

Ключевые слова: *младшие школьники, обучающиеся, патриотизм, советский патриотизм, патриотическое воспитание.*

Актуальность исследования обусловлена современными вызовами, стоящими перед российским обществом, среди которых особое внимание следует уделить необходимости формирования патриотических убеждений и гражданской позиции у подрастающего поколения. Личность, как основной субъект патриотизма, сохраняет свою значимость независимо от существующего государственного строя, что делает определение целей и содержания патриотического воспитания неизменной задачей в любой исторический период. Изучение исторического опыта в области патриотического воспитания приобретает особую значимость, поскольку представляет информационную базу, способствующую повышению эффективности и качества воспитательной работы с обучающимися.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе особенностей становления и развития отечественной системы патриотического воспитания младших школьников в 1950–1970-е годы. Впервые систематизированы ключевые формы и методы патриотического воспитания в 1950–1970-е годы, выявлены противоречия в подходах отечественных педагогов к патриотическому воспитанию в указанный период.

Вопросы патриотического воспитания подрастающего поколения всегда занимали одно из ведущих мест в исследованиях отечественных педагогов. В разные исторические периоды педагогика рассматривала патриотическое воспитание как необходимый элемент воспитательного процесса. В исследованиях таких ученых, как В.И. Водовозов, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Н.И. Болдырев, обсуждался этот вопрос с разных точек зрения, основываясь на научных и практических интересах, а также соответствии потребностям времени и задачам, стоящим перед обществом. В соответствии с принципами

народности, сформулированными К.Д. Ушинским, патриотическое воспитание рассматривалось как единство гражданского, трудового и духовно-нравственного развития ребёнка [9]. В.А. Сухомлинский отмечал: «Патриотическое воспитание – сфера духовной жизни, проникающая во все, что познает, узнает, делает, к чему стремится, что любит и ненавидит формирующийся человек» [6, с. 140]. А.С. Макаренко рассматривал общественный труд как основной критерий патриотического воспитания и утверждал, что воспитать советского патриота – значит воспитать всесторонне развитую личность, активно и сознательно борющуюся за укрепление могущества Родины [3]. Идеи А.С. Макаренко о труде как основе патриотизма сохраняют своё значение и сегодня – справедливо отмечают современные исследователи А.Г. Казакова и М.С. Новашина, подчёркивая, что именно через коллективную деятельность формируется подлинная гражданская позиция и любовь к Родине [3]. В развитие этих идей значительный вклад внёс А.А. Аронов. В своей диссертации он экспериментально исследовал вопросы управления системой военно-патриотического воспитания, опираясь на подходы А.С. Макаренко, и предложил собственные практические решения в этой области [1].

Период 1950–1970-х годов является одним из ключевых этапов становления системы патриотического воспитания в СССР, в рамках которого сформировалась концепция «социалистического патриотизма», направленная на формирование патриотизма как социальной ориентации, предполагающей формирование у личности чувства долга и ответственности перед Родиной.

Эффективность патриотического воспитания в школе в период 1950–1970-х годов достигает максимума, благодаря реализованным в это время мерам, направленным на совершенствование как самой образовательной деятельности, так и функционирования пионерской организации, которая была интегрирована в систему школьной жизни. Анализ документов (закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) [4, с. 53]; Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» (1966) [4, с. 219], «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодёжи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы» (1972) [4, с. 236], «Устав средней общеобразовательной школы» (1970) [4, с. 228]) показал, что первоочередными задачами было «формирование у молодого поколения марксистско-ленинского мировоззрения, воспитание у учащихся высокого чувства советского патриотизма – любовь к Родине, своему народу, коммунистической партии Советского Союза и готовности к защите социалистического Отечества» [4, с. 228].

Понятие «советский патриотизм» со временем изменяло своё содержание в зависимости от государственного устройства, военных угроз

и основной идеологии. В основе всех определений лежала идея любви к Родине, проявлявшаяся в привязанности к родной земле и традициям, готовности защищать их, созидательном труде на благо Советского Союза, поддержании государственного строя и идеологии, а также стремлении к нравственному совершенствованию личности. Принимая во внимание содержание понятия «советский патриотизм», мы определяем патриотическое воспитание как процесс, направленный на становление патриотического сознания личности, отражающего его отношение к своему Отечеству: уровень развития патриотических чувств, осознанную готовность служить интересам Родины и опыт активной общественно-полезной деятельности на благо советского народа.

Задача воспитания советского патриотизма включала в себя развитие патриотических чувств, взглядов, убеждений и воспитание действенной воли и характера. Патриотическое воспитание начинается в семье ещё до поступления ребёнка в школу. Именно в этот период закладываются первые патриотические чувства, которые пока ещё формируются преимущественно на эмоциональном уровне и не опираются на развитое сознание [5].

Изучение отечественного педагогического опыта, охватывающего период с 1950-х по 1970-е годы, позволяет назвать несколько выдающихся педагогов, внесших вклад в разработку теоретических основ патриотического воспитания.

Значительный вклад в теорию патриотического воспитания внес советский педагог Василий Александрович Сухомлинский. Он подчеркивал, что патриотизм представляет собой глубокое понимание своей Родины, которое начинается с того, что в окружающем мире кто-то становится для человека бесконечно ценным. Патриотизм начинается с любви к человеку. Основы патриотического восприятия и чувства Родины закладываются в любви к самому близкому человеку на земле – матери [7].

По мнению В.А. Сухомлинского, базовым и необходимым условием формирования патриотических чувств и убеждений является взаимная любовь в семье: как любовь детей к родителям, так и любовь родителей к детям. Взаимная преданность и верность, создающие честь семьи и рода, являются основой этих чувств. Патриотические чувства и убеждения формируются особенно искренне и устойчиво, если в семье и школе воспитывается глубокое уважение к родителям и старшему поколению. Такая среда способствует формированию у подрастающего поколения атмосферы уважения, внимания и чуткости к родительскому труду, а также воспитанию чувства долга и социальной ответственности.

Задача педагога заключалась в раскрытии перед младшими школьниками многообразия факторов, формирующих чувство любви к Родине, среди которых природа родного края, семейные ценности и связь поколений, родное село, город, колхоз, предприятие, где работали родители, а также историческое наследие страны, охватывающее значимые события,

достижения и героические страницы прошлого. Начиная со второго класса, обучающиеся знакомились с географией и природными ресурсами страны посредством рассказов о городах и сёлах, морях и реках, лесах и степях.

Для наглядности использовались иллюстрации и киноматериалы, диафильмы [6].

С большим интересом, испытывая чувство гордости, слушали младшие школьники рассказы о жизни и подвигах предков, которые, совмещая сельскохозяйственный труд с военной защитой территории, отстаивали родную землю от вражеских нашествий. Знакомя обучающихся с духовным культурным наследием, педагоги были призваны воспитывать в них уважение к памяти людей, пожертвовавших собой ради славы и процветания своего народа.

В формировании патриотических убеждений, по мнению В.А. Сухомлинского, существенную роль играют эстетические переживания, выступающие как мощный духовно-воспитательный механизм. Эмоциональный трепет перед прекрасным и возвышенным представляет собой не просто эстетическую реакцию, а проявление внутренней духовной энергии, способствующей саморазвитию и нравственному самоопределению личности. Наиболее высоким проявлением эстетического идеала является героический подвиг, совершённый во имя Отечества. Все, что связано с памятью о героических подвигах, мужестве, самопожертвовании, должно быть проникнуто эстетикой переживаний, деятельности, творчества. Место, где проявился героизм и пролилась кровь во имя счастья, является священным, и эта мысль должна внушаться обучающимся с первых дней их обучения в школе [6, с. 154].

В каждом классе создавался «Уголок боевой славы земляков», где под портретами дедов и прадедов, павших в боях за Родину, размещались слова обращения к внукам и правнукам. В.А. Сухомлинский придавал большое воспитательное значение тому, чтобы каждый обучающийся пережил момент уединённого размышления. В это время, читая обращённые к себе слова, ученик вдумывался в их смысл, размышлял о своей судьбе и переживал чувство долга.

В рамках педагогической системы В.А. Сухомлинского особое внимание уделялось формированию у детей и подростков гражданской позиции через переживание сопричастности общественным интересам. Педагог считал принципиально важным, чтобы в период детства и отрочества личность приобрела опыт эмоциональной вовлечённости в проблемы коллектива, общества и народа – даже в тех случаях, когда эти проблемы не затрагивали её непосредственно. Центральным элементом воспитательной работы в этой концепции являлся труд во имя общества, который укреплял в юных сердцах патриотическую заботу, проявлявшуюся в стремлении к недостигнутому, мечте об идеале, радостям, достигнутым нелегкими усилиями, и оптимистической уверенности в победе.

Чувство любви к Родине В.А. Сухомлинский рассматривал одновременно с чувством ненависти к врагам. С первых дней обучения в школе образовательный процесс выстраивается как постепенное погружение обучающихся в историко-патриотический контекст. Обучающиеся знакомились с примерами героических поступков, совершённых во имя величия, чести, славы и независимости Отечества, с историей трудной борьбы и самопожертвования поколений, защищавших страну. В рамках советской системы воспитания особое внимание уделялось развитию у школьников осознания классовой борьбы и формированию негативного отношения к силам, угрожающим существованию государства. Такое противопоставление служило дополнительным стимулом для укрепления патриотических чувств и гражданской позиции [8].

Вопросы патриотического воспитания занимали ведущее место в работах Н.И. Болдырева. Он трактовал советский патриотизм как могучую движущую силу, способствующую развитию общества, идущего к коммунизму [2, с. 11]. Советский патриотизм вдохновлял людей на самоотверженный и преданный труд ради общего блага страны, укреплял силу воли и характер, помогал успешно справляться с любыми сложностями и преградами на пути к достижению поставленных целей.

Патриотическое воспитание младших школьников в семье осуществлялось также при помощи бесед, внеклассного чтения, экскурсий и прогулок по родному городу, посещений высокопатриотических кинофильмов и театральных постановок. Очень важной формой патриотического воспитания детей среднего и старшего возраста являлось вовлечение их в различные виды общественно-полезного труда. С раннего возраста нужно было раскрывать перед детьми величие трудового подвига для родной страны и народа.

Высокое и благородное чувство советского патриотизма у своих детей многие родители воспитывали при помощи бесед о Родине и ее людях. Поводом для таких бесед могли послужить прочитанная детьми книга или газета, интересное сообщение, переданное по радио, или только что просмотренный кинофильм. Такие беседы пробуждали и закрепляли у детей чувство любви к социалистической Родине.

Многие родители, стремясь воспитать в детях чувство патриотизма, посещали с ними музеи и выставки. Такие мероприятия становились для ребёнка важным источником впечатлений, пробуждали и укрепляли в нём гордость за свою страну и народ. Знакомясь с героическим прошлым и с прекрасным настоящим своего села, города, края, младшие школьники начинали ещё больше любить свою родину, своё социалистическое отечество [2].

Важно помнить, что мир для дошкольников и детей младшего школьного возраста – это прежде всего их семья, двор, улица, ближайший лес или поле, где они впервые знакомятся с жизнью, с предметами,

явлениями и событиями. Чувство любви к родине у детей зарождается и проявляется вначале как любовь ко всему близкому, родному – к родителям, к родным местам, к товарищам. Поэтому патриотическое воспитание в этом возрасте должно опираться на формирование любви к тому, что окружает ребёнка ежедневно. Любовь к родной природе, воспитанная в детские годы, потом сохраняется на всю жизнь.

Безусловно, нельзя ограничивать кругозор детей рамками своего села, города, района. В системе патриотического воспитания важно последовательно знакомить обучающихся с другими регионами и городами страны. Это способствует развитию целостного восприятия культурного, исторического и географического многообразия страны.

Важным средством патриотического воспитания младших школьников в семье является внеклассное чтение. Систематическое приобщение детей к чтению во внеучебное время способствует формированию у них устойчивого интереса к книге и развитию читательской культуры.

Одной из распространённых форм патриотического воспитания в семье выступает совместное посещение детьми и родителями кинотеатров и театров, а также просмотр высокопатриотических советских кинофильмов и театральных постановок. Большое значение имеет обсуждение с детьми этих фильмов и постановок после их просмотра.

Таким образом, историко-педагогический анализ опыта патриотического воспитания младших школьников в СССР (1950–1970-е годы) показывает, что советский патриотизм основывался на идеологическом и гуманистическом аспектах. Идеологический аспект базировался на формировании приверженности к комсомольским и партийным ценностям, тогда как гуманистический фокусировался на воспитании чувства любви к Родине посредством традиций, культуры и природы. Гуманистические ценности служили основой для идеологических установок, способствуя укреплению гражданской идентичности и формированию устойчивых патриотических чувств.

Проведённый анализ подтверждает значимость отдельных методик и форм работы, используемых в системе патриотического воспитания. Так, методика «Уголок боевой славы» способствует формированию у младших школьников чувства гордости за свою страну и её исторические достижения благодаря знакомству с героическими страницами истории. Эстетическое переживание героических поступков посредством использования художественных произведений, посвящённых подвигам народа, становится важным средством формирования эмоциональной связи с историей и патриотическими ценностями. Адаптированное применение данных методик в современном образовательном процессе может стать важным ресурсом для воспитания активной гражданской позиции обучающихся, а

также для осознания ими своих обязанностей и ответственности перед страной и обществом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аронов А.А. Научно-педагогические основы управления системой военно-патриотического воспитания школьников: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Военно-политическая акад. им. В. И. Ленина. Москва, 1990. 374 с.
2. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание детей в семье. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1955. 64 с.
3. Казакова А.Г., Новашина М.С. Непреходящее значение идей А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского о патриотическом воспитании // Вестник МГУКИ. 2016. №4 (72). С. 131–138.
4. Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа: Сборник документов 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. 560 с.
5. Огородников И.Т., Шимбирёв П.Н. Педагогика. Москва: Учпедгиз, 1950. 430 с.
6. Сухомлинский В.А. Избр. произведения: в 5-ти т. Т. 1. Киев: Рад. Школа, 1979. 686 с.
7. Сухомлинский В.А. Избр. произведения: в 5-ти т. Т. 2. Киев: Рад. Школа, 1979. 718 с.
8. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. 288 с.
9. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт человеческой антропологии / Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1. М.: Гранд Файр пресс, 2004. С. 37–574.

Об авторе:

Ануфриева Анастасия Дмитриевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: sonkovo888anufrieva@yandex.ru

Patriotic education of younger schoolchildren: historical and pedagogical analysis of the soviet experience (1950s-1970s)

A.D. Anufrieva

Tver State University, Tver, Russia

The article is devoted to the key aspects of patriotic education of younger schoolchildren in the USSR in the period of the 1950s and 1970s. The article reveals the tasks, main provisions, and features of Soviet patriotic education. The author substantiates the importance of studying patriotic education in the Soviet period of history for modern Russian society. The need to apply the accumulated experience to solve the urgent problems of educating the younger generation, focused on the formation of patriotic feelings, humanistic values and a sense of civic responsibility, is emphasized. The main forms and methods of patriotic education of younger schoolchildren and contradictions in approaches to patriotic education in the 1950s and 1970s in the USSR are revealed.

Keywords: *younger schoolchildren, students, patriotism, Soviet patriotism, patriotic education.*

About the author:

Anufrieva Anastasia Dmitrievna – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: sonkovo888anufrieva@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 26.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 26.03.2026.

Вариативность моделей управления российско-китайскими совместными программами бакалавриата

Ван Вэнь

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия;
Шэньянский педагогический университет, г. Шэньян, КНР

В данной статье в качестве отправной точки рассматривается управленческий аспект и проводится системный анализ текущего состояния российско-китайских совместных программ в области принятия административных решений, мониторинга качества обучения и управления контингентом студентов. Путем сравнительного анализа путей реализации двух основных моделей – «4+0» (полный цикл обучения внутри страны) и «2+2» (трансграничное поэтапное обучение) – раскрываются такие актуальные проблемы, как институциональные барьеры, рассинхронизация систем оценивания и внутренние издержки межкультурного менеджмента. По результатам исследования сделан вывод о том, что для оптимизации управления совместными программами необходимо опираться на цифровые технологии для построения механизмов синергии, внедрять динамическое управление личными делами студентов и формировать профессиональные координационные команды. Это позволит достичь глубокой интеграции высококачественных образовательных ресурсов двух стран и повысить общую эффективность управления.

Ключевые слова: *российско-китайское образовательное сотрудничество, модели управления, модель «4+0»; модель «2+2», менеджмент в сфере образования.*

Введение

На фоне глобализации высшего образования и реализации инициативы «Один пояс, один путь» российско-китайское сотрудничество в сфере просвещения демонстрирует мощную динамику. К 2026 году общее количество совместных образовательных институтов и программ бакалавриата в России и Китае превысило 260, что делает их важнейшей составляющей трансграничного образования [2]. Однако из-за существенных различий в законодательных системах, академических традициях и управленческих привычках двух стран вопрос построения эффективной и научно обоснованной модели реализации программ становится определяющим для обеспечения качества обучения.

В предыдущих исследованиях основной акцент делался на планах подготовки талантов или развитии отдельных дисциплин, в то время как «управленческим путям» в процессе непосредственной реализации уделялось недостаточное внимание. Данное исследование сосредоточено на двух наиболее востребованных моделях реализации – «4+0» и «2+2». Цель работы заключается в выявлении сходств и различий в логике управления данными моделями, определении ключевых трудностей в процессе их реализации и предложении соответствующих стратегий оптимизации. Это не только способствует повышению уровня институционализации российско-китайского сотрудничества, но и дает теоретическую базу и

© Ван Вэнь, 2026

практические рекомендации для глубокой синергии образовательных ресурсов двух стран в будущем.

1. Современное состояние моделей управления российско-китайскими совместными образовательными программами

1.1. Переход от «масштабной экспансии» к «повышению качества»

1. Российско-китайское сотрудничество в сфере совместного обучения занимает особое место в государственной стратегии обеих стран. Реализуя преемственность от положений «Плана действий по российско-китайскому гуманитарному сотрудничеству» до «Совместного заявления об укреплении российско-китайского сотрудничества в области образования в новую эпоху», совместная образовательная деятельность стала стратегическим инструментом углубления отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия [1, с. 155].

2. В настоящее время данный формат сотрудничества находится на пике своего исторического развития. Опираясь на положения «Среднесрочного и долгосрочного плана российско-китайского сотрудничества в области образования», спектр взаимодействия расширился от чисто лингвистических направлений до инженерных, медицинских, сельскохозяйственных и передовых междисциплинарных областей. Соответственно, модель управления трансформировалась из простой «мобильности студентов» в глубокую «институциональную синергию». Политический вектор сместился с количественного импорта ресурсов на «содержательное развитие», подчеркивая необходимость перехода от механического наложения проектов к глубокой интеграции управленческих систем.

1.2. Классификация моделей совместного обучения

На текущий момент российско-китайское совместное обучение на уровне бакалавриата представлено двумя основными типами управленческих структур:

Совместные образовательные институты и программы без статуса юридического лица: Это наиболее распространенная модель (например, институты или специализированные программы, созданные на базе китайских вузов). Управление здесь опирается на административную систему китайского университета, однако для реализации учебного процесса создается относительно независимый Совместный совет по управлению.

Совместные университеты со статусом независимого юридического лица: Примером является Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне [4, с. 70]. Данная модель обладает полностью независимым уставом, правом собственности на имущество и автономией в принятии решений, представляя собой высшую форму интеграции российско-китайского образовательного менеджмента.

1.3 Пространственное и отраслевое распределение моделей обучения

К началу 2026 года количество российско-китайских совместных образовательных программ и институтов уровня бакалавриата и выше в Китае достигло 138 единиц [3]. Программы составляют основную часть (более 80% от общего числа), в то время как количество институтов (включая независимые юридические лица и структурные подразделения вузов) достигло примерно 30.

Географическое распределение характеризуется принципом «преобладания на севере и расширения с приграничных территорий вглубь страны». Провинции Хэйлунцзян, Цзилинь, Ляонин и Шаньдун, используя географические преимущества, сформировали зрелые кластеры управления образованием с РФ. В то же время Пекин, Шанхай и Гуандун делают акцент на стратегическом взаимодействии между ведущими исследовательскими университетами.

Отраслевая структура управления наиболее сконцентрирована в области инженерных наук (аэрокосмическая отрасль, машиностроение, материаловедение), фундаментальных наук (математика, физика) и искусства. Процесс управления требует одновременного соблюдения Федеральных государственных образовательных стандартов РФ (ФГОС) и требований китайской сертификации инженерного образования.

В настоящее время в сфере российско-китайского совместного обучения на территории КНР доминируют две модели подготовки китайских студентов: «4+0» (полный цикл обучения в Китае) и «2+2/3+1» (поэтапное трансграничное обучение с выездом в Россию). Акцент в управлении данными моделями смещен на «локализацию образовательных ресурсов» и «обеспечение преемственности при международной мобильности» соответственно. С учетом контроля затрат на обучение, безопасности студентов и сохранения высококачественных ресурсов внутри страны, темпы роста модели «4+0» значительно опережают модель «2+2», что делает её основной парадигмой в современном образовательном менеджменте.

II. Сравнительный анализ управленческих путей в моделях реализации «4+0» и «2+2»

2.1 Различия в путях административных решений и организационной координации

В модели «4+0» акцент в управлении полностью сосредоточен в китайском вузе. Административная структура в большинстве случаев строится по принципу «ведущая роль китайской стороны при глубоком участии российской стороны». Операционный путь предполагает создание механизмов регулярного взаимодействия для «командирования иностранных преподавателей и дистанционного офиса». Поскольку студенты обучаются в Китае все четыре года, путь управления является относительно коротким и прямым, что обеспечивает высокую эффективность исполнения административных решений.

Напротив, в модели «2+2» акцент в управлении смещается в зависимости от этапа обучения: в первые два года полномочия принадлежат китайской стороне, а в последующие два года передаются российской стороне. Это требует создания крайне сложного «механизма двустороннего взаимодействия». Фокус административной работы смещается на перевод и передачу распоряжений между двумя вузами, а также на совместное реагирование на чрезвычайные ситуации (Например, чрезвычайные ситуации с участием обучающихся из КНР в период их пребывания в России).

2.2 Различия в путях мониторинга качества обучения и академического управления

Ядро управления в модели «4+0» заключается в полной оптимизации российских учебных программ на базе китайского кампуса [5, с. 26]. Путь управления выражается в строгом аудите «доли импортированных курсов, количества часов преподавания российскими специалистами и применимости оригинальных учебных материалов». Через совместные российско-китайские кафедры осуществляется оперативный мониторинг качества преподавания каждой дисциплины, что гарантирует «доступ к высококачественным российским ресурсам без выезда за границу».

Модель «2+2» делает акцент на мониторинге «сопряжения академических стандартов», где приоритетом управления является строгость механизмов взаимного признания кредитов. Путь управления проявляется в «сертификации предварительных курсов» и «стыковке последующих этапов получения диплома». Управленческая команда должна гарантировать, что учебная программа первых двух лет в Китае бесшовно поддерживает углубленное обучение в России, предотвращая возникновение «академического разрыва».

2.3. Различия в статусе студентов и путях управления контингентом

Модель «4+0» ориентирована на коллективное и конвергентное управление: студенты обладают сильным чувством принадлежности к своему вузу. Путь управления предполагает включение студентов совместных программ в единую систему управления китайского университета (идеологическое воспитание, общественная деятельность), что обеспечивает относительно низкие управленческие издержки.

Модель «2+2» характеризуется динамичностью и трансграничным управлением безопасностью: студенты сталкиваются с вызовом смены идентичности. Путь управления трансформируется из «внутреннего мониторинга» в систему «дистанционного ведения личных дел + управление через сопровождающих преподавателей в РФ». Ключевое внимание уделяется психологическому здоровью студентов, визовому сопровождению и развитию способностей к кросс-культурной адаптации в период их пребывания в России.

2.4. Различия в финансовом управлении и распределении ресурсов

В модели «4+0» оплата обычно взимается китайской стороной, которая, согласно договору, выплачивает российской стороне лицензионные отчисления за использование авторских прав или гонорары за лекционные часы. Управление ресурсами включает дистанционное лицензирование доступа к российским цифровым библиотекам и лабораторному программному обеспечению.

В модели «2+2» оплата чаще взимается поэтапно: стоимость обучения за последние два года во многих случаях перечисляется непосредственно российскому вузу. Управление ресурсами здесь связано с трансграничным распределением физического пространства (общежития, лаборатории) для студентов.

III. Трудности в управлении российско-китайскими совместными программами и стратегии их оптимизации

3.1. Актуальные трудности в реализации управления

1. Институциональные барьеры и политические конфликты. Системы высшего образования России и Китая имеют существенные различия в продолжительности обучения, условиях присвоения ученых степеней и системах оценивания. Например, в российской традиции акцент делается на устных экзаменах и принципе «решающей роли итоговой аттестации», в то время как в Китае преобладает «процессуальное оценивание» (мониторинг успеваемости в течение семестра). Согласование юридической силы этих двух стандартов (особенно в вопросах взаимного признания дипломов) остается многолетней проблемой.

2. «Коммуникационные издержки» в межкультурном взаимодействии. Помимо языкового барьера, управленческий персонал сталкивается с глубоким разрывом в «управленческих культурах». Китайская сторона привыкла к иерархической эффективности (сверху вниз), тогда как российская сторона тяготеет к коллективным демократическим решениям ученых советов. Это несовпадение логики принятия решений часто приводит к временным задержкам при исполнении административных директив [7, с. 11].

3. Дисбаланс в динамическом управлении и оценке преподавательского состава. В модели «4+0» высокая мобильность российских преподавателей затрудняет для китайской стороны осуществление круглосуточного мониторинга учебного процесса. В модели «2+2» китайские преподаватели часто не могут участвовать в оценке академических успехов студентов в период их пребывания в России, что приводит к разрыву в управленческой цепочке подготовки кадров.

3.2. Стратегии и рекомендации по оптимизации

1. Построение двухконтурной синергетической системы обеспечения качества. Необходимо отойти от механического копирования стандартов одной стороны и внедрить «комплексную оценочную шкалу»,

разработанную совместным академическим советом. С помощью цифровых средств (умные классы, системы дистанционного надзора) следует осуществлять сбор данных и обратную связь по качеству преподавания российских специалистов в модели «4+0» в режиме реального времени.

2. *Внедрение системы «двойного наставничества» и цифровой синхронизации личных дел.* Для модели «2+2» необходимо создать динамическую базу данных студентов. С момента поступления студент закрепляется за китайским и российским наставниками. Через цифровую платформу обеспечивается совместный доступ к ведомостям, записям о психологическом состоянии и академическим достижениям, что гарантирует бесшовный перенос акцент в управлении вслед за перемещением студента.

3. *Усиление профессиональной подготовки управленческого персонала.* Рекомендуются учредить должность «координатора межкультурного обучения» – специалиста, владеющего русским языком и знающего законодательные системы в сфере образования обеих стран. Это поможет разрушить «стеклянную стену» в административной коммуникации и разрешать противоречия на этапе предварительного согласования [6, с. 39].

4. *Исследование путей синергетического управления с глубоким участием индустрии:* Необходимо внедрять отраслевые стандарты крупных российско-китайских проектов (например, в энергетике и авиастроении) в систему оценки программ. Интеграция запросов предприятий в систему управления позволит повысить эффективность подготовки специалистов и результативность совместного обучения.

IV. Заключение

Подводя итог, можно утверждать, что оптимизация моделей управления российско-китайскими совместными программами бакалавриата представляет собой процесс системной трансформации, ядром которой является переход от механического наложения национальных институтов к их глубокой органической интеграции. Исследование показало, что модели «4+0» и «2+2» обладают принципиально разной логикой управления: первая ориентирована на обеспечение качества в условиях локализации ресурсов, в то время как вторая фокусируется на академической и психологической адаптации в рамках трансграничного сопряжения процессов. Это диктует необходимость разработки дифференцированных механизмов реагирования для каждой из моделей.

Тем не менее, институциональные конфликты, рассинхронизация критериев оценки и внутренние издержки межкультурной коммуникации остаются главными факторами, ограничивающими эффективность управления, – решение этих глубинных противоречий невозможно путем исключительно административного вмешательства. В перспективе российско-китайское образовательное сотрудничество должно активно

использовать цифровые технологии для преодоления «информационной изолированности» в трансграничном менеджменте и создания интеллектуальной экосистемы управления в режиме реального времени.

Критически важным является формирование корпуса профессиональных управленцев, обладающих компетенциями в области кросс-культурного взаимодействия и правовых систем обеих стран. Только через разработку единых стандартов взаимного признания качества образования и перевод управленческой парадигмы от «простой стыковки» к «глубокому встраиванию» можно достичь синергетического эффекта в использовании образовательных ресурсов и обеспечить прочную институциональную базу для дальнейшего углубления гуманитарного обмена между Россией и Китаем в новую эпоху.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Донецкая С.С., Бин Ван. Высшее образование в Китае: особенности системы управления в ведущих вузах страны // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2022. №1. С. 150–167. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-v-kitae-osobennosti-sistemy-upravleniya-v-veduschih-vuzah-strany> (дата обращения: 16.03.2026).
2. Китай меняет партнеров: Россия становится важным игроком на образовательной арене КНР. URL: <https://www.forbes.ru/education/556933-kitaj-menaet-partnerov-rossia-stanovitsa-vaznym-igrokom-na-obrazovatel-noj-arene-knr> (дата обращения: 16.03.2026).
3. Посол КНР назвал число обучающихся в России китайских студентов. URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2026/01/12/27600325.shtml?utm_auth=false (дата обращения: 16.03.2026).
4. Цзу Сюэцин. Опыт управления образовательным процессом в рамках совместного проекта между Китаем и Россией – на практике китайско-российского института на базе Хэйлунцзянского университета (КНР) и Новосибирского государственного университета (РФ) // Современное педагогическое образование. 2022. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-upravleniya-obrazovatelnyim-protsessom-v-ramkah-sovmestnogo-proekta-mezhdu-kitaem-i-rossiey-na-praktike-kitaysko-rossiyskogo> (дата обращения: 16.03.2026).
5. 胡琳祝. 中外合作办学“4+0”模式在应用型大学的运用研究 [J]. 读与写(教育教学刊), 2019, 16(10): 26. DOI: 10.16071/j.cnki.cn51-1650/g4.2019.10.022. [Ху Линьчжу. Исследование применения модели «4+0» китайско-инострannого совместного образования в прикладных университетах // Чтение и письмо (журнал по вопросам образования и преподавания)].
6. 胡斯嘉. 高校中外合作办学高质量发展初探 [J]. 成功, 2025, (34): 37-39. [Ху Сыцзя. Предварительное исследование высококачественного развития китайско-инострannого совместного образования в вузах // Успех. 2025. № 34. С. 37–39].
7. 徐娜娜. 中外合作办学模式下学生管理的困境与突破 [J]. 无锡职业技术学院学报, 2020, 19(05): 10-13. DOI: 10.13750/j.cnki.issn.1671-7880.2020.05.003. [Сюй Нана. Трудности и пути их преодоления в управлении студентами в условиях китайско-инострannого совместного образования // Журнал Усйского профессионально-технического колледжа. 2020. №19(05). С. 10–13].

Об авторе:

Ван Вэнь – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); аспирант, Шэньянский педагогический

университет, (КНР, 110034, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, 253), e-mail: ww2338797586@gmail.com

Variety of management models for Russian-Chinese joint bachelor's degree programs

Wang Wen

Tver State University, Tver, Russia
Shenyang Normal University, Shenyang, China

This article takes the management aspect as its starting point and conducts a systematic analysis of the current state of Russian-Chinese joint programs in the areas of administrative decision-making, monitoring the quality of education, and managing student enrollment. Through a comparative analysis of the implementation of two basic models «4+0» (full cycle of education within the country) and «2+2» (cross-border phased education) such pressing issues as institutional barriers, desynchronization of assessment systems, and internal costs of intercultural management are revealed. The study concludes that in order to optimize the management of joint programs, it is necessary to rely on digital technologies to build synergy mechanisms, introduce dynamic management of students' personal affairs, and form professional coordination teams. This will allow for the deep integration of high-quality educational resources from both countries and increase the overall effectiveness of management.

Keywords: *Russian-Chinese educational cooperation, management models, the «4+0» model, the «2+2» model, management in the field of education.*

About the author:

Wang Wen – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33); postgraduate student of the Institute of Pedagogical Sciences, Shenyang Normal University, (PRC, 110034, Shenyang, Huanghebei St., 253), e-mail: ww2338797586@gmail.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 15.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 17.04.2026.

Практический опыт высшего гуманитарного образования в развитых странах Азии

Ван Цзявэнь

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия
Шеньянский государственный университет, г. Шэньян, КНР

В данной статье на примере типичных университетов Японии, Республика Корея и Сингапура анализируются позиционирование, система учебных программ и модель подготовки кадров в сфере высшего гуманитарного образования, а также даются пути развития гуманитарного образования в университетах развитых азиатских стран.

Ключевые слова: *Азия, развитые страны, гуманитарное образование, высшее гуманитарное образование, Республика Корея, Япония, Сингапур.*

Азия как крупнейший по площади и численности населения континент мира традиционно занимает ключевое положение в глобальной структуре. Особенно с начала XXI века наблюдается устойчивая восходящая динамика её развития: Азия демонстрирует значительные достижения в экономической, политической и культурной сферах. Среди азиатских государств Япония, Республика Корея и Сингапур, будучи тремя высокоразвитыми странами, добились выдающихся результатов в комплексном развитии. Опираясь на собственный культурный фундамент и учитывая актуальные потребности общественного развития, данные государства сформировали уникальные практические модели, накопив богатый опыт в данной сфере. В условиях современной эпохи цифрового интеллекта вопрос обеспечения стабильного функционирования и полного раскрытия потенциала гуманитарного образования становится одной из ключевых тем мирового образовательного дискурса. Гуманитарное образование является ключевым инструментом формирования гармоничной личности, сохранения культурных традиций и обеспечения устойчивого социального развития. С начала XXI века позиции Азии в глобальной структуре неуклонно укрепляются, а экономические трансформации, технологические изменения и процессы глобализации предъявляют всё более высокие требования к подготовке кадров в системе высшего образования. В этом контексте ценность гуманитарного образования и вопросы его развития вновь становятся важной темой реформ высшего образования в различных странах. Япония, Республика Корея и Сингапур, как развитые страны Азии, сформировали уникальные модели высшего гуманитарного образования.

1. Выбор объекта исследования

В качестве объектов исследования в данной статье выбраны три развитые страны Азии — Япония, Республика Корея и Сингапур, а также типичные высшие учебные заведения, расположенные на территории этих государств. К числу конкретных объектов исследования относятся: Токийский университет (Япония: <https://www.u-tokyo.ac.jp/ja/index.html>),

Университет Сонгюнган (Республика Корея: <https://www.skku.edu/eng/index.do>) и Наньянский политехнический институт (Сингапур: <https://www.nyp.edu.sg/main>).

1.1. Обоснование выбора Токийского университета (Япония)

Япония, являясь второй по величине экономикой Азии, представляет собой первое развитое государство в азиатском регионе, достигшее индустриализации и модернизации образования. Страна обладает широким влиянием в сфере третичных услуг, особенно в области культурного экспорта, как в Азии, так и в мировом масштабе. Система высшего образования Японии отличается высокой степенью развития, а гуманитарное образование имеет в стране давние исторические традиции.

Токийский университет, основанный в 1877 году, является первым и старейшим государственным комплексным университетом современного типа в Японии, занимающим наивысшее положение в национальной системе высшего образования. Он входит в число ведущих исследовательских университетов Азии и мира. Токийский университет не только представляет высший уровень академических исследований в Японии, но и в сфере гуманитарного образования сумел органично сочетать национальную духовную культуру Японии с традициями западного либерального образования, сформировав уникальную модель факультета общего образования (факультет «Кёёгакубу»), которая сохраняется и по сей день.

1.2. Обоснование выбора Университета Сонгюнган (Республика Корея)

Будучи четвертой по величине экономикой Азии, Южная Корея обладает стремительно развивающимся научным, технологическим и культурным потенциалом. Как страна с высоким уровнем цифровизации, Республика Корея на протяжении всего периода стремительного экономического роста и цифровой трансформации неизменно уделяла пристальное внимание вопросам высшего образования, в особенности гуманитарному образованию в системе высшей школы.

Университет Сонгюнган является старейшим университетом Республика Корея, ведущим свою историю от высшего учебного заведения древних времён. Как вуз с преимущественной ориентацией на социальные и гуманитарные науки, Сонгюнган находится под глубоким влиянием конфуцианства и обладает уникальным конфуцианским культурным наследием. В то же время университет сочетает это наследие с современной образовательной моделью высшего учебного заведения, формируя свои особенности на основе синтеза традиционной и современной культуры, что позволяет рассматривать его как типичный пример высшего гуманитарного образования в Республика Корея.

1.3. Обоснование выбора Наньянского политехнического института (Сингапур)

Будучи страной с многокультурным составом, Сингапур является не только финансовым, торговым и логистическим центром Юго-Восточной

Азии, но и занимает лидирующие позиции в области развития высшего образования. Особого внимания заслуживает система высшего профессионального образования Сингапура, которая отличается прагматизмом, интернационализацией, а также сбалансированным вниманием к науке и технике и гуманитарным дисциплинам.

Наньянский политехнический институт является флагманским учреждением профессионального образования Сингапура. Как высшее профессиональное учебное заведение, институт не только обладает системной и совершенной моделью профессионально-технического обучения, но акцент на гуманитарном образовании. Институт накопил богатый опыт в таких областях, как высшее профессиональное гуманитарное образование, развитие критического мышления и формирование инновационных способностей. Он представляет собой образец прагматичного высшего гуманитарного образования в Сингапуре и обладает значительным влиянием среди высших профессиональных учебных заведений мира.

Вышеупомянутые три учебных заведения представляют собой практический опыт реализации высшего гуманитарного образования в трёх различных типах высших учебных заведений развитых стран Азии: классический университет, университет социально-гуманитарной направленности и политехническое профессиональное учебное заведение. Данный опыт представляет определённую ценность для развития высшего гуманитарного образования в странах Азии.

II. Особенности гуманитарного образования в трёх высших учебных заведениях

2.1. Япония

Токийский университет реализует гуманитарное образование для студентов посредством модели факультета общего образования (факультет «Кёёгакубу»). Ключевая особенность этой модели – полная открытость и охват всех студентов: каждый студент получает полноценное гуманитарное образование. Факультет общего образования был официально учреждён 31 мая 1949 года [1, р. 121]. На сегодняшний день Токийский университет — единственный национальный университет в Японии, который по-прежнему придерживается этой модели без изменений.

Модель воспитания в Токийском университете делится на два этапа обучения, каждый из которых длится не менее двух лет. Первый этап. После поступления в Токийский университет по результатам вступительных экзаменов все студенты не сразу приступают к обучению по конкретной специальности. Сначала они зачисляются на факультет общего образования (факультет «Кёёгакубу»), где получают гуманитарное образование без разделения по специальностям. При поступлении студентам не нужно выбирать конкретную специальность – достаточно определиться с общим направлением: гуманитарным или естественно-научным. При этом

выбранный трек не является определяющим для дальнейшего выбора специальности: студенты могут в процессе обучения скорректировать выбранное направление [2, р. 4]. Второй этап. После завершения двухлетнего обучения на факультете общего образования студенты должны подать заявление на зачисление на выбранную специальность. Каждый профильный факультет организует собеседования для абитуриентов. Решение о зачислении принимается на основании результатов обучения на первом этапе (оценок по пройденным курсам) и итогов собеседования. Студенты, прошедшие отбор, зачисляются на соответствующие профильные факультеты, где получают системное профессиональное образование.

Прежде всего, факультет общего образования (факультет «Кёёгакубу») закладываету студентов духовную основу. В первые два года обучения студенты проходят единое на факультете общего образования. Студенты изучают право, социологию, историю, политологию и языки. Они изучают достижения выдающихся цивилизаций человечества, осваивают базовые знания и общекультурные компетенции, проходят своего рода посвящение в университетскую культуру и развивают стремление к поиску истины [3, р. 52]. Первый руководитель факультета общего образования (факультет «Кёёгакубу») Токийского университета, Янаихара Тадао, дал такую оценку: «В рамках факультета общего образования необходимо овладеть всесторонними и сбалансированными знаниями, присущими развитой личности, а также обязательно воспитать в себе дух неустанного и бесконечного поиска истины. Именно этот дух и составляет суть (жизненную основу) факультета общего образования» [4, р. 32].

Во-вторых, факультет общего образования (факультет «Кёёгакубу») формирует для всех студентов систему из трёх типов учебных курсов: базовых, комплексных и тематических. Комплексные курсы выступают в качестве основного компонента этой системы и включают шесть предметных направлений: философия и искусство; международные отношения и регионы; общество; человек и окружающая среда; Биологические науки; математика, физика и Экология.

Студенты обязаны выбрать как минимум четыре направления из этого списка и набрать по ним в общей сложности 16 зачётных единиц [5, р. 122].

Базовые курсы представляют собой дисциплины фундаментальной подготовки по специальности. К ним также относятся общие для студентов гуманитарных и естественно-научных направлений курсы иностранного языка, физической культуры и информатики.

Тематические курсы, в свою очередь, — это учебные дисциплины, ориентированные преимущественно на дискуссии и практический опыт: они включают в себя элементы свободного исследования и экспериментально-исследовательской работы [6, р. 172]. В более чем сотне курсов, предлагаемых на факультете общего образования (факультет «Кёёгакубу»), принцип ориентации на студента пронизывает весь процесс

обучения. Студенты обладают значительной свободой выбора дисциплин: они не только могут различными областями знаний, но и участвовать в разнообразных учебно-исследовательских мероприятиях. При этом студенты гуманитарных направлений должны за два года набрать 70 зачётных единиц, а студенты естественно-научных направлений – 76 зачётных единиц. Эти объёмы составляют примерно 50 % от общего числа зачётных единиц, необходимых для получения степени бакалавра [7, р. 122].

Модель «факультета общего образования» (кёйкугакубу) за счёт предоставления универсального гуманитарного образования благоприятствует формированию у студентов всестороннего запаса знаний и играет значительную роль в развитии личности; тренировке мышления; повышении самосознания и социальной осведомлённости студентов; развитии интеллектуально-эмоциональных качеств; содействии социализации студентов; повышении их общей компетентности. Эта модель является уникальной образовательной практикой Токийского университета.

Однако такой всеобъемлющий подход к гуманитарному образованию требует от студентов освоения всех гуманитарных курсов и набора необходимых зачётных единиц в течение двух лет, что создаёт определённую нагрузку. Кроме того, модель факультета общего образования разделяет весь процесс обучения на два чётко разграниченных этапа, создаёт дополнительную нагрузку для преподавателей.

2.2. Республика Корея

Республика Корея, так же как Китай и Япония, относится к восточноазиатскому конфуцианскому культурному кругу, поэтому конфуцианская культура составляет основу гуманитарного духа корейского народа. Конфуцианская мысль и культура выступают движущей силой развития Республики Корея [8, р. 211]. Даже в современную эпоху, когда уровень информатизации и индустриализации достиг высокого развития, конфуцианская культура остаётся господствующим мировоззрением в корейском обществе. Под широким влиянием конфуцианских идей южнокорейская система образования придаёт большое значение гуманитарному образованию, уделяя особое внимание воспитанию личностных качеств и нравственному совершенствованию учащихся. В первой статье «Устава национального образования» Республики Корея закреплено следующее положение: «Цель образования заключается в том, чтобы помочь каждому человеку совершенствовать свои личные нравственные качества, развивать способность к самостоятельной жизни и обрести гражданские качества, необходимые для участия в строительстве государства и содействия процветанию всего человечества» [9, р. 36].

Академия Сонгюнган была основана в 1398 году и на сегодняшний день насчитывает более 600 лет истории. Это старейший в Республике Корея центр изучения конфуцианской культуры, а также наиболее прославленное учебное заведение своего времени. В 1946 году Сонгюнган

была реорганизована в современный университет – Университет Сонгюнган [10, р. 36].

Прежде всего, критерии зачисления в университет определяются не только уровнем баллов, но и учитывают сведения о моральном поведении и творческих способностях ученика в период обучения в старшей школе. При этом результаты по культурно-образовательным курсам старшей школы и оценки за поведение внутри школы составляют 40 % от общего балла, учитываемого при зачислении в университет [11, р. 38].

Во-вторых, Университет Сонгюнган включает в себя такие факультеты, как Институт конфуцианской философии, Гуманитарный факультет, Юридический факультет, Факультет социальных наук, Бизнес-школа, Институт исследований культуры Большого Восточной Азии и Научно-исследовательский институт гуманитарных наук. Учебные курсы университета состоят из двух основных частей: общеобразовательных дисциплин и профильных (специальных) предметов. Для каждой из этих частей применяется система обязательных и факультативных курсов.

Обязательные курсы в рамках общеобразовательных дисциплин включают: гражданскую этику, философию, культурологию, иностранный язык, корейский язык, историю, естественные науки и физическую культуру. Эта часть учебной программы определяется единым образом Министерством образования страны и составляет 30 % от общего числа зачётных единиц. [12, р. 38]. Помимо обязательных курсов, предусмотрен широкий выбор факультативных дисциплин.

Факультативные курсы разделены на три области: *гуманитарные науки*, включающие философию, литературу, психологию, эстетику, логику, антропологию, восточную философию, западную философию, экологию, географию и т.д.; *социальные науки*, включающие политологию, экономику, менеджмент, педагогику, социологию, правоведение, статистику и т.д.; *естественные науки*, включающие биологию, геологию, физику, астрономию, химию, математику и т.д.

Студенты могут выбрать одну или несколько дисциплин из широкого спектра факультативных курсов в рамках этих трёх областей. Каждый студент в течение семестра может набрать 18–21 зачётную единицу. Особо успевающим студентам разрешается набрать до 24 зачётных единиц. Обычно один академический час соответствует 45 минутам занятий, а 16 академических часов составляют 1 зачётную единицу. Для выполнения требований к выпуску студент должен в общей сложности набрать 140 зачётных единиц за время обучения в вузе [13, р. 38].

