

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

**ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПЕДАГОГ, СОЦИАЛЬНЫЙ
РАБОТНИК, СОЦИОЛОГ,
ОРГАНИЗАТОР РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ**

*Сборник научных трудов
VIII Международной научно-практической конференции,
посвященной Году единства народов России*

Выпуск 26

Тверь 2026

УДК 378.2(082)
ББК Ч 448.947.8 я43
Т 65

Редакционная коллегия:

Лельчицкий Игорь Давыдович, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, и.о. проректора по образовательной деятельности Тверского государственного университета (г. Тверь, Россия)

Махновец Сергей Николаевич, доктор психологических наук, профессор, и. о. директора Института педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета (г. Тверь, Россия)

Ян Сун, доктор юридических наук, профессор, ректор Шэньянского государственного педагогического университета (г. Шэньян, КНР)

Ван Жуй, доктор исторических наук, профессор, зам. директора Института международного образования Шэньянского педагогического университета, Директор Научно-исследовательского центра по изучению культуры, искусства и образования при Комиссии по этническим, Шэньянский педагогический университет (г. Шэньян, КНР)

Т 65 Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности: педагог, социальный работник, социолог, организатор работы с молодежью: сб. науч. тр. VIII Междунар. науч.-практ. конф. 27 марта 2026 г. / под редакцией И.Д. Лельчицкого, С.Н. Махновца. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2026. – Вып. 26. – 496 с.

В сборнике научных трудов представлены материалы Международной научно-практической конференции, посвященные различным аспектам развития всех уровней образования, традициям и новациям в решении приоритетных проблем профессиональной подготовки и деятельности кадров в области образования, социальной работы, социологии, организации работы с молодежью.

Издание адресовано научно-педагогическим работникам, преподавателям высшего и среднего профессионального образования, специалистам в области образования, социальной работы, социологии, организации работы с молодежью, аспирантам, студентам магистратуры и бакалавриата соответствующих направлений подготовки.

УДК 378.2(082)
ББК Ч 448.947.8 я43

ISBN

© Тверской государственный
университет, 2026
© Авторский коллектив, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

<i>Айсин Р.Н.</i> ИмPLICITные представления о молодежи у специалистов социально-экономических профессий при выборе и реализации стратегии профессионального взаимодействия	7
<i>Кашапов А.С.</i> Ресурсные психобиографические предикторы структурно-уровневой организации конструктивной конфликтной компетентности	12
<i>Кашапов М.М.</i> Закономерности реализации конструктивной конфликтной компетентности	20
<i>Колосова М.Е., Махновец С.Н.</i> Мотивационные детерминанты психологического благополучия	28
<i>Махновец С.Н., Зуева О.О.</i> Специфика структурной взаимосвязи психологического благополучия и смысло-жизненных ориентаций у студентов среднего профессионального образования	36
<i>Плетнева Е.Ю., Агейченкова Е.С., Панкова В.П.</i> Развитие сильных сторон личности в условиях позитивной школьной среды	48
<i>Шмагина М.В.</i> Применение коммуникативной игры для бесконфликтного взаимодействия учителя с родителями учащихся	55

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Назолин С.П., Сиротюк А.Л.</i> Методологические основы танцевальной терапии в развитии вестибулярно-моторных координаций у детей дошкольного возраста	62
<i>Романюк Е.А.</i> Обучение детей с расстройством аутистического спектра в детской школе искусств	67
<i>Сиротюк А.Л., Ульянова А.В.</i> Развитие эмоционального интеллекта младших школьников с особыми образовательными потребностями методами арт-терапии	76

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

<i>Богатырёв А.А.</i> Интерпретация музыкального фрагмента как техника развития высших профессиональных филологических готовности переводчиков и преподавателей языков	85
<i>Ван Вэйци.</i> Эволюция музыкально-эстетического воспитания в китайском образовании	94
<i>Глазкова Е.А., Милюгина Е.Г.</i> Формирование универсальных проектных компетенций обучающихся детской художественной школы: методика «Интерьер»	99
<i>Гринёва Е.Н., Рачковская Н.А.</i> Музыкальная дидактическая сказка как инструмент стимулирования творческой активности детей старшего дошкольного возраста	106
<i>Дмитриева К.В., Скребнева Н.Р.</i> Формирование эстетического восприятия младших школьников в условиях балетной школы-студии на основе искусствоведческих методов	114

<i>Исаев И.Д., Абросимова-Романова Л.А.</i> Индивидуальный итоговый проект: художественно-световое оформление спектакля	121
<i>Карпухина Т.М., Милюгина Е.Г.</i> Искусствоведческие методы в формировании творческого мышления студентов колледжа культуры (хореографическое творчество)	128
<i>Кузьмина А.С., Корпусова Ю.А.</i> Применение искусствоведческих методов в формировании личностных качеств обучающихся детской художественной школы	135
<i>Лавренко Д.С., Милюгина Е.Г.</i> Методы формирования колористической компетенции начинающих художников в условиях дополнительного образования	142
<i>Лю Дунмэй.</i> О символике образа Ильиничны в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон»	150
<i>Перцева В.В., Скребнева Н.Р.</i> Формирование чувства ритма старших дошкольников в условиях дошкольного образования на основе культурологических и искусствоведческих методов	156
<i>Петелина А.П., Корпусова Ю.А.</i> Формирование сенсорного компонента цветовосприятия младших школьников в процессе сравнения тёплых и холодных оттенков	162
<i>Сунь Шихуань.</i> Конкретное выражение духа китайской спортивной культуры: генеалогическая преемственность культуры лука и стрел народа сибо и её современная образовательная ценность	169
<i>Филимонова М.С., Милюгина Е.Г.</i> Эвристические методы формирования творческого мышления обучающихся детской художественной школы	173
<i>Штуко В.Ю., Милюгина Е.Г.</i> Искусствоведческие методы в формировании художественного вкуса обучающихся детской школы искусств	179
<i>Jin Meilin, Wang Wenxin, Zhang Chongyuan.</i> Study on the value, challenges, pathways of integrating national intangible cultural heritage Xiuyan shadow puppetry into university aesthetic education	185

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бысюк А.С., Григорьева Л.В.</i> Применение метода биологической обратной связи в коррекции школьной дезадаптации у первоклассников	204
<i>Ковыльникова Т.С.</i> Педагогические приемы активизации внимания студентов вуза на лекционных занятиях	214
<i>Крылова М.А., Травина С.А.</i> Опыт реализации параллельных специализаций на педагогическом факультете Тверского госуниверситета (1986–2007) в зеркале евразийских образовательных трендов	220
<i>Кучина Е.А.</i> Стратегии развития школьной профориентации в России в контексте глобальных трендов: сравнительный анализ зарубежного опыта	226
<i>Мамедов Н.В., Голоулина Е.А., Хорошенкова В.В., Федорова Н.А.</i> Особенности выраженности компонентов психического состояния в предсоревновательный период на примере игроков мужской и женской команд ТвГУ по мини-футболу	232
<i>Пахомова Ю.Л.</i> Влияние цифрового перенасыщения на когнитивное развитие подростков: диагностика «клипового мышления» и методы удержания внимания на уроке	239

<i>Попкова Т.А.</i> Особенности самоотношения у людей с различным опытом психологической помощи	246
<i>Рубцова Н.Е., Леньков С.Л., Грановская П.Л.</i> Профессиональное становление психолога в цифровую эпоху образования	252

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Макеева Н.Ю.</i> Семьесберегающий подход в работе с семьей, находящейся в кризисной ситуации (на примере Тверской области)	257
<i>Михайлов В.А., Брагина Е.Д.</i> Образ регионального центра на примере города Тверь	261
<i>Мороз М.В.</i> Профессиограмма специалиста по воспитанию – советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями	268
<i>Соколова И.Н.</i> Штаб здоровья «Волонтеры-медики» как эффективный формат популяризации витальных ценностей среди студентов колледжа	276
<i>Li Wenqing.</i> The responsibilities and missions of education in the development of human civilization	281

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Борисова Е.В.</i> Креативность в инженерной подготовке: современный аспект	288
<i>Данияров Б.Х.</i> Занимательность и доступность изложения материалов как важный фактор обучения русской речи студентов нефилологических направлений	295
<i>Огородников Д.В.</i> Педагогические принципы применения технологии наставничества в техникуме креативных индустрий	300
<i>Zhang Yuxiao, Wang Rui.</i> Study on translation teaching in the energy and power sector	308

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Астапенко Е.В., Кулакова А.К.</i> Управление развитием профессиональной компетентности учителя иностранного языка в условиях образовательной организации	316
<i>Беговатова Е.М., Голубева Т.А.</i> Управление проектами в сфере образования: ключевые принципы, значение для качества образовательной среды	322
<i>Ваниватова А.С.</i> Кадровые дефициты руководителей муниципальных организаций дополнительного образования детей в условиях конкурентной среды (кейс г. Хабаровска)	327
<i>Филатова Ю.С.</i> Надпрофессиональные компетенции в медицинском образовании: риски дефицита и пути решения	332

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

<i>Бездухов В.П.</i> Мудрость мыслителей античности как ориентир поиска смысла воспитания	341
<i>Белокурова Ю.С.</i> Песни о Великой Отечественной войне как эффективный инструмент патриотического воспитания сотрудников органов внутренних дел	349

<i>Гиенко Л.Н., Головки Т.С.</i> Организация профилактической и воспитательной работы по адаптации обучающихся мигрантов к жизни в школьном социуме	354
<i>Желтухин Д.Н.</i> Роль дисциплинарной практики в воспитании ответственного отношения к учению курсантов ведомственных вузов ФСИН России	362
<i>Копылов В.В., Шамшев Р.В., Истомин А.А.</i> Теологический аспект профилактики исламского экстремизма в исправительных учреждениях ФСИН России	368
<i>Кулагина А.А.</i> Воспитательная работа в вузе как задача системы высшего образования	375
<i>Мельников М.С.</i> Цифровые инструменты воспитания студентов колледжа	381
<i>Разумовская Т.В.</i> Возможности студенческих общественных объединений в формировании опыта командного взаимодействия студентов СПО.....	375
<i>Цветкова С.П., Шубарина П.А.</i> Формирование региональной идентичности младших школьников во внеурочной деятельности	393
<i>Цепкова А.Н.</i> Технологии организации нравственного воспитания в условиях высшей школы	401
<i>Шмаков Е.С.</i> Технологии развития гражданской идентичности старшеклассников в условиях детской школы искусств	406

ПЕДАГОГ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Голубева Т.А., Щербакова С.Ю.</i> Историко-теоретическая трактовка конструкта «идеал учителя» в работах И.Д. Лельчицкого	414
<i>Лаврищев Е.А., Абросимова-Романова Л.А.</i> Роль учителя советской школы 1950-1970-х гг. в формировании эмоционально-ценностного отношения учащихся к труду	422
<i>Симора В.А., иерей.</i> Преобразование системы духовных учебных заведений Тверской епархии в первой четверти XIX века	437
<i>Симора В.А., иерей.</i> Роль духовенства в формировании светской системы образования Тверской губернии в первой трети XIX века.....	445
<i>Фадеева Я.Е.</i> Генезис и развитие представлений о личностно-профессиональных качествах госпитального педагога	452

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Демидова М.А.</i> Организация интегративных физкультурных занятий с детьми дошкольного возраста: традиции и новации.....	464
<i>Малышева Ю.А., Виноградова А.А.</i> Формирование экологической грамотности младших школьников на внеурочных занятиях и на уроках английского языка и окружающего мира	473
<i>Махновец С.Н., Столярова А.А.</i> Применение искусственного интеллекта на уроках математики.....	480
<i>Попов В.С.</i> Информационные, цифровые и математические компетенции при выполнении задания интеллектуального турнира «Кибер-бой» по теме «Кодирование текстовой информации»	491

ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

ИмPLICITНЫЕ представления о молодежи у специалистов социально-экономических профессий при выборе и реализации стратегии профессионального взаимодействия

Р.Н. Айсин

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва,
Россия

В работе проводится анализ роли имPLICITных представлений как фактора выбора наиболее эффективных стратегии профессионального взаимодействия с молодежью. Анализируется связь между внутренними стереотипами специалистов и реализуемыми стратегиями работы. Особое внимание уделено методам выявления и коррекции подсознательных установок. Аргументируется необходимость учета и осознания скрытых когнитивных структур, позволяющих специалисту выбирать более адекватные стратегии взаимодействия, что будет повышать результативность социально-педагогической работы и помогать достижению устойчивых социально-психологических результатов.

***Ключевые слова:** имPLICITные представления, специалисты социально-экономических профессий, молодежь, профессиональное взаимодействие, выбор стратегий, подсознательные стереотипы, социально-педагогическая помощь, когнитивные структуры.*

Осознание того факта, что имPLICITные представления функционируют на подсознательном уровне, выступая регулятором поведенческих моделей и отношения личности к окружению, позволяет выдвинуть предположение: специфика внутренних концепций специалистов социально-экономических профессий – особенно в отношении субъектов деятельности (людей, малых групп и т.д.) и содержания работы – обуславливает эффективность помогающего взаимодействия. Именно скрытые установки во многом определяют выбор стратегии поведения профессионала. Согласно позиции Карла Роджерса, подобное взаимодействие базируется на интенции хотя бы одной из сторон «содействовать другой стороне в личностном развитии, улучшении качества жизни, формировании навыков межличностного взаимодействия» [6, с. 90].

В массиве исследований, посвященных профессионализму в системе «человек – человек», ключевыми факторами успеха традиционно считаются различные психологические детерминанты. В своей работе А.А. Водяха делает акцент на ценностно-смысловых ориентациях профессиональной идентичности [1, с. 45]. В.В. Милакова указывает на спектр эмоциональных реакций, просоциальную активность, а также совокупность склонностей, способностей и профессионально значимых качеств [5, с. 112].

Однако существует пласт работ, фокусирующихся на роли обыденного сознания специалистов социально-экономического профиля. В

диссертационном исследовании Л.З. Зариповой (2013), посвященном феноменологии познания индивидуальности другого представителями профессий типа «человек – человек», подтверждено сосуществование в этом процессе элементов научного знания и субъективных концепций. Выявлено, что система представлений включает эксплицитные знания об индивидуальности (категории «человек», «Я», «личность»), соотносимые с наукой, параллельно с системой специфических имплицитных концептов, проявляющихся в коммуникации и взаимодействии со средой. При восприятии незнакомого индивида специалисты фиксируют преимущественно внешние признаки (пол, возраст), тогда как знание о личности носит фрагментарный характер и задействует механизмы оценки, проекции и стереотипизации [2, с. 23].

Обобщение данных позволяет констатировать наличие в структуре имплицитных представлений специалистов неосознаваемых установок, связанных с «объектами» их воздействия. Речь идет о стереотипизированных образах «клиентов» (молодежь, мигранты, лица с зависимостями и т.д.), а также о латентных предубеждениях, формирующихся на подсознательном уровне и способных детерминировать выбор профессиональных действий.

Анализируя содержание деятельности социального работника, ориентированного на молодежь, отметим ее многоаспектный характер и важные направления деятельности. К ним относят:

- работу по социальной поддержке и реабилитации, включающую преодоление кризисных ситуаций и консультативную деятельность по социально-правовым вопросам;
- деятельность по организации досуговых мероприятий спортивной, культурной, творческой направленности и мероприятия по формированию здорового образа жизни;
- мероприятия, направленные на реализацию молодежной политики, формирование гражданской позиции и ответственности, толерантного отношения и интеграции молодежи в общественные процессы;
- деятельность, направленную на профилактику девиантного поведения и нейтрализацию отклоняющихся форм поведения;
- деятельность информационно-просветительского характера, направленную на формирование ценностей и знаний о правах у молодежи.

Обобщая вышеизложенное, специалисты, работающие в области молодежной политики и организации работы с молодежью, должны обладать набором компетенций, обеспечивающих поддержку и сопровождение. И безусловно, личность самого специалиста является катализатором по активации молодого поколения к разрешению проблемных ситуаций и формированию развивающей среды.

Деятельность специалиста подразумевает взаимодействие как с индивидами, так и с группами, имея целью оптимизацию их потенциала к

конструктивному социальному функционированию. Обобщая сказанное, можно выделить императив данной деятельности: развитие у молодежи способности к автономному решению проблем, повышение жизнестойкости и адаптивности к условиям цифрового общества через овладение навыками самостоятельного жизнеустройства.

Эффективность взаимодействия находится в прямой зависимости от содержательного наполнения системы имплицитных представлений специалиста о молодежи: ее ресурсах, целях и трудностях. Именно эти скрытые образы становятся фильтром, через который специалист воспринимает ситуацию и выбирает конкретную стратегию реагирования. Согласно позиции Ю.С. Хамзиной, личностные и профессиональные качества специалиста «не определяют профессиональную эффективность даже в стабильных условиях и не гарантируют успеха в условиях высокой неопределенности и стресса» [8, с. 108]. Исследователь акцентирует внимание на том, что имплицитные модели – внутренние, произвольные представления, формирующие профессиональную картину мира, – являются важнейшим элементом образа специалиста, непосредственно влияющим на принятие решений.

Обращаясь к вопросу влияния имплицитных представлений на качество взаимодействия, следует отметить важность их проверки и коррекции в ходе практики. Этот аспект важен для проверки выбора и реализации стратегии взаимодействия, так как имплицитные представления, а в последствии – имплицитные модели – либо закрепляются под влиянием позитивного опыта, либо наоборот, теряют свою структуру под воздействием негативного опыта.

Проведенный нами анализ научной литературы в изучаемой области показывает амбивалентность взглядов. Так, попытки, направленные на анализ имплицитных представлений, в большинстве своем утверждают, что степень их влияния на поведение снижена [4, с. 14]. Однако, данные экспериментальных исследований подтверждают существование имплицитных моделей, основанных на способностях индивида устанавливать связи между подсказками и суждениями, несмотря на их недоступность для прямого осознания [3, с. 215].

Некоторые современные исследования в этой области, обращают внимание на то, что метакогнитивные переживания, такие как интуиция, чувство уверенности, справедливости являются субъективными индикаторами наличия знаний. Так, в работах Н.В. Морошкиной и А.И. Савиной (2019) показана возможность раскрытия и интерпретации вышеуказанных феноменов без вербализации информации. Это дает возможность расширить инструментарий социальной верификации имплицитного знания.

В 2021 году Р.В. Тихоновым разработан механизм социальной верификации имплицитных знаний при взаимодействии в диаде. Выводы,

представленные исследователем, имеют высокую практическую значимость. Так, в процессе коммуникации для формирования совместных суждений происходит актуализация имплицитного знания. В процессе такой коммуникации позиция партнера выполняет роль обратной связи и способствует консолидации имплицитных моделей и повышает уровень их согласованности [7, с. 90].

Таким образом, анализ и понимание рассмотренных механизмов играют ключевую роль у специалистов социномических профессий при выстраивании взаимодействия с молодежью. Понимание ими имплицитных моделей может повысить качество профессиональной коммуникации и результативность педагогического воздействия. Понимание специалистом собственных представлений позволяет избежать автоматического взаимодействия и повышает его способность к более осознанному выбору стратегий взаимодействия и их реализации с учетом потребностей молодежи, а не внутреннего стереотипа специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Водяха А.А. Ценностно-смысловые компоненты профессиональной идентичности врача: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. [Место защиты: Дальневост. гос. ун-т путей сообщ.]. Хабаровск, 2009. 175 с.
2. Зарипова Л.З. Особенности познания индивидуальности у лиц социномических профессий: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. [Место защиты: Ур. федер. ун-т имени первого Президента России Б. Н. Ельцина]. Екатеринбург, 2013. 28 с.
3. Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания: в 2 т. Т. 1. Москва: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. 448 с.
4. Морошкина Н.В., Гершкович В.А. Актуальные тенденции в исследовании имплицитного научения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2014. №4. С. 14–24.
5. Милакова В.В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социномического типа: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Астрахань, 2007. — 234 с.
6. Роджерс К.Р. Клиент-центрированная терапия. Москва: Рефл-бук, 1997. 316 с.
7. Тихонов Р.В. Социальная верификация имплицитных знаний: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. [Место защиты: ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»]. Санкт-Петербург, 2020. 280 с.
8. Хамзина Ю.С. Имплицитные представления руководителей о возможностях кризисных ситуаций (обоснование методики исследования) // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2024. № 4. С. 108–117.

Об авторе:

Айсин Ринат Назымович – соискатель ученой степени кандидата психологических наук, преподаватель ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Россия, 129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1.); e-mail: a-rinat@myrambler.ru

**Implicit representations of youth among specialists
in socionomic professions in the selection and implementation
of professional interaction strategies**

R.N. Aisin

Russian State Social University, Moscow, Russia

The study investigates the role of implicit representations as a factor in selecting the most effective strategies for professional interaction with youth. The relationship between specialists' internal stereotypes and implemented work strategies is analyzed. Special attention is paid to methods for identifying and correcting subconscious attitudes. The necessity of accounting for and becoming aware of hidden cognitive structures is argued, as this enables specialists to choose more adequate interaction strategies, thereby enhancing the effectiveness of socio-pedagogical work and contributing to sustainable socio-psychological outcomes.

Keywords: *implicit representations, specialists in socionomic professions, youth, professional interaction, strategy selection, subconscious stereotypes, socio-pedagogical assistance, cognitive structures.*

About the author:

Aysin Rinat Nazymovich – PhD candidate in Psychology, Russian State Social University (Russia, 129226, Moscow, 4 Wilhelm Pik Street, building 1), e-mail: a-rinat@myrambler.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 20.03.2026.

Ресурсные психобиографические предикторы структурно-уровневой организации конструктивной конфликтной компетентности

А.С. Кашапов

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»,
г. Ярославль, Россия

Высокая оценка текущего времени указывает на уровень насыщенности жизни в профессиональной сфере. Чем сильнее показатели ресурсности мышления проявляются в конкретном временном сегменте, тем выраженной становится более высокая продуктивность в данном периоде профессиональной деятельности. Ресурсность мышления является триггером для увеличения продуктивности жизни. Аналогичным образом данная тенденция проявляется в соотношении показателей «Коэффициент взрослости» и показателей конфликтной компетентности.

***Ключевые слова:** ресурс, ресурсные предикторы, конструктивная конфликтная компетентность, ресурсное мышление.*

Средством преодоления, подавляющего стиля учителя, может быть повышение ресурсности профессионального мышления учителей, поскольку ресурсность мышления позволяет субъекту использовать как положительные, так и отрицательные сигналы окружающей среды в конструктивном ракурсе [1-8; 10; 11]. Переход от ингибиторного стиля к фасилитативному стилю профессиональной деятельности дает основание для проявлений и развития конфликтной компетентности, которая «запускается нарушением профессиональной целостности вследствие новых требований жизнедеятельности, связанных с условиями ее осуществления, или внутренних побуждений личности, нарушающих внутреннее равновесие и порождающих внутренние противоречия личности в мотивационной и когнитивной системах или идентичности личности» [9, с. 408].

В исследовании ресурсных предикторов структурно-уровневой организации конструктивной конфликтной компетентности, проведенном совместно с И.А. Михайловой, приняли участие 115 педагогов общеобразовательных школ г. Ярославля. Для исследования ресурсности мышления определена «Методика диагностики ресурсности профессионального мышления (для профессий социоэкономического типа)» И.В. Серафимович, Е.А. Медведевой, Н.В. Суриной. Для исследования конфликтной компетентности использована методика «Конфликтная компетентность» М.В. Башкина, В.А. Горшковой, А.М. Воскресенского. Для исследования психобиографических характеристик был выбран психобиографический каузометрический подход. Применялась «Методика оценивания пятилетних интервалов» – ОПИ А.А. Кроник, Е.И. Головахи.

Выборку составили педагоги: русского языка и литературы (14); математики (12); иностранного языка (12); биологии, химии, физики,

истории, географии, музыки, физкультуры, технологии, ИЗО, МХК (24) и педагоги начальных классов (12). Всего выборку составили 74 педагога.

В ходе количественного и качественного анализа сформулированы следующие положения.

1. Ресурсность мышления активно и на постоянной основе включена в профессиональную деятельность педагога и влияет на успешность ее выполнения. Показатели испытуемых входят в параметры средних значений общей ресурсности мышления, но по компонентам *эмоционально-креативному, коммуникативному и конструктивно-конфликтному, когнитивно-рефлексивному* имеются значения ближе к низким. Более высокие показатели у компонентов *мотивационно-целевого, личностно-ценностного* (на экваторе). Общий показатель результатов свидетельствуют о том, что реализация этой интеллектуальной способности развита на среднем уровне.

Конфликтная компетентность связывается с решением конфликтных проблем в деятельности. Компетентность определяется как результативность сформулированных и решенных субъектом проблемных задач в коммуникативной сфере деятельности. Средние показатели конфликтной компетентности являются достаточными для успешной деятельности в профессии. Однако, мотивационный и когнитивный компоненты находятся ближе к низким показателям, что, скорее всего, компенсируется регулятивным компонентом, который показывает результат ближе к высокому уровню. Поэтому общий уровень конфликтной компетентности и находится в средних значениях, что и указывает на ее оптимальный, средний уровень развития.

Следовательно, средние показатели ресурсности профессионального мышления и конфликтной компетентности являются достаточными для ведения успешной трудовой деятельности. Характеризуя данную выборку, можно отметить следующие ее особенности: в состав вошли только женщины, педагоги практически по всей выборке занижают свой возраст при самооценке, ставят высокую самооценку своей реализованности и с перспективой смотрят в будущее профессиональной деятельности.

2. Анализ результатов, полученных с помощью корреляционного анализа с использованием рангового коэффициента корреляции r -Спирмена, позволяет утверждать, что связи психобиографических характеристик с ресурсностью профессионального мышления существуют и имеют статистически достоверные значения.

2.1. Выявленная высокая самооценка реализованности коррелирует со средней силой с ресурсностью мышления, прежде всего, с показателем мотивационно-целевого компонента. Возможно, при увеличении мотивационных показателей и целеустремленности повышается и осознание ценности самоактуализации. В свою очередь самооценка

реализованности может мотивировать к постановке и достижению новых целей, чтобы не снизить достигнутый уровень самореализации.

2.2. Наибольшее проявление связи с ресурсностью профессионального мышления выявилось через психобиографическую характеристику *оценки настоящего времени*. Данный факт показывает: на период исследования (настоящее время) весь спектр компонентов ресурсности профессионального мышления проявился наиболее ярко, что свидетельствует о наличии связи между исследуемыми компонентами. Установлена широкая мобилизация всех компонентов ресурсности профессионального мышления на данный момент. Продуктивность в профессии на текущий период жизни у педагогов тесно связана с особенностями ресурсности профессионального мышления.

2.3. Исследование показало положительную связь с оценкой профессионального будущего: чем она выше, тем выше развитость познавательных процессов, способность собирать, преобразовывать, структурировать информацию, а также способность к рефлексии. Также чем выше оценивается жизнь в целом, тем позитивнее настрой, желание творить. У человека появляются оригинальные идеи и находятся нестандартные решения порой сложных задач, не говоря о штатных, обыденных ситуациях. Это подтверждается корреляционной связью между показателем *«Оценка всей жизни»* и компонентами ресурсности профессионального мышления.

2.4. Кризис как состояние душевного дискомфорта, вызванное неудовлетворенностью человека собой, своими успехами и взаимоотношениями с окружающими выражается в негативной форме. Установленная связь указывает на личную дисфункциональную включенность. Кризисы негативно воспринимаются и переживаются человеком и характеризуются ценностными потерями. Наличие кризисов в профессиональной деятельности отрицательно влияет на мотивацию и целеустремленность и снижает когнитивную и рефлексивную функции, о чем свидетельствуют отрицательные корреляции. В связи с этим важное значение приобретает осознание человеком того, что он переживает, и какие смыслы вкладывает в проживаемый кризис. А самое главное, какие он делает выводы относительно проживаемых состояний. Таким образом, можно утверждать, что связи психобиографических характеристик с ресурсностью профессионального мышления существуют и имеют статистически достоверные значения.

2.5. *«Самооценка реализованности»* – достаточно значимый показатель, характеризующий, насколько уверенно чувствует себя респондент в данный момент времени. Осознание успешной реализованности своих ресурсов проявляется как в профессиональном плане, так и в межличностном взаимодействии. Уровень сформированности конфликтной компетентности определяет содержание межличностного взаимодействия. Вместе с тем, конструктивное поведение личности в

конflikте определяется особенностями ее эмоциональной сферы, механизмами волевой регуляции и способностью осуществлять рефлексии. *Регулятивный компонент* в данном случае опосредованно проявился через *волевой элемент* конфликтной компетентности, что указывает на то, что чем выше самооценка, тем выше способность к волевой регуляции в конфликте. Установленная закономерность обусловлена высоким уровнем сознательности, контроля и управления собой.

Показатель «*Оценка всей жизни*» характеризует общую оценку взаимовлияния жизни, жизненных обстоятельств и субъекта. Проявление регулятивного компонента конфликтной компетентности характеризуется следующей закономерностью: чем выше оценивается жизнь, тем увереннее человек себя чувствует, тем в большей степени увеличивается способность сознательно управлять собой, своим эмоционально-волевым состоянием в конфликтных ситуациях. Регулятивный компонент проявляется положительно посредством рефлексии: чем выше оценивается жизнь (в профессии), тем больше увеличивается способность личности адекватно корректировать свое поведение в конфликтной ситуации. В установленной связи психобиографических характеристик и конфликтной компетентности педагогов статистически достоверные значения проявились в меньшем количестве и слабые. Таким образом, можно сделать заключение о слабой связи конфликтной компетентности с психобиографическими характеристиками педагогов.