Университет Сонгюнган считает конфуцианскую философию своей основной миссией, а принципами учебного заведения провозглашает гуманность (ин), справедливость (и), соблюдение ритуалов (ли) и мудрость (чжи) – эти ценности закреплены университетом (<https://www.skku.edu/eng/index.do>). Курс «Основы конфуцианской

философии» является обязательной культурной дисциплиной для первокурсников и позволяет подготовить большое количество квалифицированных специалистов в области изучения конфуцианства. Такая традиционная модель образования, основанная на уважении к наследию, способствует развитию личностных качеств, помогает сформировать у них такие положительные черты, как патриотизм, доброжелательность, оптимизм и трудолюбие, а также содействует гармоничному развитию общества и государства.

Однако, приверженность традициям легко может привести к отсутствию инноваций. Вопрос о том, как найти баланс между традицией и инновациями – ключевая задача, которую предстоит решить Университету Сонгюнгван.

2.3. Сингапур

Сингапур славится профессиональным образованием мирового уровня. Среди учреждений профессионального образования Сингапура особенно выделяется Наньянский политехнический институт. Наньянский политехнический институт был основан в 1992 году и представляет собой современный кампус с развитой цифровой и информационной инфраструктурой – по-настоящему «умный» кампус. Это четвёртый политехнический институт, созданный правительством Сингапура. Однако за годы развития он постепенно превзошёл по уровню все остальные профессиональные учебные заведения страны.

Прежде всего, высшее профессиональное образование, являясь частью системы высшего образования, не представляет собой учреждение, ориентированное исключительно на профессиональную подготовку. Образовательная цель Наньянского политехнического института в Сингапуре формулируется следующим образом: «Предоставить студентам всестороннее образование и богатый учебный опыт, подготовить выпускников с гармоничным развитием, обладающих как способностями к профессиональному росту, так и чувством ответственности» [14, р. 175]. В связи с этим в институте сформирована стратегия «4С», в основе которой лежат четыре компонента: культура (Culture), теоретическая подготовка (Concept), компетенции (Capability) и сотрудничество (Collaboration). Стратегия «4С» выступает в качестве культурного ядра воспитательной работы со студентами [15, р. 175].

Во-вторых, будучи высшим профессиональным учебным заведением с упором на инженерно-технические специальности, Наньянский политехнический институт включает следующие факультеты: Школу бизнес-менеджмента; Факультет наук о здоровье; Факультет инженерных наук; Факультет информационных технологий; Факультет дизайна; Факультет химии и наук о жизни; Факультет цифровых медиа. Профессиональные курсы этих факультетов охватывают большинство ключевых отраслей промышленности и сферы услуг Сингапура.

Помимо профессиональной подготовки, Наньянский политехнический институт предлагает широкий выбор общеобразовательных курсов для повышения гуманитарного уровня студентов. В целом общеобразовательные курсы делятся на две категории: те, что предлагаются всем студентам институтом в целом, и те, что организуются отдельными факультетами.

Общеобразовательные курсы, единые для всего института, включают три категории: *модульные общеобразовательные курсы* для всех студентов, среди которых: основы здорового образа жизни, введение в политологию, навыки лидерства, введение в социологию, знакомство с Сингапуром, деловой язык; *курсы непрерывного образования*, включающие выбор личной профессиональной траектории, коммуникацию на рабочем месте, эмоциональный интеллект и т.д.; *базовые профессиональные курсы*, такие как гражданское воспитание, интернационализация, основы профессиональных навыков и др.

Факультеты предлагают около ста общеобразовательных курсов. Эти дисциплины не только дают студентам новые знания, но и развивают критическое мышление, коммуникативные навыки, эстетическое восприятие и творческие способности [16, р. 113].

Будучи типичным высшим профессиональным учебным заведением, Наньянский политехнический институт на раннем этапе взял за основу своей учебной программы принцип «гуманитарные науки, общественные науки, естественные науки». В настоящее время этот принцип получил дальнейшее развитие и трансформировался в более комплексную концепцию: «рациональная структура познания, взаимопроникновение гуманитарных и точных наук, прочная общеобразовательная база, формирование профессиональных качеств, адаптация к социальной жизни, неформальное обучение» [17, р. 113].

Такой подход к образованию, сочетающий технологии и гуманитарные науки, способствует развитию у студентов критического мышления, навыков инноваций и предпринимательства, коммуникативных и командных навыков, способности к непрерывному обучению (обучение в течение всей жизни), международного кругозора, предпринимательского духа.

III. Заключение

Япония, Республика Корея и Сингапур, выступая в качестве типичных представителей развитых стран Азии, на основе своей местной культуры и потребностей социального развития выработали каждая свой ярко выраженный путь развития высшего гуманитарного образования. От определения места высшего гуманитарного образования в системе, структуры учебных программ до моделей воспитания личности — во всех этих областях сформировались зрелые системы и накоплен богатый практический опыт.

В условиях глобализации и эпохи цифровизации и интеллектуализации опыт высшего гуманитарного образования этих трёх стран одновременно отвечает требованиям экономической трансформации и научно-технического прогресса в отношении подготовки кадров; подчёркивает ценность гуманитарного образования в передаче культурного наследия, формировании целостной личности и повышении общего уровня развития человека.

Благодаря знакомству с опытом трёх упомянутых университетов можно понять особенности развития высшего гуманитарного образования в типичных азиатских вузах разных типов: классических (многопрофильных) университетах; университетах социально-гуманитарного профиля и технических (политехнических) вузах.

Это будет полезно для других стран Азии — они смогут использовать этот опыт с учётом своих национальных особенностей. Кроме того, он послужит практической основой для совершенствования высшего гуманитарного образования во всём мире

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 尹辉. 战后日本东京大学通识教育特色及其思考[J]. 高等理科教育, 2021, (03): 119-123. [Инь Хуэй. Изучение особенностей общего образования в Токийском университете в послевоенный период // Высшее естественно-научное образование. 2021. № (03). С. 119–123].
2. 李圣杰, 裴科. 日本的大学通识教育研究[J]. 高教学刊, 2018, (20):1-4+7. DOI:10.19980/j.cn23-1593/g4.2018.20.002. [Ли Шэндже, Цю Кэ. Исследование общего образования в японских университетах // Вестник высшего образования. 2018. (20): 1–4+7. DOI: 10.19980/j.cn23-1593/g4.2018.20.002].
3. 朱敏, 臧莉娟. 日本大学的人文教育理念——基于东京大学、东京工业大学的通识教育课程方案 [J]. 集美大学学报(教育科学版), 2015, 16(03): 51-55. [Чжу Минь, Цзан Лицзюань. Концепция гуманитарного образования в японских университетах: на основе программ общего образования Токийского университета и Токийского технологического университета // Вестник Цзимэйского университета (серия «Педагогические науки»). 2015. № 16(03). С. 51–55].
4. 陆一. 教养与文明：日本通识教育小史 [M]. 上海：三联书店 出版社, 2012. [Лу И. Воспитание и цивилизация: краткая история общего образования в Японии. Шанхай: Издательство «Саньянь шудянь», 2012. 297 с.].
5. 陆一. 21 世纪日本大学通识教育再出发: 东京大学与京都大学两种模式的比较 [J]. 北京大学教育评论, 2015, 13(01): 166-178+192. DOI:10.19355/j.cnki.1671-9468.2015.01.011. [Лу И. Новое развитие общего образования в японских университетах в XXI веке: сравнение двух моделей – Токийского и Киотского университетов // Пекинский образовательный обзор. 2015. № 13(01). С. 166–178+192. DOI: 10.19355/j.cnki.1671-9468.2015.01.011].
6. 刘毅, 刘兆程. 战后韩国人文教育分析兼谈我国人文教育途径 [J]. 理论界, 2008, (05):211-212. [Лю И, Лю Чжаочэн. Анализ гуманитарного образования в послевоенной Корее с кратким обзором путей развития гуманитарного образования в нашей стране // Теоретический мир. 2008. № (05). С. 211–212].

7. 张凌. 战后韩国的人文教育[J]. 比较教育研究, 1998, (04):37-39. [Чжан Лин. Гуманитарное образование в послевоенной Корее // Сравнительные образовательные исследования. 1998. № (04). С. 37–39].
8. 吴礼光,林成圣.高职学生“博雅教育”的模式创新与实践——结合新加坡南洋理工学院通识教育经验 [J]. 科学咨询, 2024, (08):175-178. [У Лигуан, Линь Чэншэн. Инновации и практика модели «эрудитского образования» для студентов высших профессиональных учебных заведений: опыт общего образования Наньянского политехнического института (Сингапур) // Научные консультации. 2024. № (08). С. 175–178].
9. 林杰,刘业青. 高职院校通识教育之辨析与契机——以通专融合的南洋理工学院为案例 [J]. 江苏高教, 2023, (05): 107-119. DOI:10.13236/j.cnki.jshe.2023.05.016. [Линь Цзе, Лю Ецин. Анализ и возможности общего образования в высших профессиональных учебных заведениях: пример Наньянского политехнического института с интеграцией общего и специализированного образования // «Высшее образование в провинции Цзянсу. 2023. № (05). С. 107–119. DOI: 10.13236/j.cnki.jshe.2023.05.016].

Об авторе:

Ван Цзявэнь – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), аспирант Института педагогических наук, Шэньяньский педагогический университет (КНР, 110034, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, 253), e-mail: 13945115243@163.com

Practical experience of higher humanities education in developed countries of Asia

Wang Jiawen

Shenyang Normal University, China
Tver State University, Tver, Russia

This article analyzes the positioning, curriculum system, and training model in higher education in the humanities using typical universities in Japan, the Republic of Korea, and Singapore as examples, and also provides development paths for humanities education in universities in developed Asian countries.

Keywords: *Asia, developed countries, humanities education, higher humanities education, Korea, Japan, Singapore.*

About the author:

Wang Jiawen – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova Street, 33), Graduate Student at the College of Educational Sciences, Shenyang Normal University (China, 110034, Shenyang, Huanghe North Street, 253), 13945115243@163.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 15.04.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 20.05.2026.

Стратегическое управление муниципальными организациями дополнительного образования детей в многопровайдерной среде (кейс г. Хабаровска)

А.С. Ваниватова

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, Россия

В работе рассматривается, как территориальный контекст городского района влияет на конкурентные факторы и выбор стратегий муниципальных организаций дополнительного образования детей. Эмпирическая база включает анализ сайтов и полуструктурированные интервью с руководителями, обработанные методами тематического кодирования. Выявлено, что конкуренция в системе дополнительного образования имеет выраженную территориальную асимметрию, и в зависимости от контекста по-разному артикулируются конкурентные преимущества. На основе эмпирических данных описана типология шести стратегий конкурентоспособности муниципальных организаций дополнительного образования детей (лидерская, нишевая, экспансивная, инновационная, консервативная, реактивная). Полученные результаты уточняют управленческую картину многопровайдерной среды и могут использоваться при анализе кадровых и проектных практик в муниципальной системе управления образованием.

Ключевые слова: муниципальное управление, дополнительное образование детей, конкурентоспособность, стратегия конкурентоспособности, территориальный контекст.

Система дополнительного образования детей в крупных городах всё в большей степени приобретает черты многопровайдерной среды, в которой муниципальные организации функционируют наряду с частными центрами, учреждениями культуры и спорта, школами и сетевыми проектами [5]. В условиях расширения предложения и усиления роли выбора семьи муниципальные организации дополнительного образования детей (МОДО) утрачивают статус территориального монополиста и становятся одними из участников локального рынка образовательных услуг [2, 3].

Конкурентная среда дополнительного образования при этом не является однородной. Даже в пределах одного города она формируется под влиянием территориального контекста: плотности провайдеров, инфраструктурной обеспеченности, транспортной доступности, социально-демографических характеристик районов. Эти различия задают неодинаковые условия для деятельности муниципальных организаций и влияют на то, какие конкурентные факторы становятся значимыми, а какие остаются на периферии управленческого внимания.

В данной ситуации стратегическое управление выступает ключевым механизмом адаптации МОДО к условиям многопровайдерной среды. Стратегический выбор организации отражает не только её ресурсные возможности, но и способ интерпретации конкурентного окружения: одни организации делают ставку на расширение портфеля программ, другие – на специализацию, инновации или территориальную доступность. Таким

образом, стратегии конкурентоспособности МОДО формируются как ответ на сочетание внешних условий и управленческих решений.

Несмотря на объективное усложнение конкурентного поля, эмпирические данные показывают, что восприятие конкуренции и использование аналитических инструментов в управлении остаются неоднородными. Социологические данные показывают, что 34,8% руководителей организаций дополнительного образования детей заявляют об отсутствии конкурентов, а школы и детские сады как конкурентов называют лишь 7,9%. Параллельно фиксируется ограниченное использование цифровых инструментов анализа рынка и клиентских данных в управленческих решениях [4].

В результате конкурентная среда существует объективно, но не всегда становится предметом регулярного анализа на уровне организации и муниципального управления. Это усиливает значимость исследования территориального контекста как переменной, позволяющей объяснить различия в стратегиях конкурентоспособности муниципальных организаций и уточнить управленческую картину многопровайдерной среды дополнительного образования детей.

Цель исследования – выявить влияние территориального контекста на формирование конкурентных факторов и выбор стратегий конкурентоспособности муниципальных организаций дополнительного образования детей (кейс г. Хабаровска).

Материалы и методы

Эмпирическая часть исследования построена на сочетании нескольких источников данных:

- 1) анализ официальных сайтов муниципальных организаций дополнительного образования детей;
- 2) социальное картирование провайдеров дополнительного образования детей на территории города;
- 3) полуструктурированные интервью с руководителями и заместителями руководителей муниципальных организаций, проведённые очно в период май-июнь 2024 г. Интервью записывались с согласия информантов, длительность бесед составляла от 30 минут до 1,5 часа; последующая обработка включала транскрибирование и тематическое кодирование по аналитической рамке, ориентированной на факторы конкуренции, восприятие конкурентной среды и практики стратегического управления.

Результаты исследования

Анализ показал, что территориальный контекст является рабочей переменной: он задаёт плотность провайдеров, доступность инфраструктуры, структуру спроса и, следовательно, язык, на котором руководители описывают конкурентные преимущества организации (они приведены в табл. 1).

Таблица 1

Конкурентные факторы МОДО в зависимости от территориального контекста

Территория (контекст)	Ключевые характеристики	Наиболее часто называемые конкурентные факторы
Центральный район города	Высокая плотность населения; развитая инфраструктура; множество образовательных учреждений	Широкий спектр программ; история и традиции; уникальные практики; уникальная инфраструктура
Районы с высоким уровнем конкуренции	Высокая насыщенность частных и государственных провайдеров	Факторы, близкие к центральному району, плюс акцент на инновационное развитие и имидж
Районы с низким уровнем конкуренции	Низкая плотность населения; ограниченный выбор провайдеров	Доступность и безопасность; территориальная монополия; узкая специализация; разветвлённая сеть баз
Все районы (сквозные факторы)	Независимо от контекста	Качество образования; квалифицированные кадры; материально-техническая база; финансовая устойчивость; социальная роль; партнёрские отношения; устойчивость к изменениям

В центральных районах и районах с высокой конкуренцией руководители чаще опираются на «портфельные» аргументы (разнообразие программ, достижения, уникальность практик). В районах с низкой конкуренцией в речи руководителей появляется более инфраструктурный набор факторов: безопасность, близость, работа на базах школ и детских садов, а также эффект территориальной монополии.

Интервью показывают, что репутационный капитал связывается не только с текущими показателями, но и с долговременной историей учреждения и «эффектом выпускников»: прошлые достижения и траектории выпускников описываются как основание устойчивости учреждения на локальном рынке образовательных услуг.

Разрыв между объективной многопровайдерностью и субъективным восприятием конкуренции делает стратегии уязвимыми. Если конкуренты не распознаются, то и конкурентные факторы сводятся к внутренним параметрам качества, без сопоставления с альтернативами, которые доступны семье в конкретном районе города [1].

Эмпирические данные интервью и анализа открытых источников позволили выделить шесть стратегий конкурентоспособности МОДО, которые различаются по логике портфеля программ, кадровым характеристикам, материально-технической базе, репутации и партнёрствам (табл. 2).

Полученные результаты показывают, что стратегии конкурентоспособности муниципальных организаций дополнительного образования детей не являются произвольным управленческим выбором.

Таблица 2

Типология стратегий конкурентоспособности МОДО

Стратегия	Логика позиционирования и портфель программ	Ресурсный профиль (кадры, МТО, репутация)	Партнёрства как механизм
Лидерская	Широкий спектр программ; акцент на высокие достижения детей	Сильные кадры; дефицит молодых специалистов; ограничение по площадям для расширения; высокий имидж за счёт результатов	Сотрудничество для решения общих задач и поддержания статуса
Нишевая	Специализированные программы; ориентация на устойчивую целевую аудиторию	Опытные специалисты; трудности привлечения новых кадров; нехватка специализированных зон; репутация в нише при наличии стереотипов	Разветвлённая сеть баз и взаимодействий с площадками
Экспансивная	Расширение присутствия (филиалы) и запуск новых программ для широкой аудитории	Стабильный состав; дефицит отдельных компетенций (в т.ч. ИКТ); потребность в модернизации зданий и специальных помещений; репутация через расширение охвата	Партнёрства, включая бизнес, для расширения ресурсной базы
Инновационная	Современные программы и инновационные проекты как основа узнаваемости	Гибкая команда; дефицит узких специалистов; нехватка оборудования; имидж новатора через оригинальные методы	Партнёрства для реализации инновационных проектов и обновления содержания
Консервативная	Традиционные и проверенные программы; ставка на стабильность	Стабильный состав; ограниченные возможности профессионального роста; устаревшая база; доверие родителей к традиционным практикам	Долгосрочные связи с проверенными партнёрами
Реактивная	Быстрая адаптация под текущие изменения и внешние запросы	Трудности привлечения кадров и наставничества; проблемы обновления базы; имидж «гибкой» организации	Открытость новым партнёрствам при трудностях их устойчивой реализации

Они формируются в тесной связи с территориальным контекстом и отражают способ адаптации организации к плотности провайдеров, инфраструктурным условиям и структуре спроса. При этом каждая стратегия фиксирует не только сильные стороны организации, но и зоны управленческих ограничений, которые в дальнейшем воспроизводятся в практиках развития.

Типология показывает, что стратегии различаются не только целевыми ориентирами, но и конфигурацией дефицитов. Лидерская стратегия упирается в ресурс пространства и омоложение кадров, нишевая – в специализированную инфраструктуру, экспансивная – в модернизацию и цифровые компетенции, инновационная – в оборудование и узких специалистов, консервативная – в обновление материальной базы, реактивная – в кадровую устойчивость и предсказуемость ресурсного обеспечения.

Во всех стратегиях партнёрства выступают способом компенсировать ограничения: через базы, сетевые программы, совместные проекты и обмен ресурсами. Этот вывод поддерживает тезис о том, что способность комбинировать ресурсы через межорганизационные связи становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности муниципального сектора.

Обсуждение

С позиции муниципального управления выявленные различия означают, что система МОДО функционирует как портфель организаций, встроенных в неоднородные локальные рынки – от «рынка выбора» до территориальной монополии. Внутри одного города сосуществуют разные режимы конкуренции, а управленческие практики формируются под влиянием плотности провайдеров, инфраструктуры и структуры спроса.

Дальнейшее исследование переводит фокус с описания стратегий на вопрос профессиональной способности руководителя видеть рынок и управлять позиционированием. Компетенция стратегического конкурентного позиционирования определяется как способность выявлять, формировать и реализовывать стратегические преимущества организации в многопровайдерной среде. Она раскрывается через шесть взаимосвязанных компонентов: стратегический, аналитический, инновационно-проектный, коммуникативно-лидерский, партнёрский и маркетингово-сервисный. В этом ракурсе типология стратегий МОДО может рассматриваться как индикатор преобладающих управленческих компетенций и дефицитов в муниципальном секторе.

Цифрово-аналитические инструменты (включая данные «Навигатора ДОД», мониторинги и дашборды) в логике исследования трактуются как ресурс, который позволяет переводить конкуренцию из области интуиции в область управляемых данных. При слабой «рыночной рефлексии» руководителей этот ресурс остаётся неосвоенным, что закрепляет реактивный характер управленческих решений в отдельных организациях.

Рекомендации

Выявленная типология стратегий конкурентоспособности МОДО позволяет сформулировать контекстно обусловленные управленческие ориентиры, соотнесённые с особенностями территориальной среды и ресурсными ограничениями организаций.

Для лидерской стратегии характерна ориентация на поддержание репутационного капитала и качества образовательного предложения. В управленческом контуре это предполагает систематическое обновление программ, развитие профессионального потенциала педагогических кадров, инвестиции в инфраструктуру, а также активное использование партнёрств и публичных коммуникаций для закрепления лидерских позиций.

Нишевая стратегия предполагает концентрацию управленческих усилий на развитии специализированных программ и работе с устойчивой целевой аудиторией. В данном случае приоритетными становятся поддержание экспертного статуса организации, формирование устойчивых партнёрских связей с профильными учреждениями и использование внешних ресурсов для компенсации инфраструктурных и кадровых ограничений.

Для организаций, реализующих экспансивную стратегию, ключевым управленческим ориентиром выступает обеспечение управляемости процессов при расширении присутствия. Это требует адаптации программ под территориальные особенности, развития гибридных и дистанционных форм обучения, а также выстраивания партнёрств на локальном уровне для закрепления позиций в новых районах.

Инновационная стратегия связана с ориентацией на проектную деятельность и обновление содержания дополнительного образования. Управленческие приоритеты в данном случае включают развитие инновационной культуры, участие в грантовых и конкурсных программах, а также формирование партнёрств с научными, технологическими и культурными организациями.

Для консервативной стратегии характерна ставка на устойчивость традиционных практик и доверие со стороны семей. Управленческие ориентиры связаны с поддержанием стабильности кадрового состава, постепенным обновлением материально-технической базы и развитием долгосрочных партнёрских отношений без радикальной трансформации организационной модели.

Реактивная стратегия предполагает высокую чувствительность к изменениям внешней среды. В этом случае управленческие усилия направлены на повышение гибкости программного предложения, оперативный сбор и анализ обратной связи, а также использование краткосрочных партнёрств как инструмента адаптации к изменяющимся условиям.

С позиции муниципального управления полученные результаты указывают на необходимость перехода от унифицированных управленческих решений к контекстно чувствительной политике развития системы дополнительного образования детей. Учет территориальных различий, поддержка сетевых взаимодействий, развитие механизмов обмена успешными практиками и формирование условий для обновления

инфраструктуры могут рассматриваться как направления повышения устойчивости муниципального сегмента в многопровайдерной среде.

Заключение

Исследование выявило территориальную неоднородность конкурентной среды МОДО и показало, что контекст влияет на то, какие факторы конкурентоспособности становятся «видимыми» для руководителей. Систематизация эмпирических данных позволила описать шесть стратегий конкурентоспособности и их ресурсные профили. Партнёрства выступают сквозным механизмом перераспределения ресурсов и компенсации ограничений кадров, инфраструктуры и оснащения. Связка территориальной диагностики, типологии стратегий и компетентностной рамки стратегического позиционирования расширяет аналитический инструментарий для исследования кадровой политики и проектных практик в муниципальной системе управления образованием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ваниватова А.С. Конкуренция или кооперация в системе дополнительного образования детей: какую стратегию предпочесть? // Про дополнительное образование детей. 2024. №5 (53). С. 50–61.
2. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / С.Г. Косарецкий, М.Е. Гошин, А.А. Беликов и др.; под ред. С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина; НИУ ВШЭ, Институт образования. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 277 с.
3. Участие школьников в дополнительном образовании: информационный бюллетень / С.Г. Косарецкий, М.Е. Гошин, И.Ю. Иванов; НИУ ВШЭ. М.: ИД НИУ ВШЭ, 2022. 52 с.
4. Основные тенденции развития дополнительного образования детей / Т.А. Мерцалова (науч. ред.), С.Г. Косарецкий, К.М. Анчиков и др.; НИУ ВШЭ. М.: ИД НИУ ВШЭ, 2023. 228 с.
5. Приказ Минпросвещения России от 03.09.2019 №467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей». <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73078052/>

Об авторе:

Ваниватова Александра Станиславовна – аспирант, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (Россия, 680035, г. Хабаровск, ул. Тихоокеанская, д. 136), e-mail: vanivatovalex@gmail.com

Strategic management of municipal organizations of supplementary education for children in a multi-provider environment (case of Khabarovsk)

A.S. Vanivatova

Pacific National University, Khabarovsk, Russia

The paper examines how the territorial context of urban districts influences competitive factors and the choice of strategies of municipal organizations of supplementary education for children. The empirical basis of the study includes an analysis of organizational websites and semi-structured interviews with heads of municipal organizations, processed using thematic

coding methods. The findings demonstrate that competition in the system of supplementary education is characterized by pronounced territorial asymmetry, and competitive advantages are articulated differently depending on the context. Based on empirical data, a typology of six strategies of competitiveness of municipal organizations of supplementary education for children is identified (leadership, niche, expansionary, innovative, conservative, and reactive). The results clarify the managerial landscape of the multi-provider environment and can be used in the analysis of staffing and project practices within the municipal education governance system.

Keywords: *municipal governance; supplementary education for children; competitiveness; competitiveness strategy; territorial context.*

About the author:

Vanivatova Alexandra Stanislavovna – postgraduate student, senior lecturer, Pacific National University (Russian Federation (680035, Khabarovsk, 136 Tikhookeanskaya St.), e-mail: vanivatovalex@gmail.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 16.04.2026.

Профессиональная подготовка будущих педагогов к противодействию радикализму и экстремизму: роль образовательных ресурсов в профилактике религиозной нетерпимости

В.В. Герасимов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

В данной работе рассматриваются вопросы значимости профессиональной подготовки будущих педагогов в области профилактики и противодействия проявления радикализма, экстремизма, религиозного экстремизма, а также эффективного использования образовательных ресурсов в области профилактики религиозной нетерпимости. Работа направлена на выявление современных тенденций и практики формирования у будущих педагогов компетенций, необходимых для управления ситуацией в образовательной среде и успешной работы с обучающимися, подверженными влиянию религиозно-деструктивных идеологических течений.

Ключевые слова: *экстремистская идеология, религиозный экстремизм, педагогическое образование, религиозная безопасность, молодежная среда.*

Радикализация в молодежной среде и распространение в данной среде экстремистской идеологии представляют собой серьезную угрозу безопасности и социальной стабильности общества.

Молодежь, обучающаяся в образовательных организациях, является из-за своего повышенного интереса ко всему новому, активного поиска своего места в мире, наиболее подверженной деструктивному влиянию категорией населения нашей страны в нынешних условиях.

Разработанные и разрабатываемые образовательные ресурсы детерминируют три направления подготовки будущих педагогов:

Во-первых, профилактика (предупреждение) религиозного экстремизма;

Во-вторых, борьба с проявлениями религиозного экстремизма;

В-третьих, минимизация (ликвидация) последствий религиозного экстремизма.

Данные направления обозначают основной акцент государства и его интересы в сфере образования и подготовки кадров для него. Профилактика экстремистской идеологии, являясь одним из направлений противодействия, представляет собой важный способ предупредительной деятельности, поскольку минимизируется число потенциальных правонарушений и преступлений экстремистской и террористической направленности.

Особое значение в такого рода обстоятельствах приобретает профессиональная подготовка будущих педагогов, направленная на своевременное распознавание симптомов радикализации и деструктивного влияния религиозно-экстремистской идеологии, а также эффективного реагирования на потенциальные риски, которые могут угрожать обучающимся. В существующей системе педагогического образования

такого рода подход, по словам Ю.А. Горячева, реализуется в виде программноориентированного компонента «подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров; содействия образовательной (учебной) мобильности российских граждан, в том числе для получения образования и повышения квалификации; совершенствования учебной литературы и программ обучения в целях формирования общероссийского гражданского самосознания и воспитания культуры межнационального общения» [2, с. 37]. Тем не менее, даже с учетом предпринимаемых усилий, велика потребность в новых подходах к подготовке в том числе и будущих педагогов – обучающихся образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования.

По нашему мнению, действующие образовательные программы недостаточно отражают требования сегодняшних реалий, касающихся обучения будущих педагогов эффективному противодействию и профилактике проявлений экстремизма и религиозной нетерпимости, недопущения эскалаций конфликтов на религиозной почве в образовательной среде и образовательном процессе. Важно понимать, что изменение социального климата в обществе, появление в связи с этим новых угроз, требуют от системы подготовки будущих педагогов гибкости и адаптивности.

Готовность будущих педагогов к профилактике идеологии религиозного экстремизма определяется, по утверждению Т.В. Романовой, как «совокупность личностных качеств, которую можно охарактеризовать такими компонентами, как познавательный, организационно-деятельностный, мотивационный» [6, с. 182]. Наличие данных компонентов в образовательных ресурсах профессиональной подготовки будущих педагогов к противодействию радикализму и экстремизму, профилактике религиозной нетерпимости будет способствовать формированию антиэкстремистского сознания будущего педагога, выработке умений противодействия и профилактике идеологии религиозного экстремизма в молодежной среде на основе понимания сущности и опасности деструктивной идеологии. Т.В. Романовой компоненты представлены в иерархическом виде по степени важности в образовательном ресурсе следующим образом.

Познавательный (теоретический) компонент проявляется как:

«1. Знание об особенностях и формах проявления радикализма и основных понятиях радикализма, экстремизма и иной деструктивной идеологии.

2. Знание основных закономерностей зарождения, функционирования и этапов развития деструктивной идеологии.

3. Знание о психолого-педагогических особенностях подростков и молодежи, склонной к экстремистскому поведению, распространению радикальной идеологии» [6, с. 183];

Организационно-содержательный компонент включает в себя:

«1. Знание о правовом регулировании радикальной и иной деструктивной идеологии в Российской Федерации.

2. Владение социально-педагогическими технологиями, формами и методами изучения и предотвращения распространения экстремизма, радикализма и деструктивной идеологии в образовательных организациях.

3. Умение определять социально-психологические причины агрессивного поведения учащихся, выявлять деструктивные формы поведения молодежи в образовательных организациях.

4. Умение использовать современные инновационные ресурсы в профилактике распространения в образовательных организациях радикальной и иной деструктивной идеологии.

5. Знание и умение использовать различные стратегии профилактики вовлечения обучающихся образовательных организаций в деструктивную деятельность» [6, с. 183];

Мотивационный компонент, имеющий в своем составе:

«1. Сформированные мировоззренческие позиции.

2. Терпимое отношение к представителям другой национальности.

3. Проявление гражданственности и патриотизма» [6, с. 183].

Успешность профилактической работы зависит от наличия не просто качественных образовательных ресурсов: учебников, пособий, интерактивных презентаций, интернет-площадок, дистанционных курсов и т.д., а таких ресурсов, которые, по мнению С.Ю. Грузковой и А.Р. Камалеевой, направлены на «признание обучаемого значимой и ценной личностью, принятие его индивидуальности и недопущения категоричности при оценке его взглядов, а также готовность обучающего и обучающегося к сотрудничеству и диалогу» [3, с. 38]. И когда такого рода ресурсы появляются и эффективно используются, то с уверенностью можно говорить, что формирование социокультурной и мировоззренческой установок будущего педагога, например через кейсы реальных ситуаций, мастер-классы, интерактивные лекции и семинары, в том числе и практикующих специалистов в сфере противодействия и профилактике радикализма, экстремизма и его проявлений, проходит успешно и позволяет осваивать новые методики и техники работы по профилактике экстремистской идеологии.

Разрабатывая образовательные программы, а также дополняя уже существующие по вопросам профилактики и противодействия религиозному экстремизму и религиозной нетерпимости в рамках подготовки будущих педагогов, следует учитывать особенности существующих уровней образования: среднее профессиональное, высшее,

дополнительное, с целью планирования содержания проводимых мероприятий. Это помогает усиливать акцент на мотивацию самих будущих педагогов к самостоятельному изучению новых направлений профессионального совершенствования.

В качестве практического примера стоит привести прошедший 27 марта 2026 года на базе Новосибирского колледжа печати и информационных технологий межведомственный семинар «Педагогические стратегии предупреждения экстремизма: от теории к практике», объединивший специалистов системы профессионального образования, методистов, социальных педагогов и представителей управленческих команд образовательных организаций [7]. Формат семинара, как образовательного ресурса практикоориентированного вектора подготовки, позволил не просто профессионально обсудить эффективные педагогические инструменты профилактики экстремизма, но и позволило участникам на площадке колледжа профессионально обсудить формирование у обучающихся с помощью педагогических инструментов, ценностных ориентиров, основанных на ответственности, осознанном выборе и культурной идентичности. Педагогически выстроенные формы работы позволяют рассматривать профилактику религиозного экстремизма и религиозной нетерпимости не только как набор мероприятий, а как системную деятельность по воспитанию личности, нового гражданина – ответственного и имеющего свою ценностную позицию.

Образовательные программы – это позитивная и эффективная практика подготовки педагогических кадров для профилактики идеологии экстремизма и религиозной нетерпимости. Национальный центр информационного противодействия терроризму и экстремизму в образовательной среде и сети Интернет (НЦПТИ) разрабатывает программы для педагогов в сфере профилактики экстремизма. В статье Г.В. Нерсисяна и Е.Р. Валитовой приводится пример разрабатываемой программы ДПО по противодействию идеологии терроризма и экстремизму в Российской Федерации, рассчитанной на 108 академических часов. В рамках ее, кроме собственно противодействия идеологии терроризма и экстремизму, как пишут авторы, будут рассмотрены такие блоки, как исследование истории изучения и современные подходы к определению феноменов терроризма и экстремизма, рассмотрение функций органов исполнительной власти субъектов и органов местного самоуправления в противодействии терроризму и экстремизму, а также роли общественного сектора в сфере противодействия идеологии терроризма [5, с. 34].

И.Е. Абрамова и О.М. Шерефова ссылаются на опыт российского педагога-исследователя О.Ю. Годунова, уделяющего большое внимание необходимости предотвращения опасности вовлечения молодежи в «деструктивные социальные группы». Авторами также подчеркивается то, что «принципиально важным становится формирование у обучающихся

критического мышления, воспитания чувств патриотизма, гражданской ответственности, духовно-нравственных ценностей» [1, с. 86]. Необходимо отметить, что при реализации гражданско-патриотического воспитания в рамках подготовки будущего педагога с привлечением при этом образовательных ресурсов поликультурного воспитания личности, взаимосвязанных и важных для формирования личности, понимающей важность для нашей страны межнационального и межэтнического взаимодействия, взаимопонимания, необходимо противодействовать идеологии экстремизма и религиозной нетерпимости.

Модель гражданского воспитания, описанная И.Е. Абрамовой и О.М. Шерефова, на примере реализации комплекса мероприятий по профилактике предупреждения распространения экстремизма в рамках дисциплины «Иностранный язык» для студентов разных уровней высшего образования Петрозаводского государственного университета доказала свою эффективность в ходе практической апробации. Как утверждают авторы, данная модель позволила «сформировать у обучающихся основы антиэкстремистского сознания, повысить устойчивость к отдельным проявлениям экстремистской идеологии за счет формирования в рамках экспериментального обучения неприятия экстремистской деятельности, а также развить гражданскую грамотность» [1].

Важным моментом стало включение модулей по профилактике экстремизма в учебные дисциплины (политология, социология, религиоведение), а также дисциплины по выбору для студентов педагогических вузов. Это стало важным шагом в формировании у будущих педагогов навыков противодействия экстремистским настроениям и религиозной нетерпимости.

В этой связи выделим важные аспекты в информационном наполнении образовательных ресурсов, предназначенных для будущих педагогов, подготавливаемых к профилактике распространения идеологии религиозного экстремизма в среде обучающихся образовательной организации: анализ и обобщение психолого-педагогического опыта профилактики распространения деструктивной идеологии; формирование знаний об особенностях, факторах распространения данной идеологии, а также десоциализации личности, подверженной влиянию экстремистской идеологии; развитие у будущих педагогов навыков проведения своевременного мониторинга с помощью психолого-диагностических методик, адаптированных для выявления склонности обучающегося к вовлечению в деструктивную идеологию; ознакомление студентов с методами социально-психологической диагностики склонности к деструктивной идеологии, методами профилактики распространения деструктивной идеологии в образовательной среде.

П.А. Кисляков отмечает, что «направлением подготовки педагогов к обеспечению социальной безопасности является религиозная

(антисектантская) безопасность». При этом автор приводит слова Т.К. Мухиной, указывающей на большие возможности «реализации в них [образовательных организациях] антисектантского воспитания – формирования иммунитета к порабощающему влиянию сектантства, выработке приемов психологической защиты от авторитарного воздействия и эксплуатации» [4].

П.А. Кисляковым также упоминается, что в последнее время активно развивается научное направление, связанное с подготовкой педагогов к профилактике в молодежной среде идеологии экстремизма, как крайней формы интолерантности. Как пример, автор приводит реализуемый в Мордовском государственном педагогическом институте им. М.Е. Евсевьева курса «Профилактика ксенофобии и экстремизма в системе российского образования», в котором авторы курса (А.В. Мартыненко, Т.Д. Надькин, Л.А. Потапова, Е.В. Царева, С.С. Еремина) раскрывают содержание базовых категорий «экстремизм», «радикализм», «ксенофобия», «толерантность» и др., подробно дают историко-правовой анализ истоков обозначенной проблемы, рассказывают о накопленном мировом опыте борьбы с подобными негативными явлениями [4].

Роль образовательных ресурсов в профилактике религиозного экстремизма, противодействию деятельности религиозных (околорелигиозных) сект и групп в системе подготовки педагогических кадров в основном состоит в повышении компетентности в сфере профилактики религиозного экстремизма и религиозной нетерпимости; в формировании таких компетенций, которые позволят будущему педагогу организовывать системную работу по противодействию вовлечению обучающихся в деятельность деструктивных групп религиозной направленности; в участии и развитии системы духовно-нравственного воспитания и образования на различных уровнях подготовки.

Также не стоит оставлять без внимания реализацию новых форматов работы церкви со студентами вузов, которые свяжут свою профессиональную деятельность с обучением и воспитанием. Тверской епархией Русской православной церкви был создан Отдел по взаимодействию с высшими учебными заведениями. По материалам Информационного агентства «TVERIGRAD», «отдел нацелен на реализации новых форматов работы со студенческой молодежью. Среди них – запуск дискуссионного клуба об актуальных вопросах веры, науки и жизни «Открытый разговор», работа студенческого лагеря «Смыслы» с бытом на природе, евангельскими кружками, участием в богослужениях и волонтерскими проектами» [8]. Такой формат взаимодействия, в том числе со студентами Института педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, безусловно создаст необходимые для академического сообщества университета педагогические условия духовно-нравственного воспитания студенческого сообщества.

В рамках повышения качества профессиональной подготовки педагогов с помощью образовательных ресурсов во многом необходимо принять следующие меры, а именно:

1. Обновлять государственные образовательные стандарты с целью усиления акцента на обучение психолого-педагогическим методикам выявления признаков радикализации и эффективного противодействия проявлениям экстремизма и религиозной нетерпимости: тренинги и курсы, тематические мероприятия и т.д.;

2. Создавать специализированные центры переподготовки и повышения квалификации педагогов по профилактике религиозного экстремизма и радикализма в образовательных организациях, работающих на территориях с неблагоприятной социально-экономической, а также напряженной обстановкой: территории проведения Специальной военной операции, конфессиональные макрорегионы Российской Федерации, а также совершенствовать деятельность уже существующих с учетом реалий сегодняшнего дня;

3. Активизировать просветительскую деятельность вузов и межвузовских площадок педагогического диалога через проведение тематических конференций, круглых столов и открытых лекций (семинаров), направленных на популяризацию успешных практик предотвращения конфликтов на религиозной почве.

4. Совершенствовать цифровые платформы и электронные библиотеки вузов, размещая на них необходимые тематические материалы для будущих педагогов по деструктивной идеологии и противодействию ей.

Стоит подчеркнуть ещё раз, что эффективная работа по подготовке будущих педагогов, которые уже будучи в профессиональной деятельности, должны будут эффективно предотвращать проявления радикализма и экстремизма, должны в рамках подготовки понимать, что это будет возможно лишь при условии высокого уровня их профессиональной подготовки и адекватности применяемых образовательных ресурсов современным реалиям.

Таким образом, это подтверждает необходимость дальнейшего изучения данной проблематики и принятия комплексных мер по модернизации системы профессиональной подготовки будущих педагогов, а также совершенствование применяемых образовательных ресурсов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова И.Е., Шерехова О.М. Модель гражданского воспитания студентов разных уровней высшего образования: профилактика экстремизма // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 07. URL: <https://e-koncept.ru/2023/231063.htm>.
2. Горячев Ю.А. Международная и российская нормативная база совершенствования системы повышения профессиональной компетенции педагогических кадров по вопросам межэтнических отношений в контексте образовательной политики стратегии развития национальной политики РФ до 2025 года (аналитический обзор) // Альманах «Этнодиалоги». 2015. № 2(49). С. 21–50.

3. Грузкова С.Ю., Камалеева А.Р. О формировании готовности педагогов к профилактике радикальных идеологий среди учащейся молодежи. // Казанский педагогический журнал. 2017. № 5. С. 35–40.
4. Кисляков П.А. Направления профессиональной подготовки будущих педагогов в области социальной безопасности // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). 2012. № 8(16). URL: <https://mediaeducation.ucoz.ru/>
5. Нерсиян Г.В., Валитова Е.Р. Образовательные программы как позитивная практика подготовки кадров в области профилактики терроризма и экстремизма. Типовые программы Минобрнауки России. Опыт НЦПТИ. // Обзор НЦПТИ. 2020, 2(21). С 26-36
6. Романова Т.В. Подготовка будущих педагогов к работе по профилактике распространения в образовательных организациях деструктивной идеологии // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2021, 3(112). С. 180–188.
7. Современные подходы к профилактике экстремизма в образовательной среде обсудили на семинаре. URL: <https://nipkipro.ru/news/9438/>
8. Тверская епархия будет взаимодействовать с вузами. URL: <https://tverigrad.ru/publication/tverskaja-eparhija-budet-vzaimodejstvovat-s-vuzami/>

Об авторе:

Герасимов Владислав Вячеславович – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: vladiger96@yandex.ru

Professional training of future teachers to counter radicalism and extremism: the role of educational resources in the prevention of religious intolerance

V.V. Gerasimov

Tver State University, Tver, Russia

This paper examines the importance of professional training of future teachers in the field of prevention and combating manifestations of radicalism, extremism, religious extremism, as well as the effective use of educational resources in the field of prevention of religious intolerance. The work is aimed at identifying current trends and practices in the formation of future teachers' competencies necessary to manage the situation in the educational environment and successfully work with students who are influenced by religious and destructive ideological trends.

Keywords: *extremist ideology, religious extremism, teacher education, religious safety, youth environment.*

About the author:

Gerasimov Vladislav Vyacheslavovich – postgraduate student, Tver State University (33 Zhelyabova St., Tver, 170100, Russia), e-mail: vladiger96@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 21.04.2026.

Волонтерская деятельность как фактор формирования социальной активности студентов университета

А.А. Дубинина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

Исследуется роль волонтерской деятельности в формировании социальной активности студентов университета. Волонтерская деятельность проанализирована на примере Тверского государственного университета. Систематизированы основные формы и направления добровольческой работы молодежи. Выявлен потенциал волонтерского движения как ресурса формирования активной жизненной позиции и воспитания социально зрелых граждан российского общества.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, студенческая молодежь, воспитание личности, активная жизненная позиция.

Актуальность исследования. В условиях динамичных социально-экономических изменений и геополитических трансформаций в современной России волонтерское движение приобретает статус значимого ресурса для укрепления социальной сплоченности молодежи. Молодежь как наиболее активная и адаптивная часть общества выступает ключевым агентом гражданских инициатив, формируя основу для будущего развития некоммерческого сектора. Ее вовлеченность в добровольческую деятельность является индикатором гражданской зрелости и потенциала общества к самоорганизации.

Волонтерская активность занимает важное место в современном культурном развитии общества, поскольку способствует формированию прочных социальных взаимосвязей и личностному росту членов волонтерского сообщества. В условиях процессов глобализации повышается значимость воспитания активной гражданской позиции и социальной инициативности молодежи. Высшие учебные заведения способны продуктивно решать эти задачи посредством интеграции обучающихся в разнообразные волонтерские программы и мероприятия.

Степень научной разработанности темы исследования. Для формирования социальной активности молодежи посредством волонтерской деятельности современные исследователи предлагают использовать личностно-ориентированный (И.В. Москвина [4], Е.А. Глазкова [1]), системный (А.Г. Килина, К.А. Кондаранцева [2]), Н.В. Логинова [3], Н.В. Шрамко, М.А. Николаева и А.И. Быстрова [7]) и поведенческий (Л.В. Плескач [5]) подходы. Эти подходы применимы и для решения поставленной нами задачи – научно-методического обеспечения организации добровольческой деятельности студентов вуза. Однако понятие *волонтерская деятельность* в научном дискурсе используется в разных значениях, системная классификация направлений и форм не разработана, в связи с чем данная тема актуальна с точки зрения ее научного содержания и практического применения.

Проблему исследования мы видим в необходимости разработать научно-методическое обеспечение организации добровольческой деятельности студентов вуза на основе ее сущностных характеристик и особенностей реализации в образовательной среде университета.

Цель исследования – уточнить определение волонтерской деятельности студентов, систематизировать ее формы и направления и на этой основе проанализировать опыт Тверского государственного университета и выявить перспективные направления его волонтерской активности.

Методология исследования носит междисциплинарный характер. Теоретико-аналитический метод применялся для изучения нормотворческих актов, регулирующих молодежную политику в России и Тверской области. Терминологический метод и дискурс-анализ использовались для выявления содержательных и структурных элементов центрального концепта исследования. Анализ, синтез и обобщение служили инструментами для упорядочивания точек зрения ученых относительно принципов структурирования социальной активности.

Результаты исследования. Волонтерская деятельность реализуется в конкретных культурно-исторических и социальных обстоятельствах, способствующих ее становлению и развитию либо ограничивающих их. Поэтому важно исследовать понятие, ведущие формы и направления волонтерской активности, чтобы детально изучить механизмы ее функционирования и воздействия на личностное развитие участников и разработать соответствующую модель ее организации. Для разработки модели организации добровольческой деятельности студентов университета необходимо рассмотреть подходы исследователей к определению сущности волонтерства и выявить специфику реализации данной формы социальной активности в образовательном пространстве университета.

Понятие волонтерской деятельности. В федеральном законе от 11.08.1995 № 135-ФЗ (ред. от 31.07.2025) «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» под волонтерской деятельностью понимается добровольная деятельность в форме безвозмездного выполнения работ и оказания услуг [6, с. 2]. В основе волонтерства, по мнению Л.В. Плескач, лежит мысль о том, что существуют люди, нуждающиеся в помощи, и люди, готовые добровольно оказать эту помощь [5, с. 10]. Н.В. Логинова определяет волонтерскую деятельность как способ самореализации индивидов и групп в социальных процессах и сферах [3, с. 152], И.В. Москвина – как способ профессионального становления [4, с. 2].

Проанализировав результаты научных исследований и требования, зафиксированные в нормативных документах российского образования, мы уточнили определение понятия *волонтерская деятельность*. Под

волонтерской деятельностью мы понимаем добровольческую форму социально значимой активности личности или групп, направленную на удовлетворение потребностей общества и оказание помощи нуждающимся категориям населения. Основанная на бескорыстии и альтруизме, она способствует укреплению социальной солидарности, формированию гражданской ответственности и личностному росту участников посредством обретения опыта взаимодействия с различными социальными группами и формирования социальных компетенций и ценностей, важных для построения гармоничного гражданского общества.

Данное определение характеризует волонтерство как явление комплексного характера, объединяющее процессы социализации и нравственного становления личности, которые, помимо деятельности по оказанию благотворительной поддержки населению, включают формирование базовых общественно принятых норм поведения, развитие социальной компетентности и системы жизненных приоритетов.

Комплексный подход к определению волонтерской деятельности существенно расширяет исследовательские горизонты и меняет подходы к изучению данного феномена. Если ранее волонтерство считали преимущественно формой общественной взаимопомощи, то сегодня в нем видят перспективный ресурс для формирования гражданского сознания и социальной солидарности молодежи и ее личного роста. Возможности волонтерства в этом ключе изучают психологи, педагоги, социологи и культурологи, и скоро их совместные исследования позволят разработать научно обоснованные рекомендации по развитию волонтерского движения и соответствующие инновационные образовательные технологии повышения результативности воспитательных практик.

В этой связи мы считаем необходимым выделить следующие новые области исследовательской работы: *формирование специальных научных подходов к изучению феномена волонтерства* (анализ волонтерства как пространства активной социализации, адаптации молодежи и взрослых к условиям современного общества, усвоения ими необходимых социокультурных норм и ролей); *оценку его долгосрочных задач и результатов* (изучение влияния инициативной волонтерской деятельности на профессиональное самоопределение, социальную адаптацию и карьерный рост молодых людей и формирование устойчивых моделей общественно-полезного поведения взрослого населения); *разработку инструментария оценки его результативности* (разработка методик измерения вклада волонтеров в повышение уровня коллективизма, культуры взаимопомощи и социальной ответственности).

Формы волонтерской деятельности. Волонтерская деятельность охватывает различные формы осуществления – начиная с индивидуального включения студента в полезные дела и заканчивая большими организованными структурами волонтеров. А.Г. Килина и К.А.

Кондаранцева в числе форм волонтерской деятельности отметили общественную организацию, общественное движение, общественное учреждение, религиозную организацию, ассоциацию (союз), фонд или автономную некоммерческую организацию, осуществляющие добровольческие (волонтерские) программы как разовые мероприятия или долгосрочные проекты [2, с. 11]. Е.А. Глазкова включила в спектр этих форм, помимо некоммерческих неправительственных организаций, такие структуры, как волонтерский корпус, волонтерские отряды и центры, функционирующие на базе образовательных учреждений, и корпоративное волонтерство [1, с. 25]. Н.В. Шрамко, М.А. Николаева и А.И. Быстрова предложили разграничить разовые мероприятия и акции, проекты и гранты, которые носят эпизодический характер, и постоянную системную работу [7, с. 62].

Изучение волонтерской деятельности позволило нам выделить три ее основных формы: некоммерческие организации, организационно-структурные формы и инициативные мероприятия и проекты.

Направления волонтерской деятельности. Волонтерская деятельность охватывает широкий спектр направлений, предоставляя возможности для реализации различных интересов и способностей участников. Согласно данным исследования ВЦИОМ за 2024 г., самое популярное направление волонтерства – наставничество, передача опыта. Также в числе востребованных направлений волонтерской деятельности названы: помощь участникам специальной военной операции (34% опрошенных); участие в субботниках, благоустройстве дворов, улиц, парков (31%); помощь людям с ограниченными возможностями здоровья, пожилым, бездомным (29%); помощь бездомным животным (28%); участие в организации и проведении патриотических мероприятий, благоустройстве памятников, мест захоронения героев (9%); участие в организации и проведении массовых мероприятий, форумов, фестивалей, спортивных соревнований (9%). Результаты опроса свидетельствуют о разнообразии сфер, в которых волонтеры проявляют себя, и признании важности их вклада в решение социальных проблем.

Исследователи выделили следующие направления волонтерской деятельности: социальное, событийное, культурное, экологическое, медицинское, спортивное, патриотическое, волонтерство общественной безопасности, медиаволонтерство (Е.А. Глазкова [1, с. 26]), поисковое, зооволонтерство, волонтерство в чрезвычайных ситуациях (Л.В. Плескач [5, с. 10–12]) и нек. др.

Обобщив мнения исследователей, мы определили следующие направления волонтерской деятельности в качестве основных: социальное, экологическое, образовательное, культурно-просветительское, спортивное, международное, медицинское, медиаволонтерство. На базе Тверского государственного университета действуют волонтерские объединения,

которые реализуют разнообразные проекты и мероприятия как внутри университета, так и за его пределами. Среди ключевых направлений мы выделили следующие.

Экологическая активность: защита окружающей среды занимает важное место среди забот студенческих волонтеров. Регулярно проводятся экологические акции, включающие уборку территории города, посадку деревьев, просветительские кампании по раздельному сбору мусора и охране природных ресурсов.

Образование и культура: активисты участвуют в проведении культурно-массовых мероприятий, направленных на популяризацию науки, творчества и спорта. Организуются лекции, семинары, мастер-классы, выставки, фестивали, экскурсии и другие формы образовательной и культурной деятельности.

Спортивная инициатива: для привлечения молодежи к активному образу жизни студенты-волонтеры занимаются организацией спортивных мероприятий различного уровня – от внутривузовского масштаба до городских и региональных соревнований.

Международное сотрудничество: отдельное внимание уделяется развитию международного сотрудничества. Волонтеры принимают участие в работе с иностранными студентами, обмениваются опытом с зарубежными коллегами, способствуют культурному диалогу и взаимопониманию народов разных стран.

Вывод. Уточнив определение волонтерской деятельности и систематизировав ее направления и формы, мы проанализировали на этой основе работу волонтерских организаций Тверского госуниверситета. Волонтерские объединения Тверского госуниверситета вносят существенный вклад в формирование здорового образа жизни, развитие творческого потенциала молодежи, укрепление ее патриотизма и толерантности, охрану окружающей среды и повышение культурного уровня населения. Благодаря своему труду студенты приобретают ценные практические навыки, необходимые для успешной профессиональной карьеры, формируют активную жизненную позицию и осознают личную ответственность перед обществом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глазкова Е.А. Формы осуществления волонтерской деятельности и виды волонтерства // Право и государство: теория и практика. 2019. №2 (170). С. 25-28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-osuschestvleniya-volonterskoy-deyatelnosti-i-vidy-volonterstva> (дата обращения: 14.02.2026).
2. Килина А.Г., Кондаранцева К.А. Путеводитель по миру волонтерства. М.: Мосволонтер, 2018. 112 с.
3. Логинова Н.В. Добровольчество как социальное явление: опыт презентации концептуального словаря // Политическая лингвистика. 2012. №3. С. 149–156. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dobrovolchestvo-kak-sotsialnoe-yavlenie-opyt-prezentatsii-kontseptualnogo-slovary> (дата обращения: 14.02.2026).

4. Москвина И.В. Волонтерская деятельность как средство нравственного воспитания будущих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. №3. С. 1–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskaya-deyatelnost-kak-sredstvo-nravstvennogo-vospitaniya-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 14.02.2026).
5. Плескач Л.В. Особенности классификации направлений добровольческой деятельности в России // Вестник ПГГПУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2023. №2. С. 8–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-klassifikatsii-napravleniy-dobrovolcheskoy-deyatelnosti-v-rossii> (дата обращения: 14.02.2026).
6. Федеральный закон от 11.08.1995 N 135-ФЗ (ред. от 31.07.2025) «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/?ysclid=mly7wdpaqv473338718 (дата обращения: 14.02.2026).
7. Шрамко Н.В., Николаева М.А., Быстрова А.И. Основы волонтерской деятельности: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: УрГПУ, 2022. 166 с.

Об авторе:

Дубинина Анастасия Андреевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: n4stya.dubinina@yandex.ru

Volunteering as a factor in shaping the social activity of university students

A.A. Dubinina

Tver State University, Tver, Russia

The article is devoted to studying the role of volunteerism in shaping the university students social activity. The main forms and directions of volunteer work among young people are considered, volunteer activity is identified using the example of Tver State University. The results of the study allow us to conclude that the volunteer movement has a significant potential as a resource for fostering an active lifestyle and training socially mature citizens of Russian society.

Keywords: *volunteering, student youth, personality formation, active life position.*

About the author:

Dubinina Anastasia Andreevna – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabov St., 33; Scientific supervisor – Doctor of Philology, Professor E.G. Milyugina), e-mail: n4stya.dubinina@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 19.03.2026.

Характеристика влияния православного образовательного компонента на духовно-нравственное воспитание обучающихся в педагогических исследованиях первой четверти XXI века

П.П. Дубяго

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

Представлен ретроспективный подход к осмыслению опыта реализации православного компонента образования и его влияния на процесс и результаты духовно-нравственного воспитания обучающихся в первой четверти XXI века посредством подготовленных в этот период научно-педагогических исследований и презентаций педагогов-практиков.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, гражданское воспитание, православное образование, основы православной культуры, ценности.*

Современные геополитические и цивилизационные вызовы детерминируют обеспечение условий для суверенитета нашей страны в духовно-ценностной сфере, что предельно актуально как для современного социокультурного контекста, так и для определения тенденций его развития в ближайшей перспективе. Концептуальные положения осуществления достижения соответствующих результатов определены Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 (ред. от 04.03.2026) «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», а также Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период 2030 года и на перспективу до 2036 года».

В связи с этим, значимым является обращение к опыту внедрения православного компонента в отечественном образовании, который начинает формироваться в начале XXI века, оценкам влияния рассматриваемого компонента на духовно-нравственное воспитание обучающихся, представленным в ряде педагогических исследований и в практике педагогов. Важно учитывать, что проблема духовно-нравственного образования является дискуссионной в части уточнения основных понятий, тождественности по своим целям, методам и способам осуществления, например, религиозного и гражданского воспитания [3, с. 56–57]. Открытым для теоретико-методологического осмысления остается вопрос об общем и особенном в осуществлении духовного-нравственного воспитания в его православном и светском контекстах. Принципиальным и требующим также теоретико-методологической рефлексии является утверждение о том, что сам по себе культурологический подход к изучению православной веры на уроках основ православной культуры / основ религиозных культур и светской этики (ОПК/ОРКСЭ) не ведёт к реализации целей духовно-нравственного религиозного воспитания, ограничиваясь по преимуществу гражданским аспектом. При этом список гражданских ценностей вызывает

вопросы, например, даже в наши дни в списке ценностей для воспитания на уроках ОРКСЭ может присутствовать «развитие толерантности» [11, с. 67].

В самом начале нового тысячелетия исследования, посвященные результативности духовно-нравственного воспитания осуществлялись на основе анализа включения религиоведческого компонента в таких учебных предметах как история и обществознание. Например, в одной из диссертационных работ предметом научного поиска являлось изучение влияния религиозного компонента православной направленности на развитие гражданских качеств школьников (И.Н. Кондратенко, 2002)]. Согласно результатам эмпирической части указанного исследования, у обучающихся экспериментальных групп были выявлены качественно более высокие темпы развития гражданских качеств. Кроме того, в диссертации подчеркивается положительное влияние религиозного содержания православной направленности на развитие межличностных отношений среди обучающихся [5, с. 133–136].

Близкие по содержанию выводы сформулированы в диссертационной работе, посвященной обоснованию воспитательного потенциала православного воспитания в формировании духовно-нравственных ценностей (Н.Г. Лыкова, 2003). Посредством сравнительного анализа ценностных ориентаций обучающихся православной гимназии и общеобразовательной школы установлено, что у воспитанников православного образовательного учреждения сформированы не только религиозные компетенции, но и «альтруистические, патриотические, моральные ценности, содержательно богаче их представления о духовно-нравственных идеалах и смысле жизни» [8, с. 112–114]. Также в характеризуемом диссертационном исследовании отмечается, что обучающимся православной гимназии в большей степени свойственно чувство соборности, выражающееся, например, в уважении к предкам. У воспитанников этих образовательных учреждений более ясные представления о смысле жизни, о духовно-нравственных идеалах, более стабильно внутреннее психическое состояние, сильнее выражены альтруистические чувства, самоконтроль и самодисциплина, представления о нерасторжимости брака, ориентация на стабильные, здоровые семейные отношения, снижена агрессивность, [8, 112–114]. Следовательно, в проведенном исследовании доказательно показан значительный педагогический потенциал православной образовательной среды формирования духовно-нравственных ценностей в самом широком гражданском контексте.

Подтверждением духовно-нравственного воспитательного потенциала православной образовательной среды является и диссертационная работа, выполненная на примере деятельности православных школьных образовательных учреждений (В.И. Миронов, 2010). Автор диссертации, используя эмпирические методы исследования

(анкетирование, опрос, беседу, изучение творческих работ обучающихся), а также применив методы математической и статистической обработки данных, сформулировал следующие выводы и положения. Во-первых, педагогический потенциал православного образования обеспечивает формирование у обучающихся целостности веры и знания. Во-вторых, православное образование помогает обучающимся в выработке «ценностных ориентаций в процессе становления и развития личности, способной к осознанному свободному самоопределению в нравственно-должном и духовно-совершенном». В-третьих, благодаря православному компоненту в образовании у обучающихся формируется готовность к совершению добрых дел [12, с. 201–204].

Следует отметить и возникающие в начале 2000-х годов региональные инициативы введения для младших школьников курса «Основы православной культуры», что становится основанием для эмпирического исследования на уровне диссертационных работ. Например, в одном из таких исследований (С.А. Ефименкова, 2004), автор, осуществляя диагностическое исследование нравственной сферы обучающихся, указывает на динамику формирования у них более высокого уровня нравственных качеств (милосердие, послушание, трудолюбие). По результатам реализуемого содержания обучения, включавшего изучение духовного наследия России, классической отечественной литературы, экскурсии и паломничество, у обучающихся формируется ценностная картина мира, ориентированная на православную мораль [4, с. 122].

Принципиально новые возможности в достижении конструктивных результатов в духовно-нравственном воспитании появляются в связи с введением комплексного курса «Основы религиозной культуры и светской этики» (ОРКСЭ), включающего модуль «Основы православной культуры», что и детерминирует необходимость ретроспективного осмысления учебно-воспитательного эффекта на совершенствование духовно-нравственного воспитания [7, с. 137]. Так, в связи с официальным введением в школьную практику обозначенного комплексного курса, активизируются и соответствующие исследования с акцентом на научного поиска не только на воспитательный потенциал религиозного содержания образования в целом, но и отношение к нему родительского сообщества, особенно к его православному компоненту. Например, среди положительных результатов подчеркивалось повышение доверия родителей именно к модулю «Основы православной культуры» [6].

Следует отметить, что традиционным для исследователей являлось обращение к проблеме формирования у обучающихся системы ключевых смысложизненных ценностей, поиску в связи с этим оптимально адекватных для школьного возраста методов и форм духовно-нравственного становления. Например, в одной из научных статей (Д.В. Бежевец, 2014), подчеркивает, что в процессе изучения «Основ

православной культуры» у обучающихся общеобразовательной школы более устойчивым и осознанным стало отношение к таким ценностям, как «человек», «Родина», «религия», «труд», «искусство». Наблюдая за группами детей, с которыми осуществлялось православное воспитание, учителя и классные руководители отмечали проявление у обучающихся таких качеств, как сочувствие, понимание, уважение другого, честность, вежливость, доброту [2, с. 84–85].

В учебном заведении «Средняя школа имени Дмитрия Ивановича Коротчаева» (г. Новый Уренгой) проводился мониторинг духовно-нравственного состояния школьников, показавший стабильно положительную динамику, в связи с внедрением содержания образования в рамках модуля «Основы православной культуры» и церковно-школьного взаимодействия [15].

Вызывает интерес и характеристика результатов нравственной воспитанности обучающихся, которая сформирована из опыта преподавания модуля «Основы православной культуры», представленная на одном из методических семинаров педагогом-практиком: «Школьники более самокритично стали подходить к нравственной оценке своих поступков. Больше стали задумываться о чувствах и настроении окружающих их людей. Изменилось отношение к жизненным ценностям. Уроки по данному предмету оказали влияние и на атмосферу в классах: дети стали спокойнее, дружнее, терпимее друг к другу и к окружающим, требовательнее к себе» [19]. Можно отметить, что здесь положительные изменения в основном касаются эмоциональной, поведенческой сферы в жизни детей.

Педагоги модуля «Основы православной культуры» подчеркивают значимость знакомства обучающихся 4 класса с таким значимым в Православии праздником как Прощёное воскресенье, заметно повлияло на отношения между детьми, они стали легче прощать обиды [9]. В исследовании, посвященном преподаванию модуля «Основы православной культуры» в 1 классе, указывается пробуждение интереса к родной истории, нравственным проблемам, уважение к людям другой национальности, повышение ответственности у детей, снижение агрессии, отказ сквернословия и обидных кличек сверстникам [17].

Представляет интерес и обращение исследователей к вопросу организации работы с родителями по нравственному воспитанию младших подростков. Так, в одном из исследований этот вопрос рассматривается в русле анализа возможностей церковно-школьно-семейного сотрудничества в рамках преподавания курса «Основы православной культуры». Один из значимых результатов этого взаимодействия заключается в том, что родители познакомились с основными знаниями в области нравственного воспитания и содержания курса. Это оказало положительное влияние, например, на стремление родителей к увеличению времени общения со

своими детьми, к пониманию своей роли в построении с детьми доверительных отношений [14, с. 117]. Таким образом, обоснованно утверждать о весомом потенциале благотворного влияния содержания образования модуля «Основы православной культуры» на родительское сообщество, на создание в семье атмосферы взаимного уважения и доверия.

В русле обращения к духовно-нравственным понятиям на уроках «Основы православной культуры» со школьниками четвертых классов, рассматривается пример по формированию у них такого понятия как «дружба» [1]. В связи этим, в исследованиях отмечалось, что процесс формирования нравственных понятий у школьников невозможно ограничить только рамками урока, поскольку важно при этом создавать соответствующую духовно-нравственную среду [13, с. 107]. Необходимо учитывать риски определенного формализма словесного метода обучения, поскольку для усвоения духовных ценностей, их нужно «не просто прослушать, а прочувствовать» [10, с. 115]. Также отмечаются два момента, которые потенциально могут снижать результативность процесса приобщения к духовно-нравственным ценностям в школе: с одной стороны, это риск превратить занятие в сплошное морализаторство, а, с другой – в «театр, демонстрирующий исторический спектакль или этнокультурный музейный экспонат» [18, с. 12].

В исследуемый период инновационными следует рассматривать практики внедрения православного компонента в высшее образование посредством грантовой деятельности [21]. Например, в отчёте о реализации грантового проекта «С делами добрыми православными тропами!» в Марийском государственном университете (2018) отмечается существенная положительная динамика за период реализации проекта по следующим ключевым критериям: «Духовная связь», «Любовь», «Помощь и милосердие другим людям» [20]. При этом, в отдельных исследованиях высказывается суждение о том, что внедрение духовно-нравственного компонента в высшее образование требует учета особенностей студенческого возраста, их стремление к самостоятельности и независимости в принятии тех или иных духовно-ценностных понятий, например, послушания [16, с. 91].

Осуществленный ретроспективный анализ практики осуществления духовно-нравственного воспитания в рамках преподавания модуля «Основы православной культуры» позволяют утверждать о несомненном положительном влиянии православного образовательного компонента на общее нравственное состояние детей и юношества. В основном православный компонент внедрялся в младших и средних классах общеобразовательной школы, реализация его в старшей школе и вузах не столь масштабно представлена, как об этом позволяет судить массив имеющихся исследований по данной проблеме. Реализация воспитательного потенциала православного образовательного компонента

предполагает внеурочные формы активности, например, сотрудничество школы и семьи, путешествия, паломничества, экскурсии, волонтерство, краеведение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова М.Ф. Диссертационное выступление «Формирование духовно-нравственных понятий на уроках основы православной культуры». Тверь, 2020. Электронный ресурс. URL: <https://infourok.ru/dissertacionnoe-vystuplenie-formirovanie-duhovno-nravstvennyh-ponyatij-na-urokah-osnovy-pravoslavnoj-kultury-4182770.html> (дата обращения: 17.12.2025).
2. Бежевец Д.А. Комплексное использование приемлемых средств, методов и форм духовно-нравственного образования учащихся общеобразовательной школы // Теория и практика общественного развития. Краснодар: Хорс, 2014. №11. С. 84–86.
3. Дивногорцева С. Ю. Ценности как ядро духовно-нравственного воспитания личности: от исследований в педагогике до нормативной документации и практики реализации // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. М.: ПСТГУ, 2024. Вып. 74. С. 52–64.
4. Ефименкова С.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности младшего школьника в процессе изучения курса «Основы православной культуры»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Курский государственный университет. Курск, 2004. 189 с.
5. Кондратенко И.Н. Развитие гражданских качеств учащихся в процессе освоения религиозных знаний в курсах истории и обществознания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания Российской академии образования. М., 2002. 159 с.
6. Кузнецова С.В. Формирование духовно-нравственного воспитания школьников через введение предмета «Основы православной культуры». Самара, 2020. [Электронный ресурс] URL: <https://infourok.ru/formirovanie-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-shkolnikov-cherez-vvedenie-predmeta-osnovy-pravoslavnoj-kultury-4800708.html> (дата обращения: 12.01.2026).
7. Логинова Т.В. Курс ОРКСЭ как основа религиозного компонента школьного образования на современном историческом этапе // Общество, философия, история, культура. Краснодар: ХОРС, 2017. №8. С. 135–138.
8. Лыкова Н.Г. Возможности православного воспитания в формировании духовно-нравственных ценностей учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Тюменский государственный университет. Тюмень, 2003. 165 с.
9. Макова Т.В. Духовно- нравственное воспитание школьников на уроках основ православной культуры. Тверь, 2021. [Электронный ресурс] URL: https://spirovoshkola8.ru/Makova/dukhovno-nravstvennoe_tekst.pdf (дата обращения: 14.01.2026).
10. Марсадолова Т. Л. Религиозная культура и школьное образование в России: современное состояние проблемы // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). СПб: ЦНИТ «Астерион», 2010. С. 115–118.
11. Метлик И.В. Проблемное поле развития преподавания православной культуры в российской школе: подходы к исследованию // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. М.: ПСТГУ, 2022. Вып. 65. С. 64–68.
12. Миронов В.И. Воспитательный потенциал религиозной (православной) педагогики и его реализация в негосударственном общеобразовательном учреждении: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Российский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург, 2010. 235 с.
13. Парамонов И. Ф. Организация социального партнерства школы, семьи и православного прихода по нравственному воспитанию младших школьников в рамках

курса «Основы православной культуры» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Тольятти: НП «Институт направленного образования», 2010. С. 104–108.

14. Парамонова А.Е. Организация работы с родителями по нравственному воспитанию младших подростков в рамках курса «Основы православной культуры» // Образование и наука. Нижний Тагил: НТГСПИ, 2011. №2 (81). С. 114–121.

15. Силкина Л.А., Лубская Л.В. Взаимодействие образовательной организации и церкви в формировании нравственных ценностей подростков и молодёжи // Электронный журнал «Образование Ямала». 2017. №16. [Электронный ресурс]. URL: <https://yamal-obr.ru/articles/vzaimodeystvie-obrazovatelnoy-organizats/?ysclid=ml18o6jdg5176273884> (дата обращения: 11.02.2026).

16. Соловцова И.А., Аврамов В.В., Патрин В.Г. Принципы воспитательного взаимодействия православного педагогика со студенческой молодёжью в светском вузе // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2021. №60. С. 78–96.

17. Талагаева Г.С. Духовно-нравственное воспитание первоклассников через курс «Основы православной культуры». Тверь, 2020. [Электронный ресурс] URL: <https://infourok.ru/duhovno-nravstvennoe-vospitanie-pervoklassnikov-cherez-kurs-osnovy-pravoslavnoj-kultury-4796099.html> (дата обращения: 13.01.2026).

18. Урбанович Л.Н. Интеграция агиографической литературы в содержание образования как ресурс духовно-нравственного воспитания школьников // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. М.: ПСТГУ. 2018. Вып. 48. С. 9–18.

19. Филатова О.В. Методический семинар по теме «"Формирования нравственных ценностей в рамках изучения комплексного курса "Основы религиозных культур и светской этики" модуля "Основы православной культуры"». Сасово, 2019. [Электронный ресурс] URL: <https://infourok.ru/metodicheskiy-seminar-po-teme-formirovaniya-nravstvennih-cennostey-v-ramkah-izucheniya-kompleksnogo-kursa-osnovi-religioznih-kul-3480905.html> (дата обращения: 13.01.2026).

20. Чалдышкина Н.Н., Кораблева С.В. Условия духовно-нравственного воспитания и развития студенческой молодежи (на примере реализации грантового проекта «С делами добрыми православными тропами!») // Вестник Марийского государственного университета. 2018. №4 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-i-razvitiya-studencheskoy-molodezhi-na-primere-realizatsii-grantovogo-proekta-s-delami> (дата обращения: 09.02.2026).

21. Чалдышкина Н.Н., Лоскутова Р.Р. Концепция духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в условиях современного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-studencheskoy-molodezhi-v-usloviyah-sovremennogo-vuza> (дата обращения: 09.02.2026).

Об авторе:

Дубяго Павел Петрович – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: pasha.dubyago@mail.ru

Characteristics of the influence of the Orthodox educational component on the spiritual and moral education of students in pedagogical research of the first quarter of the 21st century

P.P. Dubyago

Tver State University, Tver, Russia

A retrospective approach is presented to understanding the experience of implementing the Orthodox component of education and its influence on the process and results of spiritual and moral education of students in the first quarter of the 21st century through scientific and pedagogical research and presentations of practicing teachers prepared during this period.

Keywords: *spiritual and moral education, civic education, Orthodox education, foundations of Orthodox culture, values.*

About the author:

Dubyago Pavel Petrovich – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: pasha.dubyago@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 25.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 16.04.2026.

Сократический диалог юных художников о ценностях в процессе изучения жанровой живописи: на материале «Нидерландских пословиц» Питера Брейгеля Старшего

А.А. Ефимова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия;

МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова», г. Тверь, Россия

Поставлена проблема активизации ценностного самоопределения обучающихся на занятиях по истории искусств в детской художественной школе. Раскрыт потенциал жанровой живописи в создании аксиологического поля дискуссии. Для формирования личностных ценностей и смыслов теоретически обосновано использование метода сократического диалога. Представлен алгоритм проведения сократического диалога на примере анализа картины Питера Брейгеля Старшего «Нидерландские пословицы».

***Ключевые слова:** сократический диалог, дополнительное образование, искусствоведческое образование, ценностное самоопределение, педагогический метод.*

Введение. Вопрос становления подростка в мире ценностей приоритетно важен в педагогической науке. Его актуальность отражена в нормативных документах российского образования. Так, Федеральные государственные требования к содержанию дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» (ФГТ) содержат положение о необходимости раскрыть педагогический потенциал изобразительного искусства в контексте духовно-нравственного воспитания личности юных художников и обеспечить условия, способствующие воспитанию умения личности воспринимать и оценивать культурные ценности, в том числе на дисциплине «История искусств» [10]. Особую значимость эти требования приобретают в условиях ценностной неопределенности, в которой часто пребывает подросток.

Мы видим решение данного вопроса в использовании на занятиях тех методов и приемов, которые создают дискуссионное поле вокруг произведения искусства и побуждают обучающихся к анализу и интерпретации заложенных в нем ценностей, формулированию и выражению личностных смыслов. Таким образом, в интересующей нас теме мы хотим сконцентрироваться на социально-поведенческом аспекте ценностного самоопределения – умении вести конструктивный диалог о ценностях художественного произведения, выражать и аргументировать личностные смыслы [2, с. 191]. А поскольку ценностное самоопределение не может быть сформировано, а лишь присвоено в процессе накопления личного опыта, необходимо подобрать соответствующий метод, направленный на осмысление ценностей и рефлексия. Таким, на наш взгляд, является метод сократического диалога в процессе изучения произведений искусства жанровой живописи.

© Ефимова А.А., 2026

Следовательно, *теоретической проблемой исследования* мы считаем научное обоснование и разработку педагогической стратегии, содействующей ценностному самоопределению юных художников в процессе освоения искусствоведческих дисциплин. *Конкретной проблемой исследования* является определение потенциала сократического диалога в обеспечении становления ценностно-смысловой сферы обучающихся в процессе изучения жанровой живописи. Соответственно, *цель исследования* – разработать алгоритм проведения сократического диалога, способствующего становлению ценностно-смысловой сферы юных художников.

Результаты исследования включают теоретическое обоснование и методическую разработку алгоритма использования сократического диалога в процессе освоения жанровой живописи с целью становления системы личностных ценностей юных художников.

Сократический диалог как философский и педагогический феномен. Само название метода происходит от имени Сократа – мудреца, жившего в V в до н.э. Феномен сократического диалога, или метод Сократа, связан с историей греческой философии, когда в обсуждениях о сущности бытия и мироустройства в центр внимания были поставлены антропологические вопросы. Сама сущность метода Сократа как диалогического поиска истины путем вопрошания дошла до наших дней благодаря работам учеников греческого философа – Платона и Ксенофонта.

В основе метода лежит диалог (или полилог), где при помощи наводящих вопросов «Сократ помогает собеседнику "родить" знание», то есть познать истину, находящуюся внутри человека, путем формулирования суждений, их развития в процессе диалога и поиска в них противоречий [8, с. 102–103]. Этот метод, называемый майевтикой или повивальным искусством, предполагает активное интеллектуальное участие его членов, а предметом его исследования выступает жизненный опыт собеседника, оформленный в концептуальную проблему. Сократ как учитель выступал проводником в поиске истины и был, с одной стороны, фасилитатором, координирующим беседу, с другой – человеком, подвергающим собеседников интеллектуальному испытанию, заставляя их входить в противоречие с самими собой (эленхос), анализируя которое они достигали истины [3]. Важно, что эленхос – это ядро сократического метода, без которого метод не может таковым называться.

Согласно О.В. Павловой, сократический диалог как педагогический метод, имеет следующие функции: дисциплинирующую, эвристическую, учебную и смыслообразующую, что благотворно влияет на образовательный процесс [5]. Преподаватель помогает обучающимся прийти к пониманию и формулированию новых смыслов, идей, картины мира через вопросы особого вида, регламентирующие процесс мышления, не позволяя уходить от темы обсуждения. Так обучение строится на обмене вопросами и ответами, при этом открытые вопросы стимулируют к

глубокому осмыслению темы, а наводящие помогают углубиться в проблему или скорректировать ход рассуждения.

Отметим, что обучение строится на основании диалога, а не спора, при котором необходимо вывести обучающихся в плоскость совместного формулирования суждений, выявления противоречий и поиска истины. В таком диалоге достижение успеха заключается не в условной победе над оппонентом спора, а в совместном обретении подлинных смыслов [1, с. 79].

Жанровая живопись как аксиологическое пространство для сократического диалога. Восприятие социально значимых ценностей и ориентаций, принятие их отвечают за тот уровень сформированности личностных смыслов, которые общественно значимы. Искусство, согласно Е.А. Попову, является элементом ценностно-нормативной системы общества, сохраняющим мировоззренческий опыт поколений носителей культуры, и фактором консолидации общества [7, с. 20]. Так изобразительное искусство является носителем культурных кодов, нравственных концепций, обладая при этом уникальным потенциалом.

Современные исследователи рассматривают предметы искусствоведческого цикла в качестве пространства, создающего условия для формирования личностных ориентиров, позволяющих осознанно воспринимать культурные ценности и критически осмыслять художественный опыт. Т.Ф. Фурсенко отмечает роль освоения произведений разных видов искусств в формировании общечеловеческих, нравственных, эстетических и художественных ценностей [11, с. 17]; В.В. Кузнецова – благотворное влияние произведений искусства на обучающихся подросткового возраста, связанное с выражением эмоционального отношения и возможностью высказывания собственного мнения [4, с. 1268]; Н.С. Пичко – многоуровневый механизм ценностного ориентирования личности, который воздействует на эмоциональную сферу, расширяет границы личного опыта и закрепляет ценности в поведенческих моделях личности [6, с. 179].

Анализ жанровой живописи на дисциплине «История искусств» позволяет обучающимся глубже понять не только сюжетные и стилистические особенности художественного произведения, но и заложенные автором духовные ценности и смыслы. Жанровая живопись по своей сути отражает повседневную жизнь, социальные явления, человеческие отношения, нравственные дилеммы, что вызывает эмоциональный отклик, стимулируя обучающихся к декодированию и интерпретации художественного произведения.

Метод сократического диалога на занятиях по истории искусств в детской художественной школе. Мы предлагаем использовать картину Питера Брейгеля Старшего «Нидерландские пословицы» (1559, Государственные музеи Берлина, Берлин) в качестве примера применения сократического диалога в процессе изучения жанровой живописи. Наш

выбор обоснован достаточно необычной темой, которая раскрывается в картине. Роль языка в отражении этапа развития народа, выражении мысли и становления культуры нельзя переоценить, К.Д. Ушинский называл его «народным геном», вбирающим в себя фонетические, грамматические и лексические единицы [9, с. 31]. Потому воссозданные в картине пословицы и поговорки отражают закодированный чувственный и жизненный опыт народа изучаемой эпохи.

Мы предлагаем следующий алгоритм проведения сократического диалога.

Первый этап: общее ознакомление. Обучающиеся знакомятся с картиной, происходит фиксирование первых впечатлений. Ожидается, что обучающиеся обратят внимание на разнообразие и причудливость сюжетов в картине, странные позы людей, возможно, опираясь на знания особенностей творчества художников Северного Возрождения, они отметят символичность образов. На данном этапе важны вопросы, побуждающие к исследованию изображения: Что вы видите на картине? Каковы ваши предположения? Есть ли что-то общее у персонажей? Как бы вы охарактеризовали картину? Почему? Есть ли что-то, что вас больше всего заинтересовало? и др.

Второй этап: ознакомление с выбранными фрагментами картины и декодирование смыслов. На этом этапе мы рекомендуем обучающимся выбрать фрагменты и сделать предположения относительно сюжета. Для анализа мы выбрали фрагменты, иллюстрирующие следующие пословицы: *Бросать розы перед свиньями; Жарить целую сельдь ради икринки; Когда слепой ведет слепого, они оба упадут в яму; Не ищи другого в печке, если сам там был.*

После изучения фрагмента картины, иллюстрирующего пословицу, обучающимся необходимо провести декодирование ее значения. Они выдвигают предположения о значении нидерландской пословицы, основываясь на том, что всякая пословица имеет поучительный характер. Преподаватель следит за дискуссией и направляет ее, чтобы обучающиеся в итоге пришли к осмыслению значения пословицы. Для корректировки дискуссии важны вопросы, направленные на выявление разных точек зрения в декодировании: В чем смысл этих народных высказываний? О чем размышляет художник, иллюстрируя эту пословицу? Как бы вы определили смысл данного выражения? Какова его главная мысль? Есть ли аналоги пословиц в русском языке? и др.

Третий этап: интерпретация. Обучающимся необходимо привести пример на основе личного опыта, где эта пословица могла бы быть использована уместно. Этот этап особо важен, так как помогает обучающимся перенести ценности в пространство личностной сферы. Важно также, чтобы на данном этапе высказалось несколько обучающихся, чтобы можно было сравнить их примеры друг с другом и впоследствии вычленив истину, ту ценность, которая была заключена в народной

мудрости. Тут важны вопросы, побуждающие к интерпретированию и уточнению суждений: Сталкивались ли вы с ситуациями, где пословицу можно было бы использовать к месту? Какие примеры из личного опыта вы могли бы привести, где эту пословицу можно было бы использовать? Правильно ли я понимаю, что эта пословица про ...? Мог бы кто-нибудь еще привести пример, где эта пословица применялась бы? Есть ли разница в этих ситуациях? В чем пословицы идейно различаются, есть ли в них противоречия? Какая из ситуаций ближе к истине? Можете ли вы объяснить почему? и др.

Четвертый этап: ценностная рефлексия. На заключительном этапе предлагается побудить обучающихся к ценностному осмыслению полученных суждений и сформулировать логический вывод о значении пословицы и заключенной в ней ценности, задавая соответствующие вопросы: К каким заключениям мы приходим исходя из нашего диалога? Какую ценность вы можете выделить как ведущую в этих пословицах? Что эта ценность для вас значит? Почему она важна? Применяли бы вы эту пословицу в жизни? и др.

Выводы. Таким образом, мы рассмотрели сократический диалог как инструмент создания диалогического пространства и условий активного осмысления ценностей художественного произведения, способствующий становлению ценностно-смысловой сферы обучающихся. Мы описали алгоритм проведения сократического диалога на примере декодирования ценностных смыслов жанровой живописи. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанного алгоритма в образовательном процессе детской художественной школы. Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением методического инструментария и апробацией предложенного алгоритма в образовательном учреждении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Губайдуллина М.С., Черных О.П. Сократический метод и его использование в организации сократических семинаров // Манускрипт. 2018. № 10 (96). С. 77–81.
2. Ефимова А.А. Ценностное самоопределение юных художников в аксиосфере изобразительного искусства как педагогический феномен // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 3(72). С. 186–193.
3. Иванова О.Э., Гнатышина Е.А. Сократический диалог как метод управления проблемами // Философская мысль. 2018. № 4. С. 59–65.
4. Кузнецова В.В. Исследование отношения подростков к изучению искусства в школе // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019: сб. науч. тр. / под ред. С.В. Ивановой. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2019. С. 1263–1277.
5. Павлова О.В. Сократический диалог как метод формирования профессионально-этической культуры студентов вузов в процессе изучения иностранного языка // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов XI Всероссийской конференции, посвященной 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, 21–22 февраля 2019 г. Саратов: Саратовский источник, 2019. С. 215–219.
6. Пичко Н.С. Искусство как ценностно-ориентирующий фактор // Ярославский педагогический вестник. 2016. №4. С. 178–183.

7. Попов Е.А. Искусство как элемент ценностно-нормативной системы общества // Философия и культура. 2019. № 12. С. 17–22.
8. Пургина Е.И. Сократический диалог: историко-философский аспект и дидактический потенциал в современном образовании // Человеческий капитал. 2025. № 2(194). С. 101–109.
9. Ушинский К.Д. Русская школа / сост., предисл., коммент. В.О. Гусаковой; отв. ред. О.А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2015. 688 с.
10. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе (утв. приказом Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156) // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/70153526/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 22.01.2025)
11. Фурсенко Т.Ф. Мировая художественная культура как фактор формирования ценностных ориентаций личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 7-2. С. 116–120.
12. Хугаева Ф.В. «Фламандские пословицы» Питера Брейгеля Старшего как средство поликультурного воспитания личности // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2016. № 3(8). С. 36–41.

Об авторе:

Ефимова Анастасия Андреевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» (170002, г. Тверь, просп. Чайковского, 31), e-mail: vrn111@mail.ru

The young artists' socratic dialogue on values in studying genre painting: based on the «Dutch proverbs» of Pieter Bruegel the elder

A.A. Efimova

Tver State University, Russia, Tver, Russia;
Art School named after V.A. Serov, Russia, Tver, Russia

The problem of activating students' value self-determination in art history classes at a children's art school is addressed. The potential of genre painting in creating an axiological field for discussion is revealed. The use of the Socratic dialogue method to develop personal values and meanings is theoretically substantiated. An algorithm for conducting Socratic dialogue is presented using the example of analyzing Pieter Bruegel the Elder's painting «Netherlands Proverbs».

Keywords: *Socratic dialogue, supplementary education, art history education, value self-determination, pedagogical method.*

About the author:

Efimova Anastasia Andreevna – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabov str., 33); teacher of Children's Art School named after V.A. Serov (Russia, 170002, Tver, ave. Tchaikovsky, 31), e-mail: vrn111@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 20.03.2026.

Формирование когнитивной основы эстетического оценивания произведений искусства обучающимися детской художественной школы

А. Иванова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия;
МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова», г. Тверь, Россия

Поставлена задача формирования эстетических знаний обучающихся детской художественной школы как условия развития их способности к эстетическому оцениванию произведений искусства при освоении искусствоведческих дисциплин. Разработан комплексный метод формирования эстетических знаний обучающихся как основы эстетического оценивания произведений искусства. Выявлены трудности в процессе его практического применения, представлены способы их преодоления.

***Ключевые слова:** способность к эстетической оценке, эстетические знания, подростки, дополнительное образование, художественное образование.*

Актуальность исследования. Современные нормативные документы дополнительного образования ставят задачу формирования метапредметных компетенций обучающихся, в том числе способности эстетически оценивать произведения искусства. Согласно Федеральным государственным требованиям к программам дополнительного предпрофессионального образования в области изобразительного искусства (2012), учащиеся должны овладевать начальными знаниями о роли изобразительного искусства в культуре и духовно-нравственном развитии личности [14]. Эти требования конкретизированы в примерной программе учебного предмета «История изобразительного искусства» [16] и разработанной на ее основе соответствующей программе базовой организации исследования – Детской художественной школы им. В.А. Серова [7] в аспекте формирования знаний обучающихся об основных этапах развития искусства и умения письменно и устно формулировать свои мысли о творчестве художников, что свидетельствует о необходимости использования в учебном процессе педагогических технологий, обеспечивающих формирование эстетических знаний и развитие способности к эстетической оценке произведений искусства.

Степень научной разработанности темы исследования. Задача формирования способности обучающихся к эстетической оценке произведений искусства через призму эстетических знаний неоднократно ставилась в трудах исследователей. Е.П. Кабкова [11] разработала методологию эстетического обобщения, подчеркнув роль знаний в формировании эстетического восприятия и оценивания на уроках искусства. Э.К. Аметова [1] и Л.Р. Золотарева [9] проанализировали особенности восприятия искусства подростками и предложили практические рекомендации по повышению уровня эстетической грамотности обучающихся. Е.В. Гетманская [5] и Н.И. Дегтянникова [6]

обратились к возможностям эвристических методик для формирования способностей обучающихся самостоятельно открывать закономерности и законы художественной композиции. Однако при всем разнообразии существующих подходов и разработок, мы выявили дефицит технологически обоснованных стратегий формирования эстетических знаний как условия развития способности обучающихся детской художественной школы к эстетической оценке.

Поэтому *проблему настоящего исследования* мы видим в систематизации педагогических технологий и искусствоведческих методов для формирования эстетических знаний обучающихся детских художественных школ как условия развития их способности к эстетической оценке произведений искусства.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать комплексный метод формирования когнитивной основы способности обучающихся детских художественных школ к эстетическому оцениванию произведений искусства.

Методология исследования включает анализ научно-педагогической литературы и педагогическое проектирование, необходимое для разработки алгоритмов применения педагогических технологий и искусствоведческих методов на занятиях по истории искусств.

Результаты исследования. В данном исследовании представлен эмпирический этап работы над формированием когнитивной основы эстетического оценивания обучающимися произведений искусства. При разработке программы формирования способности обучающихся к эстетической оценке в условиях освоения искусствоведческих дисциплин (А. Иванова, Е.Г. Милюгина [10]) и разработке интегративной модели (А.А. Богатырев, Е.Г. Милюгина, А. Иванова [21]) мы опирались на дополнительную предпрофессиональную общеобразовательную программу МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» «Живопись» [7] как базовую.

Формирование основ эстетических знаний обучающихся мы считаем условием формирования их способности к самостоятельной эстетической оценке произведений искусства. Владение основами эстетических знаний включает знание источников красоты, понимание градации прекрасного / безобразного, возвышенного / низменного, а также представление о художественных правилах и канонах различных эпох [10].

Для формирования когнитивной основы эстетического оценивания произведений искусства мы выбрали следующие темы программы: «Искусство Италии эпохи Высокого Возрождения», «Искусство Италии эпохи Барокко», «Искусство французского импрессионизма». Выбранные темы представляют важнейшие этапы эволюции западноевропейского искусства, демонстрируют многообразие способов реализации художественных целей и позволяют учащимся сформировать способность

эстетически оценивать произведения искусства. Тема «Высокое Возрождение» знакомит с базовыми элементами искусствоведения (форма, композиция, светотень, колорит), формирует начальное представление о структуре произведения и роли человеческого тела в искусстве [7, с. 162]. Тема «Барокко» дополняет эти знания умением различать эмоциональную экспрессию, контрасты и декоративные акценты, расширяя диапазон эстетических знаний обучающихся [7, с. 168]. Тема «Импрессионизм» показывает смелый разрыв с академической традицией и начало современной эры в искусстве, дает понимание сути свободного мазка, воздушной перспективы и субъективного восприятия цвета [7, с. 173].

При изучении искусства Италии эпохи Высокого Возрождения мы выбрали индивидуальный подход в работе с формально-содержательным методом анализа произведений искусства. Такой метод позволил глубоко исследовать композицию, цвет, линии, пространство и смысловую нагрузку произведения, соединяя его внешние признаки с внутренним содержанием [13]. Формально-содержательный анализ направлен на глубокое понимание искусства и развитие навыков самостоятельного анализа. Перед началом индивидуальной работы была проведена ознакомительная беседа о периоде Высокого Возрождения, его главных представителях и особенностях искусства той эпохи. Для подготовки к ознакомительной беседе преподаватель обратился к книге Т.И. Прилуцкой «Живопись итальянского Возрождения» [15], в которой прослеживаются тенденции развития итальянской живописи XIII–XVI вв. С обучающимися мы обсудили творчество величайших гениев этого периода: Леонардо да Винчи, Рафаэля Санти и Микеланджело Буонарроти, рассказали, почему их называют титанами Высокого Возрождения и какое влияние оказали их труды на мировую культуру, отметили стремление к гармонии пропорций, симметрии и совершенству в изображении человеческого тела, показали важность изучения анатомии, перспективы и научной точности в живописи и скульптуре, рассмотрели различия между ранним и поздним этапами Высокого Возрождения. Также совместно мы повторили особенности формально-содержательного анализа произведений искусства на примере картины Леонардо да Винчи «Тайная Вечеря» (1498).