3.1. Между более высокими показателями продуктивности жизни в профессиональной сфере и высокими показателями ресурсности профессионального мышления существует связь. Чем выше ресурсность мышления, тем выше показатели продуктивности жизни. Чем ниже ресурсность мышления, тем ниже продуктивность жизненного пути, в том числе, и в профессиональной сфере. Подтверждается взаимосвязь между уровнем ресурсности мышления и продуктивностью жизнедеятельности. Показатели конфликтной компетентности и продуктивности жизни в профессиональной сфере находятся на незначимом уровне.

3.2. Показатель «*Самооценка реализованности*» в профессиональной сфере связан с уровнем ресурсности профессионального мышления. Респонденты, давая самооценку реализованности в профессиональной сфере, руководствуются устоявшимся осмысленным пониманием своей состоятельности в профессии и оценивают себя осознанно. Это подтверждается соотносительной разницей между показателями групп высоких и низких значений. Чем выше ресурсность профессионального мышления, тем выше показатель «*Самооценка реализованности*» в профессиональной сфере. Среди показателей конфликтной компетентности статистически достоверных различий в выраженности показателей реализованности в группах не выявлено.

3.3. Завышение и занижение своего психологического возраста в отличие от хронологического свидетельствует о более низкой ресурсности мышления. При условии существенного занижения психологического возраста возникает предположение о наличии кризиса нереализованности, что может быть связано с переживаниями неудовлетворенности пройденными этапами жизни. Причиной данного факта является занижение значимости собственных достижений и успехов или их отсутствие. Малоосознанное завышение психологического возраста может свидетельствовать о кризисе бесперспективности. Такое отношение к собственному реальному возрасту предполагает трудности в самоопределении, построении жизненных планов и самореализации. У человека слабо присутствуют или вообще отсутствуют целеустремленность и планы на будущее. Данная позиция в существенной мере определяет пессимистичный настрой, обедненный диффузным представлением о жизненной перспективе. Вышеизложенное может являться причиной снижения ресурсности мышления. Также может быть и обратный эффект. Низкая ресурсность мышления может приводить к снижению продуктивности жизнедеятельности.

Особого внимания заслуживает анализ отрицательной корреляции завышение и занижение своего психологического возраста с когнитивно-рефлексивным компонентом ресурсности профессионального мышления: чем выше показатель коэффициента взрослости, то есть, чем старше (взрослее) мало осознанно субъект себя чувствует, ощущает, тем ниже уровень стремления к познанию и рефлексии. Другими словами, можно отметить, что в подобных случаях начинает проявляться тенденция к профессиональному выгоранию. Следовательно, чем выше показатель *коэффициента взрослости*, тем выше вероятность проявления у педагога состояния профессионального выгорания. Вместе с тем, вышеуказанные показатели продуктивности жизнедеятельности при занижении и завышении психологического возраста связаны с конфликтной компетентностью. При заниженном или завышенном психологическом возрасте показатели конфликтной компетентности резко снижаются.

Адекватное соотношение своего психологического возраста соответственно хронологическому свидетельствует о том, что человек психологически соответствует своим годам, картина его жизненного пути уравновешена. Соответствие своему возрасту является признаком того, что человек нашел оптимальный ритм в самоосуществлении, умеет найти приемлемый темп и путь в жизни, в частности, в профессии. Он способен соразмерить свои желания и возможности. Данный факт означает, что в профессиональной деятельности есть еще не реализованный потенциал и жизненные ожидания. Ресурсность мышления проявляется более активно, что также является триггером для увеличения продуктивности жизни. Аналогичным образом данная тенденция проявляется в соотношении

показателей *коэффициента взрослости* и показателей конфликтной компетентности.

3.4. По показателю *«Ожидаемая продолжительность жизни»* можно положительно утверждать о наличии связи между уровнями показателей ресурсности профессионального мышления и оптимистичным настроем на долготное будущее в профессиональной сфере. Перспективный настрой на будущее мотивирует развитие ресурсности мышления. В свою очередь, более высокий уровень ресурсности мышления позволяет найти позитивные моменты в будущем. Среди компонентов конфликтной компетентности статистически достоверных различий в крайних группах по крайним значениям показателей *«Ожидаемой продолжительности жизни»* не выявлено. Следовательно, данный показатель не имеет связи с конфликтной компетентностью.

3.5. Наличие кризисов на линии продуктивности жизненного пути в профессиональной сфере снижает общий показатель ресурсности мышления у педагогов, отмечающих наличие «ям» на жизненном пути в профессиональной сфере. Здесь отмечена связь ресурсности мышления и психобиографической характеристики Переживание кризисов *«Количество вершин»*. Чем ниже показатели ресурсности профессионального мышления, тем больше риск попасть в ситуацию, которая приведет к кризису в профессиональной сфере. И наоборот, переживание кризиса понижает ресурсность мышления, так как сама по себе кризисная ситуация сразу требует мобилизовать ресурсы из разных источников личностного психологического капитала. Среди компонентов конфликтной компетентности статистически достоверных различий в группах по значениям показателей *«Вершины»* не выявлено, что указывает на незначимое влияние кризисов на уровень конфликтной компетентности в профессиональной сфере.

4. Между ресурсностью профессионального мышления и конфликтной компетентностью педагогов установлена связь, прежде всего, между теми компонентами, которые нуждаются в стимулировании ресурсностью мышления, то есть которые могут получить развитие через внешние стимулы.

Таким образом, расширено использование ресурсного подхода, создающего основу для конструктивной коммуникации, самовыражения, рефлексии, принятия ответственности и приобретения навыков конструктивно-конфликтного поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гришина Н.В. Изменения в научном дискурсе конфликта: к понятию конструктивной конфликтности // Психология конструктивной конфликтности личности: монография / под ред. проф. А.В. Карпова, проф. М.М. Кашапова. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 11–26.
2. Кашапов М.М. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2021. № 14. С. 35–46.

3. Кашапов М.М. Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2012. № 3. С. 31–41.
4. Кашапов М.М. Психология конфликта. Учебник и практикум / Сер. 58 Бакалавр. Академический курс. (2-е изд., испр. и доп) Москва, 2016. 216 с.
5. Кашапов М.М., Лукина А.С., Махновец С.Н. Структурно-уровневая организация конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. № 2. С. 261–278.
6. Кашапов М.М. Структурно-функциональные характеристики ресурсного мышления педагога // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 21–29.
7. Кашапов М.М., Филатова Ю.С. Особенности формирования конфликтной компетентности // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: тезисы докладов XVI Всероссийской научно-методической конференции. Ярославль, 2024. С. 222–225.
8. Кокорева А.А., Махновец С.Н. Конфликтная компетентность как фактор психологического благополучия педагога: теоретический аспект // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году семьи. Тверь: ТвГУ, 2024. С. 223–231.
9. Костромина С.Н., Гришина Н.В. Целостность как фундаментальная категория в описании природы личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2024. Т. 14. Вып. 3. С. 394–413. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.301>
10. Курочкина А.А., Махновец С.Н. Сущность педагогических конфликтов и их профилактика // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: сборник трудов X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2020. С. 124–130.
11. Лукина А.С. Структурно-уровневая организация конфликтной компетентности в профессиональной деятельности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2019. № 4 (50). С. 89–92.

Об авторе:

Кашапов Артём Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», (Россия, 150003, Ярославль, Советская, 14), e-mail: yarmirko@mail.ru

Resource psychobiographical predictors of structural-level organization of constructive conflict competence

A.S. Kashapov

Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russia

A high assessment of the current time indicates the level of saturation of life in the professional sphere. The stronger the indicators of resource thinking are manifested in a particular time segment, the more pronounced the higher productivity becomes in this period of professional activity. Resourcefulness of thinking is a trigger for increasing the productivity of life. Similarly, this trend is manifested in the ratio of the indicators of the "Maturity Coefficient" and the indicators of conflict competence.

Keywords: *resource, resource predictors, constructive conflict competence, resource thinking.*

About the author:

Kashapov Artem Sergeevich – PhD in Psychology, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Educational Psychology at P.G. Demidov Yaroslavl State University (Russia, 150003, Yaroslavl Sovetskaya St., 14), e-mail: yarmirko@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 17.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 03.04.2026.

Закономерности реализации конструктивной конфликтной компетентности

М.М. Кашапов

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»,
г. Ярославль, Россия

Позитивный вектор конструктивной конфликтной компетентности выражается в готовности субъекта к профессиональному и личностному риску, в высокой степени конфликтоустойчивости, в трансформации деструктивного конфликта в конструктивный. Учёт закономерностей реализации конструктивной конфликтной компетентности обуславливает осознанное выдвижение и достижение целей личностного развития и профессионального становления в контексте конструктивного противостояния негативному воздействию внутренних и внешних факторов.

***Ключевые слова:** ресурс, ресурсные предикторы, конструктивная конфликтная компетентность, ресурсное мышление.*

Проблема понимания закономерностей реализации конструктивной конфликтной компетентности только зарождается как самостоятельное направление исследований, хотя и выступает приоритетной задачей социальной практики. Дело в том, что конфликтной компетентностью обладают и люди с ярко выраженной асоциальной направленностью. В целях оптимального противостояния их манипулятивным, порой патогенным, воздействиям необходима конструктивная конфликтная компетентность. В научных трудах С.Л. Рубинштейн высказывает мнение, что «в объяснении психических явлений исходят из реального бытия человека как материального существа в его взаимоотношениях с миром. Все психологические явления в их взаимосвязях принадлежат конкретному, живому действующему человеку; все они являются зависимыми и производными от природного и общественного бытия человека и закономерностей его определяющих» [13, с. 31]. Познание человеком окружающего мира опосредовано, по мнению С.Л. Рубинштейна, определенным смыслом: «раскрытие внутренних психологических условий, опосредствующих психологический эффект внешних воздействий на субъекта и внутренних закономерностей внешне обусловленной психической деятельности, составляет основную задачу психологической науки» [14, с. 209].

Волюнтаризм абсолютизирует свободу воли, которая ничем не определяется, игнорирует объективные условия и закономерности. А, с другой стороны, свобода воли – это способность человека принимать решения и совершать поступки в соответствии со своими ценностями, интересами, идеалами, учитывая знания о закономерных связях явлений и событий. Поэтому основой описания закономерностей детерминации личностными качествами типов становления конструктивной конфликтной компетентности служит принцип детерминизма. Учёт данного принципа

позволяет понимать, что закономерное возникновение чувства психологической незащищенности в условиях острого конфликтного взаимодействия обусловлено недостаточной сформированностью конструктивной конфликтной компетентности. На основании изученных работ, посвященных проблематике социальной активности в условиях острого конфликтного взаимодействия [1, 3, 4, 7, 9, 10, 15], можно сделать вывод, что на сегодняшний день не существует общепринятой модели конструктивной конфликтной компетентности и отсутствует социально-педагогическая технология по её развитию в современных условиях.

В ситуациях несоответствия требований образовательной среды и ожиданий обучаемых происходит выражение протестного потенциала как средства реализации ментальных ресурсов продуктивной конфликтности личности [2, 5, 6]. В связи с этим особую актуальность приобретает создание условий, необходимых для формирования конструктивной конфликтной компетентности у участников образовательных отношений [15]. Получение социальных навыков учащимися столь же, а в определенных аспектах еще более важно, чем получение академических навыков. Кроме того, в ходе педагогического процесса возможна интеграция методик научения социальным и академическим навыкам, что соответствует принципам конвергентного подхода в образовании [12, с. 201]. Следует отметить, что особенности ментальной регуляции познавательных состояний школьников осуществляются в зависимости от уровня стрессогенности ситуации [11]. В контексте вышеизложенного особую ценность приобретает понимание закономерностей реализации конструктивной конфликтной компетентности.

Такому пониманию способствует обоснование перехода от подавляющего (ингибиторного) стиля к поддерживающему (фасилитативному) в условиях социальной коммуникации. Данная трансформация образует основу для проявления и развития конфликтной компетентности, которая «запускается нарушением профессиональной целостности вследствие новых требований жизнедеятельности, связанных с условиями ее осуществления, или внутренних побуждений личности, нарушающих внутреннее равновесие и порождающих внутренние противоречия личности в мотивационной и когнитивной системах или идентичности личности» [8, с. 408].

Зная закономерности как повторяющиеся связи между элементами, можно минимизировать конфликтогенное поведение, используя, в случае необходимости, практические технологии в качестве превентивных мер в отношении деструктивных конфликтов. Своевременное осуществление социально-психологической работы позволяет вовремя предупреждать возникновение и развитие асоциального поведения, а также формирование отрицательных личностных черт субъекта. Поэтому целесообразнее заниматься не коррекцией, а профилактикой этих качеств. Реализация

универсального алгоритма исследования, понимания и профилактики дисфункциональных конфликтов способствует снижению риска агрессивного поведения.

Закономерности возникновения и функционирования конструктивной конфликтной компетентности бывают общими (взаимосвязь внешних и внутренних факторов) и специфическими; а также закономерности бывают как первичными, так и вторичными. Зная общие закономерности в отношениях между людьми, можно улучшить отношения с теми людьми, общение с которыми для нас значимо. Душа как бы соткана из тонких, невидимых нитей отношений, и, когда они рвутся, это очень больно. Осознание закономерностей способствует переходу с описания симптомов на исследование механизмов, таких как, например, позитивная перефокусировка мышления, проявляющаяся в стратегии когнитивной регуляции эмоций, при которой мысли направляются на конструктивные и ресурсные аспекты опыта, вместо фиксированности на обдумывании актуального события.

Если закономерность, установленная одним исследователем, подтверждается другими учеными, то она становится законом. Можно выделить большое количество законов, регламентирующих межличностное взаимодействие. Среди них ведущую роль играют следующие законы.

Закон Клаппареда (закон осознания): чем больше мы пользуемся каким-либо отношением, тем меньше мы его осознаем. Или иначе: мы осознаем лишь в меру нашего неумения приспособиться. Чем более какое-нибудь отношение употребляется автоматически, тем труднее его осознать.

Закон Паркинсона: нападайте не на людей, а на причины плохой работы.

Закон сдвига или смещения (по Л.С. Выготскому): осознать какую-нибудь операцию – значит перевести её из плоскости действия в плоскость языка, т.е. воссоздать её в воображении, чтобы можно было выразить её словами.

Закон социальных отношений (по М. Дойчу) – характерные процессы и эффекты, вызванные данным типом социального отношения, имеют тенденцию вызывать этот тип социального отношения.

Законы Мёрфи. Живые существа, пребывая в одних и тех же условиях (температура, давление, магнитное поле Земли, питание, экономическая и политическая ситуация), ведут себя так, как им в данный момент заблагорассудится. Если что-нибудь может пойти не так, оно пойдёт не так. Если существуют два способа сделать что-либо, причём один из них ведёт к катастрофе, то кто-нибудь выберёт именно этот способ.

Закон трансформации поведенческой черты в личностную черту. Путь трансформации выражается в форме спирали с возвратами и скачками. Такой путь характеризуется повторяющимися закономерностями в этом процессе: первая стадия – дезориентация. Человек чувствует, что старые

способы жить больше не работают. Привычная почва уходит из-под ног. Возникают тревога и смятение. Многие застревают на этой стадии, боясь двигаться дальше. Затем наступает стадия исследования. Человек начинает искать новые ориентиры, пробовать иные способы мышления и поведения. Данная стадия похожа на эксперимент, ибо некоторые пути оказываются тупиковыми, другие открывают новые горизонты, появляются перспективные возможности. Третья стадия – интеграция. Возникающие новообразования гармонично встраиваются в структуру личности. Формируется обновлённая идентичность, которая теперь включает прежний опыт в новом контексте. Происходит становление устойчивых моделей асертивного, бесконфликтного (неагрессивного) поведения.

Следовательно, конструктивная конфликтная компетентность является не врожденным свойством, а приобретаемым качеством, зависящим от наличия определенных ресурсов. Овладение этими ресурсами позволяет обрести устойчивость перед лицом неопределенности и кризисных обстоятельств. Закономерности становления конструктивной конфликтной компетентности выражаются в сложных интегрированных образованиях, находящиеся в иерархической связи между её структурными компонентами (рефлексивный, креативный, мотивационно-смысловой, волевой). К ним относится инструментальный компонент конструктивной конфликтной компетентности, характеризующийся следующими уровнями:

- уровень психологической грамотности проявляется в опыте человека;

- уровень психологической умелости – это процессуально-деятельностный уровень, определяющий способы взаимодействия человека с другими людьми и с самим собой, осознанную саморегуляцию, представленный в приемах творческого разрешения конфликтных проблем;

- уровень психологической готовности, желание проявлять конфликтную компетентность. Этот уровень связывает все компоненты в единую систему.

Между компонентами конструктивной конфликтной компетентности существуют сложные вариативные и инвариантные, вертикальные и горизонтальные связи. Возможна и гетерохронная связь, когда ранее сложившиеся компоненты выполняют функцию предрасполагающих факторов развертывания последующих компонентов. Формулирование закономерностей изменения структурно-уровневой организации конструктивной конфликтной компетентности при различных условиях проявления событийности влечет за собой изменение мощности когнитивных ресурсов субъекта. В качестве критерия и показателя конструктивной конфликтной компетентности рассматривается отношение, которое определяется духовно-нравственной ценностно-смысловой ориентацией человека и обуславливает достижение социально-приемлемого результата.

Следует отметить, что понимание противоречий определяет закономерности построения и развития конфликтных интерпретационных схем в целях предотвращения дисфункциональных конфликтов. Психологические закономерности становления конструктивной конфликтной компетентности по-разному проявляются на определенных стадиях конфликта: развитие → равновесие → напряжение → конфронтация, а далее (в зависимости от прохождения точки бифуркации) → либо консолидация (реализация взаимовыгодных решений) → либо разрушение, стагнация межличностных отношений. Стадия «развитие» характеризуется ставкой за конфликт (стоимостное выражение очередного хода: чем мы платим за конфликт). При этом важно осознавать, что любая крайность приводит к обострению конфликта. Интеллектуальной пищей для рефлексии служат результаты мониторинга как средства периодического исследования, которое позволяет отслеживать динамику изучаемых факторов, закономерности появления определенных показателей и делать прогноз на последующие периоды. В качестве иллюстрации можно отметить следующую закономерность: если учитель тяготится своим предметом, работой, то у учащихся не проявляется интереса к этому предмету. Поэтому в период повышенной нестабильности формирование арсенала ресурсов становится не прихотью, а жизненной необходимостью.

Человек, концентрируя все ресурсы (время, энергию, внимание) на достижении вершины в одной области (чаще всего профессиональной), невольно вызывает дефицитарность развития и регресс в другой (например, семейной). Это не просто отсутствие прогресса, а потеря уже имеющегося потенциала (например, разрушение семейных отношений, ухудшение здоровья, сужение круга общения, остановка личностного роста). Поэтому, акмеология, как наука о закономерностях и механизмах достижения вершин профессионализма и личностной зрелости, предоставляет уникальный взгляд на природу конфликтов и возможности их конструктивного разрешения. В контексте акмеологии конфликт рассматривается не как деструктивный фактор, а как потенциальная точка роста, стимул для развития и самосовершенствования личности и профессионала. Конструктивная конфликтная компетентность, таким образом, приобретает ключевое значение в достижении акме.

Акмеологический подход к пониманию конструктивной конфликтной компетентности предполагает, прежде всего, опору на принципы саморегуляции, осознанности и рефлексии. Зрелый профессионал, стремящийся к акме, способен не только эффективно управлять своими эмоциями и реакциями в условиях конфликтной ситуации, но и анализировать причины конфликта, выявлять движущие силы вовлеченных противоборствующих сторон и находить оптимальные стратегии для его разрешения. В связи с этим особую ценность приобретает умение видеть в конфликте не только угрозу, но и возможность для пересмотра устаревших

взглядов, оптимизации коммуникации и укрепления межличностных отношений.

Одним из ключевых аспектов акмеологической основы конструктивной конфликтной компетентности является стремление к развитию эмпатии и пониманию позиции оппонента. Вместо того, чтобы занимать оборонительную позицию, акмеологически ориентированный профессионал старается понять мотивы и потребности другого человека, что позволяет находить точки соприкосновения (устанавливать то, что объединяет с оппонентом) и взаимоприемлемые взаимовыгодные решения.

С точки зрения акмеологии конфликт является не случайным сбоем, а закономерным и потенциально продуктивным этапом развития. Он сигнализирует об исчерпании прежних стратегий и создает условия для качественного перехода на новый уровень. Однако сам по себе конфликт не гарантирует прогресса – ключевым вопросом становится наличие внутреннего ресурса, способного трансформировать угрозу в возможность. Таким системным ресурсом выступает высокий уровень сформированности конструктивной конфликтной компетентности.

В разные периоды жизни одна сфера (например, профессиональная или семейная) закономерно становится ведущей (доминантной, по А.А. Ухтомскому, в интерпретации акмеологов), подчиняя себе ресурсы. Баланс предполагает не равенство, а использование ресурсов в целях осознанного выбора иерархии целей. Ресурс личности – конструктивное начало личности, позволяющее преодолевать трудные жизненные ситуации, применять любой импульс в конструктивном ключе. Реализация ресурсного подхода способствует позитивному отношению к конфликту и помогает в конструктивном ключе осмыслить происходящее с целью выявления новых возможностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кашапов А.С. Когнитивные характеристики конфликтоустойчивости как совладающий ресурс в обучении студентов творческому разрешению конфликтов // Психология совладающего поведения: материалы II Международной научно-практической конференции, Кострома, 23-25 сентября 2010 г. В 2 т. Т.2 / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. С. 28–30.
2. Кашапов А.С. Когнитивно-ресурсные компоненты событийности в условиях профессионализации субъекта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 4, С. 55–61. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-55-61>
3. Кашапов А.С. Ресурсный компонент динамики социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 127–136. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-127-136
4. Кашапов А.С. Ресурсно-событийные основы конструктивного разрешения конфликтов // Страховские Чтения. 2020. № 28. С. 156–172.
5. Кашапов А.С., Кашапов М.М. Самораскрытие способностей: понятие, основные функции и условия развития // Самораскрытие способностей как внутренний диалог:

когнитивные, метакогнитивные и экзистенциальные ресурсы человека: колл. монография / под ред. В.С. Чернявской; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2021. С. 100–108.

6. Кашапов А.С. Метод анализа конкретных ситуаций как средство реализации когнитивного ресурса субъекта образовательной деятельности. В книге: Актуальные проблемы совершенствования высшего образования. Тезисы докладов XIV всероссийской научно-методической конференции. Ярославль, 2020. С. 130–132.

7. Кокорева А.А., Махновец С.Н. Конфликтная компетентность как фактор психологического благополучия педагога: теоретический аспект // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году семьи. Тверь, 2024. С. 223–231.

8. Костромина С.Н., Гришина Н.В. Целостность как фундаментальная категория в описании природы личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2024. Т. 14. Вып. 3. С. 394–413. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.301>

9. Курочкина А.А., Махновец С.Н. Сущность педагогических конфликтов и их профилактика // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: сборник трудов X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2020. С. 124–130.

10. Лукина А.С. Структурно-уровневая организация конфликтной компетентности в профессиональной деятельности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2019. № 4 (50). С. 89–92.

11. Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Юсупов М.Г. Особенности ментальной регуляции познавательных состояний школьников в зависимости от уровня стрессогенности ситуации [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Том 17. № 2. С. 144–157. DOI: 10.11621/TEP-24-17

12. Реан А.А., Ставцев А.А., Егорова А.В. Позитивная психология как инструмент модерации процесса социализации школьников // Сибирский психологический журнал. 2021 № 82 С. 191–207. DOI: 10.17223/17267080/82/11

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. изд. 2-е, М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.

14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 508 с.

15. Серафимович И.В., Салова М.И., Салова А.И. Условия формирования конфликтной компетентности у участников образовательных отношений // Современное образовательное пространство: вызовы, решения, перспективы: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ярославль, 2025. С. 240–249.

Об авторе:

Кашапов Мергалис Мергалимович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова» (Россия, 150003, Ярославль, Советская, 14), e-mail: smk007@bk.ru

Regularities of the implementation of constructive conflict competence

M.M. Kashapov

Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russia

The positive vector of constructive conflict competence is expressed in the subject's readiness for professional and personal risk, in a high degree of conflict resistance, in the transformation

of a destructive conflict into a constructive one. Taking into account the regularities of the implementation of constructive conflict competence determines the conscious advancement and achievement of goals of personal development and professional formation in the context of constructive opposition to the negative impact of internal and external factors.

Keywords: *resource, resource predictors, constructive conflict competence, resource thinking.*

About the author:

Kashapov Mergalyas Mergalimovich – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Educational Psychology, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, (Russia, 150003, Yaroslavl, Sovetskaya St., 14), e-mail: smk007@bk.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 17.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 08.04.2026.

Мотивационные детерминанты психологического благополучия

М.Е. Колосова, С.Н. Махновец

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

В статье приводится комплексный анализ научной мысли, посвященной проблематике психологического благополучия личности; раскрываются сущность и механизмы обеспечения психологического благополучия; представлено научно обоснованное видение мотивационных детерминант, оказывающих непосредственное влияние на формирование, функционирование и развитие личностной и коммуникативной сфер жизнедеятельности человека.

Ключевые слова: психологическое благополучие, детерминанты, мотивация, коммуникация, внешняя среда.

Психологическое благополучие представляет собой сложное явление, которое отражает различные аспекты восприятия объективной действительности, удовлетворенности жизнью, эмоциональным состоянием, определяет способность эффективно справляться с жизненными вызовами и прочими внешними факторами, непосредственно оказывающими влияние на человека.

Само понятие «благополучие» в том или ином значении используется многими учеными – философами, социологами, социальными работниками, психологами. Во многом это объясняется влиянием различных факторов на формирование, становление и развитие этого состояния.

Наиболее общий смысл понятия «благополучие» раскрыт в словарях русского языка, где к нему относят «удачу и благосостояние» [15], «спокойное и счастливое состояние человека» [10], либо «обычное, без отклонений от нормы или нежелательных явлений состояние кого-либо» [4].

Между тем, представленные определения во многом ориентированы на материальную природу благополучия и ее соответствие представлениям человека. Так, например, А. Маслоу предполагал, что благополучие человека во многом зависит от степени самореализации личности в соответствии с иерархической структурой сферы потребностей, а его психофизиологические и социальные представления о благополучии в связи с такими потребностями формируются высшими позициями, или метапотребностями [8]. Переход между потребностями человека, по мнению ученого, достигается посредством их поочередного удовлетворения.

Аксиологически понятие благополучия восходит, прежде всего, к философскому осмыслению понятия «благо», под которым, понимается ориентир для деятельности ума человека, начало и цель такой деятельности.

Как отмечал Платон, «благо непременно соответствует разуму человека и отражает здоровое состояние его души» [12]. Аристотель под благом понимал «цель всякого возникновения и движения», а счастье – отражало цель такого движения, смысл жизни [1].

На аристотелевскую концепцию блага, как отражающую сущность психологического благополучия, ссылался в своих работах Н. Брэдберн, отождествляя такое благополучие с субъективным чувством счастья и общего удовлетворения жизнью [20].

Понятие «субъективного благополучия», как тождественного психологическому, было введено Э. Динером, который понимал под ним удовлетворенность, наличие приятных и неприятных эмоций, их соотношение друг с другом [21]. Э. Динер полагал, что субъективность благополучия заключается в когнитивной (интеллектуальной удовлетворенности от жизнедеятельности) и эмоциональной (наличии положительных и отрицательных эмоций и настроения) сторон принятия субъектом самого себя. По мнению ученого, каждый человек судит о том, что с ним происходит исходя из внутренней оценки таких категорий как «хорошо» и «плохо», а его интеллектуальная оценка таких критериев всегда имеет эмоциональную окраску.

С. А. Минюрова и И. В. Заусенко [10, 11] в своих исследованиях уделяли внимание развитию личных качеств человека, его мотивационной сферы, стремлений к личностному развитию и самосовершенствованию.

В современных условиях благополучие человека зависит от многих детерминант, среди которых можно выделить внешние (политико-правовые, экономические, экологические, медицинские), социальные (отношение, поддержка) и личностные (внутренние) факторы, каждый из которых непременно оказывает влияние на психоэмоциональное состояние человека и его психологическое благополучие.

Таким образом, психологическое благополучие формируется не только и не столько внутриличностными установками, обеспечивающими функционирование личности, но и иными факторами, формирующими особую среду для развития личности и ее ценностных ориентиров.

В психологии под благополучием общепринято понимать гармоничное состояние человека, которое включает его эмоциональную стабильность, когнитивную удовлетворенность, социальную интегрированность и личностный рост.

Эмоциональная сфера благополучия связана с особенностями переживания положительных и минимизацией воздействия отрицательных эмоций. Когнитивный уровень представлен удовлетворенностью жизнью в целом и осмыслением ее целей и значения; социальный аспект прямо зависит от межличностных отношений и выражается посредством осмысления и внешнего отражения принадлежности субъекта к обществу. Личностная сфера реализуется посредством через возможности достижения своих целей, раскрытие имеющегося потенциала и самопринятие человека посредством позитивного отношения к себе и принятия своих достоинств и недостатков.

В настоящее время в психологии сформировалось большое количество различных подходов и концепций, определяющих или оценивающих психологическое благополучие человека: от психологии прагматизма, когда благополучие оценивается через призму наличия материальных ценностей, и психологического аксиологизма, рассматривающего такое благополучие как результат поведенческой деятельности человека, его решений и самоощущения от удовлетворенности жизнью, до позитивной психологии и концепции психического здоровья, фокусирующихся на эмоциональной сфере и саморазвитии.

Б.Ю. Берзин определял гармонизацию внутреннего мира человека с окружающей средой как важный и неотъемлемый элемент установления равновесия между отдельными компонентами субъективной реальности личностного «я» [2], что непременно находит свое отражение в его психоэмоциональном благополучии.

На необходимости взаимодействия человека с внешней средой акцентирует внимание в своих работах О.А. Прохоров [14]. Ученый полагает, что человеческая психика является цельной динамической системой, которая стремится сохранить равновесие с внешними факторами. Наличие такого равновесия свидетельствует о благоприятном развитии событий для субъекта, а индикатором этого равновесия выступает степень его психологического благополучия.