Затем каждый ученик выбрал одно из произведений данной эпохи и получил задание проанализировать его с помощью формально-содержательного метода – от описания формы (композиция, цвет, линия, светотень) к интерпретации содержания (идея, замысел, символы и ассоциации) и установлению взаимосвязи между формой и содержанием [19]. Так Илья П. (13 лет) при анализе картины Рафаэля Санти «Афинская школа» (1509–1511) опирался на полученные на занятиях знания о средствах художественной выразительности и особенностях эпохи Высокого Возрождения. Используя материалы детской энциклопедии «Великие и знаменитые: Средние века и эпоха Возрождения» [3], он

отметил симметричность композиции, центральную линию, ведущую взгляд зрителя внутрь помещения, и реалистичное воспроизведение пространственных планов посредством линейной перспективы, выделил богатство и сложность поз и жестов многочисленных персонажей, разнообразие одежд и тканей, создающих объем и пластичность форм. Илья подчеркнул идею объединения древнегреческих ученых и философов в единое пространство, демонстрируя восхищение высоким знанием и культурой. Он указал на наличие символики: «Платон указывает вверх, обозначая интерес к небесному миру, тогда как Аристотель направляет руку вперед, подчеркивая значимость земного опыта» – и объяснил связь между формой и содержанием следующим образом: «Гармоничная композиция, детально выписанные фигуры и точное отображение пространства делают картину торжественной. Благодаря этому усиливается идея великой мудрости и ценности науки, которая была важной темой эпохи Возрождения» (архив автора).

Несмотря на подготовительную беседу об эпохе Возрождения и коллективный анализ произведения искусства, обучающиеся испытывали сложности с определением символов и ассоциаций, содержащихся в изображении; некоторым тяжело давалось установление связи между формой и содержанием и формулировка своих мыслей. Для решения выявленных проблем мы поставили классу наводящие вопросы: Какие предметы или жесты героев несут особый смысл? Как размещение фигур и предметов помогает подчеркнуть основную идею? Создают ли линии и объемы определенное настроение? Мы предложили сравнить картину с известными работами того же мастера, например «Тайную Вечерю» (1498) Леонардо да Винчи с «Поклонением волхвов» (1480), и обратили внимание на эксперименты с композицией и перспективой; дали небольшие подсказки, помогая ученику прийти к правильному выводу самостоятельно, например проанализировать пространство: Чувствуете ли вы глубину или плоскостность картины? Как достигнута такая иллюзия? Мы обратили внимание на персонажей: Какие эмоции передают их лица и позы? Зачем художник выбрал именно такое выражение? Мы рекомендовали обучающимся сосредоточиться на одном аспекте (цвет, линия, композиция) и попытаться понять, какой смысл несет именно этот элемент. Итогом проведенного занятия стало не только приобретение обучающимися конкретных знаний, но и формирование у них способности самостоятельно оценивать произведения искусства, учитывая их эстетическую составляющую и внутренний смысл.

При изучении искусства Италии эпохи Барокко мы использовали коллективный метод работы с применением эвристического метода поиска оригинальных идей [5, 8]. Для подготовки к занятию преподаватель обратился к труду Дж. К. Аргана «История итальянского искусства» [2]. Перед коллективной работой мы рассказали о периоде Барокко, его

отличительных чертах и вкладе в историю мирового искусства, отметив, что искусство Барокко отличается динамичностью, театральностью, вниманием к деталям и стремлением воздействия на эмоции зрителя.

Затем класс был поделен на группы по 3-4 человека. Каждой группе мы предложили на основе полученных знаний создать коллективный плакат или мини-презентацию, раскрывающую главную особенность искусства Барокко. В работе обучающиеся могли использовать дополнительную литературу, например книгу Е.В. Яйленко «Шедевры живописи эпохи барокко» [20], в которой представлены репродукции картин. Обучающиеся записывали все идеи относительно того, какими терминами можно охарактеризовать искусство Барокко; главное условие – мысли записывались без критики и ограничений. Когда поток идей иссяк, группы приступили к классификации и объединению идей в блоки. Так одна группа объединила идеи, касающиеся форм и линий, другая – цветов и материалов, третья – драматургии и эмоций. На основе собранных идей группа создавала эскиз будущей презентации или плаката. Разрешалось использовать рисунки, диаграммы, высказывания художников. Затем каждая группа представила свою работу классу, объяснив свой замысел и причины выбора именно таких элементов. Так, одна группа показала, как художники эпохи Барокко использовали кривые линии, драпировки тканей и асимметрию для придания работам динамики и напряжения. Группа нарисовала большой плакат, состоящий из фрагментов картин Питера Пауля Рубенса и Микеланджело Караваджо, акцентируя внимание на формах и линиях. Над каждым фрагментом разместили короткий комментарий с описанием найденных закономерностей: «Свободные складки ткани создают ощущение движения и пластичности», «Кривые линии привлекают внимание и делают изображение динамичным» (архив автора).

В процессе выполнения задания обучающиеся столкнулись с трудностями в выборе направления для анализа и создании оригинальной идеи. Одни не знали, с чего начать, другие сомневались в своих способностях придумать нечто оригинальное. Для решения этой проблемы мы задали обучающимся вопросы, которые подтолкнули их к размышлениям: Что вас удивляет в картинах эпохи Барокко? Какие черты бросаются в глаза первым делом? Так, анализ форм, линий, цветов и материалов позволил обучающимся пристально рассматривать фрагменты картин, учиться видеть детали и устанавливать их роль в произведении. Классификация идей и выбор ключевых элементов способствовали развитию умения расставлять приоритеты и осознанно выбирать детали, имеющие эстетическую ценность. Использование комментариев и рисунков для иллюстрации идей помогло обучающимся сформулировать свои эстетические суждения, обосновывая их конкретными примерами.

На занятии «Искусство Франции. Импрессионизм» мы использовали игровой метод обучения [18]. В начале урока мы познакомили обучающихся

с французским импрессионизмом, подчеркнув его новаторство и стремление запечатлеть повседневную жизнь и среду во временной подвижности. Мы отметили особенности тем и сюжетов в картинах – повседневные городские и сельские мотивы, пейзажи; особенности их техники и стиля – свободная и быстрая техника мазков, использование оптического смешения цветов, акцент на свет и его влияние на цвет [4].

Затем класс разделился на команды, каждая из которых получила карточку с вопросами о художнике. Так в карточке, в которой мы «зашифровали» художника Клода Моне, были следующие заметки: французский мастер конца XIX века, известный своим произведением, давшим название всему стилю импрессионизма «Впечатление. Восходящее солнце» (1872); специализируется на пейзажах и повседневных сценах, созданных на пленэре; применяет свободные мазки, делая свет и цвет главными средствами передачи атмосферы; знаменит циклами полотен, включая серию «Водяные лилии» и городские панорамы Сен-Дени; является одним из создателей импрессионизма, активно исследовал эффекты света и цветовой гаммы, показывая изменение видимых образов в зависимости от времени суток. Обучающиеся должны были угадать имя художника и объяснить свое решение. В работе они использовали книгу С. Эндрюс «Импрессионисты. Рассказы о художниках и картинах» [17]. Следующее творческое задание – «Напиши письмо художнику». Каждая команда получила карточку с наводящим вопросом, адресованным знаменитому импрессионисту, например: «Дорогой господин Моне, расскажите, как вам пришла идея писать воду и небо такими необычными мазками?», «Госпожа Моризо, скажите, почему вы выбрали бытовые сцены для своих полотен?» и т.п. Нужно было продолжить это письмо, написать короткую заметку от лица современного зрителя, комментируя впечатления от картины или самой личности художника. Для помощи обучающимся был предоставлен альбом А.Г. Костеневич с картинами художников-импрессионистов «От Моне до Пикассо» [12]. Одна из команд представила следующее письмо: «Дорогой Клод Моне, ваши картины с лилиями и синевой Живерни поражают тем, как вы ловите свет и мгновение. Мазки ваши кажутся свободными и быстрыми, мы слышим в них воду, шелест ветра и перемены погоды. Благодаря вам мы учимся видеть движение не там, где что-то происходит, а там, как свет меняет цвет и настроение картины. Ваше стремление запечатлеть момент напоминает о важности внимания к деталям – остановиться, присмотреться, позволить краскам играть светом» (архив автора).

Некоторые обучающиеся испытывали затруднения при определении авторов картин и установлении связи произведения с художником. Для решения этой проблемы мы предоставили больше визуального материала и провели дополнительную работу по ознакомлению с наиболее известными работами каждого мастера. Возникли сложности при формулировании

интересных и содержательных вопросов художникам. Для помощи обучающимся мы предоставили примеры открытых вопросов, которые стимулировали их задуматься над творчеством художников, например: Как особенности выбранной техники помогают выразить замысел автора? Как бы изменилось восприятие картины, если бы она была написана в другом стиле? Что хотел сказать художник зрителям этой работой? Мы разработали памятки с примерами вопросов, касающихся как биографических фактов, так и особенностей художественных техник и сюжетов, например: Какой период жизни художника оказался ключевым для развития его стиля? Какие новые подходы к цвету и форме характерны для творчества художника? О чем рассказывает нам главная тема картины?

Представленная система заданий, как показала апробация, оказала влияние на формирование эстетических знаний и развитие способности к эстетическому оцениванию произведений искусства. Составление писем от лица зрителя актуализировало навык анализа произведений, выявления замысла художника и понимания особенностей его техники. Задание «Напиши письмо художнику» способствовало развитию эмпатии и сопереживания, обучающиеся мысленно входили в контакт с художником, пытались поставить себя на его место и выразить собственные впечатления. Регулярные обращения к наводящим вопросам помогли обучающимся формулировать ответы, относящиеся к анализу произведений искусства, что укрепило навык эстетического оценивания.

Выводы. Представленная система методов и приемов способствовала формированию когнитивной основы эстетического оценивания, обеспечила комплексный подход обучающимся к изучению искусства и стимулировала развитие их аналитических навыков. Использование формально-содержательного метода позволило обучающимся глубоко понять взаимосвязь между формой и содержанием произведений искусства, научиться выделять ключевые элементы (композицию, цвет, линии, светотень) и осмысливать их влияние на восприятие. Исследование картин в рамках коллективных проектов, игрового метода и написания писем художникам способствовало формированию внимания к деталям, поиску символики и пониманию эстетических целей художников. Данные задания создали основу для осознанного эстетического оценивания произведений искусства. Далее нам необходимо продолжить работу над формированием способности обучающихся к эстетической оценке, учитывая другие ее составляющие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аметова Э.К. Воспитательно-развивающий потенциал игровых технологий обучения в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 84-1. С. 21–23.
2. Арган Дж.К. История итальянского искусства. М.: Радуга, 1990. Т. 2. 239 с.
3. Бутромеев В.П. Великие и знаменитые: Средние века и эпоха Возрождения. М.: Деконт, Алкиона, 1995. 304 с.

4. Волкова Паола. Импрессионисты. М.: АСТ, 2022. 192 с.
5. Гетманская Е.В. Двойная функция эвристического метода обучения // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2009. № 2. С. 69–73.
6. Дегтяникова Н.И. Эвристические методы в исследовании композиции произведений изобразительного искусства: автореф. дис. ... канд. иск.: 17.00.09. СПб., 2004. 21 с.
7. Дополнительная предпрофессиональная общеобразовательная программа в области изобразительного искусства «Живопись». Тверь: Художественная школа им. В.А. Серова, 2024. 235 с. URL: <https://hudschool.com/uploads/s/g/w/n/gwnknwcuuvel/file/8HkfxeCl.pdf?preview=1> (дата обращения: 13.02.2026)
8. Залесова Н.В. Технология формирования научных понятий на основе использования комплекса эвристических методов и приемов // Вестник Костромского гос. ун-та. 2008. № 1. С. 294–297.
9. Золотарева Л.Р. Описание и анализ произведения искусства – эстетико-искусствоведческий и педагогический инструментарий // Известия Алтайского гос. ун-та. 2012. № 3. С. 157–162.
10. Иванова А., Милюгина Е.Г. Между вкусом и смыслом: эстетическое оценивание как педагогический феномен // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 1 (70). С. 151–160.
11. Кабкова Е.П. Развитие способности школьников к художественному обобщению на уроках искусства: автореф. дис. ... докт. пед.: 13.00.02. Москва, 2005. 56 с.
12. Костеневич А.Г. От Моне до Пикассо: Французская живопись второй половины XIX – начала XX века в Эрмитаже. Л.: Аврора, 1989. 523 с.
13. Панофский Э. Этюды по иконологии: Гуманистические темы в искусстве Возрождения. СПб.: Азбука-классика, 2009. 480 с.
14. Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства» // Министерство культуры РФ. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdenii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения: 13.02.2026)
15. Прилуцкая Т.И. Живопись итальянского Возрождения. М.: Изобразительное искусство, 1995. 64 с.
16. Примерная программа по учебному предмету «История изобразительного искусства» // Министерство культуры РФ [официальный сайт]. URL: <https://culture.gov.ru/documents/primernaya-programma-po-po-uchebnomu-predmetu-istoriya-izobrazitelnogo-iskusstva/> (дата обращения: 13.02.2026)
17. Сандрин Эндрюс Импрессионисты. Рассказы о художниках и картинах. М.: Махаон, 2024. 128 с.
18. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: Народное образование, 2005. Т. 1. 556 с.
19. Штейн С.Ю. Методология в искусствоведении // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. 2017. № 4–1. С. 32–46.
20. Яйленко Е. В. Шедевры живописи эпохи барокко. Караваджо, Веласкес, Рубенс и другие великие мастера. М.: Просвещение, 2024. 208 с.
21. Bogatyrev A., Milyugina E., Ivanova A. An Integrative Model of the Art School Educational Environment with Augmented Reality Application // Digital Transformation of Socio-Economic and Technical Systems: Theory and Practice / eds. Skhvediani A.,

Kulachinskaya, A. Mateeva Petrova M. Cham: Springer, 2025. Pp. 145–164. Lecture Notes in Networks and Systems. V. 1309.

Об авторе:

Иванова Александра – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33; научный руководитель – д. филол. н., проф. Е.Г. Милюгина), преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» (170100, г. Тверь, пр-т Чайковского, 31), e-mail: aleksandraivanova64941@gmail.com

Forming the cognitive basis of art works aesthetic assessment by children's art school students

A. Ivanova

Tver State University, Tver, Russia;
Children's Art School named after V.A. Serov, Tver, Russia

The article sets the task of forming aesthetic knowledge among students of children's art schools as a condition for developing their ability to independently comprehend works of art in the context of mastering art history disciplines. The article identifies difficulties in the process of solving this task and presents ways to overcome them. The article also develops a comprehensive method for forming aesthetic knowledge among students of children's art schools as a condition for developing their ability to appreciate works of art.

Keywords: *ability to make aesthetic judgments, aesthetic knowledge, teenagers, additional education, art education.*

About the author:

Ivanova Alexandra – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabov St., 33), teacher at the Art School named after V.A. Serov (Russia, 170100, Tver, Tchaikovsky Prospect, 31), e-mail: aleksandraivanova64941@gmail.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 19.03.2026.

Педагогические принципы Бернарда Ромберга в контексте становления русской виолончельной школы: опыт реконструкции

М.Д. Иванова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия;
ГБПОУ «Тверской музыкальный колледж имени М.П. Мусоргского», г. Тверь, Россия

Исследуется вклад Б. Ромберга в формирование европейской и русской виолончельной педагогики первой половины XIX в. Выделены педагогические принципы Б. Ромберга, ставшие основой новой методики обучения игре на виолончели, описаны его приемы усовершенствования техники игры. Определена значимость педагогических принципов Ромберга для формирования модели профессионального образования виолончелистов, включая содержание, формы и методы образовательной деятельности.

Ключевые слова: *виолончельная педагогика, русская виолончельная школа, Бернард Ромберг.*

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения исторического опыта становления русской виолончельной школы и выявления вклада в ее развитие немецких педагогов, в частности Бернарда Ромберга. Изучение наследия Ромберга способствует обогащению современной музыкально-педагогической мысли и совершенствованию образовательных методов в области виолончельного исполнительства. Понимание исторического контекста и вклада Ромберга в ряду других мастеров позволяет формировать осознанный подход к подготовке профессионалов, способных интегрироваться в международное культурное пространство и продолжать традиции русского виолончельного искусства.

Степень научной разработанности темы исследования. Личности Б. Ромберга и его исполнительскому и композиторскому творчеству посвящены отдельные страницы фундаментальных трудов XX в. по истории виолончельного искусства (Л. Гинзбург [1, с. 3–22]). Современные зарубежные исследователи (А. Venturini [14], Юй Ялун [11]) описали его роль в становлении дрезденской и русской виолончельных школ, отечественные – исполнительское (М.Ю. Кустов [5]) и композиторское (А.В. Иванов [4]) творчество и методическое наследие (Д.Б. Гудимов [2]). При этом ключевые педагогические принципы Ромберга, лежащие в основе современной методики обучения игре на виолончели, и степень преемственности между исторически сложившимися школами не проанализированы и не систематизированы.

Проблема исследования состоит в необходимости проанализировать, как педагогические принципы и методические разработки Ромберга повлияли на формирование отечественной виолончельной школы, определить степень их соответствия современным требованиям

© Иванова М.Д., 2026

музыкального образования и установить значение его творчества для сохранения и развития традиций российского исполнительства.

Цель исследования – реконструировать педагогические принципы Бернарда Ромберга в контексте становления дрезденской виолончельной школы, выявить их влияние на развитие отечественной виолончельной педагогики и виолончельное образование, определить перспективы их применения в современном учебном процессе.

Терминологические основы исследования. Чтобы описать педагогические принципы Бернарда Ромберга и его виолончельной школы, нам необходимо определить понятия *школа* в музыкальном искусстве и педагогике и *педагогические принципы*.

Под понятием *школа* мы, вслед за исследователями, понимаем «свободное объединение музыкантов-единомышленников вокруг лидера (главы школы) на основе разделяемой ими парадигмы – оригинальной *художественной программы*, которая включает педагогическую, исполнительскую и композиторскую составляющие», «реализуется в прямой и опосредованной коммуникации и обеспечивает генерирование, сохранение и распространение художественных идей и выработку технических средств для их воплощения в региональном / национальном / интернациональном культурно-образовательном пространстве определенной эпохи». Миссия школы заключается в «педагогическом обеспечении самореализации личности в культурно-эстетическом пространстве эпохи» посредством формирования ее инструментальной культуры «в соответствии с историческими представлениями об идеалах и ценностях музыкального образования и воспитания» (Е.Г. Милюгина, А.Д. Мерзликин [9, с. 140]). Школой называют также «педагогическое искусство, индивидуальную манеру того или иного музыканта в связи с определенными стилевыми направлениями; в связи с теоретическими концепциями, системами в методике обучения исполнителей» (А.В. Малинковская [6, с. 96]). Художественно-образовательная парадигма, методологические принципы школы – содружества музыкантов или его главы – фиксировались в методических разработках – школах игры на музыкальных инструментах, которые «в большинстве своем сопровождалась многочисленными нотными иллюстрациями – примерами с исполнительскими комментариями, нередко переходящими в эмоциональное выражение эстетических и интерпретационных взглядов автора» (Д.Б. Гудимов [2, с. 238]).

Под *педагогическими принципами* принято понимать ключевые, базовые положения какой-либо теории, ведущие идеи и важнейшие нормы действий и поведения. Они отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направление и помогают творчески подойти к построению педагогического процесса (Г.В. Руденко [10]). Педагогические принципы применительно к воспитанию и

социализации музыкантов представляют собой упорядоченную систему научных взглядов и практических рекомендаций, определяющих основные направления и подходы к процессу музыкального образования. Эти принципы отражают глубинные закономерности взаимодействия педагога и ученика в процессе передачи музыкальных знаний и мастерства, соотношение личностного, художественного и технического развития учеников, учет их образовательных возможностей и потребностей, учет их жизнетворческого потенциала и прогнозирование их судеб, педагогическое взаимодействие учителя и ученика как творческое взаиморазвитие (Е.Г. Милюгина, А.Д. Мерзликин [7, 8]). Подобно понятию *школа* как направлению в науке или искусстве, характеризующему определенной системой идей и практик, педагогические принципы образуют своего рода традиционную основу профессионального становления музыкантов. Они определяют содержание, формы и методы образовательной деятельности, способствуя формированию полноценного исполнителя, обладающего необходимыми профессиональными качествами и творческим потенциалом.

Результаты исследования. Бернارد Ромберг (1767–1841) – немецкий виолончелист-виртуоз, композитор, педагог – является уникальной фигурой в мировом виолончельном искусстве, подобно тому как Никколо Паганини считается идеалом среди скрипачей. Творчество Ромберга знаменует целую эпоху в истории виолончели, отмеченную переходом от классической стилистики к романтизму, от аккомпанирующей функции к солированию. До XIX в. виолончель считалась аккомпанирующим инструментом, а к концу века было опубликовано более восьмидесяти методических пособий для виолончели, и Рихард Вагнер и Рихард Штраус писали оркестровые партии для виолончели, равные по сложности партиям скрипки, традиционно единственной виртуозной партии струнных. Освобождение виолончели от уз басового остинато началось с Ромберга.

Становление мастера. Искусство Ромберга стало воплощением исключительной виолончельной виртуозности. Обучался игре на виолончели он в раннем возрасте у своего отца Бернхарда Антона Ромберга и у Иоганна Шлика. В 1790 г. Кристиан Готлиб Нефе предложил Ромбергу изучать композицию у него в Боннской капелле. Одним из учеников школы, который стал близким другом Ромберга, был молодой Людвиг ван Бетховен. В Бонне Ромберг и Бетховен впервые встретились с Йозефом Гайдном [1], у которого Ромберг продолжил изучать композицию в Вене (1795). В январе 1797 г. Ромберг дал в Вене премьеру опуса Бетховена «5 сонат для виолончели» с Бетховеном за фортепиано. Осенью 1800 г. Ромберга вызвали во Францию и предложили должность профессора виолончели в Парижской консерватории. В 1803 г. он оставил свою профессорскую должность в Париже и поступил на работу в Берлинскую капеллу, где в течение следующих двух лет работал вместе с Жан-Луи Дюпором в Берлинской

опере. Примерно в то же время он приобрел виолончель Страдивари, поскольку в то время струнным инструментам Страдивари было сто лет, и они считались лучшим выбором для исполнения [14]. 1806 г. стал одним из самых важных в жизни Ромберга. Молодой студент Фридрих Дотцауэр приехал учиться и жить к нему в Берлин, но для обоих это был недолгий опыт, потому что через шесть месяцев Берлинская капелла была расформирована после вступления Германских земель в наполеоновские войны. Не испугавшись, Ромберг отправился снова в турне и продолжил гастролировать по всему миру, пока его не назначили в 1816 г. в воссозданную Берлинскую капелльмейстерскую капеллу, но на этот раз ему предложили должность второго капелльмейстера. В 1819 г. он передал эту должность итальянскому композитору Гаспаро Спонтини, вернулся к гастролям и обучению студентов. В 1820 г. Ромберг завоевал еще большее уважение в Вене благодаря своим десяти концертам для виолончели, которые опровергли распространенное мнение, что скрипачи – это единственные струнники, которые обладают виртуозной техникой [14].

Идея новаторства в исполнительской деятельности Ромберга выходит далеко за рамки обычной демонстрации технического совершенства и артистической свободы. Как отмечал современник музыканта, дело здесь не столько в виртуозности игры, сколько в принципиально новом подходе к концертному выступлению: «Ромберг никогда не имеет перед собой нот, и, сидя свободно перед слушателями, играет все наизусть» [цит. по: 1, с. 8]. Этот метод кардинально отличается от традиционного представления, когда музыканты полагаются на партитуру. Такая свободная игра позволяла установить тесный контакт со слушателями, вовлекая их в творческий процесс. Нововведения Ромберга касались не только уровня мастерства, но и самой природы концертного опыта, обогащая исполнительские традиции и оказывая значительное влияние на последующее развитие сценической практики.

Ромберг и дрезденская виолончельная школа. Скрипачи и виолончелисты Германии начала XIX в. «первыми в мировой музыкальной педагогике создали инструктивно-педагогический репертуар, формируя новую модель учебного процесса» (М.Ю. Кустов [5, с. 3]). Влияние на становление отечественной виолончельной школы оказали немецкие виолончелисты, в частности педагоги дрезденской школы, основателем которой считается Бернард Ромберг. В группу виолончелистов, которая стала известна как дрезденская школа, входили Ф.А. Куммер, С. Ли, Г. Гольтерман, Б. Коссман, Д. Поппер, Ф. Грюцмахер и другие ученики и коллеги Ромберга. А. Вентурини отмечает: «Дрезденская школа попыталась не только привлечь внимание к виолончели, но и полностью изменить технику исполнения на нем» [14, с. 2]. Педагоги школы добились этого, опубликовав свои методы и достижения в области техники в виде этюдов для виолончели и методических пособий. Этот процесс распространения

информации позволил со временем совершенствовать работу друг друга. На рубеже XIX–XX вв. дрезденская школа стала ведущей виолончельной школой в мире и больше не была привязана к Дрездену, а распространилась по всей Европе и за ее пределами. Публикуя свои этюды, дрезденские виолончелисты передавали полученные знания не только своим ученикам, но и будущим поколениям виолончелистов. Продолжатели традиций дрезденской школы сегодня выступают почти в каждой стране и пропагандируют идеи, зародившиеся в Германии в XIX в. Многие современные музыканты продолжают учиться у представителей этой школы, перенимая опыт поколений.

Ромберг и русская виолончельная школа. Педагогическое взаимодействие учителя и ученика как творческое взаиморазвитие. Помимо концертной и педагогической деятельности в Европе, Ромберг приезжал в Россию. В 1806–1807 гг. и 1808–1812 гг. он совершал гастрольные поездки и подолгу жил в Москве и Санкт-Петербурге. В России он создал семью, у него родился сын Карл, который впоследствии стал «виолончелистом оркестра императорских театров в Петербурге» [5, с. 6]. В третий приезд (1825–1827) Ромберг завязал тесную дружбу с графом Матвеем Виельгорским, увлеченным виолончелистом-любителем, который стал его учеником. Матвей Виельгорский устраивал у себя квартетные собрания и возглавил в качестве виолончелиста лучший в Петербурге того времени струнный квартет в составе Алексея Львова (первая скрипка), Всеволода Маурера (вторая скрипка) и Густава Вильде (альт). Творческие контакты с Ромбергом позволили Матвею Виельгорскому стать одним из первых виолончелистов не только в России, но и в Европе. Ему посвящали свои сочинения Антон Рубинштейн (третий квартет) и Феликс Мендельсон (Вторую сонату для виолончели и фортепиано). Он собрал коллекцию музыкальных инструментов, в которой было пять инструментов работы Страдивари. Виельгорский принимал участие в учреждении Императорского русского музыкального общества, стал автором нескольких пьес для струнных инструментов, для одной и для двух виолончелей и пр. и соратником А. Рубинштейна по созданию первой в России консерватории. Так традиции Ромберга закрепились в России и нашли продолжение в Петербургской виолончельной школе.

Последнее посещение Ромбергом России состоялось в 1828–1830 гг. Такое длительное пребывание и многочисленные концерты немецкого артиста повлекли за собой развитие интереса к русской музыке, которое Ромберг отразил в своем сочинении «Вариации на русские темы» [13].

Истоки педагогики Ромберга и его «Виолончельная школа». Бурная гастрольная жизнь повлияла на педагогическую деятельность Ромберга. Он ощутил на себе влияние не только немецких виолончелистов, но и представителя итальянской школы Л. Боккерины и французских братьев Дюпор. Эти влияния были заложены во время пребывания Ромберга в

Париже и могли развиваться в процессе личного общения в Парижской консерватории. Однако Ромберг создал «свой, ярко индивидуальный исполнительский стиль, отличительными чертами которого были необычайно мощный тон, «широкий смычок», превосходная интонация, исключительная техническая свобода, сочетавшаяся с выразительностью исполнения» [1, с. 15].

Ромберг был плодовитым композитором и виолончелистом, хотя сочинял он больше для исполнения, чем из педагогических соображений. Переломным событием в его жизни стало создание книги «Виолончельная школа» (*A Complete Theoretical & Practical School for the Violoncello*). Впервые она была опубликована в 1816 г. в Англии [12], затем в 1839 г. во Франции и в 1840 г. на немецком языке в Германии. В предисловии к книге Ромберг объясняет, почему были изданы методические пособия для виолончели: «Хотя было опубликовано много учебников по игре на виолончели, в которых игроки могут найти много полезного, до сих пор не появилось ни одного, с помощью которого можно было бы должным образом обучить человека, совершенно не разбирающегося в музыке» [12, р. 26]. С целью обеспечить начинающих учеников учебными пособиями по игре на виолончели Ромберг создал традицию публикации методик игры, которые со временем стали самым ценным вкладом дрезденской школы. Его школа является саморефлексией его исполнительского и творческого пути [14, р. 26]. В своей школе он не пытался обеспечить виолончелистов безошибочной техникой, а скорее старался «изложить свое мнение и опыт, признавая при этом различные возможности, которые были опубликованы ранее» [14, р. 26].

Фундаментальная постановка как условие художественного и технического развития учеников. В «Школе» Ромберга есть изображение виолончелиста, демонстрирующего правильную технику, где хорошо видно, что смычковая техника Ромберга является самой передовой для своего времени, наиболее близкой к современным стандартам: его левая рука на рисунке имеет обратную пронацию, что показывает использование им скрипичной техники, применявшейся в то время в Италии. На Ромберга оказали влияние как французские, так и итальянские виолончелисты. В начале 1700-х гг. немецкие дворы и церкви были наводнены итальянскими струнниками. Именно благодаря этому влиянию техника игры Ромберга левой руки напоминает обратную пронацию (или наклон левой руки в сторону ореха), характерную для итальянских школ. Скрипичная пронация левой руки вместо округлой кисти виолы впоследствии стала отличительной чертой дрезденской школы. Ученик Ромберга Фр. Дотцауэр продолжил традиции школы [14].

К концу жизни Ромберг модифицировал виолончель: обрезал гриф, чтобы струны не дребезжали при игре, сделал гриф тоньше, изменил положение большого пальца, округлил гриф и шею под углом, чтобы

увеличить расстояние между грифом, струнами и верхней частью инструмента. Позже Ромберг изобрел знак большого пальца (ставки), чтобы использовать «большой палец в качестве опоры в верхних регистрах на соседних струнах, что постепенно позволило реже применять изменение позиций» [1, с. 92]. Таким образом, играя произведения такой аппликатурой, мы имеем дело с так называемой «горизонтальной» аппlikатурой, используя ресурсы всех четырех струн, от чего в последствии ушел К.Ю. Давыдов, положив в основу виолончельной техники частую смену позиций, установив основной принцип смены позиций, который можно сформулировать следующим образом: «Палец, который приходится на первую ноту новой позиции, должен сразу опуститься (упасть) на струну в соответствующем месте, что становится возможным лишь благодаря незаметному скольжению в новую позицию пальца, уже лежащего на струне (в старой позиции)» [3, с. 13]. Из этого следует, что сочинения Ромберга, а в частности его концерты, имели широкое применение в педагогической и исполнительской практике К.Ю. Давыдова [1, с. 21], что впоследствии стало «прорывом» в российской педагогике.

Принцип нотации как педагогический принцип природосообразности. Еще одним достижением Ромберга для сообщества виолончелистов стало его наставление о том, как композиторы должны относиться к написанию нот в музыке для виолончели. Вплоть до времен Ромберга партии виолончели, которые поднимались выше басового ключа, записывались скрипичным ключом, с нотацией, которая должна была быть перенесена на октаву ниже. В то время такие композиторы, как Гайдн, использовали эту практику для виолончели, в то время как альтисты начинали с высоких частот, а затем переходили к басовым, перенося высокие ноты в нижний регистр по мере необходимости. Эта практика, по мнению Ромберга, устарела, и он выступил против нее в своей школе, настаивая на том, что три ключа (тенор, бас, скрипичный) должны использоваться последовательно [14].

Выявление резервов виолончели для художественного и технического развития учеников. В методическом пособии Парижской консерватории, опубликованной в 1804 г., Ромберг написал раздел под названием «светотень в музыке», который также включил в свою программу обучения игре на инструменте в 1839 г. Эта идея состояла в том, чтобы использовать динамику и цвет для подчеркивания идей в музыке с помощью смычка, тем самым добиваясь фразировки. Дюпор счел эту главу нелепой, полагая, что смычок не является средством исполнения фраз, но один из рецензентов работы и его игры заступился за него [14]. И хотя французская школа не была согласна с идеей выразительного использования смычка, Ромберг добился своей известности благодаря использованию смычка именно таким образом.

Бернард Ромберг, будучи выдающимся виолончелистом и композитором, создавал свои произведения с расчетом на «собственные уникальные исполнительские способности» [4, с. 158]. Каждое произведение Ромберга было своеобразным испытанием возможностей инструмента, демонстрирующим максимальную полноту раскрытия его потенциала. Именно эта способность выявлять скрытые резервы виолончели сделала его композиции уникальными и привлекательными для музыкантов и слушателей. Его стремление показать всю мощь и красоту инструмента помогло сформировать новый подход к исполнению на виолончели, который нашел свое продолжение в творчестве следующих поколений музыкантов.

Выводы. Таким образом, педагогическое и творческое наследие Бернарда Ромберга представляет особую ценность для русской и мировой культуры, оказывая существенное воздействие на последующие поколения виолончелистов. Глубокая связь маэстро с Россией проявилась не только в концертной деятельности, но и в формировании традиций отечественного виолончельного исполнительства. Педагогические сочинения Ромберга, включая знаменитые концерты, учебные этюды и сонаты, остаются востребованными и значимыми вплоть до настоящего времени, служа надежным инструментом для совершенствования профессиональных навыков музыкантов. Вклад Ромберга в мировое виолончельное искусство состоит в том, что он создал фундаментальные основы для дальнейшего развития инструментария и техники исполнения, обогатив историю музыкальной культуры новыми формами выражения чувств и эмоций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гинзбург Л. История виолончельного искусства. Кн. 4. М: Музыка, 1978. 407 с.
2. Гудимов Д.Б. «Школы» игры на виолончели XVIII–XXI веков: исторический обзор, традиции и современные новации // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 3 (59). С. 237–244.
3. Гутор В.П. К.Ю. Давыдов как основатель школы. М.-Л.: Музгиз, 1950. 44с.
4. Иванов А.В. Виолончельные концерты Бернарда Ромберга: проблемы интерпретации и исполнения // Музыкальное исполнительство и педагогика. 2015. № 2 (21). С. 154–161.
5. Кустов М.Ю. Творчество немецких скрипачей и виолончелистов XIX века как одна из основ формирования мирового классического струнно-смычкового инструментализма // Культура и искусство Германии. Тамбов: ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 2015. URL: https://rachmaninov.ru/assets/uploads/konf/dgt_2017/kustov-m.yu.pdf (дата обращения 19.2.2026).
6. Малинковская А.В. Исполнительско-педагогическая школа как явление музыкальной культуры и образования // Музыкальное искусство и образование. 2013. № 1. С. 94–102.
7. Милюгина Е.Г., Мерзликин А.Д. Московская фортепианная школа середины XIX века перед выбором концепции профессионального развития: опыт А.И. Дюбюка // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 1 (70). С. 161–172.

8. Милюгина Е.Г., Мерзликин А.Д. Принципы фортепианной педагогики Джона Филда в контексте становления русской школы пианизма: опыт реконструкции // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 1 (66). С. 256–265.
9. Милюгина Е.Г., Мерзликин А.Д. Русская и лондонская фортепианные школы в первой половине XIX века: диалог и преемственность // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 2 (67). С. 138–148.
10. Руденко Г.В. К вопросу об общих принципах педагогики // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». 2011. № 6 (76). С. 139–142.
11. Юй Ялун. Формирование виолончельной школы в России: западноевропейские традиции и национальные истоки // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 4 (78). С. 102–109.
12. Romberg Bernhard. A Complete Theoretical & Practical School for the Violoncello. London: T. Boosey & Co., 1816. [6], 137 p.
13. Romberg B. Variations sur deux airs russes: Pour le violoncelle, 2 violons, alto & basse (contre-basse ad libitum): Op. 20: [d-moll]. M.: Ch. Elbert & C^o; Leipzig: A. Meysel, [1809–1810]. 6 партий.
14. Venturini Adriana. The Dresden School Of Violoncello In The Nineteenth Century. Florida: University of Central Florida, 2009. Electronic Theses and Dissertations, 2004–2019. URL: <https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5108&context=etd> (date of access 19.2.2026).

Об авторе:

Иванова Мария Дмитриевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); преподаватель ГБПОУ «Тверской музыкальный колледж имени М.П. Мусоргского» (170028, г. Тверь, ул. Орджоникидзе, 50), e-mail: mariya-ivanova-92-92@mail.ru

The pedagogical principles of Bernard Romberg in the context of the formation of the Russian cello school: reconstruction experience

M.D. Ivanova

Tver State University, Tver, Russia

Tver College of Music named after M.P. Mussorgsky, Tver, Russia

This article explores B. Romberg's contribution to forming European and Russian cello pedagogy in the first half of the 19th century. The author identifies Romberg's pedagogical principles, which formed the basis of a new cello teaching methodology, and identifies his methods for improving cello technique. The author analyzes the significance of Romberg's concepts for forming the cellists' professional education model, including the content, forms and methods of educational activities.

Keywords: *cello pedagogy, Russian cello school, Bernard Romberg.*

About the author:

Ivanova Maria Dmitrievna – postgraduate student, Tver State University (Russia, Zhelyabova str., 33, 170100, Tver); teacher at the Tver Mussorgsky Tver College of Music (Russia, 170028, Tver, Ordzhonikidze str., 50), e-mail: mariya-ivanova-92-92@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 08.04.2026.

Иммерсивный спектакль в школе: из опыта реализации проекта «Следствие ведёт Бегемот»

И.Д. Исаев

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия;
МОУ СОШ № 43, г. Тверь, Россия

В статье представлен опыт реализации проекта «Следствие ведёт Бегемот» в рамках деятельности школьного экспериментального театра. Рассматриваются основные этапы работы, участники процесса, применяемые педагогические технологии, формы, методы и задачи. Представлены особенности создаваемой пьесы, особенности адаптации спектакля под конкурсные площадки различных типов, результаты участия в фестивалях и конкурсах.

***Ключевые слова:** школьная театральная педагогика, современные театральные направления, иммерсивный спектакль, экспериментальный театр, школьный театр.*

В настоящее время набирают популярность современные театральные направления (иммерсивный театр, аудиоспектакль, перформанс, пластический театр, театр Док), которые относят к постдраматическому театру. Для них характерны отказ от линейного сюжета, монтажность, фрагментарность, коллажность структуры, использование современных технологий, вовлечение зрителей в творческий процесс с помощью различных интерактивных форм [6, с. 100–107]. К иммерсивным спектаклям принято относить постановки, аудитория которых становится их соучастником [4].

История иммерсивных постановок берёт своё начало в 20-х годах XX в. Тогда наблюдался и расцвет данного направления. Далее происходили ещё два всплеска популярности: в 60-е годы и на рубеже XX и XXI вв. Изменения характеризуются переходом от классических сценических «коробок» к новым необычным пространствам, «стирающим» границы между зрителями и актёрами. Форма интерактивного театра предполагает активное участие зрителей в происходящем действии [1, с. 213].

Участие в такой совместной деятельности способствует развитию ряда важнейших личностных качеств, таких как коммуникативность, социальная активность, эмоциональность, креативность, уверенность в себе и др. как актёров, так и зрителей [5, с. 96].

Высокий педагогический потенциал использования иммерсивных постановок в организации учебно-воспитательной деятельности отмечают педагоги-практики в области театрального творчества. Так Р.В. Карапетова предлагает использовать иммерсивные постановки как инструмент для изучения литературы в контексте реализации стратегии среднего профессионального образования по направлению «Народное художественное творчество» («Театральное творчество») [3, с. 41].

Существует два основных вида иммерсивных спектаклей: «променады» и «квест». Первая форма предполагает перемещение зрителей по локациям с заранее обозначенным маршрутом в сопровождении определённого персонажа. Во втором случае участникам может быть предложен маршрутный лист, карта, фрагмент кода и др., учитывая информацию с которых группы перемещаются с одной точки на другую. Контроль действий осуществляется косвенно [2, с. 20].

Иммерсивный спектакль «Следствие ведёт Бегемот» был создан в рамках экспериментального проекта «Класс-театр» (руководитель – Почётный работник общего образования РФ, учитель русского языка и литературы высшей категории, заместитель директора по учебно-воспитательной работе Исаева Светлана Николаевна) Образцового самодеятельного коллектива «Детский экспериментальный театр «Школьный дебют» МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 43» г. Твери (руководитель – педагог дополнительного образования Исаев Иван Денисович).

Для постановки спектакля была написана авторская пьеса по мотивам всемирно известного произведения Михаила Афанасьевича Булгакова «Мастер и Маргарита». В суде слушается дело о погроме в квартире критика Латунского. Обвиняемая – Маргарита. Зрители становятся участниками судебных разбирательств и допросов оживших предметов – прямых и косвенных свидетелей совершённого преступления.

Спектакль является променадом. Участники разделяются на команды, путешествуют по допросным комнатам и вновь возвращаются в зал суда, где их ждёт развязка сюжетной линии. Функцию «путеводителей» выполняют главные герои – коты Бегемоты, которые, по окончании сюжета, превращаются в свиту Воланда.

Информация об основных этапах реализации проекта, участниках, применяемых педагогических технологиях и методах, формах и решаемых задачах представлена в табл. 1.

Таблица 1

Основные этапы работы над проектом «Следствие ведёт Бегемот»

Этап	Участники	Технологии	Формы	Методы
Знакомство с произведением М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», детальный анализ	Все участники проекта	РО	Ф	Исследовательский метод обучения, лекция, беседа
Создание авторской пьесы «Следствие ведёт Бегемот»	В.С. Мирошниченко, И.Д. Исаев, С.Н. Исаева	ПО, ЛСМ	И	Проектное обучение, кейс-метод, мозговой штурм

Этап	Участники	Технологии	Формы	Методы
Создание авторского музыкального сопровождения	Е.И. Соловьев	ТТ, ИКТ	И	Проектное обучение, мозговой штурм
Репетиционно-постановочная деятельность	Все участники проекта	АМО	Ф	Тренинги, репетиции, ролевые методы
Подготовка трейлера спектакля	В.С. Мирошниченко, А.С. Назолин, И.Д. Исаев	ИКТ	Г	Проектное обучение, мозговой штурм
Художественно-световое оформление спектакля	С.Д. Исаев	ТТ, ИКТ	И	Проектное обучение, мозговой штурм
Подбор костюмов и оформления сценического пространства	А.П. Матвеева, И.Д. Исаев	ТТ	И	Проектное обучение, мозговой штурм
Оформление авторской рукотворной книги, афиши, программ	Ю.В. Задирей, С.Н. Исаева, И.Д. Исаев	ТТ, ИКТ	Г	Проектное обучение, мозговой штурм
Работа фотографов, подготовка информационных постов	К.В. Бутрим, Т.С. Голоднюк, А.С. Назолин, М.А. Коротков, И.Д. Исаев	ТТ, ИКТ	Г	Проектное обучение, мозговой штурм
Премьера спектакля	Все участники проекта	АМО	Ф	Ролевые методы
Адаптация спектакля под условия конкурсных площадок	Все участники проекта	ПО, ЛСМ	Ф	Исследовательский метод обучения, кейс-метод, мозговой штурм
Участие в конкурсах и фестивалях	Все участники проекта	ТКМ	Ф	Ролевые методы, рефлексия

Примечание: И – индивидуальная, Г – групповая, Ф – фронтальная; РО – развивающее обучение, ПО – проблемное обучение, ЛСМ – построение логико-смысловых моделей, ТТ – технологии тьюторства, ИКТ – информационно-коммуникационные технологии, АМО – технологии активных методов обучения, ТКМ – технологии критического мышления

Отметим, что в рамках работы над проектом с целью развития познавательного интереса к творческой деятельности были поставлены и решены следующие педагогические задачи:

- а) развитие критического мышления;
- б) развитие памяти, воображения, творческих способностей;
- в) развитие навыков индивидуальной, парной и групповой работы.

Одним из важнейших этапов работы над проектом является адаптация спектакля под условия конкурсных площадок. Исходная версия (с перемещением по четырём локациям и боковым расположением кресел) должна быть переложена в конкурсную (классический театральный зал без возможностей перемещения по локациям и бокового расположения кресел). Для достижения данной цели было найдено решение:

- а) зрители остаются на своих местах, а актёры выходят из зала;
- б) при показе спектакля используются фонарики для создания камерной «погружающей обстановки»;
- в) всё действие «развёрнуто» на публику.

Итоги реализации проекта были представлены в рамках различных конкурсов и фестивалей. Трейлер спектакля – победитель международного конкурса «Юные таланты», афиша спектакля – победитель регионального конкурса «На школьной сцене», книга с авторскими сценарием и иллюстрациями – победитель городских конкурсов «Человек и книга» и «Стану звездой». Спектакль «Следствие ведёт Бегемот» – лауреат III степени городского открытого конкурса театрального творчества «МАРТ», лауреат II степени муниципального фестиваля «Стану звездой», победитель в номинации «Театральный эксперимент» всероссийского фестиваля «Страна – Театр – Школа».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кайдановская А.А. Современный театр: иммерсивные постановки (перформанс, променад, интерактивность) и их влияние на преобразование театрального пространства // *Architecture and Modern Information Technologies*. 2018. № 1. С. 212–226.
2. Карапетова Р.В. Иммерсивный театр при изучении литературы // *Время науки*. 2023. № 4.2. С. 20–21.
3. Карапетова Р.В. Иммерсивный театр при изучении литературы как форма реализации стратегии профессионального образования // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Современный колледж»*. 2023. № 3. С. 40–45.
4. Культура.РФ: Иммерсивный театр [Электронный ресурс]. URL: <https://culture.ru/s/slovo-dnya/immersivnyi-tetr/> (дата обращения: 06.01.2026).
5. Павлова Е.Ю. Архитектура и сценография в современно интерактивном театре // *Вестник науки и образования*. 2020. № 10 (88). Часть 3. С. 95–97.
6. Цицишвили Г. Как чувствовать современный театр. Москва: АСТ, ОГИЗ, 2025. 224 с.