С.Н. Махновец и Л.А. Махновец обращали внимание на социальную среду и отношения человека с обществом в результате реализации совместной деятельности, что по мнению ученых, обусловлено складывающимися в процессе жизнедеятельности внутри- и межсистемными связями [9]. Такая деятельность является важным условием для существования и воспроизводства как самого субъекта (индивида), так и процессов групповой активности, что свидетельствует о взаимопроникновении и взаимообогащении индивидуальной и совместной деятельности, способствует формированию стойкого психологического благополучия.

О влиянии различных факторов на психологическое благополучие отмечает в своих работах В. Франкл [16], который наравне с волей к смыслу – осознанием своих целей и ценностей, мотиваций, их интуитивным пониманием, – выделяет свободу воли человека, т.е. возможности для человека выбирать слова и действия в зависимости от складывающихся ситуаций и иметь личную позицию по отношению к происходящему. По мнению ученого, потребность в поиске смысла жизни является важной детерминантой в обеспечении психологической стабильности и благополучия человека.

К. Рифф в своих работах рассматривает необходимость изучения структуры психологического благополучия, выделяя в нем шесть основных компонентов: управление окружающей средой, жизненные цели и

установки, самопринятие, позитивность в отношении к окружающим, автономию человека и его личностный рост [22]. Такой подход был положен в основу диагностической процедуры, используемой во многих психологических исследованиях.

Как отмечала К. Рифф, психологическое благополучие – непрерывный личностный рост и полноценная ценность жизни, а эвдемоника в его достижении – следствие эффективных практик по саморегуляции. Эвдемоническое благополучие укоренено в смысле и росте, нередко сопровождаемом трудом, преодолениями и дискомфортом, которые, между тем, «с учетом мотивационной сферы, придают индивиду ощущение связности, цельности и направленности его жизненных стремлений» [22].

Концепция К. Рифф отражает западные веяния психологических исследований благополучия, где в настоящее время сформировались два основных направления научной мысли: гедонистический и эвдемонический.

М. Аргайл, Д. Кайнемен, Н. Шварц и другие ученые, придерживающиеся гедонистического подхода, полагают, что позитивные переживания при достижении психологического благополучия должны преобладать над негативными и составляют так называемое эмоциональное благополучие личности.

Эвдемонический подход в изучении психологического благополучия основывается на саморазвитии личности. По мнению К. Рифф, А. Вотермена, Р. Райана и других представителей научной школы, личность в процессе познания своих потребностей, преобразует себя, достигая уровня гармонии с собой и окружающим миром, а личностный рост является необходимым условием для достижения психологического благополучия.

Современная отечественная научная школа предлагает широкое разнообразие в подходах к изучению психологического благополучия. Большинство исследований в данной области относится к последнему десятилетию. Среди наиболее популярных направлений можно отметить оценку психологического благополучия личности как позитивной оценки себя и собственной жизни (Р.М. Шамионов, М.В. Соколова) [17], концепцию доминирующего психологического состояния Л.В. Куликова [6], концепцию удовлетворенностью собственной жизнью и позитивного функционирования (П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова) [18], концепция личностных ресурсов в системе «субъект-среда» О.С. Ширяевой [19] и другие [3, 5, 7, 13].

Отечественная научная мысль в данной отрасли выделяется прикладными исследованиями, ориентированными на изучение проблематики психологического благополучия различных социальных категорий и групп, например: в образовании (С.Н. Махновец), работающих женщин (М.В. Бучацкая), учащихся с отклонениями в развитии (В.Н. Феофанов) и пр.

В качестве основных структурных компонентов психологического благополучия отечественные ученые выделяют: аффективный,

метапотребностный, мировоззренческий, интрарефлексивный, интеррефлексивный компонент (О.С. Ширяева); актуальное и идеальное психологическое благополучие (П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова); в качестве факторов психологического благополучия – прямое удовлетворение потребностей, наличие смысла жизни и жизненных целей, оценку человеком себя, самоуспешности (М.В. Бучацкая); совместную деятельность (С.Н. Махновец), а личностные качества рассматриваются как базовые детерминанты при оценке психологического благополучия личности.

Обобщая зарубежную и отечественную научную мысль, мы можем сформулировать определение психологического благополучия, рассматривая под ним динамичное состояние человека, основанное на переживании удовлетворенности собственной жизнью как результата позитивного функционирования, достигнутого посредством личностного саморазвития и установления равновесия с влияющей на его жизнедеятельность средой.

Среди маркеров, обуславливающих выбор такого позитивного функционирования, мы выделим качества личности, деятельность человека, его достижения и аффилиации, формирующиеся у человека в процессе осуществления его жизнедеятельности.

Под личными качествами понимаются устойчивые психологические характеристики, которые определяют поведение человека, его мотивы и отношение к внешней среде и самому себе. Такие характеристики формируются на протяжении всей жизни человека под влиянием как генетических факторов, так и воспитания, образования, возможностей внешних взаимодействий и имеющегося социального окружения.

Среди личностных качеств, которые непосредственно оказывают влияние на формирование психологического благополучия выделяют склонность к оптимизму, жизнестойкость как способность продолжать деятельность несмотря на препятствия, коммуникабельность – способность устанавливать контакты и поддерживать отношения с окружением.

Деятельность субъекта представляет собой динамическую систему взаимодействий, через которые человек устанавливает отношения с внешней средой, сознательно и целенаправленно воздействует на объекты, за счет чего удовлетворяет свои потребности. Такая деятельность для достижения психологического благополучия должна быть целенаправленной, осознанной, носить предметный характер, иметь свои цели, мотивы, условия и пути реализации.

Деятельность и благополучие являются взаимодополняющими явлениями: достижение психологического благополучия возможно путем организации позитивного взаимодействия с внешней средой; в свою очередь, психологическое благополучие также может рассматриваться как функциональная система деятельности и влиять на нее.

Мотивация достижений реализуется через внутренние стимулы, которые побуждают людей стремиться к успеху и преодолевать препятствия на пути к своим целям. Одними из ключевых критериев мотиваций к достижениям выступают: стремление к успеху, страх неудачи и соревновательный дух. Через мотивации к достижениям человек самореализуется, ставя перед собой все новые амбициозные цели, что положительно отражается на его психологическом благополучии и позволяет достичь психоэмоционального равновесия с собой и окружающей его средой.

Аффилиации представляют собой базовые потребности человека в общении, взаимодействии и установлении значимых социальных отношений и коммуникаций. Они находятся в тесной связи с психологическим благополучием; эмоциональная поддержка прямо влияет на самооценку, через интеграцию внутри социальных групп не только расширяется коммуникативная сфера, но и создается ощущение безопасности и стабильности, реализуется личностный рост, непосредственно оказывающий влияние на здоровье человека и качество его жизни.

Влияние аффилиации на зону психологического благополучия может быть обеспечено через удовлетворение потребностей в общении, развитие навыков стрессоустойчивости и мобильности к колебаниям внешней среды и приобретение социально-значимых компетенций, способствующих усилению социального статуса.

Взаимосвязь аффилиаций и психологического благополучия отражается в следующих взаимообусловленных аспектах: удовлетворенность в общении способствует психологическому комфорту личности, а благополучие влияет на социальные связи, что создает замкнутый круг позитивного развития личности. Влияние на психологическое благополучие может быть также усилено через такие детерминанты как стремление личности к развитию, ее мотивирующие, стабилизирующие качества и осмысленность ею своих жизненных целей и роли в социуме.

Проведенное исследование позволило выделить наиболее актуальные подходы к пониманию психологического благополучия, сформулировать и рассмотреть основные детерминанты, формирующие благополучие и непосредственно влияющие на него. Аффилиации, как базовые потребности человека в установлении, поддержании и укреплении социальных связей, оказывают большое влияние на психологическое благополучие через возможности снижения стресса и тревоги, развития самооценки, в том числе и посредством формирования «Я-концепции» через взаимодействия с другими людьми, развитие эмоциональной близости и социальной поддержки. Рассмотренные в исследовании социальные, организмические и ценностно-смысловые факторы развития личности во взаимодействии с ее

социально-психологическими установками формируют психологическое благополучие, представляя его как закономерный результат взаимодействия внутренних субъективных ресурсов и внешних условий, влияющих на личность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель. Метафизика // Соч.: в 4 т. М., 1975. Т. 1. 550 с.
2. Берзин Б. Ю. Психологическое благополучие личности: к вопросу о сущности понятия // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2018. Т. 24, № 4(180). С. 74–81.
3. Водяха С.А. Проблема психологического благополучия в начале XXI века // Психологическое благополучие современного человека [Электронный ресурс]: материалы Международной заочной научно-практической конференции (11 апреля 2018 г.) / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. С. А. Водяха, 2018. Т. 1. С. 6–21.
4. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. М., 2000. 1209 с.
5. Кузьмин К.Б., Махновец С.Н. Генезис научных представлений о феномене смысложизненных ориентаций личности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 1 (70). С. 18–26.
6. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика; под ред. В.Ю. Большакова. СПб., 2000. С. 476–510.
7. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность /пер. с англ.: Т. Гутман, Н. Мухина; послесл. и ред. Е. П. Ильина. 3-е изд. Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2014. 399 с.
9. Махновец С.Н., Махновец Л.А. Совместная деятельность как системообразующий фактор инклюзивного образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 1 (58). С. 166–175.
10. Минюрова С.А., Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // Педагогическое образование в России. 2013. №1. С. 94–101.
11. Минюрова С.А., Заусенко И.В. Стратегии достижения психологического благополучия педагога. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. 180 с.
12. Платон. Законы. М., 1998. 830 с.
13. Психология состояний / под ред. А.О. Прохорова. М.: ПЕР СЭ; СПб: Речь, 2004. 608 с.
14. Прохоров А.О., Чернов А.В., Юсупов М.Г., Решетникова И.С. Развитие саморегуляции психических состояний у студентов в процессе обучения в вузе // Новые психологические исследования. 2021. № 4. С. 71–90.
15. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / под ред. Н. Абрамова. М., 1999. 433 с.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла [Сборник]: пер. с англ. и нем. / В. Франкл; общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева; вступ. ст. Д.А. Леонтьева [с. 5–21]. Москва: Прогресс, 1990. 366 с.
17. Шамяионов Р.М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. №4. С. 379–394.
18. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 95–129.
19. Ширяева О.С. Экстремальная среда жизнедеятельности: субъективные и объективные критерии // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2011. № 1. С. 98–105.

20. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. Chicago: Aldene Pub, 1969. P. 318.
21. Diener E. & Diener C. Most people are happy // Psychological Science. 1996. V. 7. P. 181–185.
22. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of personality and social psychology. 1995. Vol. 69, iss. 4. P. 719.

Об авторах:

Махновец Сергей Николаевич, профессор, доктор психологических наук, и.о. директора Института педагогического образования, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

Колосова Мария Евгеньевна – магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: mariyabelousova31@gmail.com

Motivational determinants of psychological well-being

M.E. Kolosova, S.N. Makhnovets
Tver State University, Tver, Russia

The article provides a comprehensive analysis of scientific thought on the issue of psychological well-being; it reveals the essence and mechanisms of ensuring psychological well-being; and it presents a scientifically grounded view of the motivational determinants that directly influence the formation, functioning, and development of the personal and communicative spheres of human life.

Keywords: *psychological well-being, determinants, motivation, communication, and the external environment.*

About the authors:

Kolosova Maria Evgenievna, master's student at Tver State University (Russia, 170100, Tver; Zhelyabova St., 33), e-mail: mariyabelousova31@gmail.com

Makhnovets Sergey Nikolaevich, Professor, Doctor of Psychology, Acting Director of the Institute of Pedagogical Education, Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology at Tver State University (Russia, 170100, Tver; Zhelyabova St., 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 21.04.2026.

Специфика структурной взаимосвязи психологического благополучия и смысловых ориентаций у студентов среднего профессионального образования

С.Н. Махновец, О.О. Зуева

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

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи психологического благополучия и смысловых ориентаций у студентов среднего профессионального образования. Применён структурный анализ с вычислением индексов когерентности, дивергентности и организованности структуры. Выявлена устойчивая положительная корреляция между компонентами психологического благополучия и смысловых ориентаций.

Ключевые слова: *психологическое благополучие, смысловые ориентации, структурный анализ, структурограммы.*

Введение. Современное общество сталкивается с множеством вызовов, которые существенно влияют на психологическое состояние молодёжи. Особого внимания заслуживают студенты колледжей. Ситуация развития студентов характеризуется сочетанием интенсивного личностного роста и одновременным воздействием стресс-факторов, таких как учебные перегрузки, сложности социальной адаптации и неопределённость профессионального будущего. Современное общество переживает глубокие социально-экономические трансформации, сопровождающиеся кризисом традиционных ценностей и размыванием жизненных ориентиров. В данном контексте вопрос о влиянии психологического благополучия на психологическое благополучие становится особенно актуальным.

Каждому студенту в той или иной мере свойственен поиск смысла жизни и внутреннего комфорта. При этом психологическое благополучие выступает значимым фактором становления реалистичной самооценки и устойчивой уверенности в собственных силах. Психологическое благополучие студента трактуется как субъективная оценка собственной жизни, включающая в себя формирование доверительных межличностных связей, нацеленность на личностное развитие и последующую реализацию своих возможностей и др.

Многие исследователи занимались изучением смысловых ориентаций, среди них И.В. Абакумова, В.Г. Алексеева, Г.Л. Будинайте, А.А. Волочков, В.С. Братусь, С.С. Бубнова, Т.В. Корнилова, Д.А. Леонтьев, В.Э. Чудновский и другие. Каждый из них предложил свою интерпретацию структуры смысловых ориентаций. Смысловые ориентации по Д.А. Леонтьеву – это способ конструирования человеком собственной жизни с присущей ему системой ценностей, смыслов, целей [7].

Как отмечает Н.И. Аркаева, «нестабильность сегодняшнего дня, социальная дифференциация общества, экономическая дезинтеграция привели к обострению проблемы смысловых ориентаций у

студентов как фактора психологической безопасности личности» [1]. В свою очередь, З.М. Хизроева и С.З. Закарьяева подчёркивают, что «в настоящее время, время кардинальных социально-экономических перемен в России, кризиса человеческих ценностей, жизненных ориентиров, особую актуальность приобретает проблема смысла жизни современной молодежи» [9].

Параллельно с этим в психологии наблюдается возрастающий интерес к феномену психологического благополучия [7]. Как указывает Н.Е. Ширинская, понятие «психологическое благополучие» впервые появилось в работе Н. Брэдбурна ещё в 1969 году [10]. В современной науке данное понятие трактуется достаточно широко. С.А. Водяха определяет психологическое благополучие как «устойчивое психическое свойство, состоящее в доминировании положительных эмоций, наличии тесных взаимоотношений, субъектной включенности в жизнедеятельность, осмысленности жизни и позитивной самомотивации» [2].

Студенческий возраст представляет собой сензитивный этап для формирования смысложизненных ориентаций и психологического благополучия. Студенты находятся в уникальной ситуации, когда они переживают интенсивный личностный рост и сталкиваются с различными факторами, вызывающими стресс. Эмпирические данные, приведённые Н.Е. Ширинской, свидетельствуют о тревожной тенденции: «высоким уровнем психологического благополучия обладают только 16% респондентов, 32% испытуемых имеют низкий уровень психологического благополучия, остальные 52% характеризуются средним уровнем» [10]. При этом, по данным Н.И. Аркаевой, «у большинства студентов характерно наличие целей, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Однако высокий процент испытуемых не имеет определенных представлений о своем будущем» [1].

Несмотря на очевидную значимость проблемы, исследователи констатируют недостаточную разработанность данной темы. С.А. Водяха отмечает, что «отечественные ученые касаются лишь отдельных аспектов субъективного и психологического благополучия личности, в то время как комплексных теоретико-эмпирических исследований, детально раскрывающих предикторы психологического благополучия личности, не проводилось» [2]. Особенно малоизученным остаётся вопрос о структурной взаимосвязи смысложизненных ориентаций и психологического благополучия у студентов среднего профессионального образования.

Цель исследования – выявить и описать специфику взаимосвязи компонентов смысложизненных ориентаций и психологического благополучия студентов колледжа.

Гипотеза исследования: существует статистически значимая структурная взаимосвязь между компонентами смысложизненных ориентаций и психологическим благополучием студентов СПО, причём 1)

общий уровень смысловых ориентаций положительно коррелирует с компонентами психологического благополучия, и сила этих связей возрастает от первого курса к четвёртому; 2) структура психологического благополучия (взаимосвязи его компонентов) качественно различается у студентов с низким, средним и высоким уровнем смысловых ориентаций, а также на разных курсах обучения.

Дизайн исследования. Исследование специфики структурной взаимосвязи смысловых ориентаций и психологического благополучия студентов СПО было проведено на базе ГБПОУ «Тверской промышленно-экономический колледж». Объём экспериментальной выборки составил 322 студента: 164 студента первого курса и 158 – четвёртого курса. Возраст респондентов – от 16 до 22 лет. Выборка оказалась неравномерной по гендерному составу: 71 % составили юноши, а 29% – девушки.

В качестве методик исследования нами были применены 1) опросник «Шкала психологического благополучия К. Рифф» в адаптации Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной [4]; 2) тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева [8].

Для определения уровня выраженности психологического благополучия у студентов СПО была использована адаптированная версия опросника К. Рифф, содержащая 54 утверждения, распределённых по шести шкалам: самопринятие, автономия, цели в жизни, компетентность, позитивные отношения с окружающими, личностный рост. Респонденты оценивали степень своего согласия с каждым утверждением по шестибальной шкале – от «полностью не согласен» до «полностью согласен». Мы выбрали именно эту адаптацию, поскольку она прошла валидизацию на русскоязычной выборке, демонстрирует высокую надёжность ($\alpha = 0,84-0,91$) и валидность [4], а также наиболее полно соответствует возрастным и социальным особенностям студентов СПО, позволяя не только получить общий показатель психологического благополучия, но и проанализировать компонентную структуру.

Для диагностики смысловых ориентаций нами был применён тест Д.А. Леонтьева, включающий 20 утверждений, сгруппированных в пять шкал: цели в жизни, процесс жизни, отражающий интерес и эмоциональную насыщенность, результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией, локус контроля-Я и локус контроля-жизнь. Ответы даются по семибальной шкале, что обеспечивает достаточную дифференцированность оценок. Данная методика является стандартной, широко апробированной и валидизированной для русскоязычной среды, что делает её наиболее подходящим инструментом для изучения осмысленности жизни у молодёжи [8] и также позволяет проанализировать компонентную структуру смысловых ориентаций.

Для анализа применялся структурный анализ, предложенный А.В. Карповым, рассчитывались индексы: «индекс когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС)» [5].

ИКС включает все статистически значимые и положительные значения, которые получены в результате корреляционного анализа. ИДС охватывает все отрицательные значения. ИОС вычисляется как «разность между суммой всех положительных статистически значимых связей ИКС и суммой всех отрицательных ИДС» [5].

Статистическая значимость взаимосвязей анализируется при уровнях $p = 0,01$ и $p = 0,05$. При этом «вес» коэффициента для значений первого уровня равен 3 баллам, а для второго – 2 баллам. Суммирование полученных данных по всей структуре позволяет вычислить значения соответствующих индексов.

Результаты исследования.

Результаты корреляционного анализа между компонентами психологического благополучия и смысловых ориентаций с общим показателем смысловых ориентаций показали, что в целом по выборке существует значимая положительная связь, причём её сила возрастает к выпускному курсу. Анализ проведен с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 27 и коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты, полученные в ходе корреляционного анализа, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Корреляционный анализ взаимодействия компонентов
смысловых ориентаций и психологического благополучия

Общий балл СЖО	Компоненты психологического благополучия						Компоненты смысловых ориентаций				
	А	К	ЛР	ПО	ЖЗ	С	ЦЖ	ПЖ	РЖ	ЛКЯ	ЛКЖ
Студенты 1 курса	,196*	0,141	,212**	0,143	0,117	0,114	,956**	,972**	,997**	,993**	,997**
Студенты 4 курса	,494**	,242**	,590**	,225**	,329**	,297**	,920**	,992**	,995**	,990**	,997**
Обозначения: А – автономность, К – компетентность, ЛР – личностный рост, ПО – позитивные отношения, ЖЗ – жизненные цели, С – самопринятие, ЦЖ – цели в жизни, ПЖ – процесс жизни, РЖ – результативность жизни, ЛКЯ – локус контроля-Я, ЛКЖ – локус контроля-жизнь; **Корреляция имеет статистическую значимость на уровне 0,01 (двусторонняя); * Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)											

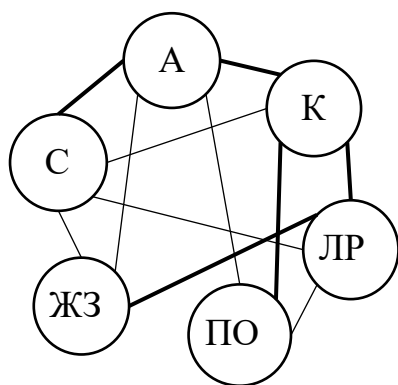
Таким образом, у студентов 1 курса статистически значимая положительная связь на уровне 0,01 выявлена между общим баллом СЖО и личностным ростом (ЛР), а также всеми компонентами смысловых ориентаций когнитивно-ценностного регистра: целями в жизни (ЦЖ),

процессом жизни (ПЖ), результативностью жизни (РЖ), локусом контроля-Я (ЛКЯ) и локусом контроля-жизнь (ЛКЖ). На уровне 0,05 наблюдается связь с автономностью (А). Статистически незначимыми оказались корреляции с компетентностью (К), позитивными отношениями (ПО), жизненными целями (ЖЗ) и самопринятием (С).

У студентов 4 курса зафиксирована статистически значимая положительная связь на уровне 0,01 между общим баллом СЖО и *всеми* изучаемыми компонентами: как с компонентами психологического благополучия, так и с компонентами смысловых ориентаций. При этом коэффициенты корреляции по большинству шкал достоверно выше по сравнению с первокурсниками, что свидетельствует о более целостной и интегрированной структуре взаимосвязей к завершающему этапу обучения и свидетельствует о процессе постепенной интеграции смысловых регуляторов в структуру психологического благополучия. Данный феномен может рассматриваться как индикатор личностного и профессионального становления студентов: по мере накопления образовательного опыта происходит формирование более целостной и дифференцированной личностной организации, в которой смысловые ориентации выполняют функцию стабилизирующего фактора психологического благополучия.

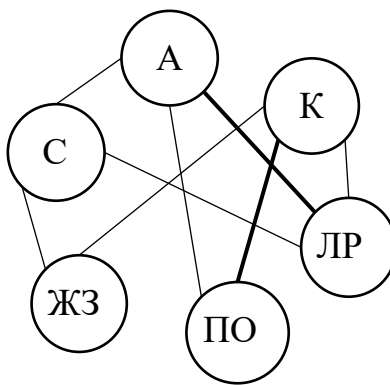
Для углубленного анализа структурной организации был проведен поиск статистически значимых связей между компонентами психологического благополучия внутри групп студентов с разным уровнем выраженности смысловых ориентаций (низкий, средний, высокий). Для каждой из выделенных групп определялись матрицы интеркорреляций основных компонентов, и на их основе были построены структурограммы (рис. 1, 2, 3).

1 курс низкий уровень



1 курс средний уровень

4 курс низкий уровень



4 курс средний уровень

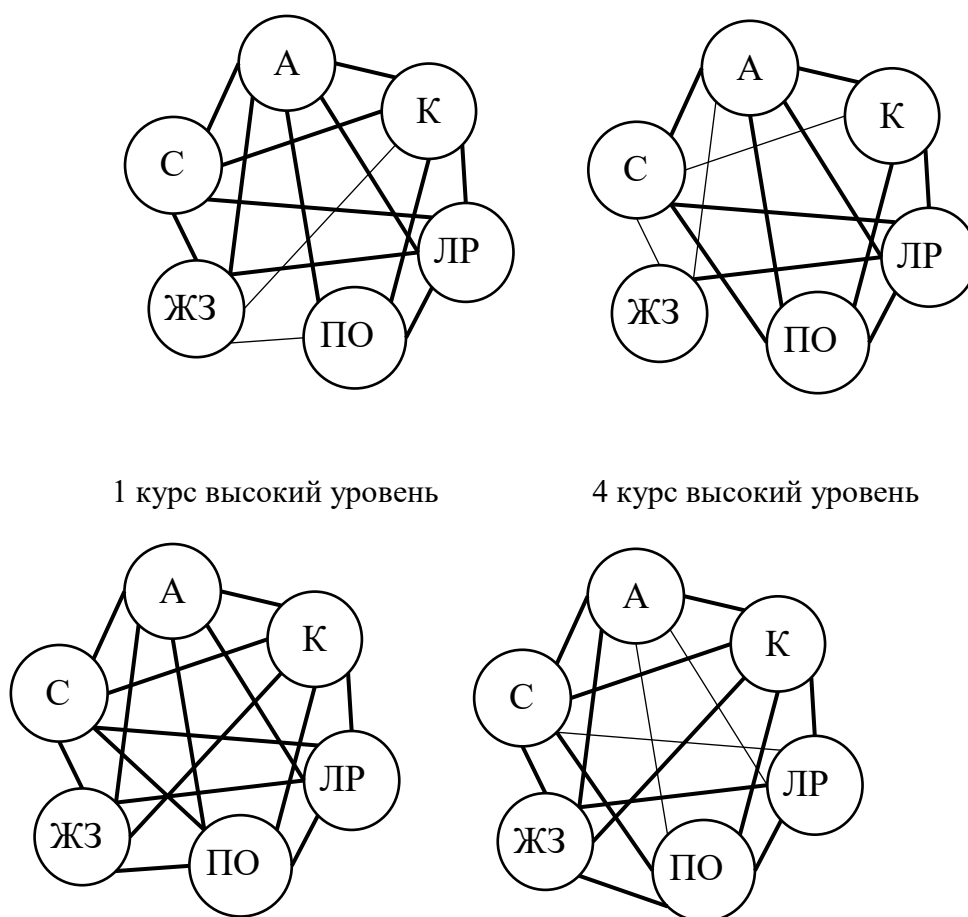


Рис. 1. Структурограмма выраженности компонентов психологического благополучия на низком, среднем и высоком уровнях выраженности смысловых ориентаций: А – автономность, К – компетентность, ЛР – личностный рост, ПО – позитивные отношения, ЖЗ – жизненные цели, С – самопринятие; Жирная линия – связи, значимые на $p = 0,01$; полужирная линия – связи, значимые на $p = 0,05$; сплошные линии – положительные связи.

Построенные структурограммы наглядно визуализировали качественную специфику взаимосвязей между компонентами психологического благополучия в зависимости от курса обучения и уровня выраженности смысловых ориентаций. У студентов 1 курса с повышением уровня смысловых ориентаций растёт структурная организованность психологического благополучия. Осмысленность жизни уже на начальном этапе обучения объединяет все шесть компонентов (автономность, компетентность, личностный рост, позитивные отношения, жизненные цели, самопринятие) в единую сеть.

На 4 курсе динамика иная. При низком уровне смысловых ориентаций структура психологического благополучия оказывается значительно более разреженной, чем у первокурсников с тем же уровнем. Это означает, что к старшим курсам отсутствие жизненных смыслов ведёт не просто к разрозненности, а к ослаблению всей системы. У первокурсников низкий уровень смысловых ориентаций, вероятно,

частично компенсируется новизной социальной среды. При среднем и высоком уровнях смысловых ориентаций у первокурсников структура восстанавливается и становится достаточно плотной, однако её связанность всё же ниже, чем на 1 курсе. Это говорит о том, что к выпуску структура психологического благополучия становится более избирательной и теряет часть избыточных связей, свойственных первокурсникам.

Во всех группах отсутствуют отрицательные связи между компонентами – все значимые взаимосвязи положительные. Таким образом, психологическое благополучие студентов представляет собой гармоничную систему, где компоненты поддерживают друг друга.

При высоком СЖО на 1 курсе особенно сильны связи компетентности и жизненных целей с остальными компонентами. Эти два компонента выступают как системообразующие узлы для первокурсников с осмысленной жизненной позицией.

На 4 курсе при высоком уровне смысловых ориентаций наиболее тесные связи замыкаются на компетентность и самопринятие. Происходит сдвиг центра интеграции: если у первокурсников ведущую роль играют жизненные цели, то у старшекурсников – компетентность и самопринятие, что отражает движение к профессиональной и личностной зрелости.

Ослабление структуры на 4 курсе при низком уровне смысловых ориентаций объясняется накоплением неблагополучия. К окончанию колледжа студенты, не обретшие жизненных смыслов, демонстрируют всё более слабые связи между компонентами, вплоть до изоляции некоторых из них. Например, на 4 курсе с низким уровнем смысловых ориентаций показатель «жизненные цели» связан только с автономностью и самопринятием, но не с компетентностью, личностным ростом и позитивными отношениями.

Следующим шагом были определены величины индекса организованности структуры.

Для количественной оценки степени организованности корреляционных связей между компонентами психологического благополучия были вычислены индексы когерентности, дивергентности и организованности структуры по методике А.В. Карпова.

Результаты индекса организованности структуры (ИОС) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Индексы организованности структуры компонентов психологического благополучия в выборке студентов с низким, средним и высоким уровнем смысловых ориентаций

Курс	Индекс организованности структуры		
	Низкий	Средний	Высокий
1	27	40	45

4	12	36	42
---	----	----	----

У студентов 1 курса наблюдается последовательный рост индекса организованности структуры по мере повышения уровня смысловых ориентаций: от 27 (низкий уровень) до 40 (средний) и 45 (высокий). Это указывает на увеличение плотности и когерентности структуры психологического благополучия вместе с ростом осмысленности жизни.