Об авторе:

Исаев Иван Денисович – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); педагог дополнительного образования МОУ СОШ № 43 г. Твери (170028, г. Тверь, ул. Склизкова, д. 95); художественный руководитель Образцового самодеятельного коллектива «Детский экспериментальный театр «Школьный дебют»» и Народного самодеятельного коллектива «Театр-студия «на Миллионной»», член Федерации педагогов кино и театра

Российской Федерации, секретарь региональной общественной профессиональной организации «Ассоциация руководителей школьных театров Тверской области», e-mail: SozvezdieTver@yandex.ru

Immersive performance at school: from the experience of the «Behemoth investigation project»

I.D. Isaev

Tver State University, Tver, Russia;
Secondary School № 43, Tver, Russia

The article presents the experience of implementing the project «Investigation is conducted by Behemoth» within the framework of the activities of the school experimental theater. The main stages of work, participants in the process, applied pedagogical technologies, forms, methods and tasks are considered. Features of the created play, features of adaptation of the performance to competitive platforms of various types, results of participation in festivals and competitions are presented.

Keywords: *school theater pedagogy, modern theater trends, immersive performance, experimental theater, school theater.*

About the author:

Isaev Ivan Denisovich – postgraduate student of the Institute of Pedagogical Education and Social Technology of the Tver State University (Russia, 33 Zhelyabova Street, Tver, 170100), teacher of additional education at Secondary School № 43, Tver (Russia, 170028, Tver, Sklizkova Street, 95), Artistic Director of the Children's Experimental Theatre «School Debut» and the People's Amateur Theatre «Studio on Millionnaya», Member of the Federation of Film and Theatre Teachers of the Russian Federation, Secretary of the Regional Public Professional Organization «Association of School Theatre Directors of the Tver Region», e-mail: SozvezdieTver@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 03.04.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 16.04.2026.

Обзор исследований по практике повышения психологического здоровья обучающихся с точки зрения применения позитивно-психологических интервенций

Лю Чуньянь

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

В данной статье на основе систематического анализа литературы по применению позитивно-психологических интервенций в повышении психического здоровья учащихся начальных и средних школ КНР, начиная с основных теорий и методов позитивно-психологических интервенций, автор акцентно обобщает их практическое применение, пути реализации и практический эффект в повышении психического здоровья на этапах начальной, средней и старшей школы, анализирует существующие ограничения современных исследований и, учитывая потребности российско-китайского межкультурного образования, рассматривает практическую ценность и направления развития позитивно-психологических интервенций в повышении психического здоровья учащихся начальных и средних школ КНР. Предложены теоретические и практические рекомендации для дальнейшей практики повышения психологического здоровья в начальных и средних школах, для оптимизации позитивно-психологических интервенций, а также для российско-китайского взаимного обмена образовательным опытом.

Ключевые слова: *позитивно-психологические интервенции, начальные и средние школы, повышение психического здоровья, практическое применение, обзор.*

1. Постановка проблемы и социальная значимость

Начальная и средняя школа являются ключевым этапом формирования психологической компетентности и личностного развития индивида, при этом качество психологического здоровья и образования прямо влияет на всю последующую жизнь подростков. В условиях глобализации и интенсивного социального перехода образовательные системы начальных и средних школ России и Китая сталкиваются со сходными вызовами: подростковые группы вынуждены сталкиваться с множественными стресс-факторами, включая академическую конкуренцию, адаптацию в межличностных отношениях, регуляцию эмоционального состояния и т.д., что сопровождается ростом распространенности психологических проблем (тревоги, депрессии, интернет-зависимости). В данном контексте «позитивная психологическая интервенция (ППИ)» – развившаяся на основе позитивной психологии концепция, сосредоточенная на развитии сильных сторон личности – выходит за рамки традиционного подхода «корректировки дефектов» [5]. За счет разнообразных форм (групповой работы, тематических мероприятий, интеграции в учебный процесс) она способствует формированию позитивных когнитивных и поведенческих паттернов у учащихся, став важным направлением в сфере психологического здоровья и образования в начальных и средних школах обеих стран. Однако существующие исследования характеризуются заметными ограничениями: во-первых, результаты китайских научных

исследований преимущественно фрагментированы – они касаются отдельных этапов обучения (начальная школа, средняя школа, лицей) или конкретных методов интервенции, отсутствует систематизация и обобщение практических результатов на всех этапах начальной и средней школы; во-вторых, в российской научной литературе недостаточно представлены межкультурные сравнительные исследования и исследования по обмену опытом в сфере позитивных психологических интервенций в начальной и средней школе, что не соответствует требованиям межкультурного обмена в области педагогической и психологической практики в эпоху глобализации; в-третьих, исследования интервенций, нацеленных на специальные группы учащихся начальной и средней школы (дети мигрантов, сельские подростки, учащиеся с слуховыми нарушениями и др.), не содержат сравнительного анализа адаптации данных психологических практик к особенностям российской и китайской образовательной среды.

Целью настоящего исследования является систематический обзор эмпирических результатов применения позитивных психологических интервенций в китайских начальных и средних школах, проведение межкультурного сравнительного анализа с учетом теоретических традиций российского опыта в сфере психологических интервенций, а также разработка интегративной аналитической модели «характеристики этапа обучения – метод интервенции – контекст применения – практический эффект». Данный подход позволяет заполнить пробелы, связанные с фрагментацией существующих исследований, обогатить теоретическую базу позитивных психологических интервенций в сфере начального и среднего образования, выявить общие закономерности и специфику локализации позитивных психологических интервенций в различных культурных контекстах, а также предоставить теоретическое обоснование для адаптации позитивно-психологических практик к специфике российско-китайской образовательной среды.

2. Проблема исследования

На основе вышеизложенного и социальной значимости исследования рассматриваются следующие три ключевые проблемы:

-Какие возрастные особенности и общие закономерности характерны для ключевых методов, контекстов применения и практических эффектов позитивных психологических интервенций (ППИ) на этапах начальной школы, средней школы и лицей в Китае?

-Какие различия наблюдаются в постановке целей, реализации путей и длительности эффектов позитивных психологических интервенций в различных ступенях обучения? Какова психолого-педагогическая логика, лежащая в основе этих различий?

-Какова ценность практического опыта в сфере позитивных психологических интервенций в китайских начальных и средних школах и

каковы пути его адаптации для российской психолого-педагогической практики в сфере начального и среднего образования?

3. Применение позитивных психологических интервенций на этапе начального образования

Школьники начальной школы в возрасте от 6 до 12 лет находятся в критическом периоде интенсивного развития когнитивных способностей, формирования первичных личностных черт и постепенного расширения круга социальных взаимодействий. Выработка у них таких позитивных психологических качеств, как креативности, доброжелательности, ответственности, а также развитие способностей к социальной адаптации закладывают фундамент для психического здоровья на всю жизнь [9, с. 48]. В отличие от других этапов, психологическое развитие младших школьников характеризуется доминированием конкретно-образного мышления, непосредственностью эмоциональных переживаний и зависимостью от межличностных взаимодействий. Это обуславливает необходимость применения в позитивных психологических интервенциях увлекательных, интерактивных и контекстных форм реализации, исключая абстракцию и теоретизацию. Поэтому современные позитивные психологические интервенции, нацеленные на группу младших школьников, преимущественно сосредоточены на конкретизированных формах: групповых взаимодействиях, интеграции в школьные предметы, тематических мероприятиях и др. За счет практических подходов, приближенных к повседневной жизни детей, достигается синергический рост психологических качеств и адаптивных способностей.

Цянь Циси и другие исследователи показали, что групповая работа способствует значительному развитию у детей таких позитивных психологических качеств, как креативность и доброжелательность, а также улучшению способностей к социальной адаптации [17, 18] Фэн Цуэйлян и коллеги интегрировали интервенции в преподавание различных школьных предметов начальной школы – нравственно-гражданского образования, китайского языка, математики, английского языка, естественных наук и др., что эффективно повысило интерес учащихся к обучению, углубило их понимание материала и, как следствие, улучшило академические результаты [6, 1]; Лю Сяохун подчеркивает, что тематические мероприятия (например, «Найди свою надежду») усиливают эмоциональное взаимодействие между преподавателями и учащимися и способствуют формированию позитивного мировоззрения у детей [10]; Ван Сяовэнь предлагает построить интегрированную систему психологического здоровья и образования на основе сочетания «онлайн + офлайн» инструментов с участием нескольких субъектов – учащихся, преподавателей и родителей [2]; В Китае государственная политика по миграции населения позволяет бедным семьям переехать в новые коммунальные районы, а их дети продолжают обучение в новых школах.

Исследование Мо Юанюан, посвященное данной категории учащихся, показало, что групповая работа эффективно повышает их психологический капитал и уровень адаптации к школе [15].

Подростки средней школы (7–9 классы) в возрасте от 12 до 15 лет находятся в критическом периоде интенсивных физиологических и психологических трансформаций, соответствующих ранней adolescence. На этом этапе наблюдается ускоренный переход когнитивных способностей от конкретно-образного мышления к абстрактно-логическому, пробуждение и постепенное усиление самосознания, а также трансформация личностных черт – от неопределенных, экспериментальных к относительно стабильным. Центр социальных взаимодействий смещается с отношений «дети – родители» и «учитель – ученик» на отношения со сверстниками, при этом глубина и сложность межличностных связей значительно возрастают. Формирование у подростков таких позитивных психологических качеств, как резильентность, способность к эмоциональному регулированию, эмпатия, а также развитие адаптивных возможностей в отношении к академическому стрессу, межличностным конфликтам, формированию самоидентификации и другим актуальным проблемам прямо влияет на траекторию становления зрелой личности и поддержание психического здоровья.

Вэй Жижун доказала, что групповая работа способствует стабильному повышению уровня признательности и развитию просоциального поведения [3]; Чжан Сяо выявила, что позитивные психологические интервенции улучшают отношения между сверстниками [19]; Сяо Ли посредством позитивной психологической интервенции, включающей 21-дневную практику «позитивного письма о трех хороших делах» два занятия по обмену опытом, повысила у учащихся признательность, резильентность, адаптацию к школе и субъективное чувство счастья [23]; Чжоу Суминг с помощью медитативных практик усилила позитивный психологический капитал и способность к эмоциональному регулированию у студентов [22]; Ху Юйци, опираясь на модель PERMA (PERMA model), включающую пять факторов – позитивные эмоции (Positive emotion), вовлеченность (Engagement), межличностные отношения (Relationship), смысл (Meaning) и достижения (Accomplishment), разработала стратегии позитивных психологических интервенций. Данные стратегии эффективно улучшили проблемное поведение подростков средней школы, повысили их способность к социальной адаптации (в первую очередь в части внутренних психологических проблем) и продемонстрировали хороший немедленный и длительный эффект [24]; Лю Фанг организовала групповую работу, сосредоточенную на академической самооэффективности, что способствовало развитию позитивных психологических качеств и учебных стратегий у учащихся, а также последующему повышению их академической самооэффективности [11]; Чжао Юймэн подтвердила, что

позитивные психологические интервенции помогают подросткам средней школы уменьшить симптомы интернет-зависимости, усилить уверенность в себе и способствуют более успешному обучению и жизни в реальной среде [21]; Чжан Шися разработала классную групповую работу для сельских подростков средней школы, которая привела к значительному снижению академического выгорания с немедленным и длительным эффектом [20]. Для формирования счастливых подростков и их успешной адаптации к школьной жизни в образовательном процессе у семиклассников, начинающих обучение в средней школе, следует уделять особое внимание развитию резильентности, обогащению психологических ресурсов, проведению воспитания признательности в контексте повседневной жизни, а также поддержке адаптации к условиям средней школы.

Подростки лица (1–3 классы) в возрасте от 15 до 18 лет находятся в критическом периоде перехода от позднего подросткового возраста к раннему взрослению. На этом этапе когнитивные способности достигают зрелости: абстрактно-логическое, критическое и диалектическое мышление развиваются на высоком уровне; личностные черты становятся стабильными, а система самопознания постепенно совершенствуется. Социальные взаимодействия расширяются за пределы круга сверстников, охватывая более широкие социальные контексты, в то же время подростки сталкиваются с важными вопросами развития – планирования учебной карьеры, выбора профессии, поиска жизненного смысла и другими. Формирование у них ключевых позитивных психологических качеств (резильентность, чувство жизненного смысла, способность к самостоятельному принятию решений) а также развитие адаптивных возможностей в отношении к сложным проблемам (академической конкуренции, стресса от подготовки к поступлению, границ в межличностных отношениях, реализации собственной ценности и др.) прямо определяют зрелость психологического здоровья и устойчивость социальной адаптации.

Ли Шибин снизил уровень депрессии у студентов лица с помощью метода «регистрации девяти прекрасных дел» – ежедневной практики вспоминания и записи фактов, демонстрирующих естественную, художественную и нравственную красоту, в течение 15 минут перед сном [14]; Дуан Айлин и другие исследователи установили, что позитивные психологические интервенции значительно превосходят традиционные методы по улучшению негативных эмоций и повышению субъективного чувства счастья у старшеклассников [4, 13]; Хао Яньлин подтвердила эффективность когнитивно-поведенческого курса и курса позитивной психологии в смягчении и профилактике депрессии среди лицеистов [7]; Ху Хонгмей подчеркнула, что групповая работа способствует повышению психологического капитала и чувства жизненного смысла у старшеклассников [8]; Цао Сюэфань обнаружила, что позитивные

психологические интервенции усиливают у лицейских студентов чувство счастья, креативность и резильентность [16]; Лю Чуньинга применила нарративно-графическую терапию (с доминированием нарратива и вспомогательным использованием графики), которая помогла лицеистам со слуховыми нарушениями улучшить психологический капитал и уровень карьерной зрелости [12].

4. Заключение

Ключевые методы, контексты применения и практические эффекты позитивных психологических интервенций (ППИ) в начальной, средней школе и лицее Китая демонстрируют выраженные возрастные и учебные особенности, что обусловлено закономерностями физиологического и психологического развития учащихся разных возрастов. Исследователи сосредоточены на конкретизированных формах ППИ для младших школьников – групповых взаимодействиях, интеграции в школьные предметы, тематических мероприятиях и других практических подходах, приближенных к повседневной жизни детей, что обеспечивает синергический рост их психологических качеств и адаптивных способностей. Для подростков средней школы разработаны адаптированные формы ППИ, направленные на развитие резильентности, тренировку межличностных навыков, руководство к когнитивной реконструкции и др. За счет групповой работы, тематического письма, медитативных практик, мероприятий по исследованию карьеры и других путей реализации эти интервенции соответствуют психологическим потребностям подростков, эффективно повышают их позитивный психологический капитал и способности к социальной адаптации, способствуя плавному переходу через подростковый период. В отношении студентов лицея ППИ сосредоточены на повышении психологического капитала, тренировке эмоционального регулирования, руководстве к планированию карьеры, исследованию жизненного смысла и других адаптированных формах. Ключевые пути реализации – когнитивно-поведенческие курсы, групповая работа, нарративно-выразительная терапия, медитативные практики – соответствуют зрелости психологического развития и ключевым потребностям лицейских студентов, эффективно смягчают негативные эмоции, повышают резильентность и субъективное чувство счастья, способствуя синергическому развитию психического здоровья и зрелости личности в период интенсивного стресса.

Физиологические и психологические особенности развития школьников России и Китая имеют общие закономерности, что дает возможность для межкультурного применения китайского опыта. На этой основе практические результаты китайских исследований демонстрируют универсальную ценность своих методов: разработанные в Китае подходы – «групповая работа для развития позитивных психологических качеств», «позитивное письмо (например, «три хороших дела», «девять прекрасных

дел») для смягчения негативных эмоций», «модель PERMA для оптимизации проблемного поведения» и другие – основаны на теориях позитивной психологии, не зависят от специфики культурного контекста, отличаются конкретизацией операционных процедур и высокой воспроизводимостью. Они способны отвечать потребностям российских начальных и средних школ в психологических интервенциях «низкой стоимости и высокой эффективности». Практический опыт Китая также имеет ценность для интервенций в отношении специальных групп учащихся: исследования, посвященные детям мигрантов, сельским подросткам, учащимся с слуховыми нарушениями и другим социально-уязвимым группам, соответствуют национальным особенностям России – многонациональности населения, высокому удельному весу учащихся из отдаленных регионов, разнообразию потребностей в специальном образовании. Эти опытные данные могут предоставить инновационные подходы для решения актуальных проблем российской системы образования – «психологическая поддержка учащихся в процессе межкультурной адаптации», «повышение психологического капитала социально-уязвимых групп» и др. Конечно, на основе культурных различий между Россией и Китаем необходим адаптивный переход опыта через регулирование ценностных установок, форм и методов, языкового и контекстного соответствия. Такой подход позволит максимально раскрыть практические преимущества китайского опыта, интегрировать его в ключевые особенности российского образования и в итоге достичь цели повышения качества психологического здоровья и образования через «межкультурный обмен опытом и локальную инновацию».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 王福平, 孙丽丽, 张雁侠, 张茹斌. 实施积极心理干预, 促进小学生学习力提升 [J]. 中小学心理健康教育, 2021, (12): 63-66. [Ван Фупин, Сунь Лили, Чжан Янься, Чжан Жубин. Реализация позитивно-психологических интервенций для повышения учебной способности младших школьников // Психологическое здоровье младших и средних школьников. 2021. № 12. С. 63–66].
2. 王晓雯. 以积极心理干预提升中小学生幸福感的应用研究 [J]. 辽宁教育, 2024, (16): 69-71. [Ван Сяовэнь. Применение позитивно-психологических интервенций для повышения благополучия младших и средних школьников // Образование Ляонина. 2024. № 16. С. 69–71].
3. 魏日蓉. 初中生领悟社会支持与亲社会行为的关系及干预研究[D]. 导师: 张凤华. 江西师范大学, 2024. 70. [Вэй Жижун. Связь осознанной социальной поддержки и проб социального поведения младших школьников среднего возраста, а также исследование интервенции: магистерская диссертация (профессиональная степень). Цзянсийский педагогический университет, 2024. 70 с.].
4. 段爱丽. 积极心理干预对高中生情绪和应对方式的干预效果 [J]. 心理月刊, 2024, 19 (08): 107-109. [Дуан Айли. Влияние позитивно-психологических интервенций на эмоции и способы преодоления трудностей у старших школьников // Психологический журнал. 2024. Vol. 19, № 8. С. 107–109].

5. 段文杰,卜禾.积极心理干预是“新瓶装旧酒”吗? [J]. 心理科学进展,2018,26(10):1831-1843. [Дуан Вэньцзе, Бу Хэ. Являются ли позитивно-психологические интервенции «новой бутылкой со старым вином»? // Прогресс в психологических науках. 2018. Vol. 26, № 10. С. 1831–1843].
6. 冯翠莲. 情感支持: 小学道德与法治教学中的积极心理干预策略[J]. 中小学班主任, 2025, (06): 53-55. [Фэн Цуйлянь. Эмоциональная поддержка: стратегии позитивно-психологических интервенций в преподавании морали и права в младших школах / Классные руководители младших и средних школ. 2025. № 6. С. 53–55].
7. 郝燕玲. 积极心理与认知行为心理课程对高中生抑郁的干预效果[D]. 导师: 刘丽;郭秉政. 山西大学, 2022. 76.[Хао Яньлин. Влияние позитивно-психологических и когнитивно-поведенческих курсов на депрессию старших школьников: магистерская диссертация (профессиональная степень). Шаньсиский университет, 2022. 76 с.]
8. 胡红梅. 高中生友谊质量、积极心理资本、自我和谐的关系及干预研究[D]. 导师: 符明弘. 云南师范大学, 2023. 68. [Ху Хонмэй. Исследование взаимосвязи и влияния качества дружбы, положительного психологического капитала и внутренней гармонии среди старшеклассников: магистерская диссертация (профессиональная степень). Юньнаньский педагогический университет, 2023. 68 с.]
9. 李艳茹. 个性发展与青少年儿童教育. 北京: 北京经济贸易大学出版社, 2014 年. 48 页 [Ли Янзху (ред.). Развитие личности и образование детей и подростков. Пекин: Издательство Пекинского университета народного хозяйства, 2014. 48 с.]
10. 柳小红. 基于情感支持的小学生积极心理干预策略[J]. 江西教育, 2024, (31): 7-9.[Лю Сяохун. Стратегии позитивно-психологических интервенций для младших школьников на основе эмоциональной поддержки // Образование Цзянси. 2024. № 31. С. 7–9.]
11. 刘芳. 初中生积极心理品质、学习策略对学业自我效能感的影响及团体辅导干预研究[D]. 导师: 孙远. 江汉大学, 2024. 74. [Лю Фан. Влияние позитивных психологических качеств и учебных стратегий на чувство учебной эффективности у младших школьников среднего возраста, а также исследование групповой консультационной интервенции: магистерская диссертация (профессиональная степень). Цзянханьский университет, 2024. 74.]
12. 刘春瀛. 叙事绘画治疗对听障中学生自我导向学习、积极心理资本和生涯建构成熟度的干预研究[D]. 导师: 傅亚强. 杭州师范大学, 2023.82.[Лю Чуньин. Исследование влияния нарративной живописной терапии на самоориентированное обучение, позитивный психологический капитал и зрелость профессионального планирования у средних школьников с нарушением слуха: магистерская диссертация (профессиональная степень). Ханчжоуский педагогический университет, 2023.82.]
13. 雷兰英, 雷娜, 曹日芳. 高中学生情绪和应对方式积极心理干预效果评价[J]. 预防医学, 2021, 33 (09): 961-962+967.[Лэй Ланьин, Лэй На, Цао Жифань. Оценка эффективности позитивно-психологических интервенций на эмоции и способы преодоления трудностей у старших школьников // Предупреждающая медицина. 2021. Vol. 33, № 9. С. 961–962, 967.]
14. 李世斌. 九美技术缓解高中生抑郁的干预研究[D]. 导师: 李宏翰. 广西师范大学, 2023.72.[Ли Шибинь. Исследование интервенции для смягчения депрессии старших школьников с использованием технологии «девяти красот»: магистерская диссертация (профессиональная степень). Гуансиский педагогический университет, 2023.72.]
15. 莫园园. 小学中高年级易地扶贫搬迁移民子女累积生态风险、积极心理资本、学校适应的关系及干预研究[D]. 导师: 余益兵. 广西师范大学, 2023.86. [Мо Юанюань. Исследование влияния накопительных экологических рисков, позитивного психологического капитала и школьной адаптации детей-переселенцев из семей,

перемещенных в рамках программы снижения бедности в средних и старших классах младших школ: магистерская диссертация (профессиональная степень). Гуансиский педагогический университет, 2023. 86 с.].

16. 曹雪芳. 积极心理干预对中学生创造力的影响[D]. 导师: 马小凤 Antonette Balingcos Lao. 西北师范大学, 2022. 72.[Цао Сюэфаң. Влияние позитивно-психологических интервенций на креативность учащихся средней школы: магистерская диссертация (профессиональная степень). Северо-Западный нормальный университет, 2022. 72 с.].

17. 钱绮思. 儿童社会适应与积极心理品质、父母情感温暖的关系及其干预研究[D]. 导师: 庞红卫. 浙江师范大学, 2023. 74. [Цянь Циси. Связь социальной адаптации детей с позитивными психологическими качествами и эмоциональной теплотой родителей, а также исследование интервенции: магистерская диссертация (профессиональная степень). Цзянцзянский педагогический университет, 2023. 74 с.].

18. 秦一文. 小学生积极心理品质与心理健康的关系及其培养研究[D]. 导师: 宋永宁. 华东师范大学, 2022. 71 [Цинь Ивэнь. Связь позитивных психологических качеств и психического здоровья младших школьников, а также исследование их формирования: магистерская диссертация (профессиональная степень). Восточно-Китайский нормальный университет, 2022. 71 с.].

19. 张潇. 同伴关系的积极心理干预[D]. 导师: 吴捷. 天津师范大学, 2023.71.[Чжан Сяо. Позитивно-психологическая интервенция в отношениях между одноклассниками: магистерская диссертация (профессиональная степень). Тяньцзянский педагогический университет, 2023. 71 с.].

20. 张世霞. 农村初中生学习压力与学习倦怠的关系——心理资本的中介作用及干预研究[D]. 导师: 高鑫;赵成春. 西北师范大学, 2023.73. [Чжан Шиця. Связь учебного стресса и учебной выгорания у сельских младших школьников среднего возраста — посредническая роль психологического капитала и исследование интервенции: магистерская диссертация (профессиональная степень). Северо-Западный нормальный университет, 2023. 73 с.].

21. 赵宇萌. 中学生网络依赖的积极心理干预个案研究[D]. 导师: 刘丽;王永刚. 山西大学, 2021. 56. [Чжао Юмэн. Кейс-исследование позитивно-психологической интервенции в интернет-зависимости средних школьников: магистерская диссертация (профессиональная степень). Шаньсиский университет, 2021. 56 с.].

22. 周苏茗. 正念对初中生情绪调节能力的干预研究: 从抑制控制的视角[D]. 导师: 邓慧华;林少玉. 东南大学, 2023.73. [Чжоу Сумин. Исследование влияния майндфулнеса на способность к регулированию эмоций младших школьников среднего возраста: с точки зрения ингибиторного контроля: магистерская диссертация (профессиональная степень). Юго-Восточный университет, 2023. 73 с.].

23. 肖莉. 初中生感恩与主观幸福感的关系: 心理韧性与学校适应的作用[D]. 导师: 曹贵康. 西南大学, 2024. 72. [Сяо Ли. Связь признательности и субъективного благополучия младших школьников среднего возраста: роль психологической выносливости и школьной адаптации: магистерская диссертация (профессиональная степень). Научный руководитель: Цао Гуикан. Юго-Западный университет, 2024. 72 с.].

24. 胡煜琦. 中学生版行为评定量表的修订及基于 PERMA 模式的干预研究[D]. 导师: 董圣鸿. 江西师范大学, 2024.107. [Ю Ци. Редактирование шкалы поведенческой оценки для средних школьников и исследование интервенции на основе модели PERMA: магистерская диссертация (профессиональная степень). Научный руководитель: Дун Шэнхун. Цзянсиский педагогический университет, 2024. 107 с.].

Об авторе:

Лю Чуньянь – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); аспирант Института педагогических наук, Шеньянский педагогический университет, (КНР, 110034, Китай, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, 253), e-mail: 18309883360@163.com

A review of research on the practice of improving mental health in primary and secondary schools from the perspective of positive psychological interventions

Liu Chunyan

Tver State University, Tver, Russia;
Shenyang Normal University, Shenyang, China

The primary and secondary school stage is a critical period for the cultivation of adolescents' mental health literacy and personality development. Improving the mental health level of primary and secondary school students is the core goal of mental health education in the basic education stage. As an important path to cultivate students' positive psychological qualities, alleviate psychological pressure, and improve mental health literacy, positive psychological intervention has been widely applied in primary and secondary school education practice. By systematically reviewing domestic and international literature on the application of positive psychological interventions in improving the mental health of primary and secondary school students, this paper starts with the core theories and main methods of positive psychological interventions, focuses on summarizing their practical applications, implementation paths and practical effects in improving mental health in primary, junior high and senior high school stages, analyzes the limitations of current research, and discusses the application value and development direction of positive psychological interventions in improving the mental health of primary and secondary school students in combination with the needs of Sino-Russian cross-cultural education, aiming to provide theoretical reference and practical reference for the follow-up practice of mental health education in primary and secondary schools, the optimization and improvement of positive psychological interventions, and the Sino-Russian educational exchanges and mutual learning.

Keywords: *positive psychological intervention; primary and secondary schools; mental health improvement; practical application; review.*

About the author:

Liu Chunyan – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33); postgraduate student of the Institute of Pedagogical Sciences, Shenyang Normal University, (China, 110034, Shenyang, Huanghebei St., 253), e-mail: 18309883360@163.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 26.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 27.04.2026.

Подготовка маркетологов в условиях цифровой трансформации

Р.Д. Мамагулашвили

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

В статье рассматривается подготовка маркетологов в условиях цифровой трансформации как актуальная научно-педагогическая проблема. Обосновывается положение о том, что современный маркетолог действует в среде, где профессиональная результативность определяется не только знанием классических маркетинговых концепций, но и владением цифровыми инструментами, аналитическим мышлением, способностью работать с данными, технологиями искусственного интеллекта, а также развитой системой профессиональных качеств. Сделан вывод о необходимости комплексного подхода к подготовке маркетологов, сочетающего фундаментальную теоретическую базу, проектное обучение, работу с реальными данными, развитие эмоционального интеллекта и постоянное обновление образовательного содержания.

Ключевые слова: подготовка маркетологов, цифровая трансформация, цифровые компетенции, искусственный интеллект, аналитическое мышление, профессиональное образование, эмоциональный интеллект, маркетинговая аналитика, персонализация.

Введение

Цифровая трансформация выступает сегодня не частным технологическим трендом, а системным фактором изменения экономики, коммуникации и профессиональной подготовки кадров. В маркетинге эти процессы проявляются особенно отчетливо, поскольку именно данная сфера одной из первых включилась в логику платформенной экономики, data-driven управления, алгоритмической персонализации и автоматизации клиентских коммуникаций. В результате меняется не только набор инструментов, которыми пользуется специалист, но и сама структура маркетинговой деятельности: возрастает значение данных, аналитики, цифровых экосистем, гибких моделей взаимодействия с потребителем и способности быстро адаптироваться к технологическим изменениям.

Согласно The Future of Jobs Report 2025, к числу наиболее востребованных навыков ближайших лет относятся аналитическое мышление, устойчивость, гибкость, технологическая грамотность, а навыки в области искусственного интеллекта и больших данных признаны наиболее быстрорастущими [7]. Это означает, что подготовка маркетолога не может более строиться исключительно вокруг классических дисциплин, ориентированных на знание потребительского поведения, рекламы и брендинга в их традиционном понимании. Напротив, современная образовательная модель должна учитывать, что маркетолог все чаще работает на стыке коммуникации, аналитики, цифровых платформ, автоматизированных систем и управленческих решений.

Для России данная проблема также имеет принципиальное значение. По данным НИУ ВШЭ, в 2024 г. интернетом пользовались 92,5% россиян в возрасте 15 лет и старше, причем 84,6% выходили в сеть практически

ежедневно, а 88,2% использовали мобильные устройства как основной канал подключения [5]. Эти данные свидетельствуют о высокой степени цифровой включенности общества, а значит – о качественном изменении среды, в которой функционирует маркетинг. Однако широкое распространение цифровых сервисов само по себе не означает, что система подготовки кадров уже соответствует новым профессиональным требованиям.

Цель статьи заключается в выявлении ключевых направлений подготовки маркетологов в условиях цифровой трансформации и обосновании комплексного подхода к формированию у будущих специалистов профессиональных, аналитических, технологических и профессиональных компетенций.

Подготовка маркетологов как научно-педагогическая проблема

Подготовка маркетологов в современных условиях должна рассматриваться не как узкопрактическое освоение инструментов продвижения, а как сложный научно-педагогический процесс формирования профессиональной идентичности, системы ценностей, способов мышления и навыков, адекватных цифровой экономике. В этом смысле цифровая трансформация затрагивает не только содержание учебных дисциплин, но и основания профессионального образования в целом.

Принципиально важно подчеркнуть, что цифровизация и цифровая трансформация не идентичны. Если цифровизация чаще означает перевод отдельных процессов в электронную форму, то цифровая трансформация предполагает перестройку логики деятельности на основе данных, платформ, алгоритмов и новых моделей взаимодействия. Для маркетинга это означает переход от преимущественно кампанийного и канал-ориентированного подхода к непрерывному управлению клиентским опытом, основанному на анализе поведения, прогнозировании, персонализации и автоматизированных коммуникациях [3].

В такой ситуации ошибочными представляются и консервативный, и чрезмерно технократический подход. С одной стороны, недостаточно сохранять модель подготовки, в которой цифровые инструменты рассматриваются как факультативное приложение к «классическому» маркетингу. С другой стороны, столь же ошибочно подменять подготовку маркетолога подготовкой программиста или специалиста по данным. Маркетологу действительно необходима технологическая грамотность, но его профессиональное ядро по-прежнему связано с пониманием потребителя, построением ценностного предложения, интерпретацией данных в контексте поведения людей и стратегических целей организации.

Именно поэтому современная подготовка маркетологов должна быть междисциплинарной. По оценкам OECD, цифровая экономика требует сочетания базовых, технических и комплементарных навыков, а дефицит

цифровых компетенций сохраняется даже в развитых экономиках [4]. Так, в странах OECD около 25% взрослых не обладают даже базовыми цифровыми навыками, а продвинутые компетенции распространены еще слабее: лишь 7% лиц в возрасте 16–64 лет имели опыт написания компьютерного кода [6]. Эти данные важны не потому, что каждый маркетолог обязан программировать, а потому, что они демонстрируют общий дефицит продвинутой цифровой грамотности, на фоне которого система подготовки специалистов должна строиться особенно осознанно.

Ключевые компоненты подготовки маркетологов в условиях цифровой трансформации

Содержание подготовки маркетологов в новых условиях целесообразно рассматривать как единство нескольких взаимосвязанных компонентов.

Во-первых, это когнитивно-аналитический компонент. Современный маркетолог обязан не только знать теорию маркетинга, но и уметь работать с массивами данных, видеть причинно-следственные связи, интерпретировать метрики, оценивать эффективность каналов, сегментов и кампаний. Аналитическое мышление, по данным Всемирного экономического форума, остается ключевой компетенцией, которую работодатели считают наиболее значимой [7]. В отношении маркетинга это означает способность переходить от интуитивного продвижения к доказательным решениям.

Во-вторых, следует выделить технологический компонент. Речь идет о владении цифровыми платформами, CRM-системами, системами веб-аналитики, инструментами автоматизации маркетинга, сервисами визуализации данных, базовыми принципами работы искусственного интеллекта. По данным McKinsey, маркетинг и продажи входят в число функций, где ИИ применяется особенно активно и дает один из наиболее заметных эффектов для роста выручки [8]. Следовательно, подготовка маркетолога сегодня невозможна без знакомства с ИИ-инструментами не на уровне поверхностного пользовательского интереса, а как с рабочими средствами исследования аудитории, генерации гипотез, персонализации контента и ускорения операционных процессов.

В-третьих, важен коммуникативный компонент. Цифровая среда сделала коммуникацию более быстрой, фрагментированной и многоканальной. Маркетологу приходится взаимодействовать не только с потребителями, но и с аналитиками, разработчиками, дизайнерами, менеджерами продукта, специалистами по продажам. Отсюда вытекает необходимость формировать у студентов способность переводить данные и технологические параметры на язык бизнес-целей и потребностей аудитории.

В-четвертых, необходимо говорить об этико-рефлексивном компоненте. Чем больше маркетинг опирается на алгоритмы, трекинг,

профилирование и автоматическое принятие решений, тем выше значимость вопросов приватности, прозрачности, границ допустимой персонализации, корректности контента и ответственности за последствия цифрового воздействия. UNESCO в своих материалах по ИИ в образовании подчеркивает необходимость человекоцентричного подхода, защиты субъектности обучающегося и развития ответственных практик использования ИИ [4]. Эти положения имеют прямое значение и для подготовки маркетологов, поскольку сфера маркетинга находится на переднем крае взаимодействия технологий и человеческого поведения.

В-пятых, существенным является мотивационно-ценностный компонент. Подготовка специалиста не сводится к накоплению навыков, она предполагает формирование готовности к непрерывному обучению, профессиональной ответственности, внутренней установки на обновление знаний. В условиях, когда, по оценкам WEF, к 2030 г. существенно изменится значительная часть востребованных навыков, именно способность к постоянному переобучению становится профессиональной нормой [2].

Влияние цифровой трансформации и искусственного интеллекта на содержание подготовки маркетологов

Наиболее заметным фактором пересмотра содержания подготовки маркетологов в последние годы стало распространение технологий искусственного интеллекта. Если еще недавно цифровая компетентность в маркетинге связывалась прежде всего с владением интернет-каналами, таргетированной рекламой и веб-аналитикой, то сегодня на первый план выходят ИИ, автоматизация контента, интеллектуальная сегментация, предиктивные модели и системная персонализация.

McKinsey подчеркивает, что ИИ все чаще становится частью реальных рабочих процессов, а не экспериментальной надстройкой: организации, добивающиеся наибольшего эффекта, перестраивают сами бизнес-процессы, а не просто добавляют отдельные инструменты к существующим операциям [8]. По данным того же исследования, 21% организаций, использующих ИИ, уже осуществили фундаментальное переосмысление отдельных рабочих процессов [8]. Для подготовки маркетологов это особенно важно, поскольку речь идет не о мифическом навыке, а о смене профессиональной логики: будущий специалист должен понимать, какие задачи можно делегировать ИИ, как оценивать качество машинных ответов, как проверять факты, устранять предвзятость и сохранять стратегический контроль над коммуникацией.

Российский контекст в этом отношении развивается в том же направлении. По данным НИУ ВШЭ, около половины организаций, уже использующих ИИ, планируют расширять применение таких технологий в среднесрочной перспективе [1]. Следовательно, университетская подготовка не может ждать, пока цифровые практики окончательно

стабилизируются на рынке. Напротив, образование должно опережать рынок и создавать у студентов основу для работы в среде, где ИИ, аналитика и автоматизация будут нормой профессиональной деятельности.

Международное сравнение подтверждает масштаб вызова. Согласно данным Eurostat, в странах Европейского союза лишь 56% населения в возрасте 16–74 лет в 2023 г. обладали хотя бы базовыми цифровыми навыками, что на 24 процентных пункта ниже целевого показателя цифрового десятилетия ЕС к 2030 г. [9]. Это означает, что даже в технологически развитых системах переход к цифровой экономике сопровождается серьезным кадровым дефицитом. Следовательно, подготовка маркетологов должна включать не только освоение конкретных сервисов, но и развитие устойчивой способности осваивать новые инструменты по мере их появления.

В этом контексте представляется целесообразным обновлять содержание образовательных программ по нескольким направлениям. Во-первых, усиливать блоки по маркетинговой аналитике и интерпретации данных. Во-вторых, вводить дисциплины и практикумы по применению искусственного интеллекта в маркетинге. В-третьих, формировать у студентов понимание ограничений алгоритмов, рисков автоматизированных решений и принципов проверки качества цифрового контента. В-четвертых, обеспечивать связь обучения с реальными платформенными средами, в которых фактически работает современный рынок.

Роль эмоционального интеллекта и профессиональных навыков в подготовке маркетолога

Цифровая трансформация нередко порождает иллюзию, что профессиональный успех маркетолога определяется прежде всего уровнем технической оснащенности. Такой взгляд представляется поверхностным. Чем больше маркетинг насыщается данными и автоматизацией, тем выше становится ценность тех качеств, которые не сводятся к алгоритму, а именно эмпатии, критического мышления, способности понимать скрытые мотивы потребителя, умения работать с неопределенностью, вести переговоры, принимать этически выверенные решения.

В материалах Всемирного экономического форума наряду с аналитическим мышлением и технологической грамотностью в числе важнейших компетенций называются устойчивость, гибкость, креативность, способность к непрерывному обучению [1]. Для маркетолога эти качества принципиальны. Работа с цифровыми каналами и данными не отменяет необходимости понимать эмоциональную природу выбора, социальный контекст потребления, особенности доверия к бренду и реакцию аудитории на коммуникационное воздействие.

Эмоциональный интеллект в подготовке маркетолога выполняет не вспомогательную, а структурообразующую функцию. Во-первых, он

позволяет корректно интерпретировать поведение аудитории, не сводя человека к набору метрик. Во-вторых, он важен для командной работы в междисциплинарной среде. В-третьих, он необходим для выстраивания этически оправданной коммуникации, особенно в условиях, когда цифровые платформы создают соблазн манипулятивного воздействия на аудиторию.

Поэтому подготовка маркетолога должна строиться на принципе баланса: технологическая глубина без гуманитарного и этического измерения ведет к инструментализму, тогда как ориентация только на коммуникационные и креативные аспекты без аналитики делает специалиста профессионально уязвимым. В условиях цифровой трансформации выигрывает не тот маркетолог, который просто умеет пользоваться наибольшим числом сервисов, а тот, кто способен соединять данные, стратегию, коммуникацию и понимание человека.

Комплексный подход к подготовке маркетологов

Вышеизложенное позволяет утверждать, что адекватная подготовка маркетологов в условиях цифровой трансформации возможна только на основе комплексного подхода.

Во-первых, содержание образовательных программ должно быть междисциплинарным. Базовые дисциплины по маркетингу, поведению потребителей, брендингу и стратегическому управлению необходимо интегрировать с аналитикой данных, цифровыми платформами, ИИ-инструментами, веб-метриками и курсами по этике цифровых решений. При этом речь должна идти не о механическом расширении учебного плана, а о перестройке логики программы.

Во-вторых, следует усиливать практико-ориентированный характер подготовки. Маркетолог не может формироваться исключительно в лекционной модели. Работа с реальными кейсами, проектное обучение, анализ цифровых кампаний, моделирование воронок, интерпретация пользовательских данных, подготовка аналитических отчетов и защита проектных решений позволяют перевести знания в устойчивые профессиональные действия.

В-третьих, необходимо обновлять педагогические подходы. OECD и UNESCO подчеркивают, что в эпоху генеративного ИИ особую роль приобретает не простое воспроизведение информации, а организация обучения, в котором студент осваивает процессы анализа, выбора, критической оценки и ответственного применения технологий [3]. Это означает, что преподаватель в системе подготовки маркетологов должен выступать не только источником знания, но и модератором сложной образовательной среды, где цифровые инструменты становятся объектом осмысленного использования.

В-четвертых, требуется постоянное обновление квалификации самих преподавателей. Нельзя готовить маркетолога для новой цифровой

экономики силами педагогов, не включенных в актуальный технологический контекст. Именно поэтому международные рекомендации UNESCO, посвященные формированию технологических компетенций у преподавателей, имеют прямое значение для высшей школы [3]. Готовность преподавателя работать с передовыми инструментами, данными и цифровыми образовательными форматами становится условием качества подготовки студентов.

В-пятых, представляется важным выстраивать партнерство между университетом и профессиональной средой. Без контакта с практикой образовательная программа неизбежно отстает. С другой стороны, полное подчинение образования текущим рыночным инструментам – неверно. Университет должен не копировать рынок, а формировать специалиста, способного осмысленно работать в изменяющемся рынке.

Таким образом, комплексный подход предполагает соединение фундаментальности и гибкости, теории и практики, цифровой и гуманитарной составляющих, профессиональных и личностных характеристик. Только в этом случае подготовка маркетолога будет отвечать задачам времени, а не воспроизводить модель профессии, которая уже утратила актуальность.

Выводы

Подготовка маркетологов в условиях цифровой трансформации представляет собой сложную и многомерную научно-педагогическую задачу. Ее нельзя свести ни к обновлению перечня учебных дисциплин, ни к механическому добавлению цифровых сервисов в существующую программу. Цифровая трансформация изменяет сам характер маркетинговой деятельности: усиливает роль данных, аналитики, платформ, искусственного интеллекта, персонализации и этически ответственного управления коммуникацией.

Современный маркетолог должен сочетать фундаментальные знания в области маркетинга с аналитическим мышлением, технологической грамотностью, умением работать с ИИ, развитыми коммуникативными навыками и эмоциональным интеллектом. При этом особую значимость приобретает готовность к непрерывному обучению, поскольку профессиональная среда становится динамичной и постоянно обновляемой.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что наиболее продуктивной является комплексная модель подготовки маркетологов. Такая модель должна включать междисциплинарное содержание, практико-ориентированные форматы обучения, работу с реальными данными, развитие этико-рефлексивной позиции и системное обновление компетенций преподавателей. Именно в этом случае университет сможет готовить не просто пользователей цифровых инструментов, а специалистов, способных стратегически мыслить, ответственно действовать и эффективно работать в условиях цифровой экономики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Искусственный интеллект в России: разработка и применение. М.: НИУ ВШЭ, 2024. 87 с.
2. Цифровая экономика: 2026: краткий статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2025. 121 с.
3. AI Competency Framework for Teachers. Paris: UNESCO, 2024. 52 p.
4. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. 48 p.
5. New Economy Skills: Building AI, Data and Digital Capabilities for Growth. Geneva: World Economic Forum, 2025. 40 p.
6. OECD Skills Outlook 2025. Paris: OECD Publishing, 2025. 264 p.
7. The Future of Jobs Report 2025. Geneva: World Economic Forum, 2025. 290 p.
8. The State of AI: How organizations are rewiring to capture value. McKinsey & Company, 2025. 26 p.
9. Towards Digital Decade targets for Europe. Luxembourg: Eurostat, 2025. 6 p.

Об авторе:

Мамагулашвили Роман Давидович – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: roman-mamagulashvili@mail.ru

Training marketers in the context of digital transformation

R.D. Mamagulashvili

Tver State University, Tver, Russia

This article examines the training of marketers in the context of digital transformation as a pressing scientific and pedagogical issue. It argues that modern marketers operate in an environment where professional performance is determined not only by knowledge of classical marketing concepts but also by mastery of digital tools, analytical thinking, the ability to work with data, artificial intelligence technologies, and a well-developed system of professional competencies. It concludes that a comprehensive approach to training marketers is essential, combining a fundamental theoretical foundation, project-based learning, working with real data, developing emotional intelligence, and continually updating educational content.

Keywords: *marketer training, digital transformation, digital competencies, artificial intelligence, analytical thinking, professional education, emotional intelligence, marketing analytics, personalization.*

About the author:

Mamagulashvili Roman Davidovich – postgraduate student at Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: roman-mamagulashvili@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 16.04.2026.

Педагогические принципы К.Ф.Э. Баха в контексте фортепианного образования рубежа XVIII–XIX веков

А.Д. Мерзликин

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

Трактат К.Ф.Э. Баха «Опыт истинного искусства клавирной игры» (1753, 1762) оказал существенное влияние на становление русской фортепианной школы первой половины XIX в. Представлен историко-педагогический анализ трактата. Выявлены основные педагогические принципы К.Ф.Э. Баха: роль личного примера учителя, природосообразность обучения, развитие самостоятельного мышления ученика, воспитание в ансамблевом музицировании. Раскрыто влияние идей К.Ф.Э. Баха на последующие поколения европейских музыкантов, включая представителей русского пианизма.

Ключевые слова: К.Ф.Э. Бах, клавирное искусство, фортепианная педагогика, русская фортепианная школа, педагогические принципы.

Актуальность исследования. Трактат Карла Филиппа Эммануила Баха (1714–1788) «Опыт истинного искусства клавирной игры» (Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen, 1753, 1762 [18]) принадлежит к числу фундаментальных трудов в истории европейской музыкальной педагогики. Во второй половине XVIII – начале XIX в. эта работа служила основой для воспитания нескольких поколений музыкантов в Германии, Англии и Франции. Определяющее влияние трактат оказал на формирование тюрингской, австрийской и лондонской клавирно-фортепианных школ и через их посредство – на становление русской фортепианной школы первой половины XIX в. Это свидетельствует об актуальности его исследования в контексте становления фортепианной педагогики в России.

Степень разработанности темы исследования. В отечественном музыкознании интерес к наследию К.Ф.Э. Баха прослеживается с середины XIX в.: его основополагающее значение для русской фортепианной школы подчеркивал А.Г. Рубинштейн [13, с. 41–42]. В XX в. его краткое описание вошло в отечественные фундаментальные исследования клавирного искусства (А.Д. Алексеев [1], И.В. Розанов [12]). Первой посвященной ему специальной работой стало исследование В.Б. Носиной (1989 [9]); благодаря русскому переводу, выполненному Е. Юшкевич (2005 [3]), и опубликованным позже существенным уточнениям к нему А.А. Панова и И.В. Розанова (2011 [10]) трактат и клавирное творчество К.Ф.Э. Баха вошли в круг исследовательского внимания (А.Н. Захваткин, 2007 [7]; Е. Ткаченко, 2010 [15]; Л.Г. Сухова, 2015 [14] и др.). Однако все эти труды, при всей их ценности, сосредоточены либо на историко-музыковедческом анализе, либо на частных аспектах методики. В них не ставилась задача представить педагогическую систему К.Ф.Э. Баха как единое целое, выявить и описать ту совокупность принципов, которая определяла в его эпоху цели и методы

воспитания музыканта, отношения учителя и ученика и т.д. Поэтому мы и обратились вновь к этому трактату.

Цель исследования – систематизировать педагогические принципы К.Ф.Э. Баха и определить их влияние на последующие поколения музыкантов, включая представителей русского пианизма.

Материалы исследования – трактат К.Ф.Э. Баха «Опыт истинного искусства клавирной игры» (Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen, 1753, 1762) в оригинале [18], русском переводе Е. Юшкевич [3] и английском переводе У.Дж. Митчелла [19]; нотные и методические приложения к трактату (18 Probestücke [18]); письма Л. ван Бетховена [11], мемуары К. Черни [17] и др.

Методология исследования основана на историко-педагогическом анализе трактата К.Ф.Э. Баха, позволяющем системно реконструировать педагогические взгляды автора, и сравнительно-сопоставительном методе, дающем возможность соотнести различные аспекты его учения.

Результаты исследования. В процессе исследования мы сопоставили теоретические положения трактата К.Ф.Э. Баха «Опыт истинного искусства клавирной игры» с его практической педагогической деятельностью, нашедшей отражение в учебных сочинениях, аппликатурных указаниях и методических рекомендациях и воспоминаниях его учеников. Это позволило выявить целостную систему педагогических принципов, которые не только обобщили композиторский, исполнительский и педагогический опыт предшественников, и прежде всего династии тюрингских Бахов и ее главы И.С. Баха [20], но и заложили основу для последующего развития фортепианной педагогики. Проанализируем педагогические принципы К.Ф.Э. Баха (далее Бах) подробнее.

Учитель и ученик: личный пример и доверие. Одним из ключевых моментов педагогической системы Баха является роль учителя. Для него недостаточно просто изложить правила или дать технические указания. Учитель должен быть носителем того самого «истинного искусства», которое он стремится передать. Бах пишет о тех наставниках, которые не в состоянии служить примером для своих подопечных: «Часто сам учитель не может ничего сыграть, кроме собственной халтуры. Его изнеженные и неловкие пальцы тормозят его мысль... потому мы и видим такое множество убогих сочинений для клавира и загубленных учеников» [3, с. 21].

Из этого следует, что личный пример педагога – важное условие успешного обучения. Ученик должен не только слышать наставления, но и видеть перед собой образец, достойный подражания. Бах подчеркивает важность живого показа, который не могут заменить никакие письменные описания: прослушивание выдающихся исполнителей он называет «родом дозволенного воровства», необходимым потому, что «существовало бы

множество вещей, которые нельзя ни показать, ни тем более описать и которые пришлось бы изучать одним лишь слушанием» [3, с. 19].

Природосообразность и индивидуальный подход. В своих наставлениях об аппликатуре и постановке рук Бах апеллирует к природе, к естественному устройству человеческой руки. Это проявление глубокого педагогического принципа – природосообразности. Обучение не должно насиловать природу ученика – напротив, следует опираться на нее и развивать то, что заложено изначально. «Уже форма наших рук и клавиатуры показывает нам, как надо использовать наши пальцы, – пишет он. – Форма пальцев дает понять, что три <средних> пальца на каждой руке существенно длиннее, чем мизинец и большой» [3, с. 31]. Из этого наблюдения Бах выводит систему: длинные пальцы предназначены для черных клавиш, короткие – для белых. Игнорирование этой природной данности ведет к неестественности, зажатости и, в конечном счете, к невозможности хорошей игры и успешного развития музыканта.

Особое внимание Бах уделяет роли большого пальца, который в старой школе использовался крайне редко. Он называет его «главным пальцем» и подробно объясняет, почему пренебрежение им противоестественно и вредно: «Тот, кто употребляет большой палец лишь изредка, играет в большинстве случаев жестко; напротив, при правильном его использовании этого эффекта можно совсем избежать... Тому, кто употребляет большой палец правильно, всё легко» [3, с. 29]. В этом наставлении раскрывается важная педагогическая идея: обучение должно опираться на природные данные ученика и раскрывать их, а не подавлять искусственными запретами. Бах не просто вводит новый технический прием – он переосмысливает саму логику движения руки, делая его более естественным и свободным. Его совет показывает, что результативность обучения достигается не механическим заучиванием правил, а поиском удобных, природосообразных решений.

Принцип природосообразности проявляется у Баха в использовании разных инструментов для развития качеств музыканта: «Клавикорд используется для изучения хорошего исполнения, клавесин – чтобы развить необходимую силу пальцев. Кто хорошо играет на клавикорде, тот сможет так же играть и на клавесине, но не наоборот» [3, с. 26]. Клавикорд, с его тихой, но чуткой механикой, требующей тончайшего слухового контроля, воспитывает в ученике выразительность, умение фразировать и «петь» на инструменте. Клавесин же, с его ярким, но менее гибким звуком, развивает силу, выносливость и отчетливость – качества, необходимые для публичного выступления. Бах выстраивает последовательность воспитания: тот, кто прошел школу клавикорда, привносит в игру на клавесине певучесть и осмысленность; тот же, кто начинал сразу с клавесина, рискует остаться виртуозным, но невыразительным исполнителем. В этом различии двух инструментов реализуется важнейший педагогический

принцип: техника должна служить выразительности, а не быть самоцелью. Этот принцип предвосхищает педагогику, которая видит свою задачу не в «подгонке» всех под единый стандарт, а в развитии уникальных задатков ученика [4]. «Учащихся не пугают его трудности, – замечает Бах о клавире, – ибо своим очарованием он полностью возместит потраченные силы и время, и каждому любителю необязательно выполнять все эти требования. Он сделает столько, сколько пожелает сам и сколько позволит ему природное дарование» [3, с. 18–19]. В этих словах звучит уважение к личности ученика, к его праву на собственный путь и темп освоения материала.

Развитие самостоятельного мышления музыканта. Критика Баха в адрес учителей не ограничивается их технической несостоятельностью. Он говорит о том, что они сознательно сужают кругозор учеников, утаивая от них лучшие образцы музыки. «Едва ли не каждый учитель навязывает ученикам для игры свои собственные пьесы, – пишет он, – ибо в наши дни считается постыдным не сочинять самому. Поэтому от учеников утаивают другие, хорошие клавирные пьесы, на которых они могли бы чему-нибудь научиться» [3, с. 21]. Бах считает, что воспитание самостоятельного мышления невозможно без знакомства с широким кругом явлений, без сравнения и выбора. Ученик, который видит сочинения только своего учителя, лишен возможности формировать собственный художественный вкус и способность к эстетическому суждению. Бах настаивает на необходимости слушать разных музыкантов, изучать разные школы и исполнительские стили: так, он высоко ценит французскую клавирную музыку, видя в ней «прекрасную школу для клавириста» благодаря «связному и чистому стилю игры» и ясному обозначению украшений [3, с. 21].

Еще один важный аспект – осмысленность действий ученика. Бах не устает повторять, что аппликатура должна быть не просто заучена, а понята. Он подробнейшим образом объясняет логику подкладывания и перекидывания пальцев, чтобы ученик мог применять эти принципы самостоятельно в новых ситуациях. Цель обучения – достичь такого уровня, когда «употребление пальцев должно стать столь машинальным, чтобы давать возможность не заботиться об этом, а полностью думать о выражении более важных вещей» [3, с. 30]. Сначала – осознанное освоение, затем – автоматизация навыков, которая высвобождает ресурсы для творчества и художественного самовыражения.

Воспитание музыканта в условиях ансамблевого музицирования. Отдельного внимания заслуживают взгляды Баха на ансамблевое музицирование и аккомпанемент певцам или другим инструментам. Он не мыслит клавириста как сугубо сольного исполнителя, замкнутого в себе. Напротив, истинное мастерство проявляется в умении слушать других, быть частью музыкального ансамбля. Клавирист, по Баху, должен уметь

аккомпанировать так, чтобы «укреплять совместное звучание», даже если партия генерал-баса выписана неполно или с ошибками [3, с. 18].

Это не просто профессиональное требование, но и воспитательная задача. Ансамбль учит вниманию, гибкости, умению согласовывать свои действия с действиями других партнеров. «Немалая польза и облегчение достигаются во всем искусстве игры теми, кто имел возможность одновременно изучать пение или прилежно слушать хороших певцов» [3, с. 27]. Так Бах устанавливает связь между различными сферами музыкального обучения: обучение игре на инструменте обогащается через взаимодействие с вокалом, через понимание природы человеческого голоса. Это взаимодействие дает ученику возможность сформировать певучий тон, научиться вести мелодию подобно тому, как ее ведет голос. Слушание певцов и совместное музицирование с ними развивает чувство музыкальной фразы, дыхания, естественной агогики – того, что трудно передать сухими правилами и объяснениями, но что составляет суть выразительного исполнения. Вокал прививает обостренное внимание к интонационной чистоте и осмысленности каждого звука, что впоследствии переносится на инструментальную игру. Так через вокальную природу Бах воспитывает в ученике не просто исполнителя, но музыканта, способного к живому, естественному высказыванию. Воспитание через ансамбль – это воспитание музыканта, способного к диалогу, к совместному творчеству.

Влияние идей К.Ф.Э. Баха на последующие поколения музыкантов. Педагогические и композиторские принципы К.Ф.Э. Баха не остались достоянием лишь его времени; они стали тем фундаментом, на котором выросло творчество венских классиков и формировались основные европейские фортепианные школы.

Наиболее ярко влияние Баха сказалось на Йозефе Гайдне. Знакомство Гайдна с «Прусскими сонатами» (1742) стало для него настоящим откровением. Гайдн признавался: «Я не вставал из-за клавира, пока не смог сыграть все сонаты. Я играл их особенно охотно тогда, когда меня охватывало уныние, – и всегда покидал инструмент в хорошем расположении духа» [цит. по: 2, с. 4]. Впоследствии Гайдн неоднократно подчеркивал свою творческую связь с К.Ф.Э. Бахом: «<я> очень многим обязан Э. Баху, что я его понял и прилежно изучал» [цит. по: 5, с. 55]. Показательно, что и сам К.Ф.Э. Бах, никогда не встречавшийся с Гайдном лично, услышав его сочинения, назвал их автора своим учеником: «Господин Гайдн – глубоко порядочный человек. По сведениям, которые я получил из Вены, и даже лично от людей, работавших в оркестре князя Эстерхази и посетивших меня, я составил себе мнение, что сей достойный человек, чьи сочинения поныне доставляют мне живейшее удовольствие, так же бесспорно относится ко мне дружески, как я к нему» [цит. по: 5, с. 29]. Влияние Баха на Гайдна было не просто данью уважения, но глубоким стилистическим родством. По мнению Г. Аберта, необходимо «проводить

резкую грань между тем новым, что К.Ф.Э. Бах дал Гайдну, и между теми ростками и дремлющими силами, которые он в нем пробудил и вызвал к жизни» [цит. по: 5, с. 50]. В.В. Горностаева подчеркивает, что в ранних сонатах Гайдна «ощущается влияние К.Ф.Э. Баха» и лишь позднее композитор обретает собственный зрелый стиль [6, с. 76].

К.Ф.Э. Бах оказал влияние и на В.А. Моцарта – его драматизм, смелые гармонические решения и глубину выражения. Слова Моцарта: «Он <К.Ф.Э. Бах> отец – мы дети. Те из нас, кто делает все верно и хорошо, научились этому у него» [цит. по: 3, с. 12] – прямо указывают на признание им Баха одним из своих духовных наставников.

Особенно значительным было влияние Баха на Л. ван Бетховена. Оно осуществлялось как непосредственно через изучение трактата, так и через посредничество его учителя К.Г. Неефе. Педагогическая программа, предложенная Неефе юному Бетховену, по предположению Л.В. Кириллиной, включала наряду с освоением «Хорошо темперированного клавира» И.С. Баха и новейших произведений Моцарта и трактат К.Ф.Э. Баха [8, с. 65]. Сам Бетховен считал, что сочинения К.Ф.Э. Баха «должны каждому истинному художнику служить не только для наслаждения, но и для обучения» [11, с. 189]. Примечательно, что даже в позднем творчестве Бетховена, с его необычайными тональными планами и новаторскими идеями, прослеживаются черты, роднящие его с Бахом: «...поздний Бетховен... оказывается формально ближе к Доменико Скарлатти, Антонио Солеру, Пьетро Доменико Парадизу, Филиппу Эмануэлю Баху, раннему Гайдну – чем к себе же самому начала 1800-х годов» [8, с. 199].

Рекомендацию обратиться к баховскому «Опыту» мы находим и в воспоминаниях К. Черни. Когда отец привел юного Черни к Бетховену, тот, прослушав игру мальчика, сказал: «У мальчика есть талант. Я сам хочу с ним заниматься и беру его к себе в ученики. <...> Но в первую очередь купите ему учебник об искусстве игры на клавире Эмануэля Баха – пусть принесет его с собою уже в следующий раз» [17, с. 8].

А.Г. Рубинштейн замечал: «В музыкальных произведениях Ф.Э. Баха, представителя нового времени, новых взглядов в искусстве, мы видим начатки всех последующих выражений: гайдновскую любезность и наивность, моцартовскую сердечность и искренность, даже бетховенский юмор и драматизм; само собою разумеется, всё это – только в намеках, но тем не менее уже существует в зародыше. Итак, Ф.Э. Бах образует мост между И.С. Бахом и Гайдном...» [13, с. 181]. Эту мысль Рубинштейн почерпнул у Ж.Ф. Фетиса (1841): «Судя по величию его <К.Ф.Э. Баха> господства, универсальности его известности, судя по необходимости подражать ему, которую он наложил на большую часть клавесинистов своего времени, пожалуй, примешь Гайдна за первоначального творца фортепианной сонаты; но он только сумел усовершенствовать мысль другого... Творец – это Карл Филипп Эммануэль Бах, неистощимая

плодовитость которого обогатила Германию шестьюдесятью концертами и более чем тремястами сонатами» [16, с. 217].

Таким образом, педагогическая система К.Ф.Э. Баха, зафиксированная в его трактате, стала тем связующим звеном, которое обеспечило преемственность между эпохой барокко и классицизмом, оказав определяющее влияние тюрингской клавирной школы на формирование австрийской, лондонской и русской фортепианных школ.

Выводы. Проведенный анализ позволил выявить педагогические принципы К.Ф.Э. Баха и представить их как целостную систему, сложившуюся в контексте музыкального образования его эпохи.

Бах формулирует принципиально иное, чем в предшествующей традиции, понимание роли учителя. Личный пример и способность к живому показу становятся не дополнением к обучению, а его фундаментом. Бах детально описывает механизм этой передачи: от живого звучания – к осознанию и подражанию, от слушания мастера – к собственному пониманию.

Система Баха наполнена принципом природосообразности: это опора на естественное устройство руки при выборе аппликатуры, переосмысление роли большого пальца как «главного» из-за его способности делать игру свободной и легкой. Наиболее ярко этот принцип раскрывается в баховском различении функций клавикорда и клавесина: первый воспитывает выразительность и певучесть, второй – силу и беглость. За этим стоит педагогическая идея о двухступенчатом воспитании музыканта: сначала становление художника (через работу над качеством звука и фразировкой), затем формирование его техники.

Бах закладывает основы для развития самостоятельного мышления ученика. Его требование не просто заучивать аппликатуру, а понимать ее логику, его критика учителей, ограничивающих репертуар ученика собственными сочинениями, направлены на формирование музыканта, способного к самостоятельному суждению и творческому выбору.

Уникальным для своего времени является баховский подход к воспитанию через ансамбль и взаимодействие с вокалом. Он не просто констатирует пользу такого музицирования, но и раскрывает его механизмы: через подражание голосу формируется певучий тон, через слушание певцов – чувство фразы и дыхания, через совместную игру – внимание к партнеру и умение выстраивать музыкальный диалог. Ансамбль для Баха – это школа живого, естественного музицирования, где рождается подлинная музыкальная коммуникация.

Таким образом, в трактате К.Ф.Э. Баха мы обнаруживаем целостную педагогическую систему, в которой техническое развитие неразрывно связано с воспитанием личности музыканта. Эта система, зафиксированная в «Опыте», стала тем фундаментом, на котором выросло творчество венских классиков и формировалась европейская и русская фортепианная

педагогика. Ее значение – в синтезе природосообразности, развития самостоятельности и воспитания через живое искусство, что и позволяет говорить о баховской школе как о явлении, определившем пути развития фортепианного образования на десятилетия вперед.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: в 3 ч. СПб.: Лань; Планета музыки, 2019–2022. Ч. 1–2. 416 с.
2. Баттерворт Н. Гайдн / пер. с англ. Челябинск: Урал LTD, 1999. 186 с.
3. Бах К.Ф.Э. Опыт истинного искусства клавирной игры. Кн. 1. 1753 / пер. с нем. и коммент. Е. Юшкевич. СПб.: EarlyMusic, 2005. 169 с.
4. Бондаревская Е.В. Теория и практика лично-ориентированного образования. Ростов н/Д.: РГПУ, 2000. 352 с.
5. Бюкен Э. Музыка эпохи рококо и классицизма / пер. с нем. М.: Музгиз, 1934. 268 с.
6. Горностаева В.В. Вера в музыке. Статьи, воспоминания, интервью. М.: Классика-XXI, 2010. 288 с.
7. Захваткин А.Н. Клавирная школа К.Ф.Э. Баха в исторической перспективе: дис. ... канд. иск.: 17.00.02. Нижний Новгород, 2007. 307 с.
8. Кириллина Л.В. Бетховен. Жизнь и творчество: в 2 т. М.: Московская консерватория, 2009. Т. 1. 536 с.; Т. 2. 590 с.
9. Носина В.Б. Проявление риторических принципов в клавирных сонатах К.Ф.Э. Баха // Музыкальная риторика и фортепианное искусство: сб. трудов ГМПИ им. Гнесиных. Вып. 104. М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1989. С. 105–118.
10. Панов А.А., Розанов И.В. Опыт истинного перевода трактата К.Ф.Э. Баха в России // Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение. 2011. № 1. С. 116–120.
11. Письма Бетховена / сост., вступ. ст., коммент. Н.Л. Фишман. М.: Музыка, 2013. 576 с.
12. Розанов И.В. От клавира к фортепиано. Из истории клавишных инструментов. СПб.: Лань, 2001. 448 с.
13. Рубинштейн А.Г. Лекции по истории фортепианной литературы: краткий курс лекций. М.: Юрайт, 2025. 82 с. (Антология мысли).
14. Сухова Л.Г. Основные положения трактата К.Ф.Э. Баха «Опыт об истинном искусстве игры на клавире» // Культура и искусство Германии. Тамбов: ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 2015. URL: https://rachmaninov.ru/assets/uploads/konf/dgt_2015/sukova-l-g.pdf (дата обращения: 19.2.2026).
15. Ткаченко Е. Клавирные сонаты К.Ф.Э. Баха: у истоков классического стиля (к вопросу жанровых взаимодействий) // Южно-Российский Музыкальный Альманах. 2010. № 2 (7). С. 15–18.
16. Фетис Ж.Ф. Знаменитые музыканты. СПб.: б.и., 2003. 320 с.
17. Черни К. Воспоминания о Бетховене / пер. с нем. М.: Музыка, 1966. 24 с.
18. Bach C.Ph.E. Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen, N. 868, 870. Berlin: Chr.Fr. Henning, 1753; Berlin: G.L. Winter, 1762. 504 s.
19. Essay on the true art of playing keyboard instruments / C.Ph.E. Bach; transl. by W.J. Mitchell. New York: Norton, 1949. xiii, 449 p.
20. Forkel J.N. Über Johann Sebastian Bachs Leben, Kunst und Kunstwerke. Leipzig: Hoffmeister und Kühnel, 1802. 178 s.

Об авторе:

Мерзликин Антон Дмитриевич – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: anton.merzlikin.merzlikin@list.ru

C.P.E. Bach's pedagogical principles in the context of piano education at the turn of the 18th and 19th centuries

A.D. Merzlikin

Tver State University, Tver, Russia

C.P.E. Bach's treatise „Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments“ (1753, 1762) had a significant influence on the forming the Russian piano school in the first half of the 19th century. The article presents a historical-pedagogical analysis of the treatise. The main pedagogical principles of C.P.E. Bach are identified: the role of the teacher's personal example, the conformity of teaching to nature (natural conformity), the development of the student's independent thinking, and education through ensemble playing. The influence of C.P.E. Bach's ideas on subsequent generations of European musicians, including representatives of Russian pianism, is revealed.

Keywords: *C.P.E. Bach, keyboard art, piano pedagogy, Russian piano school, pedagogical principles.*

About the author:

Merzlikin Anton Dmitrievich – postgraduate student of the Institute of Pedagogical Education and Social Technologies at Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: anton.merzlikin.merzlikin@list.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 19.03.2026.

Интеграция проектной деятельности в обучение физике и математике: формирование междисциплинарной компетенции у школьников

М.И. Некрасов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

В статье анализируется проблема фрагментарности знаний школьников при раздельном изучении физики и математики. Показан потенциал проектной деятельности как средства формирования междисциплинарной физико-математической компетенции в соответствии с ФГОС. На примере проекта «Туристический генератор на элементах Пельтье» продемонстрирована интеграция геометрических методов (расчёт площади трапеции, теорема Пифагора) и физических закономерностей (эффект Зеебека–Пельтье, закон Ома, теория электрических цепей) для создания портативного источника энергии. Описано моделирование оптимальной формы корпуса и расчёт энергетических характеристик. Наблюдается высокая эффективность междисциплинарных проектов в развитии метапредметных умений и устойчивого интереса к естественным наукам. Даны рекомендации по их внедрению в уроки физики и математики основной школы.

Ключевые слова: проектная деятельность, ФГОС, междисциплинарная компетенция, интеграция физики и математики, метапредметные умения, термоэлектрический генератор, диагностика компетенций.

Роль проектной деятельности в современном образовании (ФГОС) заключается в формировании универсальных учебных действий (УУД) и подготовке учащихся к реальным жизненным задачам. Согласно ФГОС, проектная деятельность – обязательный элемент образовательного процесса на всех уровнях школьного образования. Она направлена на развитие навыков планирования, анализа, самоконтроля, информационной и коммуникативной грамотности [5].

Возрастающая потребность в междисциплинарных знаниях в науке и технологиях связана с усложнением проблем, которые стоят перед современным миром. Это обусловлено тем, что современные проблемы часто носят системный характер и не могут быть решены в рамках одной дисциплины. Проектная деятельность помогает учиться на практике, связывать разные предметы (решение реальной или учебно-практической задачи, для которой нужны знания и навыки из нескольких дисциплин) и развивать полезные жизненные навыки.

Интеграция физики и математики в проектной деятельности закреплена в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) основного общего и среднего общего образования: «ФГОС направлен на развитие личностных характеристик учащихся в процессе обучения и устанавливает новые требования к результатам обучения, в том числе к освоению межпредметных понятий, которые являются основой для формирования универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных) и развитие способности использовать их в познавательной и социальной практике» (приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 года №287). Это обусловлено системно-

деятельностным подходом, лежащим в основании ФГОС, который направлен на формирование целостного мировоззрения, метапредметных навыков и готовности к решению комплексных задач.

Традиционное школьное образование предполагает преподавание физики и математики – каждая дисциплина изучается отдельно по собственной программе, без должной координации (учебные программы предметов не соотносятся друг с другом). Это создаёт фрагментарность знаний у учащихся; они не видят связи между абстрактными математическими концепциями и их физическим применением [6].

Ключевыми проявлениями проблемы являются временная несогласованность программ (в физике появляются проблемы с изучением векторов (сила, скорость) уже в 7 классе, а полноценное изучение векторов в математике происходит только в 9 классе), подмена понятий – одни и те же действия определяются разными символами (разная символика: в математике – x, y , в физике – v, s, t), методическая разобщённость (учителя математики в среднем и старшем звене редко используют физические примеры для иллюстрации математических понятий) фрагментация задач (математические задачи оторваны от реальных приложений (пример: задача на скорость заполнения бассейна – предполагается, что скорость наполнения постоянна – но на практике она зависит от уровня воды (давления), диаметра труб и напора), тогда как физические – требуют математических навыков, которые ученики еще не освоили или не могут применить) [1].

Цель данной статьи раскрыть потенциал проектной деятельности для формирования междисциплинарной физико-математической компетенции (способность применять математический аппарат для описания, моделирования и анализа физических явлений, а также интерпретировать физические законы и результаты экспериментов через формальный язык математики) у школьников.

Для выявления наилучшей версии интеграции предметов (в нашем случае, математики и физики, так как ориентирование в обучении у обучающегося происходит именно в эту область) необходимо развитие междисциплинарной компетенции. Это можно осуществить с помощью различных навыков и инструментов: владения понятийным аппаратом нескольких дисциплин и понимания взаимосвязей между разными областями знания (когнитивный компонент), применения инструментов одной дисциплины для решения задач другой и моделирование сложных процессов с использованием междисциплинарного подхода (деятельностный компонент), а также осознанной потребности в расширении кругозора за пределы одной дисциплины и готовности к освоению новых методов и подходов (мотивационный компонент) [2].

Рассмотрим возможные пути решения задачи внедрения междисциплинарной физико-математической компетенции и применения

межпредметных связей, а именно модель интеграции проектной деятельности в обучение физики и математики.

Разработка любого проекта начинается с описания проблемной ситуации, т.е. с идентификации той проблемы, на решение которой он направлен.

Предпроектный анализ предполагает проблемно-позиционный анализ сложившейся ситуации, главная его цель – обоснование, доказательство необходимости, актуальности проекта.

На каждой стадии планирования необходимо разделить работы по проекту на части (подготовительный этап, аналитический этап (планирование и исследование), практический этап обобщающий этап, презентационный этап, и оценка работы). Например, на стадии технического проектирования основные части проекта, как правило, очевидны. В дальнейшем, когда станет известно больше деталей, эти части могут быть расчленены на соответствующие разделы (при планировании и исследовании происходит сбор информации, анализ существующих решений, выбор методов исследования, детальное планирование).

Подготовка к проектной деятельности осуществляется по существующему (разработанному) и утвержденному плану проектирования. Выходящими параметрами плана проекта являются: определение цели проекта, типологические признаки проекта, разработка бюджета и оценка качества проекта, факторы проектной деятельности, основные требования к использованию метода проектов [3].

В рамках реализации проекта по формированию междисциплинарной компетенции у школьников 9 класса одним из участников был выбран проект «Туристический генератор, основанный на элементах Пельтье». Тема проекта предполагает создание портативного устройства для выработки электрической энергии в походных условиях за счёт термоэлектрического эффекта Пельтье, что позволит учащемуся интегрировать знания физики и математики на практике и продемонстрировать применение метапредметных навыков [4].

На этапе моделирования генератора учащийся столкнулся с ключевой проблемой: необходимо выбрать оптимальную геометрическую форму корпуса и теплообменника, обеспечивающую максимальную эффективность преобразования теплового потока при минимальных габаритах и массе устройства. Для нахождения пути решения этой задачи обучающийся 9 класса применил методы школьной геометрии за 7-9 класс. Самая подходящая форма была выбрана в виде усечённой трапеции, позволяющей обеспечить равномерное распределение теплового потока по поверхности элементов Пельтье и уменьшить тепловые потери. Математическое описание формы осуществлялось с использованием формулы площади трапеции:

$$S = \frac{a+b}{2} \cdot h,$$

где (a) и (b) — длины оснований трапеции, (h) — высота. Для расчёта применимых в опыте углов наклона боковых граней и определения линейных размеров применялась теорема Пифагора в прямоугольных треугольниках, образуемых при разделении трапеции на простые фигуры:

$$c = \sqrt{(b-a)^2 + h^2},$$

где (c) — длина боковой стороны. Также ученик применил свойства подобных треугольников, формулы объёма для расчёта массы теплообменника, что позволило алгебраически обосновать выбор геометрических параметров и получить точные чертежи (рис.1).

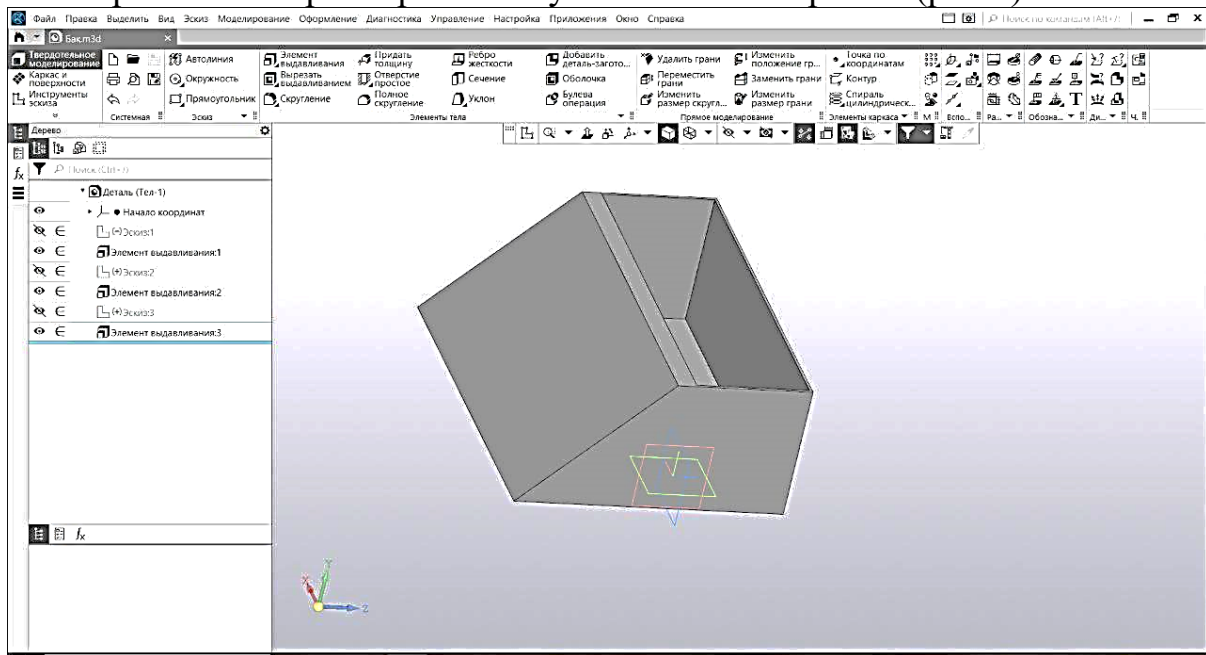


Рис. 1. Предварительная 3D-модель корпуса генератора, созданная учащимся при математических расчетах

Далее процесс создания подходящей модели потребовал глубокой интеграции математических расчётов с физическими закономерностями, так как современная наука построена на таком симбиозе: законы природы описываются языком математики. Элементы Пельтье представляют собой полупроводниковые термоэлектрические модули (рис.2), которые преобразуют разницу температур (ΔT) между горячей и холодной сторонами в электрическую энергию согласно эффекту Зеебека–Пельтье. Математически это описывается уравнением генерируемой ЭДС:

$$\varepsilon = \alpha \cdot \Delta T,$$

где α — коэффициент термо-ЭДС материала. Полученное напряжение и ток в электрической цепи рассчитывались с применением закона Ома:

$$I = \frac{\varepsilon}{R_{\text{общ}}}$$

и закона Кирхгофа для последовательного/параллельного соединения модулей, где $R_{\text{общ}}$ – суммарное сопротивление цепи (включая внутреннее сопротивление элементов Пельтье и нагрузку) (рис. 3)

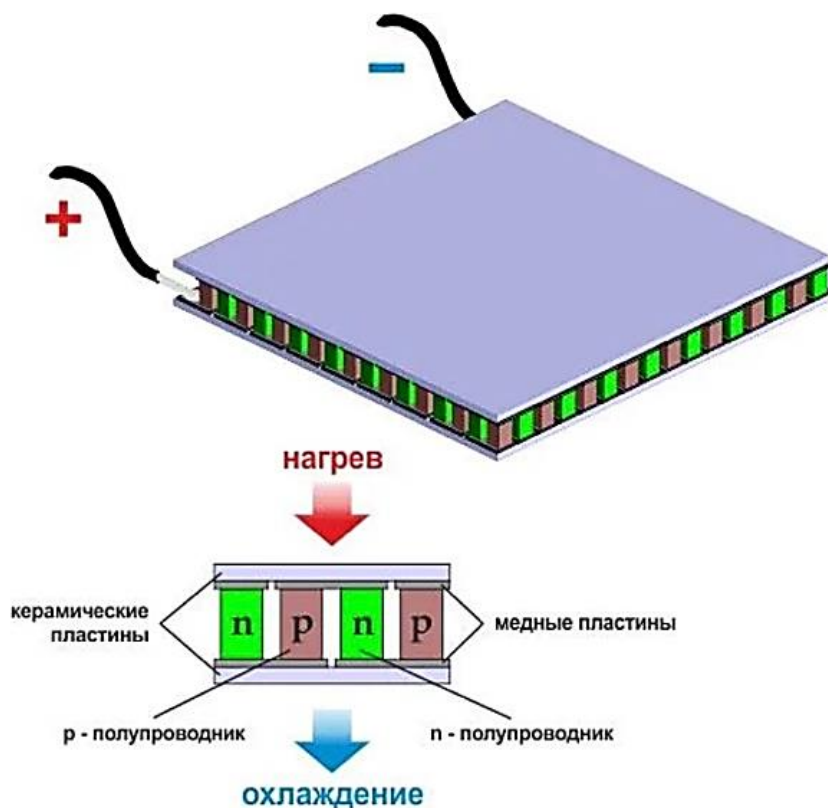


Рис. 2. Устройство элемента Пельтье

Ученик построил эквивалентную электрическую схему генератора, рассчитал мощность на выходе $P = I^2 \times R_{\text{нагр}}$ и оптимизировал количество элементов Пельтье с учётом геометрических ограничений трапецеидального корпуса, чтобы обеспечить выходную мощность не менее 5–7 Вт при типичной разнице температур 40–60 °С (горячая сторона от костра или солнца, холодная – от радиатора с естественным охлаждением).

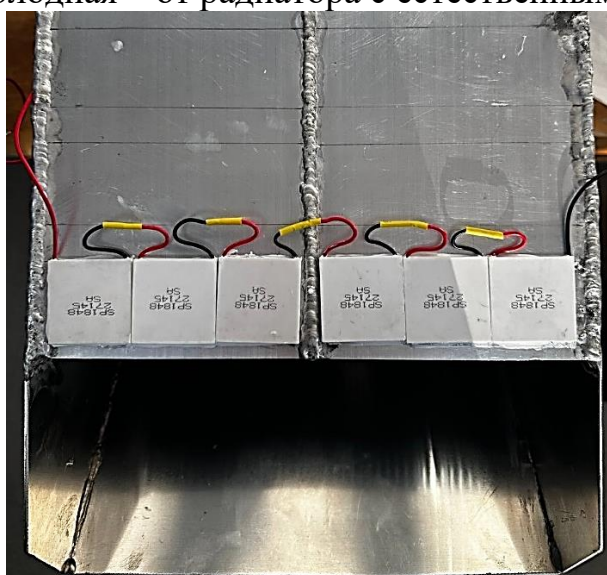


Рис. 3. Последовательное соединение модулей по закону Кирхгофа.

Таким образом, решение задачи создание модели генератора потребовало от школьника не только владения методами классической геометрии и математическими расчётами, но и понимания физических принципов термодинамики и термоэлектричества, законов постоянного тока и создание и построение электрических цепей.

Как предложение для оценки динамики уровня сформированности междисциплинарной компетенции (когнитивный, деятельностный и мотивационный компоненты) можно использовать комплекс диагностических инструментов: входное и итоговое тестирование по интегрированным заданиям математики и физики, экспертная оценка проекта (выступление на научно-практической конференции), а также анкета самооценки мотивации (методика А.А. Реана).

Критерии уровней сформированности междисциплинарной компетенции: низкий (фрагментарные знания в размах отдельных дисциплин, слабое понимание связей между ними), средний (достаточный объем знаний из одной дисциплины для решения типовых задач в другой, но только в знакомых условиях; способен работать только под руководством учителя), высокий (знания глубокие и системные по нескольким дисциплинам, четкое понимание взаимосвязей между ними и их роли в профессиональной сфере).

В результате работы видно, что сотрудничество между предметами приносит ясные преимущества: математика служит инструментом точного описания и улучшения проектной части, а физика объясняет принцип работы и расчет энергетических характеристик.

Исследование показывает высокую эффективность (успешная защита проекта на базе ГБОУ «РЦШО «Завидово» по предмету «индивидуальный проект») проектной деятельности в формировании межпредметных навыков у школьников. Работа над реальным проектом (туристический генератор на элементах Пельтье) помогает ученикам объединять знания физики и математики для реального решения задачи. Таким образом, проекты, охватывающие несколько предметов, не только развивают умение работать с разными дисциплинами, но и повышают стремление учиться и применять знания на практике. Рекомендуется шире внедрять такой подход в уроки физики и математики в основной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богомаз И.В. Методика межпредметной интеграции физики и математики при изучении механики в 7–9 классах: разработка и апробация // Пространство педагогических исследований. 2026. Т. 3. № 1. С. 26–44. URL: <https://www.researchgate.net/publication/401445177>.
2. Гительман Л.Д. Междисциплинарные компетенции менеджеров для технологического прорыва / Л.Д. Гительман, А.П. Исаев, М.В. Кожевников, Т.Б. Гаврилова // Стратегические решения и риск-менеджмент. 2022. Т. 13, № 3. С. 260–277. DOI: 10.17747/2618-947X-2022-3-260-277. URL: <https://www.jsdrm.ru/jour/article/view/1003> (дата обращения: 19.03.2026).

3. Основы проектной деятельности: методические указания для выполнения практических заданий и самостоятельной подготовки студента / Минобрнауки России, Омский государственный технический университет. Омск: Издательство ОмГТУ, 2021 38 с.
4. Тверитина Т.С. Организация проектной деятельности учащихся при изучении физики и математики: дис. ... магистра педагогики. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2019. 128 с. URL: <https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/61343/2/Tveritina2.pdf> (дата обращения: 19.03.2026).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. М.: Просвещение, 2021. 56 с.
6. Шульга Т.К. Актуальность использования межпредметных связей в курсах математики и физики в средней школе // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-ispolzovaniya-mezhpredmetnyh-svyazey-v-kursah-matematiki-i-fiziki-v-sredney-shkole> (дата обращения: 19.03.2026).

Об авторе:

Некрасов Максим Иванович – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: mnekrasov2019@gmail.com

Integration of project activities into the teaching of physics and mathematics: the development of interdisciplinary competence in schoolchildren

M.I. Nekrasov

Tver State University, Tver, Russia

This article analyzes the fragmented knowledge of schoolchildren when physics and mathematics are studied separately. It demonstrates the potential of project-based activities as a means of developing interdisciplinary physics and mathematics competencies in accordance with the Federal State Educational Standard. Using the example of the project "Tourist Generator with Peltier Elements," it demonstrates the integration of geometric methods (calculating the area of a trapezoid, the Pythagorean theorem) and physical principles (the Seebeck-Peltier effect, Ohm's law, and electrical circuit theory) to create a portable energy source. Modeling the optimal housing shape and calculating the energy characteristics are described. The high effectiveness of interdisciplinary projects in developing meta-subject skills and a sustained interest in the natural sciences is demonstrated. Recommendations for their implementation in physics and mathematics lessons in middle school are provided.

Keywords: *project activities, Federal State Educational Standard, interdisciplinary competence, integration of physics and mathematics, meta-subject skills, thermoelectric generator, competence diagnostics.*

About the author:

Nekrasov Maksim Ivanovich – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: mnekrasov2019@gmail.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.04.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 25.05.2026.

Влияние цифровых угроз на психическое состояние обучающихся

Д.Ю. Немцова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

В данной статье анализируется влияние цифровых угроз на психическое состояние детей и подростков в условиях цифровой трансформации образования. Рассматриваются такие основные виды онлайн-рисков, как кибербуллинг, фишинг и социальная инженерия. Автор обосновывает необходимость комплексного подхода к решению проблемы: внедрение программ формирования цифровой грамотности и кибергигиены, повышение квалификации педагогов по цифровой безопасности, проведение просветительской работы с родителями обучающихся, сотрудничество образовательных учреждений с правоохранительными органами, а также регулярный мониторинг психического состояния школьников.

***Ключевые слова:** цифровые угрозы, обучающиеся, кибербуллинг, фишинг, социальная инженерия, психическое состояние.*

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии постепенно проникают во все сферы деятельности человека. Их освоение происходит в любом возрасте, начиная с раннего детства и продолжается на протяжении всей жизни. Сегодня юное поколение является активными пользователями сети Интернет. Исследование Kids&Teens, проведенное компанией Mediascope, показало, что более 90% детей в возрасте от 4 до 11 лет используют сеть Интернет, в возрастной группе пользователей 6–8 лет показатель составляет 97%, а среди подростков 9–11 лет – 99% [9]. Активное взаимодействие с цифровым пространством сопровождается ростом различных угроз, с которыми может столкнуться ребёнок. К ним относятся фишинг, кибербуллинг, социальная инженерия и т.д. Наиболее частым последствием данных атак для обучающихся является ухудшение их психического состояния («целостной характеристики психической деятельности за определенный период времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений деятельности, предшествующего состояния и психических свойств личности» [6, с. 20]).

Целью статьи является анализ влияния цифровых угроз на психическое состояние обучающихся, выявление основных механизмов их негативного воздействия на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы, а также на основе анализа – разработка рекомендаций по минимизации этих рисков в условиях цифровизации образования.

Под цифровой угрозой (атакой, кибератакой) Е.Ю. Хрусталева и Г.А. Костюрин понимают «покушение на информационную безопасность компьютерной системы» [15]. В более широком психологическом контексте цифровая угроза представляет собой «любое целенаправленное или случайное воздействие цифровой среды, которое способно нарушить

психическое равновесие ребёнка или подростка, нанести ущерб его эмоциональной сфере, когнитивным процессам или социальному функционированию» [11]. Цифровые угрозы отличаются высокой латентностью и трудностью своевременного обнаружения.

Особую опасность для детей и подростков в цифровом пространстве представляет кибербуллинг. По мнению Е.А. Макаровой, Е.Л. Макаровой и Е.А. Махриной он выражается в «моральном и психологическом насилии, доминировании и принуждении, социальной изоляции, запугивании и вымогательстве, осуществляемыми с помощью электронных средств коммуникации» [7]. В отличие от буллинга, с которыми могут столкнуться обучающиеся учебного заведения, цифровая модель не ограничивается временным и физическим пространствами. Жертва может получать негативные сообщения постоянно, независимо от времени суток и местонахождения. Компания «Где мои дети» провела в 2024 году исследование среди подростков в возрасте 16–18 лет. Оно показало, что около 69% опрошенных хотя бы раз сталкивались с кибербуллингом [12]. Последствия такого воздействия на психику личности особенно тяжелы в подростковом возрасте, когда происходит формирование идентичности и возрастает потребность в социальном одобрении [5]. Постоянный поток отрицательных воздействий приводит к снижению мотивации к учебной деятельности и появлению прогрессирующих соматических симптомов (головных болей, нарушений сна, расстройств пищевого поведения и т.д.). В тяжелых случаях кибербуллинг провоцирует появление суицидальных мыслей и попытки их осуществления [3].

Фишинговые атаки («рассылка поддельных электронных писем, сообщений или создание фальшивых веб-сайтов с целью заставить пользователя раскрыть свои личные данные» [1]) и социальная инженерия («психологическая манипуляция человеческим поведением, направленная на получение несанкционированного доступа к техническим устройствам или информации» [13]) несут не менее опасные последствия для личности. Обучающиеся, не обладающие достаточным опытом в распознавании манипуляций, легко поддаются на сторонние провокации. Данные атаки часто маскируются под выгодные предложения в интернет-магазинах или онлайн-играх. Злоумышленники могут предложить обучающимся получить редкие внутриигровые предметы, бонусы или доступ к ограниченным предложениям. В результате ребёнок или подросток может не только потерять доступ к личному аккаунту, но и столкнуться с шантажом. Наиболее распространённой угрозой со стороны мошенников является распространение переписок или личных фотографий. Психологическое давление в таких ситуациях вызывает у обучающегося испуг, стыд и страх перед сверстниками, родителями и учителями. Это приводит к его замкнутости и отказу от общения с окружающими. Длительное пребывание в состоянии тревоги активирует хронический стресс, который в первую

очередь проявляется в когнитивных нарушениях: снижении концентрации внимания, ухудшении памяти и ослаблении интеллектуальных способностей [4].