У студентов 4 курса динамика иная. При низком уровне смысловых ориентаций значение индекса организованности структуры составляет всего 12, что значительно ниже, чем у первокурсников с тем же уровнем (27). При среднем уровне смысловых ориентаций на 4 курсе индекс организованности структуры возрастает до 36, а при высоком – до 42. Таким образом, хотя при среднем и высоком уровнях смысловых ориентаций структура на 4 курсе становится достаточно плотной, её абсолютные показатели остаются несколько ниже, чем на 1 курсе (40 и 45 соответственно). Поскольку индекс организованности структуры везде равен нулю, его значения полностью совпадают с индексом когерентности.

Полученные индексы свидетельствуют о нелинейной динамике структурной организации психологического благополучия в зависимости от курса обучения и уровня смысловых ориентаций.

Обсуждение результатов. Полученные в исследовании данные позволяют более глубоко понять характер взаимосвязи между смысловыми ориентациями и психологическим благополучием у студентов среднего профессионального образования. Прежде всего, обращает на себя внимание устойчивая положительная корреляция общего показателя смысловых ориентаций с компонентами психологического благополучия, которая усиливается от первого курса к четвёртому. Это согласуется с представлениями Д.А. Леонтьева о том, что осмысленность жизни выступает системообразующим фактором личности [7], и дополняет их эмпирическими данными о динамике этого влияния в процессе профессионального обучения.

Особый интерес представляет качественный анализ структурных связей между компонентами психологического благополучия в группах с разным уровнем смысловых ориентаций. Выявленная закономерность – рост структурной организованности по мере повышения уровня смысловых ориентаций на 1 курсе – свидетельствует о том, что уже в начале обучения наличие жизненных целей и их осмысленность способствуют интеграции автономии, компетентности, позитивных отношений и других компонентов в единую систему. На 4 курсе картина усложняется: при низком уровне смысловых ориентаций наблюдается резкое снижение плотности связей (по сравнению с первокурсниками), что может объясняться эффектом «накопления» неблагополучия. Длительное отсутствие смысловых ориентиров к

концу обучения приводит не просто к сохранению разрозненности, а к фактической дезинтеграции системы психологического благополучия. Данный феномен ранее не описывался в литературе и требует дополнительного изучения.

Показательно, что во всех группах отсутствуют отрицательные корреляции (индекс дивергентности = 0). Это означает, что компоненты психологического благополучия у студентов СПО не находятся в конфликтных отношениях, их развитие взаимно поддерживает друг друга. Данный факт может рассматриваться как благоприятная характеристика выборки, отличающая её, возможно, от клинических или возрастных групп с высоким уровнем внутренних конфликтов.

Сравнение структурных индексов когерентности / дивергентности показывает, что наиболее плотная структура формируется у первокурсников с высоким уровнем смысловых ориентаций (45 баллов), а у четверокурсников с высоким уровнем смысловых ориентаций она несколько ниже (42 балла). Это противоречит интуитивному ожиданию, что к выпуску всё должно становиться более интегрированным. Однако, как показано на структурограммах, у четверокурсников с высоким уровнем смысловых ориентаций центрами интеграции выступают компетентность и самопринятие, тогда как у первокурсников – жизненные цели и компетентность. Это отражает возрастную и профессиональную динамику: на начальном этапе обучения ведущую роль играют целевые установки, а на завершающем – оценка собственной эффективности (компетентность) и принятие себя (самопринятие). Снижение общего индекса может быть связано с «уточнением» структуры, избавлением от избыточных связей, которые у первокурсников создают видимость высокой когерентности, но не всегда являются функционально значимыми.

С практической точки зрения, полученные результаты указывают на необходимость дифференцированного подхода к психолого-педагогическому сопровождению. Для первокурсников с низким уровнем смысловых ориентаций достаточно программ, направленных на формирование первичных жизненных целей и временной перспективы. Для четверокурсников с низким уровнем смысловых ориентаций требуются более интенсивные интервенции, нацеленные на восстановление связей между компетентностью, жизненными целями и самопринятием, поскольку именно эти связи оказываются наиболее уязвимыми.

Ограничения исследования связаны с неравномерностью выборки по полу (преобладание юношей), а также с тем, что исследование проведено на базе одного колледжа, что ограничивает генерализацию результатов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение причинно-следственных отношений между уровнем смысловых ориентаций и психологического благополучия с помощью лонгитюдного дизайна.

Заключение. Проведённое исследование позволило выявить специфику структурной взаимосвязи психологического благополучия и смысложизненных ориентаций у студентов среднего профессионального образования. На основе анализа интеркорреляций и структурных индексов когерентности, дивергентности и организованности структуры можно сделать следующие выводы.

Общий уровень смысложизненных ориентаций положительно связан с компонентами психологического благополучия, причём сила этих связей возрастает от первого курса к четвёртому, что свидетельствует об интеграции смысловых регуляторов в структуру благополучия в процессе обучения.

Структура психологического благополучия у студентов СПО характеризуется отсутствием отрицательных корреляций (все значимые связи положительные), то есть является гармоничной и внутренне согласованной системой.

На первом курсе с ростом уровня смысложизненных ориентаций плотность структуры закономерно увеличивается (индекс когерентности структуры: $27 \rightarrow 40 \rightarrow 45$), причём при высоком уровне смысложизненных ориентаций центрами интеграции выступают компетентность и жизненные цели.

На четвёртом курсе наблюдается нелинейная динамика: при низком уровне смысложизненных ориентаций структура становится крайне разреженной (индекс когерентности структуры = 12), что значительно ниже, чем у первокурсников с тем же уровнем. При среднем и высоком уровнях смысложизненных ориентаций структура восстанавливается, но её абсолютная плотность остаётся несколько ниже, чем на первом курсе. Это объясняется возрастной перестройкой центра интеграции – смещением от жизненных целей к компетентности и самопринятию.

Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась:

- подтверждено наличие статистически значимой положительной взаимосвязи между общим показателем уровня смысложизненных ориентаций и компонентами психологического благополучия, причём её сила возрастает к четвёртому курсу;
- выявлены качественные различия в структурной организации психологического благополучия у студентов с разным уровнем смысложизненных ориентаций и на разных курсах.

Вывод: структурная взаимосвязь между уровнем смысложизненных ориентаций и психологического благополучия у студентов СПО существует, носит нелинейный характер и зависит от этапа профессиональной подготовки.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке психолого-педагогических программ, направленных на повышение

осмысленности жизни и психологического благополучия студентов СПО, с учётом курса обучения и исходного уровня смысловых ориентаций.

С практической точки зрения, полученные результаты указывают на необходимость дифференцированного подхода к психолого-педагогическому сопровождению. Для первокурсников с низким уровнем смысловых ориентаций достаточно программ, направленных на формирование первичных жизненных целей и временной перспективы. Для четверокурсников с низким уровнем смысловых ориентаций требуются более интенсивные интервенции, нацеленные на восстановление связей между компетентностью, жизненными целями и самопринятием, поскольку именно эти связи оказываются наиболее уязвимыми.

Ограничения исследования связаны с неравномерностью выборки по полу (преобладание юношей), а также с тем, что исследование проведено на базе одного колледжа, что ограничивает генерализацию результатов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение причинно-следственных отношений между уровнем смысловых ориентаций и психологического благополучия с помощью лонгитюдного дизайна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аркаева Н.И. Формирование смысловых ориентаций у студентов-психологов как фактор психологической безопасности личности // Концепт. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-smyslozhiznennyh-orientatsiy-u-studentov-psihologov-kak-faktor-psihologicheskoy-bezopasnosti-lichnosti> (дата обращения: 15.01.2026).
2. Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prediktory-psihologicheskogo-blagopoluchiya-studentov> (дата обращения: 21.01.2026).
3. Дивнич М.А., Колмогорова Л.С. Особенности смысловых образований личности у студентов младших и старших курсов // Вестник науки. 2025. № 11 (92). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-smyslovyh-obrazovaniy-lichnosti-u-studentov-mladshih-i-starshih-kursov> (дата обращения: 15.01.2026).
4. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. № 2. С. 82-93.
5. Карпов А.В. Психология деятельности: монография в 5 т. Т. V. Качественная гетерогения организации. М.: РАО, 2015. 528 с.
6. Карпов А.В., Карпов А.А., Карабущенко Н.Б., Иващенко А.В. Динамика метакогнитивных детерминант управленческой деятельности в процессе профессионализации // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 1. С. 49-60.
7. Леонтьев Д.А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. 2014. № 1. С. 104-107.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2006.
9. Хизроева З.М., Закарьяева С.З. Смысловые ориентации студенческой молодежи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2012. № 3 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslozhiznennyye-orientatsii-studencheskoy-molodezhi> (дата обращения: 01.02.2026).

10. Ширинская Н.Е. Структура психологического благополучия студентов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-psihologicheskogo-blagopoluchiya-studentov> (дата обращения: 02.02.2026).

Об авторах:

Махновец Сергей Николаевич – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

Зуева Олеся Олеговна – магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: ipkaeva.olesya@mail.ru

Specificity of the structural relationship between psychological well-being and life-meaning orientations of students in secondary vocational education

S.N. Makhnovets, O.O. Zueva
Tver State University, Tver, Russia

The article presents the results of a study on the structural relationship between psychological well-being and life-meaning orientations among students in secondary vocational education. Structural analysis was applied, calculating the indices of coherence, divergence, and structural organization. A stable positive correlation was revealed between the components of psychological well-being and life-meaning orientations in relation to the overall indicator of life-meaning orientations.

Keywords: *psychological well-being, life-meaning orientations, structural analysis, structurograms, indices of structural organization, students of secondary vocational education.*

About the authors:

Makhnovets Sergey Nikolaevich – Professor, Doctor of Psychology, Acting Director of the Institute of Pedagogical Education, Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology at Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova Str., 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

Zueva Olesya Olegovna – Master's Student at Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova Str., 33), e-mail: ipkaeva.olesya@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 17.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 02.04.2026.

Развитие сильных сторон личности в условиях позитивной школьной среды

Е.Ю. Плетнева, Е.С. Агейченкова, В.П. Панкова

МБОУ СОШ № 34, г. Тверь, Россия

В статье представлены основные результаты апробация программы психолого-педагогических практик по модели VIA (Values in Action) – «Ценности в действии», способствующих созданию позитивной школьной среды и направленных на развитие сильных личностных качеств обучающихся.

Ключевые слова: позитивная педагогика, школьная среда, сильные качества личности.

Сегодня в педагогическом сообществе всё активнее обсуждается смена подхода в школьном образовании: от акцента на передачу академических знаний – к балансу между успеваемостью и психологическим благополучием учащихся. Концепция позитивного образования сохраняет значимость фундаментальных знаний, но дополняет их развитием ключевых навыков: адаптивности, командной работы и эмоциональной устойчивости в условиях неопределённости.

Сверхзадача позитивной педагогики – развивать у человека позитивное мышление, формировать умение, а затем и привычку искать позитивную составляющую, позитивное содержание событий, поступков, ситуаций [2].

Исходя из данных исследования Т.О. Гордеевой и Т.Н. Осина [1], позитивное восприятие школьных достижений (умение их замечать и конструктивно их интерпретировать) и оптимистическое восприятие отношений с окружающими способствует постановке конкретных, ясных и достижимых учебных целей, а также упорству и желанию прилагать усилия, что приводит к успешным результатам в учебе.

Традиционная система передачи знаний от взрослого детям в формате делового взаимодействия, основанного на авторитетной позиции учителя, встречает вызов информационного пространства, ориентированного на личность, способную к саморазвитию, к нестандартным решениям, самостоятельному познанию, обладающую высокой информационной культурой.

Концепция VIA (Values in Action) – «Ценности в действии», разработанная психологами Мартином Селигманом и Кристофером Петерсоном, ориентирована на выявление и развитие индивидуальных сильных сторон учащихся. Эта научно обоснованная система классификации личностных качеств нацелена на переориентацию психолого-педагогической практики: вместо концентрации на недостатках и ошибках она делает акцент на раскрытии потенциала человека и его возможностях.

© Плетнева Е.Ю., Агейченкова Е.С.,
Панкова В.П., 2026

Формирование сильных сторон личности в рамках модели VIA снабжает подростка не только практическими умениями, но и осознанием собственной значимости, средствами для решения жизненных проблем и ясным пониманием открывающихся перспектив. Сильные стороны личности – это не просто абстрактные качества, а конкретные инструменты, которые помогают человеку преодолевать трудности, строить отношения и достигать целей [5]. Такой подход создаёт надёжную основу для гармоничного взросления и успешной социализации.

Один из эффективных инструментов работы с моделью VIA в условиях образовательной организации – позитивные педагогические интервенции: программы и активности для развития сильных сторон личности, формирования оптимистичного взгляда на мир и профилактики негативных явлений (агрессии, буллинга и т.д.), повышения вовлеченности и получения позитивного опыта в общем смысле. В итоге формируется позитивная образовательная среда, где учебные успехи сочетаются с позитивным самовосприятием и осознанием собственной компетентности.

На базе МБОУ СОШ № 34 г. Твери проводится апробация программы психолого-педагогических практик по модели VIA, способствующих созданию позитивной школьной среды и направленных на развитие сильных личностных качеств обучающихся. Концептуальную основу программы составляет масштабное исследование вопросов позитивной педагогики и психологии академиком РАО Артуром Александровичем Реаном и его командой.

Содержание программы позитивных педагогических интервенций базируется на четырёх принципах позитивной педагогики:

- принцип позитивных приоритетов учит сосредоточиваться на хорошем и замечать позитивные события – это основа позитивного мышления и профессионального подхода педагога;
- принцип позитивного наполнения жизни подразумевает сознательное наполнение своего опыта положительными событиями. Педагог помогает ребёнку выработать позитивное отношение к миру и накапливает собственный опыт конструктивной педагогической работы;
- принцип позитивной перспективы основан на идее о том, что даже в трудностях есть позитивный выход, следует видеть благоприятные возможности;
- принцип замещения негативного позитивным предлагает вместо борьбы с недостатками развивать сильные стороны, самоуважение, умение видеть хорошее в других [2].

В качестве экспериментальной и контрольной групп взяты два восьмых класса (возраст учащихся 14 лет) с приблизительно схожими результатами диагностики 24 сильных сторон личности по русскоязычной версии опросника VIA-IS120 [3]. В экспериментальном классе проходят еженедельные занятия по программе психолого-педагогических

интервенций в рамках модели VIA. Следует отметить, что контрольная группа работает по программе духовно-патриотического воспитания, участвует в общешкольных и специальных воспитательных мероприятиях, поэтому в перспективе рост ожидаем и в экспериментальной, и в контрольной группах, поэтому нас в большей мере интересует, насколько значимыми будут различия общих и индивидуальных показателей в контрольном замеры.

Перед началом работы в форме викторины дети познакомились с описанием 24 сильных качеств личности (табл. 1). Большинство качеств угадывались участниками по предложенным описаниям, но и радость открытия стала залогом интереса к участию в проекте. По результатам входного замера учащиеся получили индивидуальную карту 24 сторон своей личности и пояснения. Примечательно, что участники опроса опасались узнать о себе нечто не очень приятное, как в некоторых методиках, встреченных ими ранее. Тот факт, что речь идет исключительно о добродетелях и степени их проявления, уже ориентирует участников экспериментальной группы на позитив.

Каждому ребенку предлагалось выбрать одно из наиболее выраженных сильных качеств, которое может помогать ему чаще всего. В качестве второй сильной характеристики следовало выбрать то, которое ребенок хотел бы повысить. Третье качество, развитие которого желательно для всей группы – выбор классного руководителя.

Таблица 1

6 ключевых достоинств и 24 сильных качеств личности (VIA) [3]

Мудрость и знания	Креативность Любовь к учению Любознательность	Критическое мышление Широта видения (мудрость)
Смелость (мужество)	Храбрость Настойчивость	Смелость Энергичность
Трансцендентные понятия	Умение ценить красоту Благодарность	Оптимизм Чувство юмора Духовность
Человечность	Любовь Доброта	Социальный/ эмоциональный интеллект
Социальность	Просоциальная активность	Беспристрастность Лидерство
Сдержанность	Прощение Смирение	Благоразумие Самоконтроль

В исследованиях выявлены четыре качества, которые в значительной мере влияют на психологическое благополучие личности: любознательность, оптимизм, энергичность и благодарность [4]. Из четырех качеств, входящих в квартет благополучия, для общей прокачки в экспериментальной группе выбрана благодарность. И вот почему: любовь к учению оказалась в одной из нижних позиций. Работая с «тяжёлой» характеристикой, трудно отследить эффективность влияния позитивных

педагогических интервенций на её рост за короткое время. Оптимизм достаточно высок и занимает одну из верхних позиций (рис. 1), поэтому с высокой долей вероятности эта характеристика войдёт в группу выбранных многими участниками как своё сильное качество. Энергичность и благодарность – поровну, в средних значениях. В результате анализа содержания этих характеристик был сделан вывод, что с осознанием благодарности работать в условиях образовательного учреждения удобнее, а эффект осознанной благодарности будет более заметен для участников группы в краткосрочной перспективе.



Рис. 1. Результаты анкетирования экспериментальной группы по модели VIA. Зелёным выделены качества, входящие в «квартет благополучия»

Благодарность – это особый когнитивный ресурс, который может усиливать положительные эмоции, которые человек испытывает в данный момент; регулировать его эмоциональное состояние и способствовать принятию себя; усиливать положительное влияние людей на негативные события, что может препятствовать формированию проблемного поведения. [6]. Выражение благодарности укрепляет социальные связи и повышает уровень доверия в классе, создавая ту самую «безопасную и позитивную среду».

Предложенные А.А. Реаном позитивные педагогические интервенции [3] модифицировались в соответствии с особенностями группы и целесообразными формами работы в условиях школьного класса. Разработана программа позитивных педагогических интервенций в

соответствии с обозначенными выше ключевыми качествами модели VIA (табл. 2).

На первом этапе работы с сильными качествами необходимо «завязать» их осознание на «визуальный якорь». Поэтому основной упор сделан на проективные психолого-педагогические практики, наиболее высокая активность проявлялась в практике визуализации своей уникальности и сильных сторон.

В работе с актуализацией смыслов наиболее эффективно показали себя цифровые технологии, позволяющие создавать облако тегов или предлагать кейсы анонимно в режиме реального времени. Высокая активность и вовлеченность участников отмечается при включении в позитивные педагогические интервенции соревновательного и игрового форматов. Низкая активность и сложности вовлечения участников группы проявились в практиках, связанных с дисциплиной ежедневного самонаблюдения и фиксацией обратной связи по итогам занятий: фронтальная беседа находит живой отклик, а выражение мыслей на бумаге воспринимается напряженно, выполняется неохотно, с заметной экономией внутреннего ресурса. Предполагаем, что решение затруднений возможно за счет создания рабочей тетради с визуальными стимулами, чек-листами и элементами гейм-плея.

Таблица 2

Фрагмент программы психолого-педагогических практик,
реализуемой в экспериментальной группе

Маршрут	Формат	Деятельность	Ключевые качества VIA
Мои сильные стороны	Работа с персональными результатами	Дети выявляют свои сильные качества, соотносят результаты анкетирования с жизненным опытом, проводятся личные беседы по желанию	Любознательность Широта видения Критическое мышление Оптимизм
Уникальная футболка	Проекция	Проецирование своих сильных сторон и уникальности на изображение футболки (можно использовать белые футболки и маркеры для ткани)	Все 24 сильные стороны личности Оптимизм Целостность Самопознание
Благодарность	Беседа	Выявление сфер жизни и ситуаций, в которых способность к благодарности играет важную роль, создание облака тегов	Широта видения Критическое мышление Социальный (эмоциональный) интеллект Благодарность Оптимизм

Маршрут	Формат	Деятельность	Ключевые качества VIA
Браслет силы	Проекция	Плетение фенечек с символическим присвоением значения цвета сильным качествам: используемые, желаемые для ребёнка и «благодарность»	Креативность Широта видения Критическое мышление Социальный (эмоциональный) интеллект Благоразумие Самоконтроль Благодарность Оптимизм
Корзина негатива	Беседа, кейсы	Выявление фактора гнева, анализ эмоций, поиск конструктивных стратегий управления гневом, анализ ситуаций с разных точек зрения: я, оппонент, случайный прохожий, камера наблюдения	Самоконтроль Широта видения Критическое мышление Социальный интеллект Прощение Благодарность

Внедрение позитивных педагогических практик способствует созданию позитивной образовательной среды и превращает школу из места «оценивания знаний» в пространство взаимного признания ценности личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников // Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 24–33.
2. Колесова С.В. Позитивная педагогика в начальной школе: учебное пособие. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2015. 232 с.
3. Позитивные психологические интервенции: компендиум практических упражнений: учебно-методическое пособие / А.А. Реан, А.А. Ставцев, Р.Г. Кузьмин, А.В. Егорова; под ред. академика РАО А.А. Реана. Москва: МПГУ, 2022. 172 с.
4. Реан А.А. Позитивная психология и педагогика: монография / А.А. Реан, А.А. Ставцев, Р. Г. Кузьмин; под ред. А. А. Реана. Москва: МПГУ, 2023. 411 с.
5. Ставцев А.А., Реан А.А., Кузьмин Р.Г. Сильные стороны личности российских педагогов в модели VIA: апробация русскоязычной версии опросника «24 стороны личности» (VIA-IS120) // Интеграция образования. 2021. Т.25. №4. С. 681–699.
6. Сунь П., Сунь Ю., Цзян Х., Цзя Р., Ли Ц. Благодарность и проблемное поведение у подростков: посредническая роль позитивного и негативного копинг-поведения // Front. Psychol. 2019. 10:1547 /doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01547.

Об авторах:

Плетнева Елена Юрьевна – учитель МБОУ СОШ №34 г.Твери (170021, г.Тверь, ул. Соминка, 65), e-mail: pletneva34school@mail.ru

Агейченкова Екатерина Сергеевна – тьютор ресурсного класса, МБОУ СОШ №34 г.Твери (170021, г.Тверь, ул. Соминка, 65), e-mail: Ageychenkova_Ekaterina@mail.ru

Панкова Вера Петровна – директор МБОУ СОШ №34 г.Твери (170021, г.Тверь, ул. Соминка, 65), e-mail: pankovavp@mail.ru

Developing Personal Strengths in a Positive School Environment

E.Yu. Pletneva, E.S. Ageychenkova, V.P. Pankova

Secondary School № 34, Tver, Russia

This article presents the main results of testing a program of psychological and pedagogical practices based on the VIA (Values in Action) model, which contribute to the creation of a positive school environment and are aimed at developing students' strong personal qualities.

Keywords: *positive pedagogy, school environment, personal strengths.*

About the authors:

Pletneva Elena Yuryevna – teacher, Secondary School № 34, Tver (65 Sominka St., Tver, 170021), e-mail: pletneva34school@mail.ru

Ageychenkova Ekaterina Sergeevna – resource class tutor, Secondary School № 34, Tver (65 Sominka St., Tver, 170021), e-mail: Ageychenkova_Ekaterina@mail.ru

Pankova Vera Petrovna – principal, Secondary School № 34, Tver (65 Sominka St., Tver, 170021), e-mail: pankovavp@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 18.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.04.2026.

Применение коммуникативной игры для бесконфликтного взаимодействия учителя с родителями учащихся

М.В. Шмагина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия;
АНО МЦТИ «Мастер коммуникации», г. Тверь, Россия

В статье рассматривается потенциал коммуникативной игры как средства развития профессиональной коммуникативной компетентности. Представлены варианты проведения игр под разные задачи, примеры конфликтных фраз родителей, коммуникативные приёмы игры «Учитель и родитель». Бесконфликтное взаимодействие с родителями учащихся рассматривается как умение педагога бесконфликтно отвечать на конфликтные фразы актуальных и прогнозируемых возражений родителей. Включение коммуникативных игр в непрерывное педагогическое образование помогает закреплению в школе молодых учителей. Свойственная коммуникативной игре импровизация содействует профилактике профессиональной деформации педагогов.

Ключевые слова: коммуникативная игра, бесконфликтное взаимодействие с родителями, непрерывное педагогическое образование, игра «Учитель и родитель», «Мастер коммуникации. Школьные игры».

Дискурс о важности развития педагогической коммуникативной компетентности и построения конструктивных отношений учителя с родителями учащихся активно ведётся в педагогике начиная с 80-х годов XX века [4, 12]. В современных программах профессиональной подготовки педагогов выделено время и используются разнообразные методы обучения педагогическому взаимодействию с родителями учащихся. Однако, как свидетельствуют исследования, этих ресурсов недостаточно [3, с. 55]. «Результаты опроса свидетельствуют о наибольшей сформированности у обучающихся – будущих педагогов мотивационного компонента готовности к построению взаимодействия с родителями школьников, наименьшей – деятельностного» [4, с. 1].

Одним из признанных методов формирования практических навыков является игра. Исследователи указывают на естественный перенос полученных в игре умений в реальную деятельность [3, 7, 9]. В организованной игровой среде можно нарастить навыки уверенной коммуникации в разнообразных ситуациях общения, включая потенциально конфликтные.

Актуальность исследования продиктована потребностью развития практических навыков уверенного бесконфликтного взаимодействия учителя с родителями учащихся.

Степень разработанности темы исследования.

Коммуникативная игра широко включена в образовательный процесс, однако её потенциал в педагогических словарях либо не отражается вообще, либо зауживается до вида учебных заданий «в организации иноязычного общения» и изучения языков [1, с. 57, с. 62, с. 102]. В педагогических

словарях отдельно выделяются игры, в которых коммуникация рассматривается не как цель, а как средство взаимодействия игроков: деловая игра [5, с. 34, 8, с. 80], предметная, ролевая, символическая, сюжетная и компьютерная [5, с. 44].

Игры и игровые технологии по развитию коммуникативных навыков активно применяются в программах профессиональной подготовки педагогических кадров. Е.А. Репринцева относит к ним ролевые учебные и деловые игры, игровые тренинги и игровое моделирование, определяя учебную игру как «имитацию реальных ситуаций (эмоционально окрашенных, практико-ориентированных), позволяющих развивать коммуникативные умения и навыки, способности к взаимодействию в конкретных обстоятельствах» [9, с. 199]. Е.А. Александрова описывает процесс формирования студентами игровой основы коммуникативного взаимодействия с родителями через самостоятельное создание коллекции педагогических ситуаций и реакций на них, которые потом разрешаются в игровых форматах [3, с. 52]. На использование ролевых игр в подготовке проведения родительского собрания студентами-педагогами указывают многие исследователи [2, 3, 4,]. Как подметила Е.Н. Суханкина, развиваемые в ролевой игре импровизационные умения помогают «ориентироваться в изменяющихся кризисных ситуациях и достойно разрешать конфликтные ситуации» [11, с. 10]. В исследовании формирования готовности к взаимодействию будущих педагогов с родителями Е.А. Акмаева подчёркивает важность ответственного отношения к подготовке и использованию игры, анализу реплик и эмоциональной окраске сказанного для выявления в игре позиций и мотивов действий участников [2, с. 19]. Е.А. Акмаева определяет эти игры как ролевые. Н.С. Самсонова и Т.Г. Вашкевич представляют имплицативную игровую модель с учётом этнокультурных особенностей для формирования у будущих белорусских учителей комплексной коммуникативной компетентности. На основе данной модели komponуются тематические игровые комплексы, включающие игры и игровые приёмы народных традиций, в том числе для конструктивного поведения в конфликтной ситуации [10].

Специально для формирования и развития навыков конструктивного бесконфликтного взаимодействия учителя с родителями в 2022 г. была разработана коммуникативная игра «Учитель и родитель» из серии «Мастер коммуникации. Школьные игры» [13].

Цель данного исследования состоит в определении потенциала коммуникативной игры в непрерывном педагогическом образовании как средства формирования коммуникативных компетенций бесконфликтного взаимодействия учителя с родителями учащихся.

Результаты исследования.

За период подготовки педагогов изменяются приоритеты их интересов с учебно-познавательных на довузовском этапе, на профессионально-педагогические и методические после завершения учёбы. При этом, согласно результатам исследования, запрос на развитие коммуникативных навыков остаётся высоким на всех этапах профессионального становления [6, с. 106]. Применение игровых решений может удовлетворять потребность совершенствования профессиональной коммуникации не только в период учёбы. Организация непрерывного педагогического образования обеспечивает профессиональное развитие молодых и сохранность в профессии опытных педагогов школы. Коммуникативные игры с учителями в школах можно проводить в рамках методических объединений, методических дней, расширенных педсоветов, курсов или отдельных обучающих мероприятий.

Рассмотрим возможности применения коммуникативных игр на примере игры «Учитель и родитель» серии «Мастер коммуникации. Школьные игры». Для развития бесконфликтного взаимодействия учителя с родителями учащихся в игре есть задания-*Возражения*, содержащие конфликтные фразы родителей, на которые нужно неконфликтно отвечать [13, с. 56].

По условиям игры, в ответе необходимо использовать один из предложенных коммуникативных приёмов. Остальные участники игры могут предлагать свои варианты ответов, применяя другие коммуникативные приёмы игры (рис. 1).