В результате в образовательном процессе у обучающегося возникают отставание и неуспеваемость. Ему становится сложнее осваивать новый теоретический материал и выполнять практические задания.

В поведенческой сфере последствия фишинговых атак и социальной инженерии выражаются в деструктивных изменениях привычек и реакций индивида. Обучающийся может перейти к компульсивной модели поведения: чрезмерной проверке аккаунтов или полному избеганию цифровой активности. Также возможны и вспышки агрессии по отношению к окружающим и близким людям.

Хронический стресс провоцирует развитие невротических расстройств и соматических заболеваний. На физиологическом уровне он проявляется быстрой утомляемостью, нарушением сна, отсутствием аппетита, наличием кожных высыпаний и т.д. Данные симптомы могут как усиливаться во время эмоционального напряжения, так и ослабевать в спокойные периоды. В долгосрочной перспективе хронический стресс приводит к стойкому снижению когнитивных функций, истощению нервной системы и формированию устойчивых психосоматических заболеваний [14].

Стоит отметить, что отрицательный опыт столкновения обучающихся с цифровыми угрозами способствует развитию у них способности анализировать собственные эмоциональные, поведенческие реакции и умения управлять ими, а также осмысливать последствия совершенных действий в онлайн-среде. Это сказывается на формировании эмоциональной устойчивости [10].

Влияние цифровых угроз усугубляется в условиях массовой цифровизации образования. Переход на дистанционные и смешанные форматы обучения увеличил время пребывания обучающихся за экранами технических устройств. Образовательные платформы и тренажеры, электронные дневники, онлайн-сервисы – все это требует постоянного взаимодействия пользователя с виртуальным пространством. Это расширяет возможности атаки со стороны злоумышленников. При этом многие образовательные учреждения уделяют недостаточно внимания цифровой гигиене (набору мер по защите устройств, информации и данных от различных угроз [16]) [2]. Учителя, сосредоточенные на передаче предметных знаний, редко обсуждают на уроках и во внеучебной деятельности правила безопасного использования сетью Интернет, а родители часто не обладают достаточными знаниями в этой области. В результате обучающиеся остаются один на один с цифровыми рисками, не имея подходящих инструментов для их распознавания и нейтрализации.

Психическое состояние школьников в данном случае характеризуется повышенной эмоциональной лабильностью: вспышками раздражения, которые сменяются апатией; угасанием интереса к реальной жизни и появлением первых признаков зависимости от технических устройств и виртуальной реальности [8].

Остро данная проблема проявляется у обучающихся с уже имеющимися психическими особенностями (например, имеющих социальную тревожность, низкую самооценку или сталкивающихся в реальной жизни с буллингом). Для таких личностей использование сети Интернет может нести как положительные, так и отрицательные последствия. С одной стороны, возможность анонимного общения дает облегчение, вызванное снижением страха личного осуждения, с другой - отрицательная реакция в виртуальном пространстве воспринимается как подтверждение незначимости и ненужности.

Для минимизации негативного влияния цифровых угроз на психическое состояние школьника необходимо комплексное и системное решение проблемы. Целесообразным является:

- внедрение в образовательный процесс программ по формированию у обучающихся цифровой грамотности и кибергигиены (начиная с начальных классов общеобразовательной школы). Такие занятия должны включать не только изучение технических и цифровых аспектов защиты, но и специальную психологическую подготовку: обучение школьников основам эмоциональной саморегуляции и противостоянию мошенническим манипуляциям;

- повышение квалификации педагогов в области цифровой безопасности и психологии виртуального общения. Учителя должны уметь своевременно выявлять признаки кибербуллинга и оказывать первичную помощь и психологическую поддержку;

- вовлечение родителей через регулярные просветительские мероприятия, вебинары и совместные онлайн-курсы по безопасному использованию сети Интернет;

- сотрудничество образовательного учреждения с правоохранительными органами для оперативного реагирования на случаи кибербуллинга и цифрового мошенничества в отношении обучающихся;

- проведение мониторинга психического состояния обучающихся (с акцентом на симптомы, связанные с цифровыми угрозами).

Таким образом, в цифровом пространстве обучающийся может столкнуться с различными угрозами, негативно влияющими на его психическое благополучие. Освоение и использование виртуального пространства не должно происходить стихийно, а осуществляться под сторонним контролем и с опорой на развитые навыки цифровой безопасности и психологическую подготовку. В этом случае технологии

будут служить инструментом развития, а не источником угроз для психического здоровья обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ан Д.С., Зуфарова А.С. Классификация фишинга: различные типы и способы реализации атак // Информатика. Экономика. Управление / Informatics. Economics. Management. 2025. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-fishinga-razlichnye-tipy-i-sposoby-realizatsii-atak> (дата обращения: 19.02.2026).
2. Кальней В.А., Тверской А.С. Концепция, структура и содержание учебного курса «цифровая гигиена личности» в старших классах // Гуманизация образования. 2023. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-struktura-i-soderzhanie-uchebnogo-kursa-tsifrovaya-gigiena-lichnosti-v-starshih-klassah> (дата обращения: 19.02.2026).
3. Карауш И.С., Куприянова И.Е., Кузнецова А.А. Кибербуллинг и суицидальное поведение подростков // Суицидология. 2020. №1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-i-suitsidalnoe-povedenie-podrostkov> (дата обращения: 19.02.2026).
4. Когнитивные нарушения [электронный ресурс]. URL: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/psychiatric/cognitive-disorder> (дата обращения: 19.02.2026).
5. Корчагина Ю.В. Подростки: поиск идентичности // Справочник педагога-психолога: школа. 2015. №8. С. 33–38.
6. Левитов Н.Д. О психических состояниях. М., 1964. 344 с.
7. Макарова Е.А., Макарова Е.Л., Махрина Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления // Российский психологический журнал. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-kiberbullinga-kak-formy-internet-prestupleniya> (дата обращения: 19.02.2026).
8. Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.Б., Темнова Л.В., Курносова М.Г., Ферапонтова М.В. Диагностика психологических рисков обучающихся в цифровой образовательной среде // Педагогика и психология образования. 2022. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-psihologicheskikh-riskov-obuchayushchihya-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 19.02.2026).
9. С четырех лет – в интернет: Mediascope исследовала активность детей в Сети. [электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/newspaper/2025/03/03/67c1b67a9a7947a146b068c3> (дата обращения: 19.02.2026).
10. Филиппова С.А., Пазухина С.В., Куликова Т.И., Степанова Н.А. Сформированность эмоциональной устойчивости студентов к негативному влиянию информационной среды // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sformirovannost-emotsionalnoy-ustoychivosti-studentov-k-negativnomu-vliyanuyu-informatsionnoy-sredy> (дата обращения: 19.02.2026).
11. Фоминых Е.С. Нарушения информационной безопасности в контексте цифровой виктимизации детей и подростков // Виктимология. 2024. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narusheniya-informatsionnoy-bezopasnosti-v-kontekste-tsifrovoy-viktimizatsii-detey-i-podrostkov> (дата обращения: 19.02.2026).
12. Хотя раз сталкивались с травлей в интернете 69% российских школьников [электронный ресурс]. URL: <https://russian.rt.com/russia/news/1384085-travlya-internet-shkolniki> (дата обращения: 19.02.2026).
13. Хамраев А.М. Социальная инженерия и человеческий фактор // При прочих равных условиях. 2025. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-inzheneriya-i-chelovechesky-faktor> (дата обращения: 19.02.2026).

14. Хронический стресс – причины, симптомы, диагностика и лечение. [электронный ресурс]. URL: <https://yagla.tv/czgzSWg faktor> (дата обращения: 19.02.2026).
15. Хрусталёв Е.Ю., Костюрин Г.А. Киберугрозы: причины возникновения и рекомендации по предупреждению // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2019. Т. 15, № 6. С. 1185–1194. <https://www.fin-izdat.com/journal/national/detail.php?ID=74552>
16. Шадманов З.З. Цифровая гигиена: важность и лучшие практики // Raqamli iqtisodiyot (Цифровая экономика). 2025. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gigiena-vazhnost-i-luchshie-praktiki> (дата обращения: 19.02.2026).

Об авторе:

Немцова Дарья Юрьевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Nemtsova.DY@tversu.ru

The impact of digital threats on the psychological state of students

D.Yu. Nemtsova

Tver State University, Tver, Russia

This article analyzes the impact of digital threats on the psychological state of children and adolescents in the context of digital transformation of education. It examines the main types of online risks, such as cyberbullying, phishing, and social engineering. The author substantiates the need for a comprehensive approach to solving the problem: implementation of digital literacy and cyberhygiene programs, professional development of teachers in digital security, educational work with students' parents, cooperation between educational institutions and law enforcement agencies, as well as regular monitoring of students' psychological state.

Keywords: *digital threats, students, cyberbullying, phishing, social engineering, psychological state.*

About the author:

Nemtsova Daria Yuryevna – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Nemtsova.DY@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 03.04.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 27.04.2026.

Развитие эмоционального интеллекта: анализ проблемы

А.Ю. Николаева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

В статье проведен анализ проблемы развития эмоционального интеллекта. Представлены результаты обзора отечественных программ для детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста по критериям эмпирической верификации, доступности описания и соответствия признанным моделям. Выявлена возрастная специфика методов. Отмечен дефицит разработок для младших школьников и подростков. Как перспективные техники развития эмоционального интеллекта рассматриваются игровые, арт-терапевтические и музыкально-терапевтические подходы.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, программы развития, дети, подростки, арт-терапия, музыкальная терапия, игровые методы, обзор.

В условиях современной действительности индивиды в силу различных причин – социальных и культурных норм, выработанной стратегии взаимодействия с окружающими, внутренних стимулов [4, 16] – все чаще сталкиваются с необходимостью подавления эмоций в угоду рациональному отношению к жизни. На передний план выходит стремление к безбедному существованию и личностному росту, в то время как понимание и изменение своего эмоционального состояния в иерархии «интересов» личности снижается. В итоге игнорирование эмоциональной стороны жизни приводит к психосоматическим заболеваниям [13], снижению субъективного благополучия [6], актуализации проблемы агрессивного поведения [8] и возрастанию числа конфликтных ситуаций [7]. Анализируя негативные последствия пренебрежения аффективной сферой личности, отечественные и зарубежные исследователи подчеркивают необходимость развития эффективных механизмов ее регуляции, что закономерно обосновывает обращение к концепции эмоционального интеллекта как к ключевой компетенции (*soft skills* / гибкие навыки) в современном мире. Формирование и развитие способности к «пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [11, с. 33] в последние годы приобретает большую популярность. Значимость концепции обусловлена растущей сложностью социальных взаимодействий и ухудшением ментального здоровья граждан [14]. Более того, «согласно отчету Всемирного экономического форума (WEF)», навыки, связанные с эмоциональным интеллектом, начиная с 2020 года, «входят в топ-10 самых востребованных на рынке труда» [15]. Таким образом, со стороны социума возникает потребность в действенных инструментах развития эмоциональной компетентности. В связи с этим специально разработанные программы, направленные на совершенствование навыка понимания и управления эмоциями, становятся актуальными. Обзор существующих предложений в этой области показывает наличие большого количества

практик, применяющих различные методы для достижения поставленных задач. Представленное многообразие затрудняет оценку их результативности.

Учитывая все вышеизложенное, целью нашего исследования является анализ программ развития эмоционального интеллекта с выделением целевых аудиторий, применяемых методик и инструментов оценки их результативности. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации существующих данных о программах развития, что создает методологическую основу для дальнейших научных исследований. Практическая значимость состоит в возможности использования полученного материала и выводов для выбора готовых практик и разработки новых образовательных программ.

В ходе подготовки данной работы был выявлен масштабный систематический обзор О.М. Исаевой и С.Ю. Савиновой, опубликованный в рецензируемом журнале ВАК «Современная зарубежная психология». В рамках исследования «для анализа было отобрано 58 статей, опубликованных за период 1999–2020» [5, с. 107] годов, посвященных проблеме развития эмоционального интеллекта. Авторы провели поиск публикаций в базах данных научного цитирования Scopus и Web of Science, используя «комбинацию ключевых слов *development of emotional intelligenc*» [5, с. 106]. «Отбор осуществлялся на основе рекомендаций PRISMA-2009» [5, с. 106], т.е. с опорой на международный стандарт для проведения систематических обзоров. Первоначальный поиск выявил 277 публикаций, 14 из которых были повторяющимися. В итоге авторами были найдены 223 статьи, посвященные рассматриваемой теме. После применения критериев отбора из выборки было исключено 165 исследований.

Ознакомившись со статьей «Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований», мы проанализировали библиографический список, который в рамках своей работы использовали О.М. Исаева и С.Ю. Савинова. Результаты показали, что значительная часть источников посвящена программам и методикам развития эмоционального интеллекта (на что указывают маркеры: *training, coaching, intervention, program*). При этом отечественные программы представлены в меньшей доле, чем зарубежные, что обосновывает необходимость отдельной систематизации российских разработок. В связи с этим фокус нашего исследования смещен на анализ отечественных практик развития эмоционального интеллекта.

В проводимом нами обзоре программы были отобраны в соответствии со следующими критериями:

- наличие опубликованных результатов эффективности в рецензируемых источниках (поиск осуществлялся в базах CyberLeninka, eLibrary, PsyJournals);
- доступность описания (цели и/или задачи, продолжительность, формат занятий, используемые методы и техники);

- соответствие признанным моделям эмоционального интеллекта.

Выделение целевых аудиторий осуществлялось на основе возрастной периодизации. Таким образом, нами были проанализированы программы, предназначенные для детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста. Программы для студентов и взрослых специалистов были исключены из выборки, т.к. они направлены на совершенствование эмоционального интеллекта для решения профессиональных задач, их методический инструментарий (например, тренинг, коучинг) отличается от практик работы с детьми и подростками.

Согласно современным представлениям возрастной психологии, дошкольный возраст – наиболее благоприятный этап для развития эмоциональной сферы ребенка. Умение распознавать эмоции и конструктивно ими управлять создает фундамент психологического благополучия, необходимого для формирования гармоничной личности. Способность к пониманию эмоциональных переживаний, как своих, так и окружающих, закладывает основу для успешной социальной адаптации. Применительно к данному возрастному этапу нами была рассмотрена программа под авторством Ю.В. Лазаревой и А.Е. Рудаковой [10]. В качестве основного метода развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста исследователи выбирают арт-терапию. Они предполагают, что использование таких направлений как сказкотерапия, изотерапия (рисование), имаготерапия (ролевое проигрывание ситуаций), положительно влияет на формирование компонентов рассматриваемой способности. Их применение способствует развитию навыка восприятия, идентификации и оценки эмоций – своих и окружающих – и умения определять причины их возникновения [10, с. 253]. По нашему мнению, выбор арт-методов в контексте развития детей дошкольного возраста является целесообразным. Творческий процесс создает безопасное пространство для выражения сложных переживаний, позволяя ребенку визуализировать эмоции. Через творчество он может выразить то, что пока не может сказать словами. Занятия (25–30 минут, 3 раза в неделю) проводятся в игровой форме, что полностью соответствует ведущему виду деятельности в этом возрасте. Программа рассчитана на 30 занятий и реализуется в групповом формате. Задачи авторской методики сводятся к развитию базовых компонентов эмоционального интеллекта. В исследовании после апробации программы на группе детей зафиксированы статистически значимые сдвиги по Т-критерию Вилкоксона ($p=0,01$). Однако отсутствие контрольной группы и малая выборка указывают на потребность в проведении более масштабного испытания. Для обеспечения наглядности и удобства восприятия, основные характеристики рассматриваемой программы, были систематизированы и представлены в табл. 1.

Таблица 1

Организационно-методические условия реализации программы Ю.В. Лазаревой и А.Е. Рудаковой

Целевая аудитория	Методы и техники	Инструменты оценки результативности
Дети 5–7 лет	Ролевое проигрывание эмоциональных состояний Отражение эмоциональных состояний через рисунок Присоединение к эмоциональным состояниям персонажей через литературное творчество	Комплект методик, разработанный А.М. Щетининой (стимульный материал – Ю.В. Лазаревой) «Подбор изображений к вербальному описанию ситуаций» «Вербальная фиксация признаков экспрессии с опорой на изображение» «Оживление воспринимаемого персонажа» Т-критерий Вилкоксона

Учитывая, что многие программы, реализуемые в дошкольных образовательных организациях, направлены на работу конкретно с воспитанниками, особый интерес, по нашему мнению, представляет разработка Ю.В. Братчиковой и Н.С. Волошиной. Согласно их концепции, развитие эмоционального интеллекта детей происходит в совместной игровой деятельности с родителями. Позиция авторов такова: «недостаточное развитие эмоционального интеллекта – одна из главных психолого-педагогических проблем дошкольного возраста» [3, с. 31]. Именно взаимодействие с взрослым становится важным условием для обогащения эмоциональной сферы дошкольника. Согласно теории социального научения, взрослый является эталоном поведения, поэтому ребенок закономерно ориентируется на его образ действий и эмоциональные реакции. Отсутствие позитивного примера со стороны родителей в вопросах эмоциональной экспрессии и самоконтроля, создает препятствие для полноценного развития компонентов эмоционального интеллекта. Программа направлена на «приобретение детьми опыта восприятия и дифференциации разнообразных эмоций у себя и других людей, а также на развитие и амплификацию способов регулирования своего внутреннего эмоционального состояния и его внешней экспрессивной стороны» [3, с. 33]. В структуре выделены три отдельных блока, которые основываются на терапевтическом воздействии игры: мотивационный, подготовительный и основной. Первый блок отвечает за повышение компетентности родителей в вопросах эмоционального интеллекта и их активное участие в формировании эмоциональной компетентности детей. Второй отвечает за поэтапное вовлечение ребенка в совместную игровую деятельность с родителями и сверстниками, за освоение в игровой форме основ эмоциональной грамотности и постепенное делегирование обучающей роли родителям. Третий – совместная деятельность детей и родителей в игровой форме под руководством психолога, активация механизмов социального научения, трансляция эмоциональных норм от взрослого к ребенку. Программа реализуется в групповом формате.

Уникальным авторским инструментом является «Родительский дневник наблюдений», обеспечивающий рефлексию и перенос приобретенных навыков в семью. Методологическим ограничением разработки становится отсутствие временных рамок для реализации поставленной цели. Другие ключевые параметры обобщены в табл. 2.

Таблица 2

Организационно-методические условия реализации программы
Ю.В. Братчиковой и Н.С. Волошиной

Целевая аудитория	Методы и техники	Инструменты оценки результативности
Дети 5-7 лет Родители	Игротерапия (сюжетно-ролевые, сенсорные игры) техники коммуникаций «Родительский дневник наблюдений» Ритуалы приветствия и прощения как «якорь» позитивного состояния в деятельности	Методика Е.И. Изотовой «Эмоциональная идентификация» Методика Ю.А. Афонькиной «Изучение эмоционально-волевой саморегуляции у детей 5–7 лет» Методика М.А. Нгуена «Что – почему – как» U-критерий Манна–Уитни Т-критерий Вилкоксона

Переход к младшему школьному возрасту выступает катализатором качественной перестройки эмоциональной сферы ребенка, что обусловлено сменой ведущей деятельности и новыми требованиями, предъявляемыми окружающими. Детям на этом этапе необходимо не просто распознавать эмоции, но и уметь интегрировать эмоциональный опыт в когнитивную деятельность и социальное взаимодействие. Сформированный эмоциональный интеллект необходим обучающимся для решения учебных задач, поскольку навыки саморегуляции позволяют лучше справляться со стрессом и давлением, возникающими в школьной среде. Принимая во внимание, что в младшем школьном возрасте потребность в двигательной активности остается высокой [12], нами была проанализирована программа Ю.Н. Кузнецовой [9], направленная, в том числе, на развитие навыков понимания и управления эмоциями через танцевальные практики. Методика рассчитана на один учебный год. Высокая эффективность подхода подтверждается повторным тестированием, фиксирующим статистически значимый рост показателей уровня эмоционального интеллекта у детей экспериментальной группы. Цель программы – «предоставить детям эмоциональную разгрузку во время учебного и тренировочного года, увеличить их активность и подвижность, повысить их гибкость и пластичность, добавить работу над актерским мастерством, тем самым повысить уровень их эмоционального интеллекта; представить комплекс упражнений, который сможет помочь педагогу по танцевальным практикам наиболее эффективно способствовать развитию эмоционального интеллекта ребенка» [9, с. 63]. Автором выделено семь задач, смысл которых сводится к развитию эмоциональной осознанности, саморегуляции, эмпатии и уверенности в себе посредством танцевально-

игровых практик. Выбор такой техники воздействия на эмоциональную сферу ребенка, по нашему мнению, теоретически обоснован. Через танец дети могут выразить свои эмоциональные переживания, в том числе те, которые они еще не способны вербализировать. Метод создает безопасную психологическую дистанцию: школьник переживает эмоцию не от своего имени, а через образ, что позволяет конструктивно выражать позитивные или негативные состояния социально приемлемыми способами. Совместный танец предполагает соблюдение общего ритма, что формирует и развивает чувство принадлежности к группе и эмпатию. Несмотря на доказанную эффективность, описание программы остается обобщенным. Отсутствие детального описания методических механизмов и обоснования выбора конкретных техник ограничивает возможность самостоятельного воспроизведения данной практики. Программа включена в обзор как пример, подтверждающий перспективность этого подхода в работе с детьми данной возрастной группы. Остальная информация, представленная в публикации, отражена в табл. 3.

Таблица 3

Организационно-методические условия реализации программы Ю.Н. Кузнецовой

Целевая аудитория	Методы и техники	Инструменты оценки результативности
Дети 6–10 лет	Танцевальные практики Игры и упражнения, основанные на танцевальных движениях	Авторский тест по методике Пола Экмана (распознавание эмоций по мимике) Модифицированный тест Д. Векслера Тест на определение уровня когнитивных способностей; U-критерий Манна–Уитни; T-критерий Уилкоксона

В числе современных методик развития эмоционального интеллекта младших школьников следует отметить разработку М.Н. Безукладниковой «В мире эмоций» [2]. Следует отметить, что программа представляет собой методическое описание без эмпирической верификации, поэтому источник включен в наш обзор в ознакомительных целях для демонстрации существующих практик. Методика разделена на три раздела: «Самопознание» – представление о себе и своих эмоциях; «Я и эмоции» – знакомство с различными эмоциональными состояниями; «Мой язык общения» – обсуждение различных аспектов взаимоотношения людей. В работе указана цель и четко сформулированы задачи. Автор предлагает использовать игры и упражнения (конкретные названия не указаны), а также обсуждение в ходе работы с детьми.

Дальнейший анализ публикаций в базах CyberLeninka, eLibrary, PsyJournals выявил, что количество программ развития эмоционального интеллекта для младших школьников, соответствующих всем критерия отбора, представлено ограниченно. По этой причине в авторские методики данного возрастного этапа включена программа с подтвержденной

эффективностью, но с недостаточным методическим описанием, принадлежащая Ю.Н. Кузнецовой, и разработка М.Н. Безукладниковой с подробной методической структурой, но без эмпирической верификации.

Если в младшем школьном возрасте эмоциональный интеллект формируется преимущественно в контексте учебной деятельности и взаимодействия с взрослыми, то подростковый период знаменует собой качественно новую ступень, при которой ведущая деятельность, согласно культурно-исторической теории, смещается на интимно-личностное общение со сверстниками. Эмоциональная сфера перестраивается под влиянием кризиса подросткового возраста и отличается на данном этапе высокой лабильностью. Одной из немногих программ развития для этой возрастной группы с опубликованными результатами эмпирического исследования, является работа К.В. Адушкиной [1]. Автор использует музыкальную терапию, как средство для развития эмоционального интеллекта. В отличие от младших школьников, которым, в силу возрастных особенностей, необходима двигательная активность, подростки нуждаются в рефлексии и безопасной дистанции. Музыка обходит их защиту и позволяет открыться. Подросток, как он считает, говорит не о себе и своих переживаниях, а о музыкальных фрагментах, что ощущается для него психологически безопаснее. В структуре программы К.В. Адушкиной выделено пять блоков, направленных на формирование внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта. Проверка эффективности программы, проведенная автором, выявила статистически значимый сдвиг между контрольной и экспериментальной группами в общей сложности за 42 часа (14 занятий по 3 астрономических часа), что свидетельствует о результативности техники. Несмотря на значимые результаты ($p < 0,05$) малый объем выборки указывает на необходимость дальнейшей верификации методики. Другие, интересующие нас данные, представлены в табл. 4.

Таблица 4

Организационно-методические условия реализации программы К.В. Адушкиной

Целевая аудитория	Методы и техники	Инструменты оценки результативности
Подростки 13–14 лет	Пассивное восприятие музыки и активная работа с образами (вербализация, рисование, движение под музыку); самовыражение через музицирование; групповые дискуссии; рефлексивные упражнения	Д. Гоулман «Эмоциональный интеллект»; Д.В. Люсин «Эмоциональный интеллект»; Н. Холл Тест EQ U-критерий Манна–Уитни T-критерий Уилкоксона

Таким образом, проведенный нами анализ позволяет сделать следующие выводы:

1) наблюдается дефицит программ развития эмоционального интеллекта для детей младшего школьного и подросткового возраста,

соответствующих одновременно критериям наличия опубликованных результатов в рецензируемых источниках, доступности описания и соответствия признанным моделям;

2) большинство исследований апробировано на малых выборках, поэтому для развития интересующего нас направления необходима масштабная эмпирическая верификация существующих и перспективных методик;

3) программы, прошедшие отбор, демонстрируют статистически значимые сдвиги, что подтверждает перспективность игровых, арт-терапевтических, музыкально-терапевтических подходов в работе с детьми и подростками для развития способности к пониманию и управлению эмоциями;

4) недостаточная конкретизация методических описаний в ряде источников ограничивает возможность повторения предложенных успешных практик;

5) методы, использованные в анализируемых нами программах, специфичны для каждого возрастного этапа и соответствуют закономерностям психического развития. Для дошкольников доминирует участие взрослого (модель эмоционального поведения), для младших школьников преобладают подходы предполагающие деятельность, для подростков – рефлексивные и групповые терапии (ориентация на группу сверстников и их обратную связь).

В перспективе нашего исследования возможно включение в анализ программ для студентов и взрослых специалистов, а также сравнительный анализ отечественных и зарубежных методик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адушкина К.В. Развитие эмоционального интеллекта подростков в условиях учреждения дополнительного образования средствами музыкальной терапии // Педагогическое образование в России. 2015. №9. С. 47–51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-podrostkov-v-usloviyah-uchrezhdeniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-sredstvami-muzykalnoy-terapii> (дата обращения: 22.02.2026).
2. Безукладникова, М. Н. Программа развития эмоционального интеллекта младших школьников «в мире эмоций» / М. Н. Безукладникова // Аллея науки. 2025., Т. 2, № 1(100). С. 999–1003. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82776982> (дата обращения: 20.02.2026).
3. Братчикова Ю.В., Волошина Н.С. Развитие эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в совместной игровой деятельности с родителями // Педагогическое образование в России. 2019. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-sovmestnoy-igrovoy-deyatelnosti-s-roditelyami> (дата обращения: 20.02.2026).
4. Бреслав Г.М. Психология эмоций. 4-е изд., стер. М.: Смысл. 2018 672 с.
5. Исаева О.М., Савинова, С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований. Современная зарубежная психология. 2021. №10(2). С. 105–116. URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100211> (дата обращения: 19.02.2026)

6. Казначеева Н. Б., Синельникова Е. С. Эмоциональный интеллект и ценностные ориентации как психологические факторы удовлетворенности жизнью у студентов // Ученые записки университета Лесгафта. 2022, №6 (208). С. 476–470. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-i-tsennostnye-orientatsii-kak-psihologicheskie-factory-udovletvorennosti-zhiznyu-u-studentov> (дата обращения: 10.02.2026).
7. Камнева Н. А. Исследование содержания эмоциональной направленности стиля поведения семейного межличностного конфликтного взаимодействия в России // Вестник ТГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2014, №4 (132). С. 186–193. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-soderzhaniya-emotsionalnoy-sostavlyayuschey-stiley-povedeniya-semeynogo-mezhlichnostnogo-konfliktного> (дата обращения: 18.02.2026).
8. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Эмоциональный интеллект и агрессия в зарубежных исследованиях. Современная зарубежная психология. 2019. №8 (3). С. 29–36. URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080303> (дата обращения: 10.02.2026).
9. Кузнецова Ю.Н. Развитие эмоционального интеллекта путем танцевальных практик у детей 6–10 лет // Современные проблемы науки и образования. 2023, № 4. С. 59–66. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54387443> (дата обращения: 20.02.2026)
10. Лазарева Ю.В., Рудакова А.Е. Арт-терапия как средство развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста // Научный диалог. 2018. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-sredstvo-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 19.02.2026).
11. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН. 2004. С. 29–44.
12. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт. 2013. 432 с.
13. Психосоматические расстройства в клинической практике / под ред. акад. РАН А.Б. Смулевича. 2-е изд. М.: МЕДпресс-информ, 2019. 776 с.
14. Семелёва Е.В. Плигина Е.В. Ментальное здоровье населения России // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. №1 (151). URL: <https://research-journal.org/archive/1-151-2025-january/10.60797/IRJ.2025.151.99> (дата обращения: 18.03.2026)
15. Эмоциональный интеллект педагога: развитие навыков управления своими эмоциями и эмоциями класса, профилактика профессионального выгорания: пресс-релиз / Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации // Ведомости [офиц. сайт]. 2025. 27 октября. URL: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/10/27/emotsionalnii-intellekt-pedagoga-razvitie-navikov-upravleniya-svoimi-emotsiyami-i-emotsiyami-klassa-profilaktika-professionalnogo-vigoraniya (дата обращения 11.02.2026).
16. Gross J.J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects // Psychological Inquiry, 2015. № 26(1). P.1–26.

Об авторе:

Николаева Анастасия Юрьевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: nikolaeva_an.yurievna@mail.ru

Development of emotional intelligence: analysis of the problem

A.Yu. Nikolaeva

The article analyzes the problem of emotional intelligence development. The results of a review of domestic programs for preschool, primary school, and adolescent children are presented according to the criteria of empirical verification, accessibility of description, and compliance with recognized models. The age-specific features of the methods are identified. The lack of development programs for primary schoolchildren and adolescents is noted. Game, art-therapeutic, and music-therapeutic approaches are considered as promising techniques for developing emotional intelligence.

Keywords: *emotional intelligence, development programs, children, adolescents, art-therapy, music therapy, game methods, review.*

About the author:

Nikolaeva Anastasia Yurievna – postgraduate student at Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: nikolaeva_an.yurievna@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 28.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 01.04.2026.

Эстетическая выразительность спортивного бального танца: содержание, структура и методы формирования

Г.В. Савкин^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия;

²ГБУ ДО «Комплексная спортивная школа олимпийского резерва №1
имени олимпийского чемпиона В.А. Капитанова», г. Тверь, Россия

Актуализирована проблема формирования эстетической культуры подростков средствами спортивных бальных танцев. Проанализирована эстетическая выразительность бального танца в контексте эстетической культуры спортсменов-танцоров подросткового возраста. Систематизированы и уточнены содержание, структура и ключевые показатели эстетической выразительности бального танца. Разработан комплекс методов формирования эстетической выразительности бального танца как показателя эстетической культуры спортсменов-танцоров подросткового возраста на различных этапах тренировочного процесса и соревновательной деятельности.

Ключевые слова: *дополнительное образование, спортивная школа, спортивные бальные танцы, эстетическая культура, эстетическая выразительность, подростки, гармония, пластичность, дуэтность, музыкальность.*

Актуальность исследования. Формирование эстетической культуры является важнейшим направлением развития личности подростков. В процессе эмоционально-ценностного восприятия искусства и мира у них формируются эстетические знания, вкусы, идеалы и творческие способности, развивается эстетическое сознание, позволяющее креативно реализовать себя в любом виде деятельности, в том числе и спорте. Формированию эстетической культуры подростков способствуют занятия спортивными бальными танцами, поскольку этот вид деятельности интегрирует спортивную и художественную составляющую.

Традиционно в системе тренировочного процесса приоритет отдается ценностям физического развития, определяющего результативность и успешность соревнований. Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта «танцевальный спорт» [15], Правила вида спорта «танцевальный спорт» [11] ориентируют преподавателей-тренеров в основном на воспитание физически развитой личности. На практике ресурсы физической культуры почти не используются для эстетического воспитания личности, хотя танцевальный спорт обладает соответствующими возможностями. Проблема в определенной степени обусловлена и правилами проведения соревнований и судейства, в которых достаточно четко прописаны основные критерии оценки выступления каждой пары, но ясных требований к эстетическому мастерству и артистизму танцоров нет, что провоцирует субъективное оценивание.

Анализ программ подготовки спортсменов-танцоров подросткового возраста в базовой организации исследования ГБУ ДО «Комплексная спортивная школа олимпийского резерва №1 имени олимпийского чемпиона

В.А. Капитонова» [7] и спортивных танцевальных клубах г. Твери позволяет констатировать отсутствие целенаправленной и системной работы по эстетическому воспитанию как самостоятельному, концептуально выделенному компоненту. Эстетические аспекты не имеют четких педагогических ориентиров, они растворены в общем тренировочном процессе.

Мы считаем сформированную эстетическую культуру условием творческой самореализации подростков в спортивных бальных танцах и потому обратились к данной теме.

Степень научной разработанности темы исследования. Понятие эстетической культуры является комплексным, многогранным, к его трактовке выработаны разные подходы, включающие и эстетическую культуру спортсменов-танцоров. Основные направления таких исследований – теоретическое обоснование интеграции спорта и искусства в бальных танцах и определение методов эстетического воспитания спортсменов-танцоров (М.С. Гавдис, 2008 [5], Ю.В. Шанкин, 2012 [17]). На этой основе разработана модель формирования эстетической культуры в бальных танцах (М.В. Радионов, 2010 [12]), определены педагогические условия формирования эстетических способностей спортсменов-танцоров (Е.С. Борисенкова, 2009 [3]), выделены компоненты эстетической выразительности в хореографии (А.А. Безикова, 2006 [1], Р.Е. Воронин, 2007 [4]), обосновано значение художественно-выразительных средств в эстетике танца (Т.П. Берсенева, П.Д. Пальчиковская, Г.П. Волхонская, 2021 [2]).

Всё это безусловно важно для формирования эстетической культуры спортсменов-танцоров, однако эти исследовательские результаты требуют осмысления применительно к подростковым группам. В этой связи необходимо разработать модель формирования эстетической культуры подростков на всех уровнях их спортивной подготовки. В данной статье мы проанализируем один из важнейших показателей эстетической культуры спортсменов-танцоров подросткового возраста – эстетическую выразительность спортивного бального танца.

Цель исследования – определить содержание и структуру понятия эстетической выразительности спортивного бального танца как показателя эстетической культуры спортсменов-танцоров подросткового возраста и разработать методический инструментарий для формирования этого показателя.

Методология исследования включает терминологический метод анализа, используемый для определения содержания понятия эстетической выразительности бального танца спортсменов-танцоров подросткового возраста; структурно-функциональный метод, примененный для выделения ее компонентов и индикаторов сформированности; метод педагогического проектирования, необходимый для разработки комплекса методов формирования эстетической выразительности бального танца как

показателя эстетической культуры спортсменов-танцоров подросткового возраста на различных этапах тренировочного процесса и соревновательной деятельности.

Результаты исследования. Мы убеждены, что спортивные балльные танцы способствуют развитию пластики, красоты движений и музыкальности, развивают координационные, музыкально-ритмические, артистические способности подростков, формируют адекватную самооценку, помогают обрести уверенность в собственных силах, дают толчок к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. Они закладывают основы межличностного взаимодействия. Баланс физического и духовно-эстетического развития личности спортсменов-танцоров связан с формированием их эстетической культуры.

Эстетическую культуру спортсменов-танцоров подросткового возраста мы понимаем как комплекс личностных качеств и способностей, который включает систему специальных знаний, ценностных ориентаций, творческих способностей и практических умений, направленных на создание и воплощение художественного образа в рамках спортивно-танцевальной деятельности. Опираясь на разработанное нами определение понятия эстетической культуры применительно к спортсменам-танцорам подросткового возраста, мы выделили основные *структурные компоненты эстетической культуры*, наиболее для них значимые: когнитивный, эмоциональный, мотивационно-ценностный, творческий и поведенческий.

Далее нам необходимо определить понятие *эстетической выразительности спортивного балльного танца*. Рассматривая выразительность как философскую категорию в искусстве, А.Н. Данилочкина описала ее как вид инновационной творческой деятельности личности, выражение оригинальности, на основе которой формируются представления об индивидуальной мастерской манере [6, с. 6]. Р.Е. Воронин уточнил понятие эстетической выразительности, рассматривая спортивные балльные танцы в аспекте интеграции эстетических компонентов со спортивными показателями. Анализируя танец как один из выразительных видов искусства, он подчеркнул его высокую изобразительность, проявляющуюся в пластичности движений, отметил, что именно телесная выразительность, передаваемая через гибкость и управляемость тела, позволяет выразить смысловую нагрузку танцевальной композиции, и выделил четыре компонента эстетической выразительности: дуэтность, музыкальность, пластичность, ритмичность [4, с. 10, с. 18].

На основе анализа данных исследований мы определяем *эстетическую выразительность балльного танца* как индивидуальную, личностную манеру его исполнения, которая выражается в пластике движений, в единстве музыкальности, ритмичности и гармоничного взаимодействия партнеров и направлена на создание эстетически целостного смыслового образа танцевальной композиции.

Приоритетное значение в спортивных бальных танцах имеет не индивидуальное исполнительское мастерство каждого партнера, а *дуэтность* – исполнительское мастерство пары как единого целого. Дуэтность, проявляющаяся в синхронном исполнении и едином эмоциональном выражении партнеров, является основой гармоничного взаимодействия в паре, что приводит к созданию неповторимого, эмоционально-чувственного танцевального образа. Рассматривая гармонию как связь, стройность, соразмерность частей, слияние различных компонентов объекта, А.А. Безикова акцентирует внимание на эмоциональном контакте партнеров, считая условием его достижения сбалансированное развитие музыкальности, пластичности, дуэтности и креативности [1, с. 4–5].

Личный опыт танцевальной деятельности автора статьи свидетельствует о том, что гармоничное взаимодействие танцоров в паре практически невозможно и без сопоставимого уровня техники исполнения движений и уровня тренированности. В танцах изучаемых подростками программ (латиноамериканской и европейской) существуют определенные двигательные действия (бак бейсик, хип твист, веер, алемана, поворот под рукой, хоккейная клюшка), качество выполнения которых прямо определяется уровнем взаимодействия партнеров. Методы синхронного выполнения упражнений, повторения движений перед зеркалом способствуют гармоничному взаимодействию партнеров и эстетическому результату за счет создания ими единого хореографического образа.

Т.Б. Кузовникова, Е.В. Багирова акцентировали внимание на музыкальности как показателе эстетической ценности танца, помогающем передать его идею и настроение в движении, передать его смысл [9]. В структуре музыкальности движения они выделили три подкомпонента: счет (интерпретация его длительности), ритм (соответствие ритмическим акцентам музыки), музыкальную структуру (фраза, мелодия, тема, пауза, интенсивность). Согласно данному подходу, оценка музыкальности строится на соответствии танца основному ритму, согласованности темпа движений с характером музыки, совпадении танцевальной фразировки с музыкальной [9, с. 9].

С нашей точки зрения, для развития музыкальности и ритмичности целесообразно использовать аудиометод, позволяющий провести анализ прослушанного произведения с выделением темпа, ритма и расставлением акцентов в ходе движения. Метод подсчета шагов при выполнении дорожек отдельно и в ходе танца под музыку позволяет добиться соответствия точных движений и ритма музыки. Меняя музыкальную композицию, целесообразно предложить подросткам исполнить фрагменты танца, сдвигая акценты и используя метод музыкальной интерпретации.

Анализируя спортивный бальный танец в контексте взаимодействия спорта и искусства, Т.П. Берсенева, П.Д. Пальчиковская, Г.П. Волхонская [2]

обращают внимание на значение его изобразительно-выразительных средств, благодаря которым танцевальный спорт предстает художественным произведением, обладающим эстетической ценностью и выразительностью. Исследователи подчеркивают, что основой эстетической и эмоциональной выразительности танца является ритмическая организация движений с акцентом на музыкальные «удары». Это позволяет выделить ритмо-музыкальный компонент – «ритмочувствование» с различными типами акцентов: импульс (акцент в начале движения), свинг (акцент в середине движения), неподвижность (отсутствие движения), приостановка [2, с. 93].

В качестве компонентов, создающих эстетическую выразительность спортивного бального танца, исследователи рассматривают хореографию, костюм, импровизацию. Пары, которые обладают фирменным стилем в хореографии и костюмах, ярко его демонстрируют, грамотно используют пространство на паркете, импровизируют, всегда привлекают внимание судей и запоминаются зрителями [2, с. 94].

Эстетическая выразительность спортивного бального танца в значительной мере определяется степенью хореографической подготовки, обеспечивающей формирование высокой культуры движений, статической и динамической осанки, усвоением высокохудожественных статических и динамических поз, жестов и мимики [10]. Мы считаем, что хореографическая подготовка должна формироваться на всех этапах тренировочного процесса. Большое разнообразие ее выразительных средств способствует развитию гибкости, координации движений, формированию статической и динамической осанки, укреплению мышечно-суставного аппарата.

Эстетическое восприятие танца, на наш взгляд, безусловно улучшает наличие рабочей осанки танцоров, которая является одним из показателей оценки европейской и латиноамериканской программ [16]. Как правило, исследователи рассматривают наличие рабочей осанки исключительно с физиологической точки зрения – как статический стереотип работы мышц в европейской программе и динамический стереотип движения в латиноамериканской программе [8, с. 8]. На наш взгляд, осанку следует рассматривать как компонент пластической выразительности танца, проявляющийся в линиях движений, их легкости. Рассматривая феномен осанки в философском ключе, Н.В. Осинцева описала ее как «соматическое воплощение духа культуры как этноса, так и индивидуума» [14, с. 131], тем самым отметив ее значимость в эстетическом развитии человека. Подчеркнув важность свободы движений и выражения эмоций, она выдвинула утверждение, что осанка формирует самовосприятие и эстетическое восприятие личности другими.

Исследователи уделяют большое внимание физиологической основе модельных характеристик танцоров, особенно в европейской программе, обосновывая их значимость для формирования рабочей осанки танцоров.

Показатели пропорций тела (длина конечностей, гибкость) создают удобства в технике исполнения, облегчают исполнение некоторых линий, растяжек и поддержек. При этом танцоры с модельными характеристиками имеют потенциальные преимущества для создания визуально выигрышных, эстетических линий в танце, особенно в европейской программе, поэтому их учет рекомендован на этапе спортивного отбора [13, с. 178]. При формировании рабочей осанки для повышения функциональных возможностей нервно-мышечного аппарата, в том числе выносливости, применяются методы круговой тренировки с использованием статодинамических, скоростно-силовых упражнений.

Мы полагаем, что актуальным в современных условиях является метод видеоконтента – просмотр видеороликов собственного исполнения танца или выступлений танцевальных пар мирового уровня и анализ их по эстетическим критериям: осанка, четкость линий, поз, синхронность, выражение эмоции, эстетика костюмов и макияжа, их соответствие танцевальному образу.

Существенную роль в эстетической выразительности спортивного бального танца играет способность спортсменов к импровизации, которая рассматривается как высшее проявление не только исполнительской техники, но и умения передать эмоции через движения тела [2, с. 94]. Такой творческий подход к самостоятельному составлению (изменению) композиции спортивного бального танца, безусловно, способствует развитию чувства индивидуального стиля, где танцевальные движения гармонично сочетаются с мелодией и собственными эмоциональными переживаниями. Способность импровизировать становится необходимой на крупных соревнованиях, где на паркете выступает много пар. Чтобы избежать столкновений и других нештатных ситуаций, пары используют импровизацию в согласии с музыкальным сопровождением.

Особой эстетической ценностью обладают показательные выступления, презентации на соревнованиях, спортивных праздниках, которые по силе эстетического воздействия граничат с искусством, способствуя формированию эстетического восприятия, эмоций, чувств, переживаний и потребностей завершенности [10]. Мы полагаем, что для раскрытия своего творческого потенциала танцор должен грамотно использовать выразительные элементы хореографии, поз, прыжков, поворотов, мимики, жестов. Для ряда танцевальных программ они должны быть наполнены эмоциональным смыслом (пасадобль, румба).

Выводы. Проанализировав эстетическую выразительность бального танца в контексте формирования эстетической культуры спортсменов-танцоров подросткового возраста, мы определили ее содержание, структуру и ключевые показатели. Систематизация используемых на практике творческих подходов и методических приемов (создание собственных композиций, воплощение в танце предложенных образов в соответствии с

темой мероприятий, самостоятельный выбор средств выразительности: костюмов, различных вспомогательных элементов) позволила нам разработать комплекс методов для формирования эстетической выразительности бального танца спортсменов-танцоров подросткового возраста на различных этапах тренировочного процесса и соревновательной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безикова А.А. Гармонизация взаимодействия партнеров в спортивных бальных танцах (на примере подростковых групп): автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2006. 25 с.
2. Берсенева Т.П., Пальчиковская П.Д., Волхонская Г.П. Эстетическая выразительность спортивного бального танца // Вестник КемГУКИ. 2021. № 56. С. 88–96.
3. Борисенкова Е.С. Формирование эстетических способностей детей 8–10-летнего возраста в процессе занятий спортивными танцами: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Челябинск, 2009. 24 с.
4. Воронин Р.Е. Философско-эстетические и художественные аспекты танцевального искусства (спортивный бальный танец, вторая половина XX века): автореф. ... дис. канд. иск.: 17.00.09. СПб., 2007. 26 с.
5. Гавдис М.С. Эстетическое воспитание молодежи в учреждениях культуры на спортивно-бальных программах: деятельностный подход: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.05. Орел, 2008. 23 с.
6. Данилочкина АН. Новые аспекты исследования выражения и выразительности визуального искусства: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04. М., 2010. 30 с.
7. Дополнительная образовательная программа спортивной подготовки по виду спорта «танцевальный спорт» / сост. Т.В. Бахарева. Тверь: КСШО №1 им. В.А. Капитонова, 2023. 71 с. URL: <https://ксшоп1.рф/wp-content/uploads/2025/01/Тс-с-прил.pdf> (дата обращения: 17.02.2026)
8. Карева И.В. Формирование рабочей осанки у юных спортсменов-танцоров на этапе начальной подготовки с использованием статодинамических упражнений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Волгоград, 2013. 25 с.
9. Кузовникова Т.Б., Багирова Е.В. Музыкальность движения как один из критериев оценки дисциплин европейской и латиноамериканской программ // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5(72). С. 8–10.
10. Назаренко Л.Д. Эстетика физических упражнений: монография. М.: Теория и практика физической культуры, 2004. 249 с., ил.
11. Правила вида спорта «Танцевальный спорт» (утв. Приказом Минспорта России от 19.01.2022 №29) (ред. от 08.07.2022) // Всероссийская федерация танцевального спорта, брейкинга и акробатического рок-н-ролла» (ФТСАРР). URL: https://fdsarr.ru/upload/iblock/0a3/ПРАВИЛА%20ТАНЦЕВАЛЬНЫЙ%20СПОРТ_01.01.2024.pdf (дата обращения: 17.02.2026)
12. Радионов М.В. Формирование эстетической культуры детей младшего школьного возраста средствами спортивных бальных танцев: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.04. М., 2011. 25 с.
13. Стрельченко А.А., Кравчук А.И. Модельные морфологические характеристики танцоров старших разрядов // Омский научный вестник. 2009. №1 (75). С. 173–178.
14. Осинцева Н.В. Этика и эстетика осанки // Манускрипт. 2020. Т. 13, вып. 3. С. 128–131.
15. Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта «танцевальный спорт»: приказ Министерства спорта Российской Федерации № 961 от 09 ноября 2022 г.

// Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405865611/> (дата обращения: 17.02.2026)

16. Чубанов Д.Е. Методика технической подготовки юных танцоров, ориентированная на специфику техники европейской программы спортивных бальных танцев: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.5. Малаховка, 2024. 22 с.

17. Шанкин Ю.В. Художественно-эстетическое воспитание личности средствами бального танца // Социально-экономические явления и процессы. 2012. №1(035). С. 272–276.

Об авторе:

Савкин Глеб Викторович – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), инструктор-методист ГБУ ДО «Комплексная спортивная школа олимпийского резерва №1 имени олимпийского чемпиона В.А. Капитонова» (г. Тверь, ул. Орджоникидзе, д. 51а), e-mail: savkin.2015@list.ru

Aesthetic expressiveness of sports ballroom dance: content, structure and methods of formation

G.V. Savkin

Tver State University, Tver, Russia;

Integrated Sports School of Olympic Reserve № 1 named after Olympic champion V.A. Kapitonov, Tver, Russia

This article examines the forming teenagers' aesthetic culture through competitive ballroom dancing. The author analyzed the ballroom dancing aesthetic expressiveness in the context of the teenage dancers' aesthetic culture, systematizing and clarifying the content, structure and key indicators of ballroom dancing aesthetic expressiveness. The author developed a set of methods for forming the ballroom dancing aesthetic expressiveness as an indicator of the teenage dancers' aesthetic culture at various stages of training and competition.

Keywords: *additional education, sports school, sports ballroom dancing, aesthetic culture, aesthetic expressiveness, teenagers, harmony, plasticity, duetfulness, music.*

About the author:

Savkin Gleb Viktorovich – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33); instructor-methodologist at the State Budgetary Educational Institution of Additional Education «Complex Sports School of Olympic Reserve No. 1 named after Olympic Champion V.A. Kapitonov» (51a Ordzhonikidze St., Tver); e-mail: savkin.2015@list.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 19.03.2026.

Исполнительская культура начинающего вокалиста: проблема диагностики

П. А. Солнцев

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

Проблема исследования состоит в определении научно-педагогических условий формирования исполнительской культуры начинающего вокалиста в дополнительном образовании. Уточнены содержание и структура понятия исполнительской культуры начинающего вокалиста. Представлена разработанная на их основе программа диагностики уровня сформированности исполнительской культуры начинающего вокалиста. По результатам апробации диагностической программы определены ключевые направления формирования исполнительской культуры начинающего вокалиста для дальнейшей разработки соответствующей педагогической модели.

Ключевые слова: исполнительская культура, начинающий вокалист, дополнительное образование, музыкальное развитие, диагностическая программа.

Вступление. Актуальность задачи формирования исполнительской культуры вокалиста обусловлена динамикой ценностных приоритетов современного музыкального образования от традиционной выработки прикладных навыков к воспитанию мультимодального художественного мышления личности. Это отмечено в Федеральных государственных требованиях к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства (ФГТ [13]). Поставленные задачи касаются и исполнительской культуры начинающего вокалиста.

Степень разработанности темы исследования. Современные исследования отражают представления научно-педагогического сообщества об исполнительской культуре вокалиста как составляющей его духовной культуры. Так А.А. Шибанова определяет исполнительскую культуру вокалиста как «всестороннее образование личности, основанное на взаимодействии личностного, творческого, эмоционально-чувственного, технического и волевого компонентов, обеспечивающих готовность к творчески-созидательной деятельности на основе специальных знаний, развитых исполнительских умений и навыков, и сформированности высокого уровня общекультурной компетентности личности» [15, с. 10]. У Линьсян акцентирует в составе понятия *исполнительская культура* «эстетическое сознание (интерес, потребность, вкус, способности, ценностные ориентации, кругозор, мировоззрение в целом)» [12, с. 11]. Н.Х. Нургаянова видит в нем «интегративное образование личности, характеризующееся взаимодействием и взаимопроникновением когнитивного, деятельностно-практического, эмоционально-чувственного и креативно-волевого компонентов» [10, с. 8]. В.Г. Борисевич отмечает, что развитие исполнительской культуры выражается в движении от общего эмоционального понимания композиции к детальному разбору и поиску

оптимальных решений воспроизведения, от эмоционального к рациональному [3, с. 9]. В.Д. Зарицкий говорит, что в работе со студентами педагогу необходимо демонстрировать творческую самостоятельность, что ведет к формированию у ученика «собственной исполнительской трактовки, в ходе которой ученик овладевает образно-художественными компонентами исполнительства» [4, с. 119].

При всем разнообразии трактовок и продуктивности подходов, мы отмечаем несформированность целостного определения понятия исполнительской культуры применительно к начинающим вокалистам и отсутствие разработанных комплексных программ диагностики уровня ее сформированности.

Теоретической проблемой исследования является определение научно-педагогических условий диагностики уровня сформированности исполнительской культуры начинающего вокалиста в дополнительном образовании для дальнейшего проектирования педагогической модели.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу диагностики уровня сформированности исполнительской культуры начинающего вокалиста в дополнительном образовании.

Понятийно-терминологические основы исследования. Мы понимаем исполнительскую культуру вокалиста как сложное личностное образование, основанное на интеграции личной культуры и профессиональных ценностных ориентаций исполнителя и обеспечивающее его самореализацию в мире музыкальных ценностей и событий в режиме музыкальной коммуникации с композитором и слушательской аудиторией посредством интерпретации исполняемого произведения с использованием комплекса необходимых и достаточных для этого музыкально-коммуникативных средств. *Исполнительская культура начинающего вокалиста*, соответственно, представляет собой развивающееся в процессе обучения сложное личностное образование, основой которого выступают возрастные представления обучающегося о культурно-просветительской миссии исполнителя и его ответственности за качество музыкально-исполнительской деятельности, а реализацией – самоопределение в мире музыкальных ценностей и событий в режиме освоения основ музыкальной коммуникации с композитором и слушательской аудиторией и апробации их в интерпретационных версиях исполняемого произведения с использованием осваиваемых в процессе обучения музыкально-коммуникативных средств (Е.Г. Милюгина, П.А. Солнцев [9, с. 126–127]).

В свете ключевых установок ФГТ мы выделили следующие компоненты исполнительской культуры начинающих вокалистов: музыкально-когнитивный, личностный, профессионально-деятельностный. Музыкально-когнитивный компонент исполнительской культуры отражает

уровень имеющихся знаний по элементарной теории музыки, умение сольфеджировать, определять на слух разные мелодические решения и интерпретировать их в зависимости от содержания произведения (О.А. Ломакина [6]). Личностный компонент отражает интерес начинающего вокалиста к изучению нового материала, расширению кругозора, творческой деятельности и самореализации в пространстве культурных и художественных ценностей народов мира (В.Г. Борисевич [3], Ма Сяо [7]). Профессионально-деятельностный компонент характеризуется наличием мотивации к формированию профессиональных компетенций (Е.А. Серебрякова [11]) и обретению свободы и уверенности в исполнительской деятельности (У Линьсян [12]).

Описанные компоненты исполнительской культуры начинающих вокалистов и выделенные показатели их сформированности в совокупности составили основу разработанной нами диагностической программы. Эмпирической базой ее апробации стала школа музыки «Music Club» (Тверь), диагностика проведена в 2024–2025 уч.г. Опишем разработанную диагностическую программу и результаты ее апробации подробнее.

В диагностическую программу мы включили пять основных срезов, выявляющих уровень развития каждого из предложенных компонентов по принципу нарастающей сложности.

Первый срез заключается в когнитивном моделировании исполняемого произведения [8] – устном подробном анализе его поэтической программы. В этом упражнении выявляется уровень развития личностного компонента, включающего понимание испытуемым смысла произведения и эмоционально-ценностное к нему отношение. Упражнение учитывает методику Стеллы Адлер [1], где условием для успешной подготовки роли является развитое воображение и широкий кругозор.

Второй срез реализуется в хронотопическом моделировании испытуемым контекста исполняемого произведения [16] – устном описании условий, в которых происходят события вокального произведения, своего рода историко-культурной реконструкции его хронотопа (термин М.М. Бахтина [2]). С помощью методики Уты Хаген [14] мы выявляем уровень развития личностного и музыкально-когнитивного компонентов исполнительской культуры испытуемых и определяем, способен ли начинающий вокалист трактовать музыкальное произведение относительно времени, места и условий, в которых композиция реализуется. Это упражнение показывает, насколько развито у начинающего вокалиста чувство исторического и культурного пространства и каков уровень его эрудиции в сфере музыкальной культуры.

Третий срез диагностики состоит в эскизном моделировании испытуемым исполнительской программы выбранного произведения (метод интерпретационного поиска [8]). Задание предполагает артистический пробный отыгрыш произведения без аккомпанемента с

использованием речитатива, произнесенного с задуманным интонационным рисунком и фразировкой. Отсутствие аккомпанемента дает возможность испытуемому сосредоточиться на передаче содержания произведения, не отвлекаясь на нюансы голосоведения и музыкальной гармонии. То понимание смыслов и ценностей музыкального произведения, которое испытуемый формулировал вербально на первом срезе, здесь воплощается средствами сценической речи. С помощью методики Ли Страсберга [5] мы выявляем степень эмоциональной вовлеченности начинающего вокалиста в музыкальное произведение и его установки на музыкальную коммуникацию. В упражнении интегрированно выявляется уровень сформированности трех выделенных выше компонентов: музыкально-когнитивного компонента – в воспроизведении интонаций произведения, личностного – в степени проживания музыкальной композиции, профессионально-деятельностного – в уровне сформированности профессиональных навыков, понимания и эмпатии.

Четвертый срез заключается в жанрово-стилистическом моделировании испытуемым исполнительской программы выбранного произведения (метод творческого моделирования интерпретационного решения [8]). Данное упражнение более сложное, так как в нем используется разная по стилистике и жанровой природе музыка. Его цель – выявить степень гибкости общекультурного и музыкального мышления начинающего вокалиста и уровень сформированности его умения соотносить атмосферу музыки и предлагаемую интерпретацию текста, не потеряв при этом смысловой нагрузки исполняемой композиции. Иначе говоря, это актерский монолог – актерские пробы исполнения композиции под разное музыкальное сопровождение. Из разных по атмосфере музыкальных композиций испытуемый выбирает ту, под которую будет исполнять текст произведения, интонационно адаптирует текст произведения под атмосферу музыки, проигрывая образное видение и художественное решение своего персонажа в разных хронологических условиях и социокультурных декорациях [16]. Данное упражнение выявляет уровень сформированности всех компонентов исполнительской культуры, так как для успешного выполнения требуется слуховой опыт, знание элементарной теории музыки, творческая мотивация и исполнительская свобода. В данном упражнении мы интегрировали элементы методики актерского мастерства Стеллы Адлер [1], Ли Страсберга [5] и Уты Хаген [14].

Пятый срез диагностики предполагает полноценное исполнение музыкального произведения под оригинальный аккомпанемент. Здесь начинающий вокалист демонстрирует уровень сформированности всех компонентов исполнительской культуры. Уровень сформированности музыкально-когнитивного компонента определяется ведением голоса согласно партитуре произведения. Характер и эмоциональная окраска исполняемого произведения выявляют уровень сформированности

личностного компонента. Качество исполнения заданного произведения также выявляет готовность вокалиста к выступлениям перед аудиторией. Демонстрация сильных сторон голоса говорит о мотивации к формированию компетенций, необходимых для освоения основных профессиональных образовательных программ в области музыкального искусства и дальнейшего профессионального становления и совершенствования. Данный срез диагностики является интегрирующим и заключительным.

Оценивание уровня сформированности всех компонентов проходит по четырехбалльной шкале: низкий (неудовлетворительно), средний (удовлетворительно), высокий (хорошо) и профессиональный (отлично) уровни. Приведем сформулированные нами критерии определения уровней сформированности компонентов исполнительской культуры.

Низкий уровень (неудовлетворительно). Исполнитель поверхностно понимает содержание произведения, не связывает его с определенной эпохой и культурой. Способен озвучить текст произведения, но без выражения. Теряется в передаче смысловой нагрузки при смене стилистики композиции. При публичном исполнении произведения ведет себя скованно.

Средний уровень (удовлетворительно). Исполнитель понимает основную мысль произведения и способен выразить ее в пересказе. Понимает основы исторического, культурологического и психологического контекстов произведения и способен их выразить через призму собственного опыта. Пересказ текста ведет в лицах, с отображением надлежащих эмоций и интонаций в минимально необходимой форме. Успешно передает основную мысль произведения при гибкой смене стилистики исполнения, но может теряться при ее кардинальной смене. Спокойно держит себя на малой или средней сцене при отсутствии отвлекающих факторов.

Высокий уровень (хорошо). Исполнитель способен детально пересказать сюжет произведения, с учетом всех ценностных аспектов, связанных с особенностями его контекста. Текст произведения воспринимает в драматургическом ключе, то есть отыгрывает его с надлежащими интонациями и эмоциями. Достоверно передает основную мысль произведения при любой смене стилистических и жанровых особенностей. Успешно справляется с исполнением произведения на малой, средней или большой сцене.

Профессиональный уровень (отлично). Исполнитель способен детально пересказать сюжет произведения и выразить его ценностный смысл с учетом всех аспектов, связанных с особенностями контекста произведения, имеет представление об авторе произведения и условиях написания композиции, способен дать психологический портрет своего персонажа. Исполнитель сливается со своим персонажем так, что каждая

произнесенная реплика интонационно повторяет мелодический рисунок заданного музыкального произведения. Фактически исполнитель уже поет. Вне зависимости от стилистических и жанровых перемен исполнитель свободно выражает основной замысел произведения. Свободно чувствует себя на любой сцене и способен успешно передавать слушателю идеи и мысли, заложенные в произведении, вне зависимости от личного эмоционального и физического состояния.

Опишем *результаты проведенной диагностики*. Диагностика уровня сформированности музыкально-когнитивного компонента исполнительской культуры начинающих вокалистов показала следующее: профессиональный уровень по описанным выше критериям не выявлен, высокий выявлен у 10% обучающихся, средний – у 50%, низкий – у 40%; затруднения вызвали вопросы, касающиеся элементарной теории музыки и сольфеджирования.

Диагностика уровня сформированности личностного компонента исполнительской культуры начинающих вокалистов показала высокий уровень учебной и творческой мотивации и умения выразить ценностно-смысловые установки у 50% обучающихся и средний у 50%; профессиональный и низкий уровни не выявлены. В целом результаты удовлетворительные. Выявлено частичное непонимание обучающимися необходимости изучать важные музыкальные, исторические и культурологические особенности вокального исполнения.

Диагностика уровня сформированности профессионально-деятельностного компонента исполнительской культуры начинающих вокалистов выявила у 60% обучающихся достаточный уровень мотивации к формированию компетенций, необходимых для освоения основных профессиональных образовательных программ в области музыкального искусства и профессионального становления и совершенствования, у 40% – недостаточный. 60% обучающихся продемонстрировали низкий уровень уверенности при исполнении музыкального произведения, 30% – средний, 10% обучающихся чувствовали себя достаточно уверенно при исполнении музыкального произведения.

Выводы. Обработка результатов диагностики дает нам возможность определить ключевые направления дальнейшей работы по формированию исполнительской культуры начинающих вокалистов: по музыкально-когнитивному компоненту – формирование системы знаний по элементарной теории музыки и музыкальной культуре для повышения эрудированности, развитие слухового опыта и навыков музыковедческого анализа и интерпретации музыкального произведения на слух; по личностному компоненту – совместное с преподавателем и группой обучающихся проведение учебно-поисковой деятельности в изучении исторических и культуроведческих особенностей музыкального творчества с целью развития ценностно-смысловых установок, принятия

национальных и общечеловеческих музыкально-художественных ценностей и уважении к духовному и культурному наследию народов России и мира; по профессионально-деятельному компоненту – совместное изучение профессиональных аспектов музыкальной деятельности и ведение репетиций с тщательной проработкой всех составляющих актерского мастерства, формирование мотивации, необходимой для освоения основных профессиональных образовательных программ в области музыкального искусства и профессионального становления и совершенствования и воспитания уверенности и стабильности при работе на сцене.

Актуализированные направления работы составляют основу проектируемой нами педагогической модели формирования исполнительской культуры начинающих вокалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер С., Киссель Х. Актерское мастерство. Метод Стеллы Адлер [пер. с англ. Е. Шлапакова]. М.: Эксмо, 2025. 288 с. (Актерское мастерство. Получи свою главную роль!)
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. 502 с., 1 л. портр.: портр.
3. Борисевич В.Г. Развитие исполнительской культуры учащихся-гитаристов в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2008. 17 с.
4. Зарицкий В.Д. Понятие исполнительской культуры и ее развитие в процессе оркестровых и индивидуальных занятий // Южно-Российский музыкальный альманах. 2019. № 4. С. 118–124.
5. Коэн Л. Метод Ли Страсберга: сборник упражнений по актерскому мастерству / пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. 310 с.
6. Ломакина О.А. Авторская образовательная методика диагностирования вокальных способностей обучающихся. 2017. 24 с. URL: <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2017/12/25/avtorskaya-obrazovatel'naya-metodika> (дата обращения 19.2.2026)
7. Ма Сяо. Формирование вокально-исполнительской культуры подростков на основе русской вокальной музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2022. 25 с.
8. Милюгина Е.Г., Иванова М.Д. Интерпретационная культура юных музыкантов: методология и технология формирования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 2 (71). С. 120–131.
9. Милюгина Е.Г., Солнцев П.А. Формирование исполнительской культуры начинающих вокалистов в аспекте музыкальной коммуникации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 3 (68). С. 122–131.
10. Нургаянова Н.Х. Формирование вокально-исполнительской культуры будущего учителя музыки на основе татарских певческих традиций: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2012. 23 с.
11. Серебрякова Е.А. Индивидуально-групповая форма вокальной подготовки студентов музыкальных факультетов: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2005. 22 с.
12. У Линьсян. Развитие исполнительской культуры студентов-вокалистов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2010. 24 с.
13. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области

музыкального искусства «Хоровое пение» и сроку обучения по этой программе / приказ Минкультуры РФ от 1.10.2018 № 1685; зарег. в Минюсте РФ 11.12.2018 N 52968 // Министерство культуры РФ. URL: <https://culture.gov.ru/documents/ob-utverzhdanii-federalnykhgosudarstvennykh-trebovaniy-k-minimumu-soderzhaniya-strukture-iusloviya2604202101/> (дата обращения: 01.07.2024).

14. Хаген У. Игра как жизнь. Искусство подлинного переживания на сцене / Ута Хаген, Хаскел Фрэнкел; пер. с англ. Е. Кротовой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 240 с.

15. Шибанова А.А. Формирование исполнительской культуры музыканта в процессе обучения народному пению: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2018. 25 с.

16. Bogatyrev A.A., Milyugina E.G., Bogatyreva O.P. A Diagnostic Method for Assessing Students' Ability to understand Cultural Chronotopes Based on transmedia Projections Construction in a digital Milieu // Digital Transformation: What Kind of Smart Life do we have today? / ed. A. Kulachinskaya. Cham: Springer, 2026. 15 p. Lecture Notes in Networks and Systems, vol. 1703. DOI: 10.1007/978-3-032-20582-7

Об авторе:

Солнцев Павел Антонович – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: paul.solncev@gmail.com

The performing culture of a beginning vocalist: the problem of diagnostics

P.A. Solntsev

Tver State University, Tver, Russia

The research objective is to determine the scientific and pedagogical conditions for forming the novice vocalist' performing culture in additional education. The author clarified the content and structure of the novice vocalist's performance culture concept and presented a program for assessing the level of the novice vocalist's performance culture development. Based on the results of the diagnostic program, the author identified key areas for forming the novice vocalist's performance culture for the further working-out a corresponding pedagogical model.

Keywords: *performing culture, novice vocalist, additional education, musical development, diagnostic program.*

About the author:

Solncev Pavel Antonovich – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabov St., 33); e-mail: paul.solncev@gmail.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 19.03.2026.

Дифференциация понятий «лечебная педагогика» и «госпитальная педагогика»: историко-педагогический аспект

Я.Е. Фадеева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия;
ГБУЗ «Областной клинический лечебно-реабилитационный центр», г. Тверь, Россия

На основе историко-педагогического анализа охарактеризован генезис понятий «лечебная педагогика» и «госпитальная педагогика», выявлены их сущностные характеристики, контингент обучающихся, институциональная среда реализации, а также роль педагога в структуре педагогического процесса.

Ключевые слова: госпитальная педагогика, лечебная педагогика, дети с соматическими заболеваниями, длительная госпитализация детей.

Современная образовательная парадигма, ориентированная на гуманизацию и обеспечение доступности качественного образования для всех категорий детей, актуализирует проблему научного осмысления тех педагогических практик, которые сложились в процессе работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. В исключительном положении оказываются дети, находящиеся на длительном лечении в медицинских стационарах. Их образование требует специальных условий, методов и подходов, что привело к формированию в отечественной и зарубежной педагогике двух близких, но не тождественных направлений – лечебной и госпитальной педагогики.

Несмотря на внешнюю семантическую близость, указанные понятия имеют различные исторические корни, теоретические основания и практические направления развития. В связи с этим возникает необходимость чёткого терминологического разграничения, опирающегося на ретроспективный анализ генезиса и эволюции каждого из направлений.

Термин «лечебная педагогика» впервые был введён в научный оборот немецкими педагогами И. Георгенсом и Г. Дейнхардом в 1861 году. Им обозначалось междисциплинарное взаимодействие врачей и педагогов в процессе сопровождения детей, имеющих психофизические расстройства. С самого начала своего существования это направление ориентировалось на коррекцию нарушенных функций и развитие «исключительных» детей, преимущественно в условиях образовательных учреждений, где предусматривался оздоровительный компонент [2].

Наряду с указанной традицией, в Европе активно развивалось антропософское направление лечебной педагогики, связанное с именем австрийского мыслителя Р. Штайнера. Подготовленный им в 1924 году «Лечебно-педагогический курс» лекций заложил основы целостного подхода к ребёнку, включающего единство телесных, душевных и духовных составляющих [9]. Практическим воплощением этих идей стали лечебно-педагогические сообщества «Кэмпхилл», основанные К. Кёнигом в

1939 году. Модель интеграции жизни, труда и обучения больных и здоровых людей, реализованная в этих общинах, к началу 1990-х годов получила распространение в 16 странах мира, что свидетельствовало о востребованности антропософской лечебной педагогики [2].

Теоретическое осмысление статуса лечебной педагогики в западной науке сопровождалось дискуссией о её дисциплинарных границах. К. Кёниг, полемизируя с определениями Х. Ханзельмана и Г. Аспергера, настаивал на необходимости выработки собственно лечебно-педагогической диагностики, не сводимой к медицинской констатации дефекта или психологическому измерению интеллекта [2]. По его убеждению, лечебная педагогика, опираясь на данные психиатрии, педиатрии, психологии, социологии и общей педагогики, призвана создать собственный понятийный и диагностический аппарат, ориентированный на целостное понимание ребёнка: «мы были бы плохими лечебными педагогами, если бы наша наука была только практическим искусством. Лечебная педагогика должна обладать ещё и практическим знанием, лежащим в основе этого творческого деяния» [2, с. 1]. Тем самым, К. Кёнигом разграничивалось эмпирическое мастерство («искусство») и теоретически обоснованное знание, без которого практика рискует остаться набором разрозненных приёмов.

Отечественная традиция лечебной педагогики развивалась в русле аналогичных поисков. Её ведущим представителем стал В.П. Кащенко, который на примере созданной им школы-санатория доказал возможность реализации комплексного лечебно-педагогического подхода. Цель лечебной педагогики В.П. Кащенко видел в развитии «исключительного» ребёнка, а коррекционный компонент рассматривал как лечебно-педагогический инструментарий, применяемый на базе образовательного учреждения [1].

После создания социалистического государства происходит институционализация данного направления. Постановление СНК от 1919 года [3] вводит в официальный оборот категорию «дефективные дети», объединявшую «нервных, психически больных», «умственно отсталых», «телесно- и морально-дефективных» несовершеннолетних. Забота об образовании этих групп дифференцированно возлагалась на учреждения Наркомздрава и Наркомпроса, что привело к формированию межведомственного взаимодействия, направленного на лечение детей со стойкими нарушениями развития, коррекцию и развитие их высших психических функций. Важно подчеркнуть, что лечебно-педагогический подход изначально не распространялся на детей, страдающих соматическими заболеваниями или проходящих лечение в стационаре [5].

Дальнейшая эволюция отечественной лечебной педагогики была связана с процессами, происходившими в советской науке в 1930-е годы. Постановление 1936 года «О педологических извращениях...» [4]

фактически запретило использование ряда зарубежных концепций. В результате концепция лечебной педагогики постепенно сблизилась с идеей специального образования и трансформировалась в дефектологию [7].

Таким образом, к середине XX века лечебная педагогика оформилась как направление, ориентированное на работу с детьми, имеющими стойкие нарушения развития, преимущественно в условиях специальных образовательных учреждений. Согласно определению В.П. Кащенко, лечебная педагогика – это «синтез медико-терапевтических, учебно-педагогических и воспитательных приемов, имеющих целью выравнивание (коррекцию) характера и личности в целом» [1, с. 5].

Совершенно иной вектор развития получила практика обучения и воспитания детей, страдающих соматическими заболеваниями и вынужденных длительное время находиться в медицинских стационарах. Её истоки восходят к деятельности воспитательных домов, учреждённых во второй половине XVIII века по инициативе И.И. Бецкого. В этих учреждениях ослабленные и больные дети, оставаясь под наблюдением врачей, одновременно продолжали обучение [8]. Хотя современники не концептуализировали эту практику, в ней уже содержались важнейшие элементы будущей госпитальной педагогики: сочетание лечения и образования, обеспечение доступа к образованию вне зависимости от состояния здоровья [7].

Качественный сдвиг в осмыслении данной проблемы произошёл в 1920-е годы, когда благодаря усилиям Н.К. Крупской, начинается институциональное закрепление педагогической работы в детских лечебных учреждениях: вводятся штатные ставки педагогов при больницах [5]. Одновременно разворачивается сеть санаторно-лесных школ, где на практике отрабатывалась модель соединения лечебного процесса с систематическим обучением по общеобразовательным программам [7]. Именно в этот период был накоплен эмпирический материал, который впоследствии, к концу XX века, потребовал теоретического обобщения и привёл к появлению самого термина «госпитальная педагогика». К началу 1990-х годов в отечественной педагогической науке и практике сложилась ситуация, когда два различных по своему генезису и степени концептуализации направления работы с больными детьми сосуществовали: *лечебная педагогика*, институционально оформленная и теоретически разработанная, была ориентирована на детей со стойкими нарушениями развития и *госпитальная педагогика* – существовала в виде разветвлённой, но не получившей адекватного теоретического осмысления практики обучения детей в условиях медицинских стационаров [8].

Важной вехой в процессе терминологического оформления феномена обучения и воспитания на базе медицинского стационара стала конференция [6] по социальным и психологическим проблемам детской онкологии, состоявшаяся в 1997 году. Именно в ходе работы одной из её

секций в отечественный научный оборот было впервые введено понятие «госпитальная педагогика». Острая проблема длительной госпитализации детей с онкологическими заболеваниями, ставившая вопрос о сохранении для них образовательной среды, актуализировала потребность в терминологическом обозначении соответствующей практики. Авторами докладов (Г.М.Грядуновой, Е.А.Бабенковой, Е.И. Моисеенко и др.) [6] были сформулированы цели, задачи и принципы госпитального обучения, а также предпринята попытка историко-педагогического анализа предшествующего отечественного опыта.

Появление терминологического оборота «госпитальная педагогика» знаменовало переход от разрозненных описаний практики к её концептуализации как особого направления педагогической деятельности. Введение понятия позволяло, во-первых, зафиксировать специфику педагогической работы в условиях медицинского стационара, отличную от деятельности в образовательных учреждениях; во-вторых, отделить данное направление от исторически и содержательно близкой, но нетождественной лечебной педагогики.

Проведённый историко-педагогический анализ предоставил возможность зафиксировать ряд существенных различий между лечебной и госпитальной педагогикой, касающихся целевых установок, контингента обучающихся, институциональной среды и роли педагога в структуре лечебно-педагогического процесса.

Принципиальное различие обнаруживается в определении контингента. Лечебная педагогика исторически формировалась как область, призванная обеспечить коррекцию и развитие детей со стойкими, часто врождёнными нарушениями психического, физического или сенсорного характера [2]. Госпитальная педагогика, напротив, имеет дело с детьми, страдающими соматическими заболеваниями различной степени тяжести, имеющими, как правило, преходящий характер; её субъект – ребёнок, временно утративший возможность посещать образовательное учреждение в связи с длительным пребыванием в стационаре, но не обнаруживающий стойких нарушений развития, требующих систематической коррекции [8].

Различна и институциональная среда реализации педагогического процесса. Лечебная педагогика реализовывалась преимущественно на базе образовательных учреждений – школ-санаториев, специальных коррекционных школ, в структуре которых предусматривался оздоровительный компонент, подчинённый, однако, задачам обучения и воспитания. Госпитальная педагогика разворачивается в пространстве медицинского учреждения – стационара, больницы, санатория, где образовательный компонент встраивается в лечебно-охранительный режим, подчиняясь его требованиям и логике течения заболевания, что принципиально меняет как возможности, так и ограничения педагогической деятельности.

Из этого вытекает различие и в позиции педагога, и в самом характере педагогического воздействия. В концепции лечебной педагогики педагог выступает центральной фигурой, интегрирующей медицинские знания в образовательный процесс и стремящейся к коррекции нарушенных функций ребенка; педагогическое вмешательство рассматривается здесь как процесс, имеющий самостоятельный терапевтический эффект [8]. В госпитальной педагогике роль педагога является преимущественно поддерживающей: его задача – обеспечить непрерывность образования, сохранить связь ребёнка с привычной социокультурной средой, смягчить негативные психологические последствия госпитализации, действуя при этом в жёстких рамках режима, заданного лечебным процессом и состоянием пациента.

Вместе с тем различаются и целевые установки. Цель лечебной педагогики – коррекция и развитие ребёнка с нарушениями, максимально возможное приближение его психических и физических функций к возрастной норме [2]. Цель госпитальной педагогики – создание условий для сохранения образовательного маршрута ребёнка, его социальной адаптации и психологического благополучия в период длительного лечения, предотвращение явлений госпитализма и депривации [8].

Наряду с различиями, между рассматриваемыми направлениями существуют и важные точки соприкосновения. Так, оба направления имеют общую гуманистическую основу, исходя из признания ценности каждого растущего человека, его права на развитие и образование независимо от состояния здоровья. И лечебная, и госпитальная педагогика ориентированы на поддержку детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, связанной с состоянием здоровья. И лечебная, и госпитальная педагогика предполагают тесное взаимодействие педагогов с медицинскими специалистами, хотя приоритеты в этом взаимодействии распределяются по-разному.

Проведённое разграничение госпитальной педагогики с лечебной педагогикой создает необходимые основания для формулирования рабочего определения. В контексте настоящей статьи госпитальная педагогика рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах: как исторически развивающаяся педагогическая практика, обеспечивающая непрерывность образования, воспитания и психолого-педагогической поддержки детей в условиях длительного пребывания в медицинских учреждениях, и как формирующаяся область научного знания, изучающая закономерности, принципы и методы этой практики, обобщающая накопленный исторический опыт и определяющая перспективы её дальнейшего развития.

Первый аспект акцентирует внимание на реальной деятельности педагогов в структуре лечебно-охранительного режима, на формах и методах работы с детьми различных нозологических групп, на способах сохранения связи ребёнка с образовательной средой и социокультурным окружением. Второй аспект фиксирует процесс теоретического осмысления

этой деятельности, становления её понятийного аппарата, выявления закономерностей, дифференциации подходов в зависимости от характера заболевания и длительности госпитализации. Единство этих аспектов позволяет рассматривать госпитальную педагогику как целостный феномен, обладающий собственной логикой становления и развития.

Проведённый историко-педагогический анализ позволяет сделать вывод о том, что понятия «лечебная педагогика» и «госпитальная педагогика», несмотря на семантическую близость, имеют несовпадающие исторические и теоретические основания. Они предполагают отличия в контингенте обучающихся, институциональных условиях реализации и отводят педагогу разную роль. Лечебная педагогика, сформировавшаяся в Европе в середине XIX века и получившая развитие в отечественной науке в первой трети XX века, ориентирована на детей со стойкими нарушениями развития и реализуется преимущественно в образовательных учреждениях. Госпитальная педагогика, напротив, сложилась как практика обучения детей, страдающих соматическими заболеваниями, в условиях медицинского стационара; её терминологическое оформление относится к концу XX века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. М.: Академия, 2000. 231 с.
2. Кёниг К. Лечебно-педагогическая диагностика: [сборник: пер. с нем.]. Чебоксары: Антропософский центр социальной терапии, 2001. 190 с.
3. Постановление СНК о согласовании функций Народных комиссариатов просвещения и здравоохранения в деле воспитания и охраны здоровья дефективных детей // М.: Известия. № 279. 12.12.1919, № 61, с. 564.
4. Постановление ЦК ВКП(б). О педологических извращениях в системе наркомпросов 4 июля 1936 г. // КПСС в резолюциях...Т. 6. 1933-1937 гг. М., 1985. С. 364-367.
5. Сборник основных инструктивно-методических материалов по организации работы в детских больницах и отделениях / под ред. М.А. Ковригиной. М.: Медгиз, 1945. 175 с.
6. Социальные и психологические проблемы детской онкологии // материалы первой Всероссийской конференции с международным участием. М.: 4-6 июня 1997 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vsem-mirom.narod.ru/together/conf1.htm#0> (дата обращения: 24.03.2026).
7. Френкель З. Учебно-воспитательная работа в детских лечебных учреждениях для детей дошкольного и школьного возраста // Вопросы материнства и младенчества. 1939. С. 26–34.
8. Шариков С.В. Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья: научно-методологические основы и эффективные практики: монография / под общ. ред. А. А. Алмазовой, Е. И. Адамян. Москва: МПГУ, 2022. 208 с.
9. Штайнер Р. Лечебно-педагогический курс. Калуга: Духовное познание, 1995. 256 с.

Об авторе:

Фадеева Яна Евгеньевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желязова, 33), логопед отделения ранней реабилитации ГБУЗ «Областной клинический лечебно-реабилитационный центр» (Россия, 170026, г. Тверь, ул. Горького, д. 50); e-mail: Fadeeva.YE@tversu.ru

Distinction between the concepts of «therapeutic pedagogy» and «hospital pedagogy»: historical and pedagogical context

Ya.E. Fadeeva

Tver State University, Tver, Russia;

Regional Clinical Treatment and Rehabilitation Center, Tver, Russia

Based on the historical and pedagogical analysis, the genesis of the concepts of therapeutic pedagogy and hospital pedagogy is characterized, their essential characteristics, the contingent of students, the institutional environment for implementation, as well as the role of the teacher in the development of the pedagogical process are determined.

Keywords: *hospital pedagogy, curative pedagogy, children with somatic diseases, long-term hospitalization of children.*

About the author:

Fadeeva Yana Evgenievna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); speech therapist of the early rehabilitation department of the Regional Clinical Treatment and Rehabilitation Center (170026, Tver, Gorky St., 50); e-mail: Fadeeva.YE@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 24.03.2026.

Проблема интеграции обучения и игры в современном дошкольном образовании

Ши Синьюань

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия;
Шэньянский педагогический университета, Шэньян, КНР

Представлен теоретический анализ проблемы интеграции обучения и игры в современном дошкольном образовании. Раскрываются основания объединения данных видов деятельности и выявляется структурное противоречие между целевой организацией обучения и свободным характером игровой активности. Обосновываются условия и принципы эффективной интеграции, предполагающие сохранение ведущей роли игры и учёт закономерностей развития ребёнка.

Ключевые слова: дошкольное образование; интеграция обучения и игры; игровая деятельность; развитие ребёнка; ведущая деятельность; образовательный процесс.

I. Постановка проблемы

Дошкольный возраст характеризуется специфическими закономерностями развития. Ведущим способом освоения мира ребёнком выступает сенсомоторный опыт, а игра признаётся ведущим видом деятельности. Под влиянием современных образовательных концепций всё больше дошкольных учреждений стремятся интегрировать игровые элементы в процесс обучения с целью повышения мотивации и эффективности занятий.

Однако, как отмечает Ван Чуньянь [3], обучение и игра не представляют собой простого сложения двух форм активности. Это различные, но внутренне взаимосвязанные виды деятельности. Обучение предполагает чётко структурированные цели и содержание, тогда как игра основана на принципах добровольности и ситуационности. В условиях их объединения возникает вопрос о сохранении системности образовательных целей без утраты внутренней ценности игры. В связи с этим теоретический анализ и практическая рефлексия проблемы интеграции обучения и игры приобретают особую актуальность.

II. Теоретические основания интеграции обучения и игры

С точки зрения теории развития ребёнка, игра предоставляет пространство для самостоятельного исследования и ролевого взаимодействия [4], являясь важнейшим средством освоения социальных отношений и формирования опыта. В дошкольном возрасте обучение эффективно осуществляется преимущественно в конкретных ситуациях практического действия, абстрактные формы передачи знаний оказываются менее результативными.

Конструктивистская теория обучения рассматривает познание как процесс активного конструирования смысла в определённом контексте [5]. Игровая ситуация позволяет преобразовать абстрактное содержание в переживаемый опыт, способствуя осознанному усвоению знаний.

Современная теория учебного плана подчёркивает интегративный и контекстуальный характер образовательного процесса, ориентированный на единство знаний, умений и ценностных установок [1].

Таким образом, игра выступает не только методом обучения, но и существенным компонентом образовательного процесса, способствующим повышению его эффективности и удовлетворению потребностей развития ребёнка. Следовательно, интеграция обучения и игры имеет обоснованную теоретическую базу.

III. Основные проблемы интеграции обучения и игры в современном дошкольном образовании

Несмотря на признание значимости игры, практика её интеграции с обучением сопровождается рядом трудностей.

1. Формализация интеграции

В ряде случаев игра используется лишь как средство оживления занятий и не включается в целостную структуру образовательных целей. Отсутствие внутренней связи между игровым содержанием и учебным материалом приводит к поверхностной активности без глубины усвоения [6].

2. Несогласованность целей и структуры

Обучение ориентировано на формирование знаний и компетенций, тогда как игра строится на принципах свободного участия и процессуального переживания. При чрезмерной ориентации на результат игра превращается в формализованное задание; при избыточной ориентации на развлекательность теряется образовательная направленность [7].

3. Недостаточная профессиональная подготовка педагогов

Интеграция требует высокого уровня профессиональной компетентности. Недостаточное понимание закономерностей детского развития и структуры игровой деятельности затрудняет создание целостной модели интеграции.

4. Несовершенство системы оценки

В условиях интеграции обучения и игры отсутствуют чёткие критерии оценки результатов развития ребёнка, что осложняет анализ эффективности образовательного процесса.

IV. Основные принципы эффективной интеграции

Прежде всего необходимо соблюдать принцип развития, учитывающий возрастные и психологические особенности детей. Интеграция должна строиться на признании игры как естественной формы активного обучения ребёнка [8].

Во-вторых, требуется сохранение ведущей роли игры. Обучение должно быть включено в игровую ситуацию, а не подменять её. Только при сохранении целостной структуры игры введение образовательных элементов приобретает развивающий характер.

В-третьих, необходимо единство целей и структуры. Игровые правила должны быть логически связаны с образовательными задачами, обеспечивая естественное достижение учебных результатов. Геймификация направлена на достижение образовательных результатов и демонстрирует эффективность в учебном процессе [2]. Следовательно, игровая деятельность должна служить образовательным целям, не выходя за рамки общей структуры программы.

Наконец, важным условием является повышение профессиональной компетентности педагогов. Интеграция предполагает способность анализировать игровое поведение ребёнка и находить точки соприкосновения между его интересами и образовательными задачами [9].

V. Заключение

Интеграция обучения и игры в современном дошкольном образовании является объективной тенденцией развития педагогической практики. Однако её реализация требует системного подхода и теоретической обоснованности. При несоблюдении основных принципов возможна формализация игры или ослабление образовательных целей. Только при учёте закономерностей развития ребёнка и последовательной оптимизации интеграционных механизмов возможно достижение подлинного единства обучения и игры и повышение качества дошкольного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власова А.К., Игнатович С.С., Игнатович В.К. Организационно-педагогические условия интеграции игровой деятельности в процесс обучения старшекласников // Педагогика: история, перспективы. 2025. Том 8. № 1. С. 28–44.
2. Уразметова А.В., Хакимова Р.Б. Геймификация и игрофикация в образовательном процессе // Педагогика и просвещение. 2025. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-i-igrofikatsiya-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 24.01.2026).
3. 王春燕.以游戏精神实现教学与游戏的融合 [J]. 教育理论与实践, 2002, (12): 42-45. [Ван Чуньянь. Реализация единства обучения и игры на основе игрового духа // Теория и практика образования. 2002. № 12. С. 42–45].
4. 刘焱.幼儿园以游戏为基本活动的现代教育原理 [J]. 学前教育研究, 1995, (03): 1-4. [Лю Янь. Современные педагогические основания организации игры как ведущей деятельности в детском саду // Исследования дошкольного образования. 1995. № 3. С. 1–4].
5. 张永胜.让建构主义理论创新课堂教学 [J]. 教育理论与实践, 2007, 27(S2): 48-49. [Чжан Юншэн. Конструктивизм как основа обновления учебного процесса // Теория и практика образования. 2007. Т. 27. № S2. С. 48–49].
6. 张瑞芝.浅谈游戏在幼儿教育教学中的运用与融合[J].甘肃教育研究,2024,(02):139-141. [Чжан Жуйчжи. Использование и интеграция игры в обучении детей дошкольного возраста // Исследования образования провинции Ганьсу. 2024. № 2. С. 139–141].
7. 童佳贞.游戏在幼儿园教育教学中的运用与融合[J].新课程研究,2021,(33):118-119. [Тун Цзяжэнь. Применение и интеграция игры в образовательном процессе детского сада // Исследования новой учебной программы. 2021. № 33. С. 118–119].

8. 丁海东,韩云龙.论游戏与教学的整合[J].学前教育研究,2007,(12):50-52. [Дин Хайдун, Хань Юньлун. Интеграция игры и обучения в дошкольном образовании // Исследования дошкольного образования. 2007. № 12. С. 50–52].
9. 华爱华,朱佳慧.游戏与教学融合的关键:游戏与教学互为生成——华爱华教授访谈录[J].江苏幼儿教育, 2017, (01): 4-5. [Хуа Айхуа, Чжу Цзяхуэй. Ключ к интеграции игры и обучения: взаимопорождение игровых и учебных процессов (интервью с профессором Хуа Айхуа) // Дошкольное образование провинции Цзянсу. 2017. № 1. С. 4–5].

Об авторе:

Ши Синьюань – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); аспирант Института педагогических наук, Шэньянский педагогический университет (КНР, 110034, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, 253) e-mail: shixy@bcnu.edu.cn

Problem of the integration of learning and play in modern preschool education

Shi Xinyuan

Tver State University, Tver, Russia
Shenyang Normal University, Shenyang, China

A theoretical analysis of the problem of integrating learning and play in modern preschool education is presented. The foundations for the unification of these types of activity are examined, and a structural contradiction between the goal-oriented organization of learning and the free nature of play activity is identified. The conditions and principles of effective integration are substantiated, including the preservation of the leading role of play and consideration of the developmental patterns of the child.

Keywords: *preschool education; integration of learning and play; play activity; child development; leading activity; educational process.*

About the author:

Shi Xinyuan – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), postgraduate student of the Institute of Pedagogical Sciences, Shenyang Normal University (China, 110034, Shenyang, Huanghebei St., 253), e-mail: shixy@bcnu.edu.cn

Дата поступления рукописи в редакцию: 24.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 10.03.2026.

Научное издание

**Перспективные направления исследований
в области наук об образовании**

*Сборник научных трудов
II Международной научной конференции аспирантов,
посвященной Году единства народов России,
Году образования в России и в Китае*

3 апреля 2026 г.

Подписано к использованию 29.05.2026. Формат 60х84 ¹/₁₆.

Электронный образовательный ресурс

Усл. печ. л. 10,11. Заказ № 94

Издательство Тверского государственного университета

Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.

Тел. (4822) 35-60-63