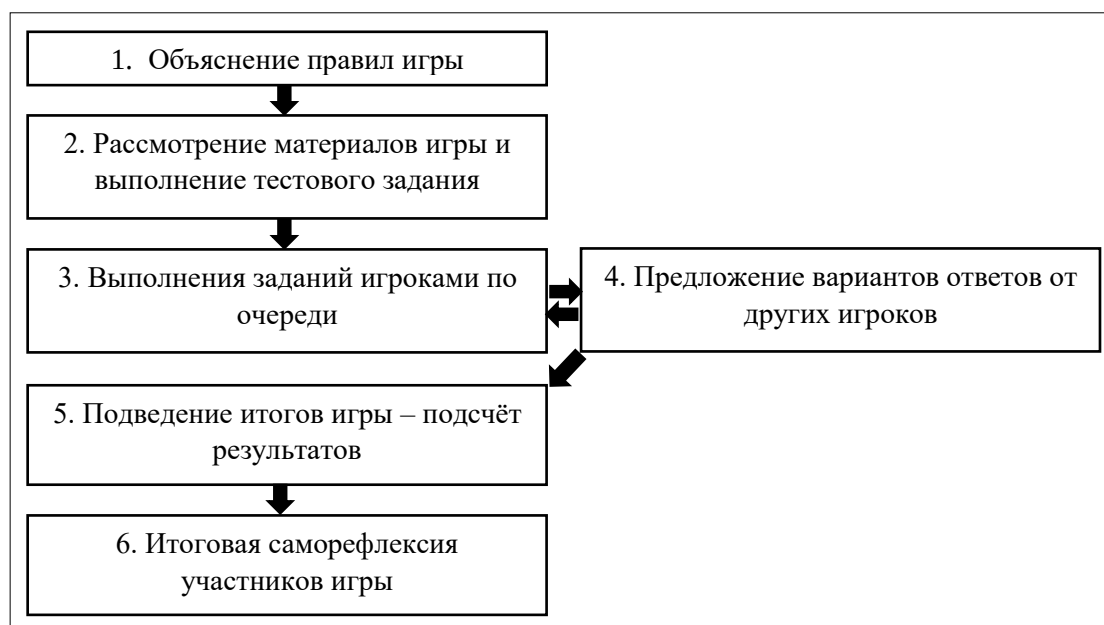


Рис. 1. Схема проведения коммуникативной игры

Примеры конфликтных фраз родителей из заданий игры «Учитель и родитель»:

«Моя дочь болела, а вы её сразу к доске вызвали»

«Мне кажется, вы моему сыну постоянно занижаете оценки!»

Примеры коммуникативных приёмов из игры «Учитель и родитель»:

– Признай и объясни. 1. Полностью или частично признайте ситуацию: *«Да, это так ...», «Возможно ...», «Бывает ...»*. 2. Объясните факт, причину, поведение, позицию.

– Разделение чувств: (пример начала фразы) *«Я вас понимаю, и тоже испытываю ...», «Мне так же не нравится, ...»*.

По условиям игры существуют следующие ограничения: отвечая, нельзя злиться, взаимно обвинять и оправдываться. На примере тестового задания ведущий игры раскрывает различие между объяснением и оправданием. Краткая и понятная аргументация в ответе принимается, а многословный ответ с нечёткой аргументацией – нет. В таком случае ведущий просит переформулировать ответ, чтобы он звучал конкретно и понятно.

Важным свойством игры «Учитель и родитель» является возможность предложить свои варианты ответных фраз участниками игры. В результате, в игровом пространстве создаются и апробируются приемлемые для группы педагогов ответы на конфликтные высказывания, которые можно услышать от родителей учащихся. Помимо этого, участники осваивают коммуникативные приёмы и тренируются на слух определять, был ли ответ объяснением или оправданием, конфликтным или неконфликтным.

Игры, применяемые в образовании, предполагают соревнование [9]. В игре «Учитель и родитель» на первом плане не соревновательность, а профессиональное общение с коллегами. Совместное обсуждение ситуаций общения с родителями сближает и создаёт атмосферу преемственности педагогического опыта. Ещё одна важная составляющая – саморефлексия участников – осознание допущенных ошибок и удачных решений в процессе и по завершении игры.

Потенциал игры «Учитель и родитель» состоит в возможности её оперативного расширения новыми, актуальными для педагогов ситуациями. Эти ситуации могут быть предложены руководством школы или самими участниками до или во время игры (рис. 2).

Примеры фраз от родителей учащихся, предложенных учителями на играх:

«По всем предметам репетитор. Зачем тогда нам нужна эта школа?»

«Виноват другой ребёнок, а наказали моего!»

Использование коммуникативных игр позволяет не только удовлетворить текущий запрос на разрешение сложных педагогических ситуаций, но и сработать на опережение, прогнозируя «возможные трудности в диалоге с родителями учащихся» [11, с. 22]. В условиях непрерывного образования руководство школы может развить у педагогов недостающие «умения прогнозировать содержание и формы педагогического взаимодействия» с родителями [2, с. 22] и подготовить

коллектив школы к предстоящим изменениям. Такими изменениями могут стать, например, неожиданный уход в онлайн-обучение по причине карантина или любая планируемая в школе инновация. Донести до каждого родителя информацию не всегда удаётся, а, значит, учителя неизбежно столкнутся с родительским сопротивлением в виде конфликтных фраз-возражений. Использование коммуникативной игры поможет подготовить педагогический коллектив школы к бесконфликтному управлению сопротивлением.

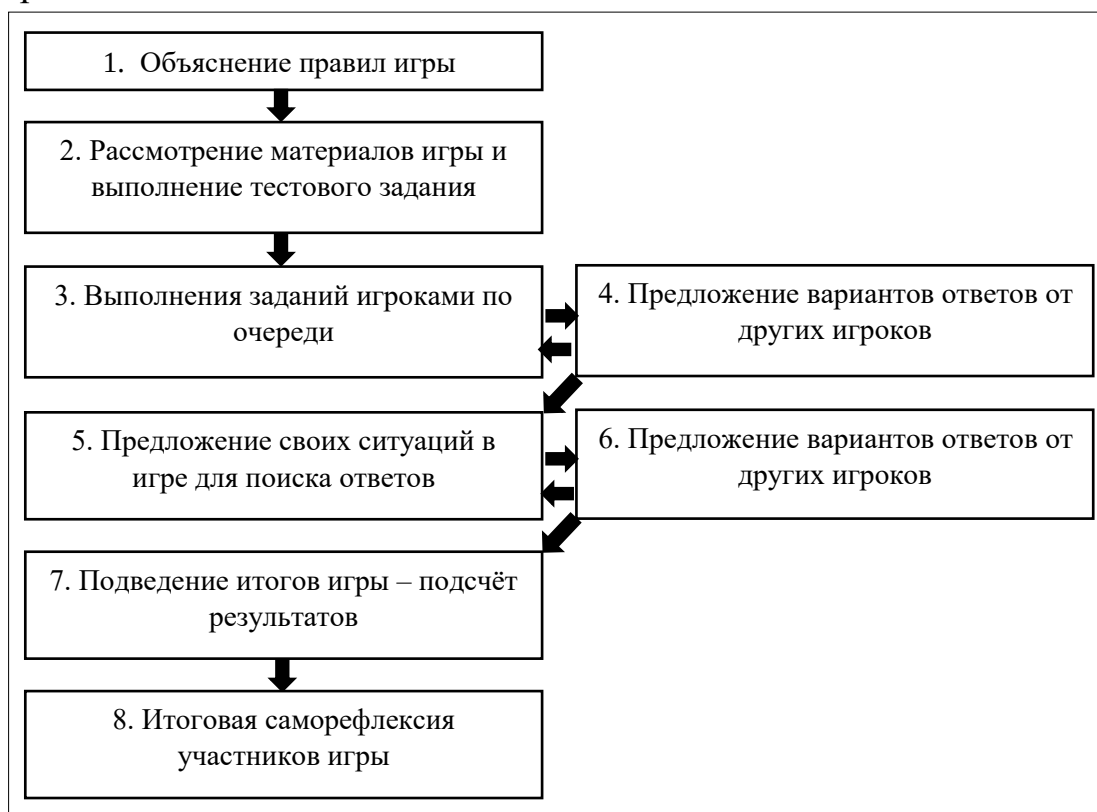


Рис. 2. Схема проведения коммуникативной игры с включением в неё ситуаций от участников

Если игры «Учитель и родитель» уже применяются в школе, игровой процесс оптимизируется.

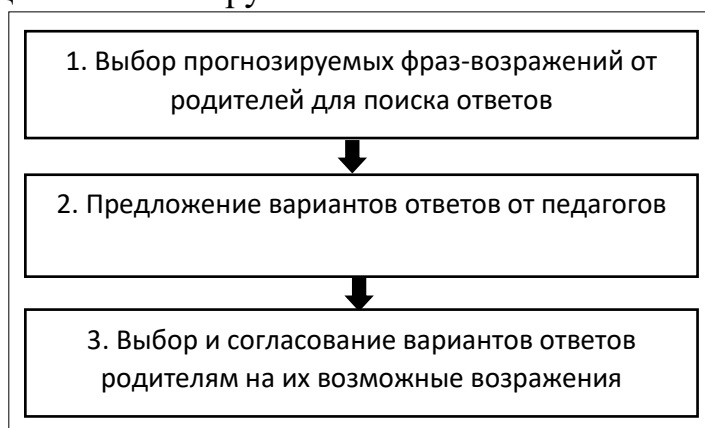


Рис. 3. Упрощённая схема проведения коммуникативной игры с включением в неё прогнозируемых возражений от родителей.

Подводя итоги, можно утверждать, что бесконфликтное взаимодействие учителей с родителями учащихся включает не только умение работать с типичными фразами возражений, но и предотвращать прогнозируемые конфликтные ситуации средствами коммуникативной игры.

Включение коммуникативных игр в непрерывное педагогическое образование школы позволяет компенсировать недостаток умений и навыков молодого педагога на рабочем месте, снизить эмоциональное напряжение и развить способности уверенной аргументации у всего педагогического коллектива, подготовиться к изменениям и бесконфликтному взаимодействию с родителями учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Акмаева Е.А. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с родителями: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2008. 26 с.
3. Александрова Е.А. Новые форматы подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями школьников и дошкольников // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 6. С. 52–59.
4. Воскресенко О.А., Сергеева С.В. Формирование готовности будущих педагогов к построению взаимодействия с родителями школьников // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 3. С. 1–8. <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN324.pdf> (дата обращения: 01.04.2026).
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2000. 176 с.
6. Ковалев В.П., Горбунова Т.В. Непрерывное педагогическое образование как условие совершенствования подготовки педагогов к профессиональной деятельности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 8. С. 98–106.
7. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. Книга для старшеклассников. М.: Просвещение, 1986. 160 с.
8. Педагогический словарь: словарь / под ред.: В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 346 с. (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности)
9. Репринцева Е.А. Педагогика игры: Теория. История. Практика. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2005. 421 с.
10. Самсонова Н.С., Вашкевич Т.Г. Игра как средство формирования коммуникативной компетентности будущего учителя // Наука и современность. 2012. № 16-1. С. 173–177.
11. Суханкина Е.Н. Родительское собрание в системе жанров педагогического общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2016. 22 с.
12. Трофимова Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретические и прикладные аспекты: монография. Ижевск: УдГУ, 2012. 116 с.
13. Шмагина М.В., Алехова О.В. Школьные и Подростковые игры «Мастер коммуникации» в системе общего образования. Практика применения // Медиация. Молодость. Будущее!: сборник научных статей по материалам I Международного фестиваля, Москва, 02–03 февраля 2022 года. М.: Общество с ограниченной ответственностью «А-Приор», 2022. С. 53–60.

Об авторе:

Шмагина Марина Вячеславовна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); директор АНО МЦТИ «Мастер коммуникации» (Россия, 170041, г. Тверь, ул. Волынская, 71А), e-mail: mshmagina@bk.ru

The use of a communicative game for conflict-free interaction between teachers and students' parents

M.V. Shmagina

Tver State University, Tver, Russia;
Master of Communication, Tver, Russia

The article examines the potential of the communicative game as a means of developing professional communicative competence. The variants of games for different tasks, examples of conflictogenic phrases of parents, and communicative techniques of the «Teacher and Parent» game are presented. Conflict-free interaction with the parents of students is considered as the teacher's ability to respond conflict-free to conflicting phrases of actual and predictable objections from parents. The inclusion of communicative games in continuing teacher education helps to consolidate young teachers in school. Improvisation, characteristic of a communicative game, helps to prevent professional deformation of teachers.

Keywords: *communicative play, conflict-free interaction with parents, continuing teacher education, the game «Teacher and parent», «Master of communication. School games».*

About the author:

Shmagina Marina Viacheslavovna – postgraduate student of the Tver State University (33 Zhelyabova St., Tver, 170100, Russia), director, «Master of Communication» (Russia 170041, Tver, Volynskaya st., 71A), e-mail: mshmagina@bk.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 27.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 15.04.2026.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Методологические основы танцевальной терапии в развитии вестибулярно-моторных координаций у детей дошкольного возраста

С.П. Назолин¹, А.Л. Сиротюк²

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

Статья посвящена методологическим основам танцевальной терапии для развития вестибулярно-моторных координаций у детей дошкольного возраста. Описаны методологические принципы, определяющие эффективность танцевальной терапии. Определена структура трехчасового занятия.

Ключевые слова: танцевальная терапия, дети дошкольного возраста, вестибулярно-моторная координация, сензитивный период.

Практическая реализация танцевальной терапии для развития вестибулярно-моторных координаций у детей дошкольного возраста требует четкого понимания методических принципов, технологий проведения занятий и способов адаптации упражнений под индивидуальные особенности детей. Современные исследования в области сенсорной интеграции подтверждают эффективность танцевально-двигательных практик в коррекции нарушений вестибулярной функции и развитии координационных способностей.

Вестибулярная система играет критически важную роль в общем развитии ребенка дошкольного возраста. Она обеспечивает не только физическое равновесие и ориентацию в пространстве, но и влияет на когнитивные процессы, эмоциональную регуляцию и социальное взаимодействие. Нарушения вестибулярно-моторных координаций могут проявляться в трудностях удержания равновесия, неуклюжести движений, быстрой утомляемости, страхе высоты и движения, а также в сложностях с освоением новых двигательных навыков [2].

Танцевальная терапия представляет собой уникальный синтез искусства, психологии и физического развития. В отличие от традиционных методов физической культуры, она воздействует на ребенка комплексно, объединяя телесное, эмоциональное и творческое начала. Музыкальное сопровождение создает благоприятный эмоциональный фон, игровая форма занятий повышает мотивацию, а групповой формат способствует развитию социальных навыков [3].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития координационных способностей. В это время происходит активное созревание нервной системы, формирование межполушарных связей, совершенствование работы вестибулярного аппарата. Именно поэтому целенаправленное воздействие на вестибулярно-моторную систему в возрасте от 4 до 7 лет дает максимальный развивающий эффект и может предотвратить возникновение многих проблем в школьном обучении [1, 2].

Эффективность танцевально-терапевтических занятий определяется соблюдением основных *методологических принципов* [5].

Принцип безопасности является первостепенным при организации любой двигательной активности с детьми. Он предполагает тщательный отбор упражнений с учетом физических возможностей детей, их возраста и состояния здоровья. Перед началом занятий необходимо получить медицинские допуски и выяснить противопоказания. Помещение для занятий должно быть освобождено от острых углов и опасных предметов, иметь нескользящее покрытие, хорошую вентиляцию. Важно обеспечить постепенное увеличение нагрузки, начиная с простых упражнений и постепенно переходя к более сложным. Педагог должен постоянно наблюдать за состоянием детей, отмечая признаки усталости, перевозбуждения или дискомфорта. При выполнении упражнений на равновесие необходимо находиться рядом с ребенком, готовым в любой момент оказать помощь и поддержку.

Принцип доступности требует адаптации упражнений под возрастные и индивидуальные особенности детей. Инструкции должны быть короткими, понятными, сформулированными в позитивном ключе (говорить, что нужно делать, а не что нельзя). Эффективным приемом является использование образных сравнений и метафор: вместо абстрактного «подними колено выше» можно сказать «подними лапку как цапля» или «перешагни через высокую траву». Сложные движения следует разбивать на составные элементы, демонстрировать их и только затем объединять в целостную комбинацию. Важно учитывать индивидуальный темп освоения материала каждым ребенком, не торопить отстающих и предлагать усложненные варианты для быстро прогрессирующих детей.

Принцип систематичности предусматривает регулярное проведение занятий не менее 2-3 раз в неделю. Исследования показывают, что при одном занятии в неделю эффект минимален, так как навыки не успевают закрепиться. Оптимальная частота составляет 3 занятия в неделю продолжительностью 25–30 минут для старших дошкольников и 15–20 минут для младших. При этом важна не только регулярность проведения, но и систематичность в усложнении материала. Программа должна быть выстроена от простого к сложному, с периодическим возвращением к пройденному материалу для его закрепления и совершенствования. Каждое новое упражнение вводится постепенно, повторяется на нескольких занятиях, варьируется и усложняется.

Принцип комплексности означает воздействие на все компоненты вестибулярно-моторной системы через разнообразные виды движений и упражнений. В одном занятии должны присутствовать упражнения на статическое и динамическое равновесие, вращательные движения для стимуляции вестибулярного аппарата, упражнения на координацию рук и ног, задания на пространственную ориентировку, упражнения для развития

чувства ритма и музыкальности. Важно также сочетать различные по характеру движения: плавные и резкие, быстрые и медленные, напряженные и расслабленные. Комплексный подход предполагает и воздействие на различные анализаторы: зрительный (демонстрация движений, использование зрительных ориентиров), слуховой (музыкальное сопровождение, словесные инструкции), кинестетический (ощущение собственных движений), тактильный (использование различных предметов и материалов).

Каждое занятие танцевальной терапии имеет *трехчастную структуру*, где каждая часть выполняет специфические функции в развитии вестибулярно-моторных координаций [5].

Подготовительная часть продолжительностью 5–7 минут направлена на мобилизацию внимания, подготовку организма к двигательной активности и создание положительного эмоционального настроения. Занятие начинается с ритуала приветствия, который может включать приветственную песенку, круговой танец или игру на знакомство. Это особенно важно для создания чувства безопасности и принадлежности к группе. Далее следует разминка, которая включает упражнения для разогрева всех основных групп мышц: повороты и наклоны головы, вращения в плечевых, локтевых и лучезапястных суставах, наклоны и повороты туловища, махи и вращения ногами. Важным элементом подготовительной части являются дыхательные упражнения, которые помогают активизировать кровообращение и настроить на предстоящую работу.

Основная часть занимает 15–20 минут и включает специализированные упражнения для развития вестибулярной функции, танцевальные комбинации различной степени сложности, игры на координацию и равновесие, а также импровизационные задания. Структура основной части выстраивается по принципу волнообразного изменения нагрузки: после интенсивного упражнения следует более спокойное, чтобы дети могли восстановить дыхание и не переутомились. Начинать целесообразно с упражнений на статическое равновесие, затем переходить к динамическому равновесию и вращательным движениям. После этого разучиваются или повторяются танцевальные комбинации, которые объединяют различные виды движений в целостную композицию. Обязательным элементом основной части являются игровые упражнения, которые поддерживают интерес детей и позволяют в непринужденной форме отрабатывать необходимые навыки. Завершается основная часть свободной импровизацией под музыку, где дети могут проявить творчество и выразить свои эмоции через движение.

Заключительная часть длительностью 3–5 минут предусматривает постепенное снижение двигательной активности, релаксацию и рефлекссию. Переход от активных движений к спокойным должен быть плавным, чтобы

не вызвать резкого изменения физиологического состояния. Используются упражнения на растяжку (наклоны к ногам, шпагаты, мостики – в зависимости от возраста и подготовленности), спокойная ходьба по кругу с замедлением темпа, упражнения на расслабление мышц. Релаксационная часть может сопровождаться спокойной музыкой, звуками природы. После релаксации проводится краткая рефлексия: педагог спрашивает детей, что понравилось на занятии, что было трудно, что нового они узнали. Это помогает детям осознать свой опыт и формирует навыки самоанализа. Занятие завершается ритуалом прощания, который может включать благодарность друг другу, круговой танец или прощальную песенку.

Наиболее эффективна танцевальная терапия для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), с нарушениями координации (диспраксией), с повышенной тревожностью [4].

Немаловажной частью танцевальной терапии является *работа с родителями*, предполагающая предоставление домашних заданий в виде карточек с простыми упражнениями, которые можно выполнять дома 5–10 минут в день. Информирование о прогрессе и трудностях происходит регулярно, желательно после каждого занятия кратко (2–3 предложения) сообщать родителю об успехах ребенка. Рекомендации по организации режима дня включают обязательную физическую активность, достаточный сон, сбалансированное питание с ограничением сахара и искусственных добавок.

Таким образом, комплексный подход, учитывающий возрастные и индивидуальные особенности детей, позволяет достичь значимых результатов в развитии координационных способностей, равновесия и общей двигательной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зарецкая Н.В. Танцы для детей младшего дошкольного возраста: пособие для практических работников ДОУ. М.: Айрис-пресс, 2008. 64 с.
2. Каменская В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии. М.: ФОРУМ, 2005. 288 с.
3. Слуцкая С.Л. Танцевальная терапия. М.: Когито-Центр, 2006. 64 с.
4. Суворова Т.И. Танцевальная ритмика для детей. СПб.: Музыкальная палитра, 2004. 44 с.
5. Шкурко Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг. СПб.: Речь, 2003. 192 с.

Об авторах:

Сиротюк Алла Леонидовна – доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: a.sirotyk@mail.ru

Назолин Степан Павлович – магистрант, направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: bstepannazolin@mail.ru

Methodological foundations of dance therapy in the development of vestibular-motor coordination in preschool children

S.P. Nazolin. A.L. Sirotyk
Tver State University, Tver, Russia

The article is devoted to the methodological foundations of dance therapy for the development of vestibular-motor coordination in preschool children. The article describes the methodological principles that determine the effectiveness of dance therapy. The structure of a three-part lesson is determined.

Keywords: dance therapy, preschool children, vestibular-motor coordination, sensitive period.

About the authors:

Sirotyuk Alla Leonidovna – Doctor of Psychology, Professor, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Tver State University (33 Zhelyabova St., Tver, 170100), e-mail: a.sirotyk@mail.ru

Nazolin Stepan Pavlovich –Master's student, majoring in Psychological and Pedagogical Education, Tver State University (33 Zhelyabova St., Tver, 170100), e-mail: bstepannazolin@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 01.04.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 06.04.2026.

Обучение детей с расстройством аутистического спектра в детской школе искусств

Е.А. Романюк

МБУ ДО «Детская школа искусств им. В.В. Андреева», г. Тверь, Россия

В статье актуализирована проблема обучения детей с расстройством аутистического спектра в детской школе искусств. Рассматриваются вопросы составления образовательной программы, адаптации детей к условиям обучения, поэтапности проведения занятий. Приводятся примеры учебных материалов и заданий для проведения занятий с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, расстройства аутистического спектра, детская школа искусств, вокал, диагностика.

Системный подход к инклюзивному образованию на территории Российской Федерации обеспечивается комплексной нормативно-правовой базой. Она формируется ключевыми федеральными документами, включая Конституцию РФ, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г., а также Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» № 181-ФЗ от 24.11.1995 г. (в актуальной редакции от 29.12.2021 г.), и подтверждается международными обязательствами, в частности Конвенцией о правах инвалидов от 13.12.2006 г. Данный регуляторный фундамент дополняется приказами Министерства просвещения и науки РФ и иными отраслевыми документами, детализирующими образовательный процесс для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов [12, 13, 6].

Ключевое методологическое требование инклюзии заключается в совместном обучении и воспитании всех детей в социальных институтах, с особым акцентом на учреждения дополнительного образования, где реализуется принцип равноправного участия.

Среди всего контингента обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) особое внимание уделяется группе детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Вопросы, связанные с организацией и содержанием их обучения, на сегодняшний день формируют острую социально-педагогическую проблему в Российской Федерации. Для более точного понимания специфики РАС необходимо обратиться к теоретическим основаниям.

Согласно определению, предложенному Л.В. Шаргородской, расстройство аутистического спектра представляет собой комплексное нейробиологическое расстройство развития. Клинически оно проявляется характерной триадой нарушений: 1) выраженным дефицитом в области социального взаимодействия и коммуникации, 2) наличием устойчивых стереотипных форм поведения, а также 3) спектром ограниченных интересов, что существенно затрудняет интеграцию и адаптацию ребенка в образовательной среде [16, с. 4].

© Романюк Е.А., 2026

На этапе профессиональной ориентации в детских школах искусств (ДШИ) обучающиеся с ОВЗ нередко сталкиваются с затруднениями в выборе адекватного направления. Отсюда следует, что фундаментальной задачей педагога становится комплексное содействие ребенку в дифференциации и выборе музыкального инструментария.

М.А. Угренинова акцентирует внимание на подготовительной диагностике детей с РАС как необходимом условии для обоснованного выбора музыкальной специализации [11]. В контексте коррекционно-развивающего воздействия, научно-практические изыскания основателя музыкотерапевтической школы С.В. Шушарджана убедительно демонстрируют, что именно вокальное исполнительство оказывает наиболее интенсивное благоприятное и терапевтическое влияние на психофизиологический статус особого ребенка. Более того, при условии компетентного психолого-педагогического сопровождения, вокал становится мощным инструментом социализации и общественной интеграции [18].

Требование по созданию персонализированной образовательной среды является обязательным условием для полноценной реализации учебного потенциала особого ребенка. В контексте организации образовательного процесса это детерминирует необходимость формирования в учреждениях специальных педагогических условий и внедрения строго индивидуальных подходов к каждому учащемуся, которые учитывают характер его нарушения [2, с. 75]. В качестве ключевого инструмента для индивидуализации образовательной траектории и обеспечения специфических условий для детей с ОВЗ выступает разработка Адаптированной дополнительной общеобразовательной программы (АДОП).

В Детской школе искусств имени В.В. Андреева на протяжении ряда лет успешно реализуется адаптированная дополнительная общеобразовательная программа под названием «Основы музыкального исполнительства» (с профилем «Вокал»). Эта программа, разработанная автором, предназначена для обучения учащихся с расстройством аутистического спектра (РАС) и задержкой психического развития (ЗПР), охватывая возрастную категорию от 9 до 13 лет.

Суть данной образовательной программы заключается в ее глубокой адаптации к специфике психофизического развития и индивидуальным возможностям данной категории обучающихся, что обеспечивает комплексную коррекцию имеющихся нарушений развития и способствует их социальной адаптации и интеграции.

Нормативно-правовым базисом для составления АДОП служат специализированные методические рекомендации. В соответствии с ними, структура дополнительной общеобразовательной программы должна быть детально проработана и включать в себя: 1) комплекс основных

характеристик самой программы и 2) комплекс организационно-педагогических условий, а также определенные формы аттестации [7, с. 9].

Программа «Основы музыкального исполнительства» содержит два учебных предмета: «Вокал» и «Музыкальная грамота и слушание музыки».

Первые несколько занятий с ребенком являются вводными и посвящаются адаптации ученика к музыкальной школе, к условиям занятий, к педагогу. Индивидуальные занятия в детской школе искусств способствуют установлению и закреплению контакта, в большинстве случаев переходящего в разряд доверительных отношений. Для этого учащемуся создаются благоприятные условия, чтобы он мог адаптироваться к новой обстановке. Л.В. Шаргородская говорит о проблемах, мешающих обучению детей с РАС: «проблемы социализации; выраженные проблемы в социальном взаимодействии и общении; наличие стереотипий, аутостимуляций и ограниченных интересов; особая обработка сенсорной информации» [16, с. 7].

Ученику задаются вопросы четкой активной артикуляцией с использованием вспомогательных жестов. Тон речи педагога спокойный, негромкий. Учащийся может и не ответить на вопросы, как правило, так и бывает на начальном этапе обучения. Здесь же преподаватель очень корректно и аккуратно расспрашивает ученика о его интересах, увлечениях, просит спеть любимую песню. Так происходят знакомство, предварительная диагностика и установление контакта. Дети с РАС часто не используют визуальный контакт, поэтому следует запастись терпением, чтобы его добиться.

Коммуникация происходит дозированно, без форсирования и с сохранением дистанции. Вводные занятия длятся 20–25 минут, продолжительность последующих занятий – 30 и позже – 40 минут.

Е.В. Михальчи акцентирует внимание на том, что сенсорное утомление учащимися с аутизмом переносится значительно тяжелее. Данное состояние, для нейротипичных лиц являющееся функциональной нормой (проявляющейся усталостью и умеренным снижением работоспособности), для обучающихся с РАС становится переживанием нагрузочным и даже болезненным [8, с. 125–126]. По этой причине продолжительность учебного занятия ограничивается лишь 30–40 минутами, а при первых признаках утомления урок немедленно прерывается.

Дальнейшие занятия проходят в положительном спокойном ключе нейтрально окрашенным негромким голосом педагога.

Работа на уроке строится по определенному алгоритму: вначале дыхательная и артикуляционная гимнастика, потом распевание на попевках, далее – пальчиковая гимнастика и работа над песней. Все упражнения даются в определенной последовательности, которую ученик хорошо

запоминает и сам подсказывает педагогу. Новые понятия на уроке вводятся постепенно и дозировано.

На первом этапе обучения используется система карточек PECS (система альтернативной коммуникации для общения с невербальными детьми) – начиная с простого «да» и «нет», которые наклеиваются на специальную липкую ленту, далее, – как результат выполнения каждого вида задания [20].

За работу на уроке и выполнение домашнего задания в дневник и рабочую тетрадь выставляются оценки-наклейки в виде различных фигурок, а в дальнейшем – наклейки-цифры.

Для решения специализированных дыхательных задач в процессе обучения активно применяется гимнастика А.Н. Стрельниковой, которая признана методикой с доказанным высоким здоровьесберегающим потенциалом [19]. Систематическое внедрение этой практики обеспечивает комплексное и многоуровневое позитивное влияние на физиологические системы организма.

В частности, отмечается ее способность к полноценному восстановлению функции свободного носового дыхания. На уровне бронхолегочного аппарата интенсифицируется дренажная способность бронхиального дерева и достигается купирование ряда патологических процессов. Значимым является воздействие гимнастики, способствующее нормализации кровообращения и эффективного снижения застойных явлений. Кроме того, фиксируется ее благоприятное влияние на общие метаболические процессы и гармонизацию функционального статуса сердечно-сосудистой системы. Наконец, методика используется для коррекции структурных деформаций грудной клетки и позвоночного столба, стимулирует восстановительные механизмы центральной нервной системы, что в совокупности приводит к существенному повышению психологического тонуса и стабилизации нейropsychического статуса [19].

Для тренировки длительности выдоха используются упражнения-игры («Надуй шарик», «Бабочка») [10].

В форме игры ребенок усваивает материал легко и с интересом, например, артикуляционную гимнастику В.В. Емельянова [3], которая проводится в виде сказки («Путешествие язычка», «Зарядка язычка», «Встреча язычка с жителями удивительной страны») [5].

В игровой форме выполняются и другие упражнения («Лев», «Лошадка», «Хомячок», «Рыбка», «Котенок» и др.), а также «Жираф», «Бронтозаврик» и др. [3].

Отрабатывая дикцию, учащийся проговаривает короткие поговорки. Темп упражнений медленный, артикуляция утрированная [10].

Певческая деятельность связана с развитием речевой функции учащегося, ослабленной при различных психических нарушениях. Упражнения на артикуляцию не только подготавливают голосовой аппарат

к пению, но и способствуют развитию речевых функций, что особенно важно для ребенка с задержкой психического и речевого развития.

Распевание строится на игровых попевках со словами [1, 10, 14], упражнениях на вибрацию губ, на «р» и др. [3].

Пальчиковая гимнастика стимулирует развитие речи, внимания, мелкой моторики, воображения, умственных способностей.

Т. Кан говорит о необходимости использования на уроке знакомых ученикам с РАС песен, материалов и структурированных упражнений, которые должны повторяться [4].

Песни для разучивания подбираются, прежде всего, с учетом интересов учащегося. Для этого педагог показывает несколько вариантов (пропевает на уроке или демонстрирует в записи), обсуждает с родителями, обеспечивает их фонограммой «плюс», чтобы ребенок смог дома еще раз прослушать и выбрать понравившуюся ему песню. Разучивание проводится традиционно по нотам, по куплетам сначала на слоги, потом со словами. Дома ученик слушает песню, повторяет слова, учит песню под «плюс».

Если тональность любимой песни оказывается неудобной, фонограмма транспонируется, либо аккомпанемент играет преподавателем на фортепиано. Последнее особенно нравится ученику, и он охотнее исполняет песню под инструмент.

Музыкальная грамота на первоначальном этапе изучается с помощью фланелеграфа. Ноты имеют цвета радуги: «до» – красный, «ре» – оранжевый, «ми» – желтый, «фа» – зеленый, «соль» – голубой, «ля» – синий, «си» – фиолетовый. Учащийся выкладывает на фланелеграфе музыкальные мелодии – распевки, которые пропевает сам со словами, сольфеджируя. Мелодии распевки также пропеваются с использованием руки как нотного стана (5 пальцев – 5 линеек).

В качестве учебных пособий для работы на уроке и дома используются рабочие тетради Г.П. Шишкиной и Д.А. Романец [17, 9]. Это 4 выпуска книг, в которых простым и доступным языком с интересными иллюстрациями изложены основные музыкальные понятия. Для закрепления полученных знаний предложены интерактивные странички, изложенные в игровой форме. Элементы музыкальных прописей готовят навыкам письма.

Учебные пособия позволяют развивать музыкальный слух, память, чувство ритма и творческие способности детей.

Интересным подспорьем в обучении музыкальной грамоте оказался сайт Musicway. Изучение ритма, нотной грамоты, названий клавиш фортепиано и др. проходит в форме игры [21, 22].

Слушание музыки изучается по учебному пособию Н.А. Царевой «Уроки госпожи мелодии» [15]. Пособие предназначено для начинающих музыкантов, их приобщению к шедеврам мировой музыкальной культуры. Тематика корректируется, убираются темы, сложные для восприятия

ребенком с РАС. Тщательно подбирается и музыкальный материал. Некоторые темы высылаются по электронной почте на дом для изучения в качестве самостоятельной работы. В конце разделов имеются задания, предназначенные для выполнения учащимся.

На занятиях в ДШИ с учащимся с РАС всегда находится тьютор. Его роль выполняют родители. Они становятся связующим звеном между ребенком и внешним миром. Особенно важна их роль на первоначальном этапе обучения. Они помогают установить контакт учащегося с преподавателем. Именно они, присутствуя на уроке, помогают своему ребенку проработать дома темы, пройденные в классе.

Диагностика результатов проводится каждое полугодие. Для отслеживания динамики развития учащегося используется метод наблюдения. Регулярные записи (дневник наблюдений) педагога, описывающие ход урока, реакцию учащегося, его настрой, важные моменты обучения отражают динамику его развития. Присутствующие на уроке родители делают видеозаписи разных видов деятельности учащегося. Полученные результаты сравниваются с предыдущими.

Обучение по АДОП предполагает достижение двух видов результатов: личностных и предметных. С каждым годом в коммуникативной сфере результаты улучшались: общение учащегося становилось более осмысленным как с преподавателем (стал понимать, реагировать, смотреть в глаза, выполнять задания), так и с некоторыми учащимися ДШИ.

В познавательной сфере – повысился интерес к музыке, выступлениям детей; учащийся стал часто посещать концерты, в том числе и в детской школе искусств, появилась выдержка «досидеть до конца»; улучшилось качество речи; появилась внимательность и выдержанность на уроке, собранность, взгляд стал более осознанным.

В предметной части в течение обучения тоже улучшились результаты. Учащийся стал лучше открывать рот, правильно дышать во время пения, петь более выразительно (с небольшими эмоциями), выполнять несложные движения в песне, петь под фонограмму «минус», стоя, развернувшись к педагогу (публике), у него расширился диапазон голоса.

Полученные достижения учащегося с РАС – это результат работы не только ДШИ, но и родителей, а также целой команды педагогов. Помимо занятий вокалом, ребенок посещает кружки, коррекционные занятия; занимается лечебной физкультурой, плаванием, тхэквондо; с учителем-логопедом по развитию всех компонентов речи и дефектологом по развитию познавательной деятельности; ходит на массаж.

Таким образом, обучение детей с РАС в ДШИ способствует раскрытию их творческих способностей, удовлетворению индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном совершенствовании, созданию условий для адаптации к социуму. Музыка, пение влияют на их

психокоррекцию эмоционального и физического состояния, являются инструментами общения с внешним миром, способствуют выражению внутреннего мира окружающим.

Обучение детей с РАС в ДШИ является сложной, требующей системного решения проблемой. Много из накопленного практического опыта еще нуждается в систематизации и осмыслении. Только совместными усилиями специально обученных педагогов и родителей можно достигнуть положительных результатов в развитии ребенка с РАС.

Эффективное обучение учащегося с РАС возможно при соблюдении следующих условий:

- создание благоприятной обстановки, доверительной атмосферы на уроке;
- дозированное введение нового материала;
- постановка задач небольшими порциями;
- чередование на уроке различных видов деятельности;
- выстраивание структуры урока по определенному алгоритму;
- подача материала и выполнение заданий в форме игры;
- обязательное стимулирование учащегося после выполнения заданий;
- работа с музыкальным материалом, одобренным учащимся;
- соблюдение времени и протяженности урока.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаврищева Л.Б., Нищева Н.В. Логопедические распевки. Спб.: Изд.-во «Детство-пресс», 2011. 15 с.
2. Галяува Л.И., Бочкарева Т.Н. Создание благоприятной образовательной среды для людей с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзия в образовании. 2021. Т.6 №1 С. 66–76. // <https://www.tisbi.ru/files/prod/home/nauka/gurnal-inklyuziya-v-obrazovanii/2d7fa21275faf16a3022548f40292a0b.pdf>
3. Емельянов В.В. Фонопедический метод развития голоса. Координация и тренинг. 3-е изд., испр. СПб.: Лань, 2003. 192 с.
4. Кан Т. Музыкотерапия как средство развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра // Музыкальное искусство и образование в современном социокультурном пространстве – 2021: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции: в 3 т. Белгород, 26–27 октября 2021 года. Том 1. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2022. С. 244-250. EDN LWDIGX.
5. Кацер О.В. Игровая методика обучения детей пению: учебно-метод. пособие. СПб.: Музыкальная палитра, 2005. 47 с.
6. Конвенция о правах инвалидов от 13.12.2006 г. URL: <https://base.garant.ru/2565085/>. (Дата обращения 01.02.2026)
7. Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей. Письмо Минобрнауки России от 29.03.2016 № ВК-641/09 // https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_256448/. (Дата обращения 01.02.2026).

8. Михальчи Е.В. Изучение особенностей сенсорного утомления у лиц с расстройствами аутистического спектра // Инклюзия в образовании. 2021. Т.6. №1. С. 125–143. // <https://www.tisbi.ru/files/prod/home/nauka/gurnal-inklyuziya-v-obrazovanii/2d7fa21275faf16a3022548f40292a0b.pdf>
9. Романец Д.А. Нотная грамота. Ростов н/Д: Феникс, 2022. 64 с.
10. Романюк Е.А. Основы вокально-хоровой работы с младшими школьниками: Учеб. пособие. Тверь: ТвГУ, 2009. 88 с.
11. Угренинова М.А. Взаимосвязь диагностики музыкальных способностей и выбора направления обучения в детской школе искусств у детей с аутизмом / М.А. Угренинова, М.А. Низова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-4. С. 224-227. EDN НКСААХ.
12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. (Дата обращения 01.02.2026).
13. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 №181-ФЗ // https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/. (Дата обращения 01.02.2026).
14. Хайтович Л.М. Тараторочки: сборник детских эстрадных распевок-скороговорок. Н.Новгород. 2011. 12 с.
15. Царева Н.А. Уроки госпожи Мелодии: Учебник для 1 класса детских музыкальных школ и школ искусств. М.: РОСМЭН-ПРЭСС, 2001. 80 с. Учебник для 2 класса детских музыкальных школ и школ искусств. – М.: ПРЭСТО, 2007. 120 с. Учебник для 3 класса детских музыкальных школ и школ искусств. М.: ПРЭСТО, 2007. 127 с.
16. Шаргородская Л.В. Основные условия, методы и формы организации образования младших школьников с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации // https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Osnovnye_usloviya_metody_i_formy_organizacii_obrazovaniya_mladshih.pdf
17. Шишкина Г.П. Основы музыкальной грамоты: учеб. пособие. Звуки. Ноты. Знаки. Длительности. Ростов н/Д: Феникс, 2020. 15 с.
18. Шушарджан С.В. Терапия невротических расстройств музыкой и лекарством – умные технологии исцеления // <https://medicine-art.ru/ru/nauka/article/97443/view>. (Дата обращения 01.02.2026).
19. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. М.: Метафора, 2008. 128 с.
20. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М., 2011. 416 с.
21. Musicway. <https://rutube.ru/search/?suggest=1&query=musicway>
22. Musicway. <https://vk.com/musicwayspb>

Об авторе:

Романюк Елена Альбертовна – кандидат педагогических наук, преподаватель МБУ ДО «Детская школа искусств им. В.В. Андреева» (170034, г. Тверь, ул. Ерофеева, 11), e-mail: muzyka69@yandex.ru

**Teaching children with autism spectrum disorder
at a children's art school**

E.A. Romanyuk

Children's Art School named after V.V. Andreev, Tver, Russia

The article highlights the problem of teaching children with autism spectrum disorder at a children's art school. The issues of drawing up an educational program, adapting children to the learning environment, and phasing out classes are considered. Examples of educational materials and tasks for conducting classes with autism spectrum disorder people are given.

Keywords: *inclusive education, limited health opportunities, autism spectrum disorder, children's art school, vocal, diagnostics.*

About the author:

Romanyuk Elena Albertovna – Candidate of Pedagogical Sciences, teacher of Children's Art School named after V.V. Andreev (Russia, 170034, Tver, Yerofeyeva str., 11), e-mail: muzyka69@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 17.03.2026.

Развитие эмоционального интеллекта младших школьников с особыми образовательными потребностями методами арт-терапии

А.Л. Сиротюк, А.В. Ульянова

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

Статья посвящена проблеме развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Рассмотрены ключевые компоненты эмоционального интеллекта, факторы, препятствующие его формированию, а также потенциал арт терапии в развитии социально эмоциональных компетенций. Особое внимание уделено работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Обоснована значимость целенаправленного формирования эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте как основы успешной социальной адаптации.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, младший школьный возраст, социально эмоциональные компетенции, арт терапия, социальная адаптация.*

Развитие эмоционального интеллекта – «способности человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способности управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач» [3, с. 24] – особенно важно для младших школьников с особыми образовательными потребностями. Практическая актуальность исследования обусловлена потребностью в научном обосновании применения арт-терапевтических средств для развития эмоционального интеллекта у этой категории обучающихся. Хотя такие методы традиционно используются преимущественно в коррекционной работе – для стабилизации эмоциональной сферы и преодоления эмоциональных расстройств, – их потенциал в целенаправленном развитии эмоционального интеллекта остаётся недостаточно изученным. В частности, крайне мало исследований, рассматривающих возможности изобразительной деятельности и других форм арт-терапии в данном контексте.

Развитие эмоционального интеллекта целесообразно начинать в младшем школьном возрасте, так как это закладывает фундамент для последующего осознанного управления собственными переживаниями и формирования способности адекватно оценивать и реагировать на разнообразные жизненные обстоятельства. Приобретённые в этот период навыки способствуют более эффективному выстраиванию межличностных отношений: дети учатся тоньше чувствовать нюансы общения со сверстниками, находить взвешенные подходы к разрешению возникающих разногласий и поддерживать конструктивный диалог в коллективе. В результате у школьников формируется устойчивый набор социально-эмоциональных компетенций, который существенно облегчает их адаптацию в социуме и способствует гармоничному развитию личности. Исследования развивающего характера, направленные на обоснование различных средств и программ развития, достаточно широко представлены

в научной литературе. Однако в контексте формирования эмоционального интеллекта у школьников основное внимание традиционно уделяется игровой деятельности. При этом продуктивные виды деятельности, включая методы арт-терапии, часто остаются вне фокуса исследовательского интереса – хотя именно они демонстрируют высокую эффективность в развитии школьников. Данный пробел подчёркивает научную актуальность выбранной темы исследования.

В рамках педагогических исследований выявлены определённые факторы, негативно влияющие на формирование эмоционального интеллекта у детей. Существенную роль в этом процессе играет дефицит качественного взаимодействия между родителями и ребёнком: взрослые часто не могут выделить достаточно времени для живого общения с детьми. Юное поколение демонстрирует устойчивую тенденцию к увеличению продолжительности экранного времени. Такая трансформация коммуникативных практик ведёт к сокращению возможностей для формирования ключевых социально эмоциональных компетенций, лежащих в основе развития эмоционального интеллекта. Дополнительным дестабилизирующим фактором выступает информационная избыточность: дети постоянно испытывают на себе интенсивное воздействие разнородных информационных потоков, транслируемых через множество медиаканалов – от традиционного телевидения до цифровых платформ и мобильных сервисов. Непрерывный поток сведений, часто неструктурированный и избыточный, создаёт существенные препятствия для формирования и развития эмоционального интеллекта, поскольку рассеивает внимание и затрудняет осмысление собственных переживаний и эмоций окружающих. Кроме того, существенную роль в этой проблеме играет сложившаяся образовательная парадигма, в рамках которой приоритет отдаётся когнитивному развитию. Школьные программы и педагогическая практика традиционно концентрируются на совершенствовании академических навыков – прежде всего математических способностей и техники чтения, – оставляя вопросы эмоционального воспитания и развития социально-эмоциональных компетенций на периферии образовательного процесса [10, с. 124].

Период младшего школьного возраста занимает особое место в процессе развития эмоционального интеллекта. Именно на этом этапе онтогенеза наблюдается интенсивная динамика формирования важнейших психических структур. К числу таких новообразований относятся: развитие способности к произвольной регуляции поведения, качественное преобразование эмоциональной сферы, а также постепенное совершенствование универсальных учебных действий – в частности, регулятивных и коммуникативных компетенций. К последним относятся такие значимые умения, как постановка целей, составление планов, прогнозирование результатов, эффективная работа в коллективе и

конструктивное разрешение конфликтных ситуаций. Кроме того, в это время закладываются основы личностной рефлексии – способности анализировать собственные действия и переживания. Все эти психологические образования создают необходимую базу для осознанного управления собственным поведением. Таким образом, именно младший школьный период обладает наибольшим потенциалом для целенаправленного развития эмоционально-коммуникативных компетенций, которые в дальнейшем станут фундаментом социальной адаптации и эффективного взаимодействия с окружающими [11, с. 69].

В современной педагогической практике отмечается устойчивая тенденция к росту числа детей, испытывающих трудности в психоэмоциональном развитии, причём особенно ярко это проявляется среди ребят с ограниченными возможностями здоровья. У школьников с подобными нарушениями часто наблюдаются характерные проявления: они демонстрируют эмоциональную неустойчивость, склонны к проявлениям враждебности и агрессивного поведения, испытывают повышенную тревожность. Подобные особенности существенно затрудняют процесс социализации ребёнка, осложняя его взаимодействие с окружающим социумом и выстраивание отношений со сверстниками и взрослыми. В этой связи грамотно организованная педагогическая работа приобретает особую значимость: целенаправленное воздействие в сфере эмоционального развития способно не только существенно обогатить эмоциональный опыт школьников, но и привести к заметному смягчению либо полному устранению имеющихся недостатков в их личностном становлении [4, с. 122].

Вопрос о том, как формируются представления об эмоциях, был предметом изучения как отечественных, так и зарубежных учёных и психологов. Среди них можно выделить следующих исследователей: К. Изарда, Р.С. Немова, С.А. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.К. Анохина, П.В. Симонова, В.В. Зеньковского, Л.Ф. Обухову, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Е.П. Ильина, Л. В. Срывкову и др. [13, с. 4].

Термин «эмоциональный интеллект» вошёл в научный лексикон в 1993 году благодаря исследованиям П. Саловея и Дж. Майера, представивших в 1990 году его теоретическую модель, которая включает три взаимозависимых блока: перцептивно-экспрессивный (умение идентифицировать и транслировать собственные эмоции, эмпатически считывать состояния других), регулятивный (механизмы самоконтроля эмоций и инструменты воздействия на эмоциональный контекст взаимодействия) и инструментальный (использование эмоций для адаптивного планирования, нестандартного мышления, концентрации внимания и поддержания мотивации) [1, с. 21]. Эмоциональный интеллект – это способность человека распознавать, понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей; его развитие предполагает освоение

компетенций: понимание эмоциональных переживаний, регуляцию их внешних проявлений и опору на морально-нравственные ориентиры в реакциях. Поскольку эмоциональное состояние влияет на деятельность в любой сфере жизни, высокий уровень эмоционального интеллекта значим для личности, а его фундаментальные основы закладываются в младшем школьном возрасте – в период активного становления механизмов саморегуляции и социального взаимодействия [9, с. 31].

Рассмотрим основные составляющие эмоционального интеллекта и их роль в психической регуляции:

- Распознавание собственных переживаний – способность дифференцировать эмоциональные состояния и осознанно выделять их оттенки, формируя чёткую карту внутреннего опыта. Без такой дифференциации эмоции сливаются в неструктурированный поток, затрудняя самопонимание и саморегуляцию.

- Регуляция эмоционального выражения – выработка баланса в проявлении чувств: подавление эмоций создаёт хроническое напряжение (вплоть до психосоматических нарушений), а их неконтролируемая экспрессия провоцирует конфликты. Эффективная регуляция требует осознанного выбора способов выражения переживаний с учётом ситуации и целей взаимодействия.

- Осмысление эмоциональных процессов – способность рефлексировать над эмоциями: фиксировать, анализировать и интерпретировать переживания (отслеживать, какие чувства возникают, в каких контекстах и почему). Это превращает эмоции из стихийных реакций в информативные сигналы для принятия решений и выстраивания продуктивных отношений [10, с. 125].

Развитие эмоционального интеллекта имеет первостепенное значение для становления личности ребёнка. Особенно это актуально в тот жизненный период, когда параллельно с совершенствованием познавательных функций происходит эволюция форм общения: ребёнок осваивает более сложные уровни взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками, что требует от него новых эмоциональных и коммуникативных компетенций. Следовательно, вопрос развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста сохраняет свою актуальность, поскольку именно в этот жизненный этап ребята постепенно приходят к осознанию собственных эмоциональных переживаний и осваивают навыки их регуляции. Суть эмоционального интеллекта заключается в способности не только идентифицировать и осмыслять свои чувства, но и эффективно ими управлять, а также выстраивать взаимодействие с окружающими с учётом их эмоционального фона. Исследование уровня эмоционального интеллекта у младших школьников представляет собой значимую научную и практическую задачу: оно даёт возможность своевременно обнаружить пробелы в

формировании эмоциональной компетентности и на этой основе создать целенаправленные программы, способствующие её совершенствованию.

Работа психолога с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, нацеленная на смягчение, сокращение или полное устранение проявлений того или иного заболевания либо расстройства, предполагает особую чуткость, осторожность и внимательность в выборе методов взаимодействия. Именно эти ключевые требования успешно реализует арт-терапевтическое направление в психотерапии, позволяющее выстраивать деликатный и бережный контакт, учитывающий специфику психоэмоционального состояния ребёнка и особенности его развития [2, с. 216].

Изучение феномена «арт-терапия» занимались Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, М.В. Киселева, А.И. Копытин, В.Н. Никитин, А.А. Сучилин, Л.А. Тихонович [6, с. 7].

А.И. Копытин даёт следующее определение: «Арт-терапия – это направление в психокоррекции, основанное на занятиях клиентов изобразительным творчеством» [7, с. 8] Согласно позиции исследователей А.И. Копытина и Е.Е. Свистовской, арт-терапия строится на основе междисциплинарной парадигмы. Метод объединяет теоретические и практические наработки нескольких областей знания – от психологии и медицины до педагогики и культурологии.

Центральным звеном арт-терапевтического подхода выступает именно художественная деятельность. В ходе сеансов участники погружаются в процесс изобразительного творчества, которое и формирует ядро данного направления. Именно практическая работа с художественными материалами и техниками становится тем механизмом, через который реализуются терапевтические эффекты метода.

В процессе арт-терапии происходит комплексное воздействие на личность, которое способствует активизации высших психических функций – памяти, мышления и внимания. Одновременно идёт последовательное развитие как эмоциональной, так и познавательной сферы. Важным результатом становится формирование и закрепление новых мотивационных установок, позволяющих человеку выстраивать более эффективные модели поведения [2, с. 217].

Метод помогает снижать выраженность поведенческих и эмоциональных нарушений, а также облегчает симптоматику психосоматических расстройств. Существенную роль играет раскрытие творческого потенциала личности, что создаёт благоприятные условия для выражения чувств и эмоций – как позитивных, так и негативных – в социально приемлемой и одобряемой форме [2, с. 217]. Кроме того, арт-терапия содействует становлению позитивной самооценки и развитию самопринятия, способствует гармонизации внутреннего самоотношения. В ходе занятий наблюдается рост социальной активности: у человека

формируется готовность проявлять инициативу и принимать самостоятельные решения. Не менее значимым эффектом становится совершенствование коммуникативных навыков и ускорение процессов социальной адаптации [2, с. 218].

Ю. В. Лазарева и А.Е. Рудакова в своих исследованиях выделяют широкий спектр арт-терапевтических методов, успешно применяемых в коррекционно-развивающей работе с детьми. Среди них – изотерапия, которая использует средства изобразительного искусства для достижения терапевтического эффекта; библиотерапия, опирающаяся на психологическое воздействие чтения литературы; имаготерапия, включающая работу с художественными образами и элементы театральной постановки. Кроме того, авторы отмечают значимость музыкотерапии (применение музыки и звуков для гармонизации психоэмоционального состояния), вокалотерапии (коррекция через пение и вокальное самовыражение) и кинезитерапии (комплекс двигательных методик, в том числе танцетерапии и коррекционной ритмики, направленных на развитие телесной осознанности и эмоциональной регуляции). Такое многообразие подходов позволяет гибко подбирать наиболее эффективные техники, ориентируясь на индивидуальные особенности и потребности каждого ребёнка. Перечисленные подходы демонстрируют разнообразие инструментов арт-терапевтической практики в психолого-педагогической работе с детским контингентом [8, с. 252].

М.В. Киселёва отмечает, что психокоррекционный эффект арт-терапии основан на двух ключевых механизмах. Во-первых, развивается углублённое самонаблюдение: человек лучше осознаёт свои эмоции и переживания, что укрепляет уверенность в себе. Во-вторых, творческий процесс даёт безопасный выход внутренним переживаниям через различные формы художественного самовыражения (рисование, музыку, танцы, сочинение и др.). Сочетание рефлексии и творчества создаёт уникальный терапевтический эффект арт-терапии. При этом творчество выступает безопасным механизмом снятия эмоционального напряжения. Кроме того, в ходе творческой деятельности у человека формируется ощущение внутреннего порядка и контроля, поскольку создание произведения требует определённой организации пространства и материалов. Наконец, арт-терапия позволяет осваивать новые формы опыта, расширяя границы личностного развития и обогащая внутренний мир человека [6, с. 21].

Рассматривая ключевые направления арт-терапии в контексте исследуемой темы, особое внимание стоит уделить изотерапии, известной также как терапия рисунком. При этом важно разграничить два смежных понятия – арт-педагогику и арт-терапию. В арт-педагогике центральное место занимает именно создание художественного произведения: в рамках этого подхода решаются развивающие задачи, такие как формирование

эстетического вкуса, освоение приёмов построения изобразительной композиции и другие подобные умения.

В арт-терапии ситуация принципиально иная: здесь отсутствует установка на создание законченного художественного произведения, поскольку участники процесса, как правило, не обладают профессиональными художественными навыками. В отличие от арт-педагогики, арт-терапия не нацелена на производство культурных шедевров – речь идёт скорее о продуктах художественного самовыражения, ценность которых определяется не эстетическим совершенством, а терапевтическим эффектом.

Изотерапия, основанная на рисовании, активно применяется сегодня в психологической коррекции. Через изобразительное творчество человек получает возможность глубже прочувствовать и осознать собственное «я», беспрепятственно выразить внутренние мысли и эмоции, быть искренним с самим собой, воплотить в образах свои мечты и надежды. Кроме того, рисование помогает освободиться от груза негативных переживаний, связанных с прошлым опытом. Таким образом, изобразительная деятельность становится не просто способом отражения окружающей действительности в сознании человека, но и инструментом её творческого моделирования, позволяющим наглядно выразить личное отношение к миру. [5, с. 15].

А.И. Савенков подчёркивает, что изобразительная деятельность, в особенности выполняемая в группе, выступает эффективным инструментом формирования социальной компетентности у детей. В ходе анализа потенциала рисования – как индивидуального, так и совместного – исследователь приходит к выводу: коллективное художественное творчество создаёт уникальные условия для развития ребёнка. По мнению учёного, именно такая форма деятельности порождает особенно сложные и многоаспектные ситуации, которые максимально способствуют совершенствованию эмоционального интеллекта и социальных навыков у детей [12, с. 9].

Изобразительная деятельность, реализуемая как в индивидуальном порядке, так и в формате групповой работы, представляет собой действенный метод стимулирования развития эмоционального интеллекта в школьной возрастной группе. Это обусловлено несколькими важными факторами. Прежде всего, данный вид деятельности органично вписывается в мир ребёнка: он интуитивно понятен, привлекателен и не вызывает сопротивления, что делает его особенно доступным для детей дошкольного возраста. Кроме того, рисование позволяет наглядно выделять и фиксировать невербальные проявления эмоций – через цвет, линию, композицию ребёнок может выразить то, что сложно передать словами. Не менее значима и групповая форма работы: создавая совместный художественный продукт, дети учатся учитывать чувства и намерения друг

друга, согласовывать действия, договариваться – а это способствует развитию эмоционального интеллекта в условиях социального взаимодействия. Таким образом, изобразительная деятельность создаёт естественную среду для освоения навыков распознавания, выражения и регуляции эмоций как на личностном, так и на межличностном уровне [14, с. 9].

В завершение стоит подчеркнуть, что арт-терапевтические методики играют существенную роль в формировании эмоционального интеллекта у детей с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря таким подходам ребята получают возможность глубже осознавать собственные переживания, осваивают способы выражения чувств посредством творческой деятельности и постепенно совершенствуют умения выстраивать социальное взаимодействие. В процессе подобной работы педагог-психолог должен проявлять особую внимательность, опираться на нестандартные решения и тщательно учитывать индивидуальные особенности каждого воспитанника. Именно применение арт-терапевтических техник позволяет сформировать комфортную и поддерживающую среду, которая способствует целостному развитию эмоциональной сферы детей с ОВЗ и открывает пути для их эффективной социализации и включения в общественную жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. Москва: Лик Пресс, 1998. 160 с.
2. Войтенко Е.И. Арт-терапия в работе с детьми с ОВЗ // Молодой ученый. 2022. № 15 (410). С. 216–218.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. Москва: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
4. Карпенко Л.И., Еверзова А.И. Развитие эмоционального интеллекта у детей с ОВЗ посредством использования методов арт-терапии // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 1 апр. 2021 г.) / редкол.: С. Н. Башинова [и др.] Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 122–125.
5. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2007. 160с.
6. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб.: Речь, 2017. 336 с.
7. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. М.: Когито-Центр, 2010. 197 с.
8. Лазарева Ю.В., Рудакова А.Е. Арт-терапия как средство развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста // Научный диалог. 2018. № 6. С. 251–264.
9. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. Москва: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
10. Майер Г. Психология эмоционального мышления // Хрестоматия по общей психологии: психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. Москва: Изд-во МГУ, 1981. С. 123–129.
11. Попова А.А. Тенденция регресса развития эмоционального интеллекта у современных дошкольников // Молодой ученый. 2023. № 22 (469). С. 472–474.

12. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. М.: Национальный книжный центр, 2015. 127 с.
13. Филиппова О.Г., Терещенко М.Н., Батенова Ю.В., Прохорова А.А. Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста // АНИ: педагогика и психология. 2021. № 4 (37). С. 321–324.
14. Шапочникова И.В. Развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников средствами арт-терапии: магистерская диссертация. Специальность 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»; Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург, 2020. 83 с.

Об авторах:

Сиротюк Алла Леонидовна – доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170021, г. Тверь, Желябова, д. 33), e-mail: Sirotiyuk.AL@tversu.ru

Ульянова Анна Владимировна – магистрант 1 курса направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170021, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: ann4ula@yandex.ru

Developing emotional intelligence in younger schoolchildren with special educational needs through art therapy methods

A.L. Sirotiyuk, A.V. Ulyanova

Tver State University, Tver, Russia

The article addresses the issue of developing emotional intelligence in children of primary school age. It examines the key components of emotional intelligence, the factors hindering its formation, as well as the potential of art therapy in developing socio-emotional competencies. Particular attention is paid to working with children with disabilities. The significance of the purposeful formation of emotional intelligence at primary school age as a foundation for successful social adaptation is substantiated.

Keywords: *emotional intelligence, primary school age, socio-emotional competencies, art therapy, social adaptation.*

About the authors:

Sirotiyuk Alla Leonidovna – Doctor of Psychology, Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: a.sirotyk@mail.ru

Ulyanova Anna Vladimirovna – 1st year Master's student of the program 44.04.02 Psychological and Pedagogical Education, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: ann4ula@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 27.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

Интерпретация музыкального фрагмента как техника развития высших профессиональных филологических готовностей переводчиков и преподавателей языков

А.А. Богатырёв

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет "МИСИС"», г. Москва

Овладение метасхемами беллетристического текстопостроения отвечает высшему уровню профессиональной компетентности переводчиков и преподавателей словесности. Построение проекций музыкальных фрагментов на основе свободных хронотопических (и социально-семиотических) ассоциаций способствует формированию у студентов-филологов метасхем понимания многоголосых текстов культуры. Полистилистические метасхемы перераспределяют и перенаправляют потоки смыслообразования, способствуя реконструкции семантики посмодернистского текста.

Ключевые слова: игра, игровой опыт, музыка, интерпретация, индивидуация, метасхема, художественный текст, полистилистика, полифония, рефлексия.

Высшим профессиональным готовностям в сфере филологической деятельности принадлежит *высший уровень понимания* как воссоздания смысла сложного для понимания текста и детерминант внутреннего мира человека, называемый «распредмечивающим» в терминосистеме лингводидактики [5, с. 20 и др.]. Следует отметить, что в современной системе подготовки обучающихся вузов по направлению Лингвистика 45.03.02 вопросы выхода на высший уровень формирования и синтеза компетенций во многом выносятся на рассмотрение и обсуждение на старших, в том числе выпускных курсов, когда многочисленные практики и навыки работы с текстом уже в основном сформированы и доведены до автоматизма. Такой подход не лишен некоторой *противоречивости*, поскольку целое текста есть не только некоторая конечная, но также и начальная инстанция текстовой деятельности и коммуникации.

Изменение масштаба рассмотрения привычного объекта в условиях дисбаланса умений разного уровня рассмотрения текстовой организации может содержать в себе вызовы не только новые и непривычные, но и незаметные (скрытые лакуны) в условии высокой автоматизации накопленных навыков при отсутствии последовательной вовлеченности в работу с текстами художественными. Под художественным / беллетристическим текстом (англ. fiction) здесь в первую очередь будет иметься в виду та его категориальная особенность, которую ранее профессор Тверского государственного университета И.П. Сусов (1927–2010) в устных выступлениях неоднократно определял как «сгусток языка и всевозможных языковых практик». Особый пласт высших филологических готовностей переводчика (как, впрочем, и преподавателя иностранных

языков) образует умение распознавать такие *метасхемы* риторико-герменевтической организации текста, как психотип повествователя или читателя [3, с. 5 etc.], партитурность, тональность, полихромность, полистилистика, полифония, карнавальность. ироничность (ироничность текста, а не отдельной фразы или ирония как стилистический троп).

Тематике *образовательных игр* [ср. 6, с. 203] в педагогике достались спорное наследство (в виду множества различных отцов идейного наследия, а также противоречащих одна другой концепций теорий игры) и беспокойные границы в методике – с ее «игровыми активностями», игрофикационными технологиями (включая балльно-рейтинговую систему), с «серьезными» практиками. Образовательной игрой мы будем здесь называть деятельность, направленную на учебную задачу, (успешное) решение которой может осуществляться при опоре на различные эвристические алгоритмы действий и стратегии интерпретации [ср. 4, с. 84].

Природа музыки здесь трактуется как первообраз и первая стихия оформления и развития всех видов коммуникативных и когнитивных практик человечества. Разумеется, в такой онтологии музыка предшествует слову, и в первую очередь «музыкальное настроение» предшествует слову поэтическому, как в пересказе слов Фридриха Шиллера Фридрихом Ницше [8, с. 39-40]. В качестве важнейшего аспекта музыки здесь будет рассматриваться коммуникативный и при этом в достаточно прагматическом ключе – как-бы вызывающе и предосудительно это здесь ни прозвучало (ведь музыка – чистая форма «прекрасного, а не утилитарного»), – и в особенности в контексте *не*-профессиональной музыковедческой рефлексии, эксплуатирующей музыку как ресурс эпифеноменальных ассоциаций и построения субъективных музыкальных пространств. При этом реципиенты и интерпретаторы в большинстве своем лишены привилегии безупречного применения специализированного музыковедческого ученого и технического инструментария, глубоких профессиональных знаний об устройстве музыкального произведения, истории музыкальных инструментов, жанров и стилей и пр.).

В качестве одной из фундаментальных основ рассматриваемой идеи музыкальной коммуникации в настоящем случае может выступить идея «заговора» музыки как существующей для определенной (исторически оформленной социальной группы) категории реципиентов, «изначально соединенных для совместных и редких переживаний в искусстве, - знака, по которому узнают друг друга родные по крови *in artibus*» [8, с. 12]. Несколько смягчая пафос и перенося принцип «крещения музыкой» через контекст методологических рефлексий Ж. Бордрийяра [13, р. 111–112], мы можем сформулировать один из принципов описываемой герменевтической игры следующим образом: «Поделись музыкой, которую ты слушаешь, и я попытаюсь понять, с какой гиперреальностью ты себя соотносишь».

Музыкальный фрагмент в описываемой нами дидактической игре для филологов *текстуализируется*, то есть рассматривается как полноценный текст, ожидающий осмысления. Понятие текста в настоящем рассмотрении не «ограничивается областью словесного искусства», а текст рассматривается как «любая семантически организованная последовательность знаков» [10, с. 15]. Здесь важно подчеркнуть то обстоятельство, что каждый представленный для интерпретации фрагмент по правилам игры обучающиеся изначально рассматривают как самостоятельный, то есть самодостаточный текст, хотя и догадываются (и пред-понимают), что имеют дело лишь с частью значительно более протяженного плана означающих. Художественный текст (музыкальный, вербальный или иной по виду означающих) рассматривается как *игровая эстетическая экосистема*, одной из ключевых характеристик которой выступает интерпретационная деятельность реципиента / читателя, связанная с усмотрением и со снятием неопределенности жанров и смыслов.

Категориальное жанроопределение высказывания и текста как системы значений, содержаний и смыслов, и в особенности в случаях, когда смыслы не синонимичны буквальному значению и / или содержанию называется «первичной индивидуацией», или иными словами «определением того, что находится перед нами» [5, с. 32]. Индивидуация, помимо прочего, уделяет особое внимание «особенностям композиции» текста [5, с. 52]. В более глубоком продвижении в понимании текста как явления общественного сознания, коммуникации и культуры *индивидуация* определяется как «усмотрение того, что уникально принадлежит именно данной разновидности текстов и при этом общественно признается уникальным для данного места и времени» [5, с. 33]. Конечной же целью выступает постижение риторической организации и смыслов текста.

Во избежание избыточного столкновения терминосистем и неопределенности мы не стали пользоваться в настоящей статье термином «тональность», поскольку в музыковедении и филологии под оной могут пониматься различные степени свободы интерпретации. Термин «полифония» рассматривается здесь в тех смыслах, которые закрепил за ним М.М. Бахтин в философских и филологических трактовках онога как инструмента анализа поэтики текста [2, с. 196, 343 etc.], а не как музыковедческий термин, обладающий собственным конкретным содержанием в истории музыки. Русский вариант термина («многоголосие») будет трактоваться как наличие разнообразных голосов, тогда как греческий («полифония») как выстраиваемая автором / реконструируемая реципиентом осмысленная герменевтическая гармония множества «голосов». При этом каждый выделяемый «голос» может обосновываться хронотопом высказывания (временем и местом, «голосом эпохи»), человеческим субъектом (например, «голос старца», «голос ребенка», «голос женщины», «голос юноши»), его состоянием («восторженность»,

«печаль», «гнев», «муки сомнения» и пр.), его позицией («восхищение», «недоверие», «ироничное осуждение» и пр.).

Термин «полистилистика» вводится здесь при опоре на его раскрытие А. Шнитке [11, с. 327–331]. При этом его значение трактуется предельно широко – как фундированное в диахронической ретроспективе музыкальных культур, а также связанный с первичным географическим разнообразием музыкальных инструментов, произведений, жанров, практик, богатых социальными контекстами музыкальных культур, так и обусловленное вариативностью и разнообразием стилем, включенных в ткань музыкального произведения или его фрагмента, «прочитываемого» (воспринимаемого и интерпретируемого) как текст, характеризующийся наличием некоторого содержания и образного смысла. Вариативность представления, основанного на контрасте сменяющихся по оси комбинаций выразительных форм и передаваемых семантических ореолов (темпо-ритмов, партий инструментов, характера звукоизвлечения, «настроений» и пр.) будет более узко трактоваться как проявление *полихромного* начала в организации эстетической ткани текста. Отнесенность источников выразительной вариативности к различным историческим эпохам будет трактоваться как проявление *полихронного* (основанного на диахронии стилей и / или событийных элементов повествования) начала в организации эстетической ткани текста.

Сама процедурная сторона игрового интерпретационного задания в существенной мере удовлетворяет требованиям, ранее сформулированным Роланом Бартом в отношении «текстового анализа», связанного с реализацией интуитивного подхода читателя к сегментации текста и усмотрению интерпретационных направляющих – «*путей смыслообразования*», ассоциируемых в процессе интерпретации с теми или иными определенными формами (и кодами) [1, с. 425]. Она предполагает неспешное чтение и, что представляет в нашем случае особую ценность, состояние «*раскрепощенности*» интерпретатора, которое сам Р. Барт называет «принципиально важной предпосылкой» [1, с. 425]. Также формально (на уровне слов) совпадает и дидактическая цель интерпретации – «*помыслить, вообразить, пережить множественность текста ...*» [1, с. 425] с одним скромным уточнением – там, где она (объективно и интересубъективно) есть и *указывает путь понимания текста* как продуктивной деятельности по реконструкции его жанра и смысла.

Первый этап обучающей техники заключается в самостоятельном выявлении группой обучающихся *метасхемы*, определяющей принцип риторической организации музыкального целого, разбитого на фрагменты, представленные для построения обучающимися субъективных проекций по заданным полям, требующим наполнения ассоциациями. Дидактическая игровая задача активности заключается в том, чтобы создать познавательные условия для преодоления того, что Я.А. Коменский называл

«косностью» [6, с. 74], а в нашем случае выступает в виде состояния бесчувственности, не-вовлечённости и отгороженности по отношению к представленной в тексте игре означающих, *диктатуры автоматизмов*, препятствующих критическому восприятию текстовой ткани.

Игра в таком случае выступает и как механизм порождения субъектных проекций текста и как *механизм запуска рефлексии* над игрой форм и смыслов и над пределами собственной чувствительности обучающегося к эстетической форме, жанрообразованию, ценностно-смысловой отнесенности и социальному контексту, авторской *партитуре стилистических решений*, динамическому балансу определенности и неопределенности, эксплицитного и имплицитного. При этом обучающийся создает интерпретацию аудиофрагмента из роли *звукорежиссёра в поисках адекватного сценария*, истории, видеоряда. Требовалось представить ассоциации с местом, эпохой, страной, культурой, музыкальной культурой, публикой, временем года, временем суток, сюжетами, героями, чувствами и переживаниями и т.д., что также стимулировало актуализацию соответствующей лексики. Игровой компонент обязательно дополняется сопоставлением и критической рефлексией. Целью выступает не достижение идеальной, безупречно точной и исчерпывающей интерпретации музыкального трека, а раскрытие «фрактальных» (т.е. частично самоподобных) интерпретаций, устойчиво соотносимых с одними сегментами музыкальной ткани и несоотносимых с другими (*фортепианная классика начала прошлого века, блюз, рок*, и пр.). С целью усиления эффекта контрастности полихронных проекций обучающиеся были разбиты на микрогруппы. Каждая микрогруппа прослушивала свой фрагмент музыкальной ткани / сегмент звучания и выстраивала свои проекции.

Второй (эвристический) этап обучающей игровой техники заключается в коллективном раскрытии *метасхемы* текстостроения музыкального целого, основанной на неоднородности материала и сопровождающих деконструкций хронотопов и «голосов» эпох, классов, настроений. Игровое начало учебной активности наиболее полно обнаруживается и переживается в момент *совместного обнаружения «карнавализационной» природы (музыкального) текста*, и в полной мере отвечает *педагогике удивления*, удивления наглядности абстрактных законов, норм и правил, обучения как «череды открытий» [ср. 9, с. 96]. Обучающиеся складывают вербализованные проекции музыкальных сегментов как *мозаику несовпадающих впечатлений и пониманий*, распределенных между различными микрогруппами, выполнявшими задание на основе различных музыкальных сегментов. Значительность наблюдаемых расхождений вызывает необходимость в поиске объяснения их источников, основным из которых является имманентная разнородность музыкальной ткани постмодернистского произведения / медиатекста, в

основе композиции которого лежит не принцип единства в многообразии, а принцип «единства несмотря на разнообразие».

Третий этап обучающей игровой техники заключается в перенесении *метасхемы* определения и продуктивных накоплений действия со стилистически неоднородным материалом на языковые тексты – тексты вербальной ткани. В отличие от конкретного характера таксономического описания таких сегментных явлений, как тропы (автонимия, метонимия, метафора) и фигуры (например, в противопоставлении явлений катафоры и анафоры) и прочие морфологических явлений (протеза, эпентеза, метатеза) соотносительное с *метасхемой* как принципом риторической организации текста *метасредство* охватывает широкое разнообразие форм всех уровней формальной организации языка и дискурса – от аллофона до тематическо-ремаркической прогрессии и динамики точки зрения автора. Трудности и вызовы третьего этапа обуславливается путем «от забытой партитуры к музыке», когда требуется расслышать мелодию и контекст в их сложности и противоречивости.

Метасхема предполагает отказ от монистической точки зрения и монохромной интерпретации пестрого потока означаемых (прототипом которого может послужить, например, картина морского заката, выполненная с применением множества (оттенков) акриловых красок), выделение сегментов устойчивой однородной гаммы и эмоционально-оценочной амплитуды (и соотносимого с ними прообраза), выявление переходов и границ между «голосами» внедренных в текст «сознаний» по Бахтину [2, с. 196 etc.]. В анализе вербального текста выявление границ «голосов» [2] / точек зрения [10]/ дискурсов [17] предполагает фиксацию точек стилового слома – как, например, в начальном предложении рассказа В.М. Шукшина «Срезал» – «К старухе Агафье Журавлевой {интонация повествователя фамильярная, пренебрежительная, социальная дистанция незначительная, характер оценочности пониженный} приехал сын {интонация нейтральная} Константин Иванович {интонация вежливая, уважительная, социальная дистанция значительная}» [12, с. 348]. Постигание эстетической организации текста культуры обусловлено овладением метасхемами художественного письма, обладающими предсказательной силой – в случае с первым предложением текста Шукшина, с ранним раскрытием конфликта сознаний и конфликтогенности последующих событий авторского повествования.

Остается подчеркнуть, что полноценной герменевтической деятельностью интерпретация становится тогда, когда обучающийся демонстрирует способность восстановить за потоком означающих социальный и этический облик души отдельного человека, в них опредмеченной. Высшие уровни филологических готовности тестируются на основе овладения метасхемами и метасредствами текстовой организации, в обыденности называемых чувствительностью и

проницательностью. При этом они не актуализируются где-то отдельно от номинативных средств низлежащих уровней, а вступают с ними в живое взаимодействие. Примером такого не всем и сразу заметного взаимодействия различных «звучаний» голосов участников сцены может послужить отрывок из классического текста Н. Готорна «The blaze from an armful of substantial sticks, rendered more combustible | by brushwood and pine, flickered powerfully on the smoke-blackened walls, and so cheered our spirits that we cared not | what inclemency might rage and roar on the other side of our illuminated windows» [14, p. 23]. В данном случае «намагниченное» предшествующим прослушиванием музыки восприятие позволяет отметить амплитуду колебаний от приземленно-прозаического тона до поэтичного восторженно-романтического и в высокопарного пределах одного предложения. И эта стилистическая странность точно подсвечивает разнообразие сознаний участников, собравшихся у одного очага.

Применение игровой техники свободного построения интерпретационных проекций музыкального фрагмента и складывания мозаики музыкального целого практиковалось на занятиях по стилистическому анализу текста со студентами-лингвистами НИТУ МИСИС 2024-2025. По результатам применения игровой техники перед выполнением аналитической работы с текстом словесным экспериментальная группа студентов (в общей сложности 60 человек) продемонстрировала в количественном отношении пятикратное превосходство над контрольной (60 человек) в плане демонстрации готовности находить самостоятельно стилевые сломы и швы между сегментами различных стилевых маркеров и маркем и давать им правдоподобные объяснения – 50 и 10 человек из 60.

Проведенное исследование подтвердило продуктивность применения системы игровых заданий с привлечением музыкального материала для активизации учебной активности обучающихся и объяснения сложных филологических явлений, отвечающих высшим уровням профессиональной подготовки будущих переводчиков и преподавателей родного и иностранных языков. При этом применение описанной настраивающей и майевтической технологии формирования представлений будущих переводчиков и преподавателей-словесников о метасхемах через игровую деятельность представляется отвечающим не только общим принципам мультимодального подхода в обучении [16, p. 28; 15; 17], но и идее «вторичной мотивации» в обучении, предполагающей переживание успешности решения профессионально-значимых задач, «приятность процесса познания» и углубление профессиональных интересов [7, с. 59].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / пер. с фр.; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.

3. Белянин В.П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя. 3-е изд., эл. Изд-во «Генезис», 2025. 322 с.
4. Богатырёв А.А., Тихомирова А.В., Темерева А.О. Многоуровневая лингводидактическая модель Г.И. Богина в отношении к интерактивным обучающим языковым играм // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2023. № 73. С. 78–109.
5. Богин Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста: учебное пособие. – Калинин: КГУ, 1989. 70 с.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т.1. Великая дидактика / Пер. с лат. Д.Н. Королькова, под ред. с биогр. и прим. проф. А. Красновского. М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. 320 с.
7. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Генезис и принципы профессиональной лингводидактики: Монография. М.: АПКиППРО, 2011. 140 с.
8. Ницше, Фридрих. Полное собрание сочинений: В 13 томах / Ин-т философии. – М.: Культурная революция, 2005. Т. 1/1: Рождение трагедии. Из наследия 1869–1873 гг. / пер. с нем. В. Бакусева, Л. Завалишиной и др.; общ. ред. И.А. Эбаноидзе. 2012. 416 с.
9. Степичев П.А. Инструменты педагогики удивления для современного урока // Языки и культуры в глобальном образовательном пространстве: Тезисы I Международной научно-практической конференции. Москва, 07–08 октября 2021 года. М.: Национальное общество прикладной лингвистики, 2021. С. 96–97.
10. Успенский Б.А. Поэтика композиции. СПб.: Азбука, 2000. 352 с.
11. Шнитке А. Полистилистические тенденции в современной музыке // Холопова В.Н., Чigareва Е.И. Альфред Шнитке. М.: Искусство, 1990. С. 327–331.
12. Шукшин В.М. Срезал // Собр. соч.: в 5 т. Б.: Венда, 1992. Т.4. С. 348–355.
13. Baudrillard, Jean. L'échange symbolique et la mort. Paris: Gallimard, 1976. 347 p.
14. Hawthorne, Nathaniel. The Blithedale Romance / Introduction by Ernest Rhys. Repr. London: Temple press, J.M. Dent & Sons Ltd, NY: E.P. Dutton & Co inc., 1926. 250 p.+16 p.
15. Machin D., Mayr A. How to do critical discourse analysis. A multimodal approach. London: Sage, 2012. 236 p.
16. Maagerø E., Tønnessen E.S. Multimodal Literacy in English as an Additional Language // Multimodality in English language learning / Ed. by Sophia Diamantopoulou and Sigrid Ørevik. – NY – L.: Routledge, 2022. P. 27–38.
17. Van Dijk T. Multidisciplinary CDA: A pleas for diversity in: R. Wodak and M. Meier eds. Methods of critical discourse analysis. London, Sage, 2001. P. 95–120.

Об авторе:

Богатырёв Андрей Анатольевич – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет науки и технологий МИСИС (119049, г. Москва, Ленинский проспект, д. 4, стр. 1.), e-mail: bogatyrev.aa@misis.ru

Interpretation of a musical faction as a special technique of developing higher professional skills of translators and language teachers

A.A. Bogatyrev
MISIS University, Moscow, Russia

Mastering the meta-schemata of artistic texts construction corresponds to the highest level of professional advancements of translators and literature teachers. Constructing projections of musical factions based on free chrono-topological (and socio-semiotic) associations helps

philology students to develop meta-schemata for understanding polyphonic artistic texts. Polystylistic metaschemata redistribute and redirect the flow of meaning-making, facilitating the precise reconstruction of the rich semantics of postmodern texts.

Keywords: *language game, gameplaying experience, music, interpretation, individuation, meta-schema, artistic text, polystylistics, polyphony, reflectivity.*

About the author:

Bogatyrev Andrey Anatolyevich – Doctor of Philology, Professor, Department of Foreign Languages and Communication Technologies, MISIS University of Science and Technology (4 Leninsky Prospekt, Bldg. 1, Moscow, 119049), e-mail: bogatyrev.aa@misis.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 20.03.2026.

Эволюция музыкально-эстетического воспитания в китайском образовании

Ван Вэйци

Шэньянский педагогический университет, г. Шэньян, КНР

Статья раскрывает историческую эволюцию китайского музыкально-эстетического воспитания – от древней традиции единства ритуала и музыки до современной модели формирования гармоничной личности. Показано влияние конфуцианства и даосизма, институционализация эстетического воспитания в начале XX века и вклад ведущих мыслителей. Современная система характеризуется синтезом традиции и инновации, деятельностным подходом, гармоничностью и ориентацией на творческое развитие личности в условиях глобализации.

Ключевые слова: музыкально-эстетическое воспитание, традиция ритуала и музыки, формирование личности, гармония, культурная преемственность.

1. Историческое вызревание: от традиции ритуала и музыки к концепции эстетического воспитания

Истоки китайской эстетической мысли в сфере музыкального образования восходят к древней традиции взаимосвязи ритуала и музыки. Уже в раннегосударственный период музыка рассматривалась как важнейшее средство нравственного формирования личности и поддержания социального порядка. В трактате «Ли цзи» («Записки о ритуале») была зафиксирована идея взаимодополнения ритуала и музыки как основы гармоничного развития человека. Музыка понималась не только как художественная практика, но и как путь внутреннего совершенствования.

В эпохи Шан и Чжоу музыкальное воспитание стало частью государственной образовательной системы. К периоду Западного Чжоу сложилась система «шести искусств», в которой музыка была органически связана с ритуалом. Обучение включало исполнительские навыки, танец, а также воспитание нравственных качеств и культуры поведения, что заложило основу модели, соединяющей моральное и художественное развитие [8].

Конфуций теоретически обосновал эту традицию. Его формула «пробуждаться поэзией, утверждаться ритуалом, завершаться музыкой» отражала понимание музыки как высшей стадии личностного становления. Подчеркивая воспитательную силу канонической музыки и выступая против излишне чувственных жанров, он укрепил связь эстетики и этики. Дискуссию об изящном и низком (ясу) в связи с позицией Конфуция «отвергнуть звуки Чжэн» см., например, в соответствующих рассуждениях Цянь Му в работе «Конфуций и "Вёсны и Осени"» [1], а также в исследованиях современных учёных о стратификации музыкальной культуры периода Сянь Цинь.

Философская основа эстетической традиции формировалась во взаимодействии конфуцианства и даосизма. Конфуцианство акцентировало

социальную гармонию и согласование чувств посредством ритуала и музыки. В трактате «Юэцзи» утверждалась внутренняя связь музыки и нравственного порядка [5, с. 45]. Даосская мысль, напротив, подчеркивала ценность внутренней свободы и созерцательного переживания. Идеи духовной сосредоточенности и «забвения себя» расширяли горизонты музыкального воспитания, выводя его за рамки утилитарной морали [2]. Взаимодействие этих направлений сформировало многомерное понимание гармонии – как социальной, так и личностной.

В последующие эпохи эстетическая мысль получила дальнейшее развитие. В «Юэ лунь» Сюнь-цзы обосновал преобразующую силу музыки. В периоды Тан и Сун музыкальное воспитание развивалось как в среде образованной элиты (искусство цинь), так и в народной культуре театра и сказа [8]. В эпохи Мин и Цин усилилось внимание к внутреннему опыту личности; эстетическое воспитание постепенно приобретало более индивидуализированный характер.

Рубеж XIX–XX веков стал переломным этапом. В 1903 году Ван Говэй в работе «О цели образования» впервые выделил эстетическое воспитание наряду с интеллектуальным и нравственным [3]. Данное положение означало институционализацию эстетики в системе современного образования. Идеи Ван Говэя опирались как на китайскую традицию, так и на западную философию. В дальнейшем движение школьных песен способствовало становлению современной системы музыкального образования [7, 9].

II. Формирование современной модели музыкально-эстетического воспитания

1. Принцип становления личности

В первой половине XX века эстетическое воспитание стало рассматриваться как средство формирования гармоничной личности, сочетающей духовную самостоятельность и социальную ответственность. Эта установка определила развитие музыкального образования.

Цай Юаньпэй выдвинул концепцию замены религиозного влияния эстетическим воспитанием и активно способствовал включению эстетических дисциплин в образовательные программы [4]. Музыкальные педагоги Сяо Юмэй и Хуан Цзы разработали современные учебные курсы, охватывающие теорию музыки, сольфеджио, хоровое пение и развитие слуха [7].

Лян Цичао подчеркивал значение воспитания интереса и эстетического чувства. Ли Шутун и Чжу Гуанцянь акцентировали внутреннюю сосредоточенность и очищение эмоций через искусство [9]. Лу Синь и Тао Синчжи связывали музыкальное образование с общественным просвещением, подчеркивая его социальную функцию [7].

2. «Двойной путь» развития

Современная эстетическая мысль развивалась по двум взаимодополняющимся направлениям: первое – теоретическое конструирование, ориентированное на философское осмысление музыки, второе – практическая направленность, предполагающая активное участие музыки в общественной жизни [6]. Представители второго направления подчеркивали необходимость обращения к народной среде и связи музыкального воспитания с национальной судьбой [7]. Аналитическая рамка «двух путей» заимствует идеи из рассуждений Ду Вэя о двойной вариации «просвещения» и «национального спасения» в современном китайском эстетическом воспитании, а также из различия Цзэн Фаньжэнем «сверху вниз» философского построения и «снизу вверх» практического пути в эстетическом воспитании. Синтез этих линий обеспечил соединение личностного и общественного измерений.

3. Ключевые характеристики модели

В процессе развития оформились три устойчивые характеристики музыкально-эстетического воспитания.

Гармоничность предполагает согласование индивидуального и коллективного начала, баланса техники и художественной выразительности. Хоровая практика служит примером воспитания согласованности и ответственности.

Деятельностный характер выражается в необходимости активного участия учащегося в художественном процессе. Музыкальное обучение строится на единстве восприятия, исполнения и осмысления, реализуя принцип единства знания и действия.

Жизнетворность ориентирована на раскрытие творческого потенциала личности. Импровизация и композиция способствуют формированию креативности и внутренней активности.

III. Современные трансформации и перспективы

В условиях глобализации и цифровизации музыкальное образование претерпевает изменения. С одной стороны, усиливается внимание к национальной традиции; с другой – расширяется международный диалог [10].

Наблюдаются три тенденции. Во-первых, переход от одностороннего заимствования к синтезу национального и западного опыта. Во-вторых, расширение образовательного пространства за пределы классного урока и усиление социального участия. В-третьих, переход от оценки навыков к оценке компетенций, включая творческую практику.

Учебные программы интегрируют традиционное музыкальное наследие, формируя многоуровневую систему взаимодействия государственных и региональных курсов. Развиваются междисциплинарные проекты и формы коллективного творчества. В подготовке педагогов усиливается внимание к эстетической теории и

культурной преемственности. Эксперименты с портфолио достижений способствуют соединению оценки и развития личности.

В перспективе дальнейшее развитие предполагает углубление теоретического диалога с мировой эстетической мыслью при сохранении культурной субъектности [10]. Важной задачей является осмысление взаимодействия эстетического воспитания с современными технологиями при сохранении гуманистической направленности образования.

Заключение

История китайского музыкально-эстетического воспитания демонстрирует устойчивую преемственность от древней традиции ритуала и музыки к современной концепции формирования личности. На протяжении столетий эстетическое воспитание выступало средством гармонизации человека и общества.

Современная модель основана на синтезе традиции и инновации, соединении теоретического осмысления и практической деятельности. Гармоничность, деятельностный характер и жизнотворность образуют её структурное ядро.

В условиях глобальных преобразований задача музыкального образования заключается в сохранении духовной традиции при открытости мировому диалогу. Через воспитание красотой и творчеством формируется гармоничная личность, способная к ответственному участию в современном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 钱穆. 孔子与春秋 / 两汉经学今古文平议. 商务印书馆中华现代学术名著丛书. 北京, 2001. 277–329. Цянь Му. Конфуций и «Вёсны и осени» / Критический обзор старой и новой школ конфуцианской классики династии Хань. Пекин: Коммерческое издательство, серия «Известные произведения современной китайской науки». 2001. С. 277–329
2. 陈鼓应. 庄子今注今译[M]. 北京: 中华书局, 1983. 1-1128. Чэнь Гуин. Чжуан-цзы с современным комментарием и переводом [М]. Пекин: Издательство «Чжунхуа шуцзюй», 1983. 1128 с.
3. 王国维. 论教育之宗旨 / 王國維全集：第14卷。杭州：浙江教育出版社，2009年。第8-10頁。 Ван Говэй. О целях образования [А] // Полное собрание сочинений Ван Говэя: Том 14 . Ханчжоу: Издательство образования провинции Чжэцзян, 2009. С. 8-10.
4. 蔡元培. 以美育代宗教 // 蔡元培美学文选. 北京: 北京大学出版社, 1983. Цай Юаньпэй. О замене религии эстетическим воспитанием [А] // Избранные работы Цай Юаньпэя по эстетике [С]. Пекин: Издательство Пекинского университета, 1983. С. 163–164.
5. 蔡仲德. 《乐记》研究 [М]. 北京: 人民音乐出版社, 2008. Цай Чжундэ. Исследование «Записок о музыке» («Юэцзи») [М]. Пекин: «Народное музыкальное издательство», 2008. 380 с.

6. 曾繁仁曾繁仁·美育十五讲.北京大學出版社)。2012. Цзэн Фаньжэнь, Пятнадцать лекций по эстетическому образованию. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2012. 397 с.
7. 孙继南 周柱铨.中国音乐通史简编(修订版)[M].山东：山东教育出版社，2013 年。/ Сунь Цзинань и Чжоу Чжунюань, Сборник всеобщей истории китайской музыки (пересмотренное издание) [M], Шаньдун: Издательство образования провинции Шаньдун, 2013. 616 с.
8. 廖辅叔. 中国古代音乐简史. 北京：人民音乐出版社. 1964. Ляо Фушу. Краткая история древнекитайской музыки [M]. Пекин: «Народное музыкальное издательство», 1964. 141 с.
9. 餘玉子，張元. 近代中國學校音樂教育選編 (1840-1949) [C]. 上海：上海教育出版社，2011年. Юй Юйцзы, Чжан Юань. Избранные материалы по школьному музыкальному образованию в новое и новейшее время в Китае (1840-1949) [C]. Шанхай: Шанхайское издательство образования, 2011. 450 с.
10. 管建華. 中國音樂教育與國際音樂教育 著出版社：南京師範大學出版社出：2013年. Гуань Цзяньхуа. Китайское музыкальное образование и международное музыкальное образование [M]. Нанкин: Издательство Нанкинского педагогического университета, 2013. 379 с.

Об авторе:

Ван Вэйци – преподаватель, аспирант, Шэньянский педагогический университет (КНР, 110034, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, 253), e-mail: 820435466@qq.com

The Evolution of Musical and Aesthetic Education in Chinese Education

Wang Weiqi

Shenyang Normal University, Shenyang, PRC

The article examines the historical evolution of Chinese music-aesthetic education, from the ancient tradition of the unity of ritual and music to the modern model of cultivating a harmonious personality. It highlights the influence of Confucianism and Daoism, the institutionalization of aesthetic education in the early twentieth century, and the contributions of leading thinkers. The contemporary system is characterized by a synthesis of tradition and innovation, an activity-based approach, harmony, and an orientation toward the creative development of the individual in the context of globalization.

Keywords: *music-aesthetic education, tradition of ritual and music, personality formation, harmony, cultural continuity.*

About the author:

Wang Weiqi – teacher, postgraduate student, Shenyang Normal University (PRC, 110034, Shenyang, Huanghebei St., 253), e-mail: 820435466@qq.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 23.05.2026.

Формирование универсальных проектных компетенций обучающихся детской художественной школы: методика «Интерьер»

Е.А. Глазкова^{1,2}, Е.Г. Милюгина¹

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

²МБУ ДО «Детская художественная школа имени В.А. Серова», г. Тверь, Россия

Для формирования универсальных проектных компетенций обучающихся детской художественной школы разработана методика «Интерьер». Методика предполагает последовательное проектирование двух типов пространств – домашнего (спальня/гостиная) и общественного (кафе), что обеспечивает переход учащихся от деятельности, ориентированной на личные потребности, к деятельности, учитывающей интересы социума. Описаны результаты работы, подтверждающие продуктивность методики. Намечены перспективы исследования, связанные с созданием комплекса преемственных заданий.

Ключевые слова: личность, проектная культура, личностное проектирование, дополнительное образование, художественное образование.

Актуальность темы исследования. В условиях ускорения социальных процессов и усложнения системных связей традиционные стратегии адаптации личности к социокультурным изменениям утрачивают свою эффективность. Актуальным становится формирование у человека способности к самостоятельному целеполаганию, мобилизации ресурсов и выстраиванию индивидуальной траектории развития, что значимо как для профессиональной деятельности, так и для повседневной жизни. Именно проектная культура, понимаемая сегодня не только как совокупность профессиональных компетенций, но и как универсальный механизм организации деятельности, способна обеспечить реализацию данной способности. В этой связи она перестает трактоваться исключительно как профессиональная характеристика, ограниченная рамками прикладных компетенций (Н.А. Гордеева [3]), и приобретает значение универсального способа организации различных сфер деятельности. Планирование карьеры, обустройство бытового пространства, реализация творческого замысла или запуск предпринимательского проекта – все эти процессы подчиняются единой проектной логике.

Степень научной разработанности темы исследования. Проектная культура сегодня рассматривается не столько как инструмент решения прикладных задач, сколько как фундаментальная характеристика мышления, позволяющая человеку осмысленно выстраивать жизненный маршрут в условиях неопределенности (Т.А. Попова [7]). Данная позиция соотносится с философской концепцией, определяющей способность к проектированию как сущностную характеристику современной эпохи (В.Ф. Сидоренко [8]), и находит конкретизацию в работах, раскрывающих проблему подготовки личности к социальному и жизненному проектированию (Т.Л. Стенина [9]).

© Глазкова Е.А.,
Милюгина Е.Г., 2026

Несмотря на устойчивый исследовательский интерес к феномену проектной культуры и многообразие сложившихся подходов к его изучению (Т.Е. Белякова [1], Л.П. Ефимова [5], Н.В. Топилина [10] и др.), существенный аспект остается недостаточно разработанным. В существующих исследованиях проектная культура рассматривается преимущественно в контексте профессиональной подготовки либо в связи с творческим развитием личности, тогда как ее потенциал как универсальной компетенции не получает должного освещения. Между тем именно данный аспект приобретает особую значимость применительно к обучающимся детских художественных школ. Формируемые в процессе обучения навыки целеполагания, планирования, выбора средств и реализации замысла могут быть востребованы не только в рамках профессиональной художественной деятельности, но и при решении повседневных задач, построении карьеры, реализации личных и социальных инициатив. Иными словами, проектная культура начинающих художников обладает потенциалом экстраполяции на широкий спектр жизненных контекстов, однако процесс ее становления требует педагогического сопровождения и научного осмысления.

Деятельность детской художественной школы строится в соответствии с Федеральными государственными требованиями [11], регламентирующими содержание предпрофессиональной подготовки. Вместе с тем, как следует из программы базовой организации исследования (МБУ ДО ДХШ им. В.А. Серова [4]), образовательный процесс направлен на решение более широких задач, среди которых – становление проектной культуры обучающихся. Это ориентирует педагогов на поиск методов, позволяющих выпускникам не только осваивать художественные компетенции, но и обретать навыки, применимые в различных жизненных обстоятельствах. Однако вопрос о том, каким образом проектная культура начинающих художников может выступать ресурсом их личностной и социальной успешности, до настоящего времени не получил целостного освещения в научной литературе, что и обуславливает актуальность данного исследования.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать методику «Интерьер», направленную на формирование у обучающихся детской художественной школы универсальных проектных компетенций.

Результаты исследования. Разработка методики формирования проектной культуры предполагает предварительное определение сущностных характеристик данного феномена. Эффективность педагогического воздействия прямо зависит от того, насколько точно установлены содержательные границы понятия и выявлена его внутренняя структура: именно они задают векторы формирующей работы и позволяют диагностировать ее результаты. В связи с этим представляется

необходимым обратиться к теоретическим основам исследования, изложенным нами в предшествующих публикациях [2, 6].

Проектная культура начинающих художников представляет собой интегративное личностное образование, формирующееся в процессе развития и объединяющее систему знаний о проектной деятельности, ценностные ориентации, мотивационную сферу, а также комплекс практических умений и способностей [2, 6]. Данный феномен обеспечивает готовность обучающегося к самостоятельной концептуализации личностно и социально значимых замыслов, их последовательной разработке и практической реализации, включая способность к рефлексии полученных результатов [6]. Структурно проектная культура раскрывается через четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный (знание логики и этапов проектного цикла, понимание сущности и значения каждого этапа); мотивационно-ценностный (личностная значимость проектной деятельности, наличие устойчивых ценностных ориентаций); эмоционально-волевой (способность к саморегуляции, удержанию активности и мобилизации усилий на всех этапах работы); поведенческий (владение проектным циклом, умение планировать, управлять ресурсами и выбирать адекватные методы реализации). Выделенные компоненты находятся в тесной взаимосвязи: сформированность каждого из них влияет на успешность проектной деятельности в целом, а их совокупность позволяет обучающемуся выступать полноценным субъектом собственного творчества [6].

Опираясь на данное понимание, мы разработали и апробировали методику «Интерьер», направленную на раскрытие потенциала проектной культуры в контексте формирования универсальных проектных компетенций. Экспериментальная работа проводилась на занятиях курса «Компьютерная графика» в старшей возрастной группе (14–17 лет).

Содержательная основа методики предполагала проектирование двух типов пространств: домашнего интерьера (учащимся предлагалось на выбор пространство спальни или гостиной) и общественного интерьера (кафе). Выбор данных объектов не случаен: интерьерная среда является универсальным контекстом, с которым каждый человек сталкивается ежедневно – от личного пространства собственной комнаты до интерьеров учебных заведений, рабочих пространств и общественных мест. При этом каждое пространство обладает уникальным «характером», транслирующим определенные ценности и установки. Интерьер комнаты подростка способен отражать систему его интересов, вкусовых предпочтений и личностных особенностей, выступая своего рода проекцией внутреннего мира на предметно-пространственное окружение.

В качестве технического средства реализации проектного замысла был избран метод коллажирования. Учащимся была предложена базовая подборка материалов (элементы мебели, варианты отделки стен и пола,

декоративные детали и др.), однако за ними сохранялась возможность самостоятельного формирования авторской подборки либо дополнения существующей. Несмотря на наличие определенных проектных ограничений, поле для реализации индивидуальной авторской идеи оставалось достаточно широким: ключевым параметром, определяемым самостоятельно, выступали стилистическое решение и планировка интерьера.

В ходе выполнения задания было зафиксировано качественное изменение проектной мотивации при переходе от проектирования личного к проектированию общественного пространства. В процессе работы над домашним интерьером учащиеся преимущественно ориентировались на категории личного комфорта и субъективных предпочтений, создавая «интерьер мечты» или пространство, в котором им «было бы комфортно». При разработке интерьера кафе доминирующим критерием становилась ориентация на *другого*: центральным для учащихся оказался вопрос о том, насколько создаваемое пространство будет комфортным для окружающих. Актуализация данной проблематики побуждала обучающихся обращаться к собственному опыту посещения подобных заведений, анализировать детали, вызвавшие позитивные или негативные впечатления, и выявлять характерные особенности общественных интерьеров (см. рис. 1).

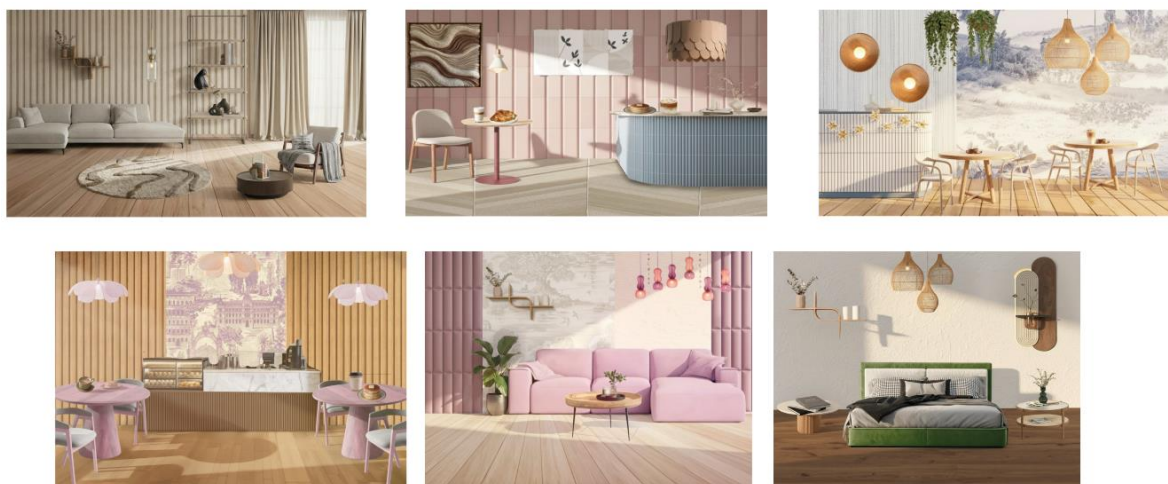


Рис. 1. Работы учащихся Детской художественной школы им. В.А. Серова «Интерьер»

Как показала апробация, личностное начало и система ценностных ориентаций учащихся находят многоплановое выражение на каждом этапе работы. При разработке домашнего интерьера учащиеся проецируют собственные представления о комфортном и эстетически привлекательном пространстве. Выбор стилистического решения, цветовой гаммы, предметного наполнения выступает визуализацией индивидуальной картины мира: учащиеся создают не просто функциональный интерьер, а среду, отражающую их вкусовые предпочтения, привычки, представления

об уюте и гармонии. Проектируемое пространство становится проекцией личности, ее ценностных ориентаций в сфере быта и эстетики.

При переходе к проектированию общественного интерьера происходит качественное усложнение проектной задачи. Учащиеся вынуждены удерживать в фокусе внимания не только собственные предпочтения, но и ожидания потенциальных пользователей. При этом их личностные представления о красоте, удобстве и стилистической целостности не нивелируются, а продолжают выступать внутренним ориентиром. Однако теперь эти представления вступают в диалог с социальным контекстом, требуя от автора умения смотреть на продукт своего творчества глазами других людей. Ценностные ориентации обретают социальное измерение: наряду с категориями эстетической привлекательности и личного комфорта актуализируются категории удобства для других, соответствия ожиданиям посетителей, создания нужной атмосферы.

Таким образом, методика «Интерьер» обеспечивает последовательное развитие универсальных проектных компетенций, способствуя переходу от проектной деятельности, ориентированной преимущественно на удовлетворение личных потребностей, к деятельности, учитывающей интересы и ожидания социума. Личностное начало и ценностные ориентации при этом не утрачиваются, а обогащаются за счет включения социальной перспективы: учащиеся приобретают навык находить баланс между собственными представлениями и требованиями социального контекста, что составляет сущность зрелой проектной позиции.

Помимо формирования проектной компетенции в узком смысле, данное задание обладает значительным потенциалом в контексте подготовки учащихся к решению реальных жизненных задач. Полученный опыт проектирования может быть непосредственно востребован при создании или реорганизации собственного жилого пространства. В более широком смысле, освоенный алгоритм проектной деятельности (целеполагание, планирование этапов, выбор средств, реализация и рефлексия результатов) является универсальным и применим при решении широкого круга бытовых, социальных и профессиональных задач.

Особую значимость методика приобретает в контексте профессионального самоопределения обучающихся. Значительная часть выпускников детских художественных школ ориентирована на выбор профессий, связанных с проектной культурой, в частности дизайна среды, интерьера или графического дизайна. Для них выполнение подобных заданий выступает пропедевтикой будущей профессиональной деятельности. Однако ценность приобретенного опыта не ограничивается только этой группой учащихся. Ключевым содержательным компонентом задания выступает ориентация на учет потребностей и ожиданий социума – навык, востребованный в любой сфере профессиональной реализации. Способность

анализировать запросы целевой аудитории, прогнозировать ее реакции и находить баланс между авторским замыслом и социальным контекстом составляет основу продуктивной деятельности в самых разных областях.

Выводы. Проведенное исследование подтверждает, что проектная культура начинающих художников выходит за рамки узкопрофессиональных компетенций и выступает основой для формирования универсальных проектных компетенций. Разработанная методика «Интерьер» доказала свою продуктивность, обеспечивая последовательный переход учащихся от проектной деятельности, ориентированной на личные потребности, к деятельности, учитывающей интересы социума. Дальнейшие исследования будут направлены на создание комплекса преемственных заданий, обеспечивающих непрерывность формирования проектной культуры на всех этапах обучения в детской художественной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белякова Т.Е. Формирование культуры проектной деятельности будущих дизайнеров в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2018. 29 с.
2. Глазкова Е.А. Формирование проектной культуры начинающих художников: методика «Золотая рыбка» // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е.Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2026. Вып. 14 (20). С. 126–130.
3. Гордеева Н.А. Формирование компетентности учащегося в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2005. 23 с.
4. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Изобразительное искусство» по рисунку, живописи, станковой композиции, истории искусства, графической композиции, компьютерной графике. Тверь: Художественная школа им. В.А. Серова, 2024. URL: <https://hudschool.com/uploads/s/g/w/n/gwnknwcuuvel/file/75Ibgycd.pdf?preview=1> (дата обращения: 10.02.2026).
5. Ефимова Л.П. Развитие готовности подростков к проектной деятельности средствами изобразительного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2016. 22 с.
6. Милюгина Е.Г., Глазкова Е.А. Проектная культура начинающего художника как педагогический феномен: постановка проблемы // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 4(73). С. 135–144.
7. Попова Т.А. Экзистенциальная направленность в проектной деятельности студентов и школьников // Психологические проблемы смысла жизни и акме. 2020. № XXV. С. 122–128.
8. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества: автореф. дис. ... доктора иск.: 17.00.06. М., 1990. 32 с.
9. Стенина Т.Л. Педагогическая проблема становления проектной культуры личности // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1. С. 183–189.
10. Топилина Н.В. Проектная культура учителя как основа продуктивного внедрения образовательных инноваций // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2006. № 2. С. 143–147.
11. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе / приказ

Минкультуры РФ от 12.03.2012 № 156; зарег. в Минюсте РФ 22.03.2012 № 23578 // Министерство культуры РФ. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhenii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения: 04.02.2026).

Об авторах:

Глазкова Екатерина Александровна – преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» (170100, г. Тверь, пр-т Чайковского, 31), магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: glazkovaekaterina2002@mail.ru

Милюгина Елена Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Developing universal project competencies of children's art school students: the «Interior» method

E.A. Glazkova^{1,2}, E.G. Milyugina¹

¹Tver State University, Tver, Russia

²Children's Art School named after V.A. Serov, Tver, Russia

The «Interior» methodology was developed to form universal design competencies of children's art school students. This methodology involves the sequential design of two types of spaces – home (bedroom/living room) and public (cafe), enabling students to transition from activities focused on personal needs to those that consider social interests. The results of the study, confirming the effectiveness of the methodology, are described. Research prospects related to the creation of a set of successive assignments are outlined.

Keywords: *personality, project culture, personal design, additional education, art education.*

About the authors:

Milyugina Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of the Russian Language with Methods of Primary Education at the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Glazkova Ekaterina Alexandrovna – teacher of the Children's Art School named after V.A. Serov (170100, Tver, Tchaikovsky Ave., 31); master's student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: glazkovaekaterina2002@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 22.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 06.04.2026.

Музыкальная дидактическая сказка как инструмент стимулирования творческой активности детей старшего дошкольного возраста

Е.Н. Гринёва¹, Н.А. Рачковская²

¹КГАУ ДПО «Камчатский ИРО», г. Петропавловск-Камчатский, Россия

²ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, Россия

Рассматриваются особенности музыкального занятия, созданного на основе дидактической сказки, направленного на стимулирование творческой активности детей старшего дошкольного возраста. Анализируется опыт педагогов Камчатского края по использованию дидактических сказок в профессиональной деятельности. Приводятся примеры написания авторских дидактических сказок.

Ключевые слова: дидактическая сказка, творческая активность, дети старшего дошкольного возраста, музыкальная деятельность, композиционная структура занятия.

Сказки, как метод воспитания и обучения, имеют давнюю историю и своими корнями уходят в древние мифы, легенды и фольклор многих народов мира. Основным их предназначением была передача культурных традиций, нравственных ценностей и практических знаний. В Средние века сказки служили иллюстрацией религиозных догм и моральных принципов, а в эпоху Просвещения Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж-Ж. Руссо и другие педагоги-гуманисты стали рассматривать сказку как эффективное средство воспитания и обучения детей, подчеркивая их познавательную и развивающую ценность. Начиная с XIX века, использование сказок в педагогике получило широкое распространение и отстаивается в работах таких известных педагогов, как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др. Подчеркивая целесообразность использования обучающих сказок в педагогической деятельности, В.А. Сухомлинский писал: «Сказка – это, образно говоря, свежий ветер, который раздувает огонек детской мысли и речи. Дети не только любят слушать сказку. Они создают ее» [10, с. 16]. В настоящее время исследованием обучающей сказки занимаются такие ученые, как И.В. Вачков, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.Д. Короткова и другие. Педагоги и психологи активно используют сказкотерапию в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, применяя сказки для развития интеллекта, эмоциональной сферы, формирования нравственно-этических качеств детей [1].

Раскрывая потенциал обучающей сказки в области духовно-нравственного воспитания, Л.Д. Короткова понимает ее как «специально создаваемые или приспособленные для целей обучения сказки, выполняющие функции наставления, поучения» [5, с. 13]. А.В. Фахрутдинова утверждает, что «обучающая сказка – это сказка, направленная на передачу ребенку познавательного материала, развитие его мышления, необходимых для жизни навыков и умений» [2]. Т.Д. Зинкевич-

Евстигнеева акцентирует внимание на дидактическом аспекте обучающей сказки и пишет о том, что они «создаются педагогами для "упаковки" учебного материала. При этом абстрактные символы (цифры, буквы, звуки, арифметические действия и пр.) одушевляются, создается сказочный образ мира, в котором они живут. Дидактические сказки могут раскрывать смысл и важность определенных знаний. В форме дидактических сказок "подаются" учебные задания» [3, с. 107]. М. Гренок в своей работе освещает развивающий потенциал обучающей сказки: «учебный материал, представленный ученикам в форме сказки, служит средством стимулирования любознательности и интереса к познанию, к усвоению новых знаний, развитию воображения, внимания, памяти и мышления» [4, с. 131]. Л.Н. Вахрушева относит обучающую, или познавательную, сказку к жанру научно-познавательной литературы и пишет о том, что она представляет собой увлекательную историю, «позволяющая формировать знания, представления и познавательный интерес к изучаемому предмету или явлению, содержание которой выступает в качестве особого рода занимательных проблемных ситуаций, заданий, требующих размышления, действенного обследования, выдвижения и проверки гипотезы» [9, с. 6].

Таким образом, обучающие сказки стимулируют воображение, открывая простор для фантазии и позволяя исследовать новые миры и идеи. Необычная форма подачи дидактического материала, нереальность происходящего (понарошку), воплощение любой идеи и мечты приближают дидактическую сказку к сюжетно-дидактической игре, что делает обучение более интересным и менее формальным. Она становится «формой преподнесения учебного материала, связанного с объектами внешнего мира, путем одушевления абстрактных символов и создания сказочного мира, в котором они живут, а также включения определенного задания учебного характера, которое должен выполнить ребенок» [6, с. 179]. Несмотря на то, что такие сказки имеют строго обучающий контекст, в них часто содержатся морально-нравственные аспекты, которые могут быть использованы для обсуждения этических вопросов и формирования эстетических и духовно-нравственных ценностей.

Опрос педагогов дошкольных организаций Камчатского края выявил распространенную практику использования сюжетов сказок и сказочных персонажей на занятиях. Однако целью использования воспитатели чаще указывают развитие речи и формирование нравственных качеств, реже – стимулирование творческой активности детей старшего дошкольного возраста. Музыкальные руководители детских садов используют сказочные сюжеты и персонажей в досуговых и праздничных мероприятиях, тогда как на занятиях ограничиваются разными видами музыкально-практической деятельности, считая их самодостаточными для мотивации и музыкального воспитания детей. Среди причин, по которым педагоги избегают использовать дидактические сказки на занятиях, были указаны

ограниченное время занятия, большая ресурсно- и энергозатратность, некоторые педагоги в качестве причины обозначили недостаточную профессиональную подготовку и отсутствие таланта писать сказки.

Трудно не согласиться с утверждением, что написать и реализовать на занятии дидактическую сказку непросто. Однако ее использование всегда дает положительный эффект. Так, педагоги, регулярно использующие на занятиях дидактические сказки, отмечают следующие изменения в поведении воспитанников. Прежде всего, возросло желание детей посещать занятия, увеличилось стремление самостоятельно решать поставленную творческую задачу, предлагая несколько вариантов ее решения и с уважением относясь к предложенным другими ребятами ответам. Воспитанники стали более инициативными и многие из них проявляют лидерские качества и ответственность за те решения, которые они принимают. Многие из детей старшего дошкольного возраста к происходящему на занятии действу относятся как к чуду, и это дарит радость обучения, повышает познавательный интерес, а погружение в произведения искусства позволяет ребятам приобрести эмоционально-чувственный опыт.

«Важным фактором развития творчества у дошкольников является создание на занятиях благоприятных условий, таких как: доброжелательная атмосфера; обстановка, настраивающая на творчество; свобода ребенка в выборе материалов и др.» [7, с. 289]. В данном контексте созданные на основе дидактических сказок занятия помогают преодолеть внешние и внутренние барьеры, препятствующие творческой активности детей старшего дошкольного возраста. Вымышленная ситуация, в которой возможно все, избавляет детей от страха критики, неуверенности в собственных силах, боязни осуждения, ведь в сказке даже недостаток может помочь приблизиться к цели, в сказке не надо быть самым лучшим, чтобы все получилось. Благодаря тому, что в сказке «все понарошку», снимаются негативные установки – «у меня нет таланта», «это никому не интересно» и т.п., а когда у ребенка получается справиться с заданием, растет и его самооценка. «Во многом результат творческой деятельности ребенка зависит от того, насколько ему нравится это занятие, поэтому важно активизировать внимание дошкольника, создать положительный эмоциональный фон деятельности, побудить его к деятельности» [8, с. 294]. Погружение в сказочную среду минимизирует воздействие отвлекающих факторов, дети начинают воспринимать посторонний шум, как нечто мешающее важному интересному делу. Стоит отметить и тот факт, что высоких результатов при обучении детей музыке можно добиться многократным повторением одних и тех же действий: проигрывание или пропевание фрагментов мелодий, отработка движений под музыку и т.д. Сказка позволяет многократно выполнять повторяющиеся действия в

разных контекстах, снимая таким образом скуку и утомление от единообразия, привнося элемент импровизации и неожиданности.

Существует несколько способов создания музыкальных дидактических сказок. Во-первых, использование известных детям сказочных персонажей в контексте проводимого занятия. Это наиболее легкий и доступный способ. Используя его, педагоги выбирают самых ярких и любимых детьми персонажей, полагая, что общение с ними будет способствовать более заинтересованному отношению воспитанников к содержанию занятия. Положительными моментами данного способа являются: малая ресурсозатратность (можно ограничиться использованием фигурки или изображения персонажа), отсутствие необходимости адаптировать дидактический материал (персонаж выполняет задания вместе с ребятами), эмоциональное восприятие сказочных персонажей. Среди рисков использования данного способа можно указать: оторванность персонажа от дидактического материала, что может привести к параллельному, несвязанному существованию двух линий занятия (сказочный персонаж и его действия; обучающая линия занятия); неоднородная заинтересованность детей в самом персонаже; искусственность созданной ситуации (ребята могут вспоминать события сказки, в которых принимал участие персонаж).

Второй способ – адаптация известной народной или литературной сказки. Педагоги «переносят» детей в сказочный мир, а затем используют события, разворачивающиеся в сказке, с учетом дидактических целей. Например, Мачеха дала задание Золушке собрать десять мешков зерна. Всю ли работу выполнила Золушка (надо посчитать количество собранных мешков). Положительные моменты использования данного способа: небольшая ресурсозатратность (изображение или фигурки персонажей, атрибуты сказок); отсутствие необходимости придумывать сюжет занятия. В качестве рисков можно указать следующие: корректность и возможность интеграции в сказку дидактического материала; неоднозначное отношение детей к сюжету и персонажам сказки.

Наиболее сложный способ – написать дидактическую сказку, на основе которой будет выстроено музыкальное занятие. Несмотря на то, что это трудоемкий творческий процесс, получившаяся сказка полностью отвечает поставленным задачам и естественно погружает в волшебный мир детей. Рассмотрим этот способ более подробно.

Эффективность использования музыкальной дидактической сказки обусловлена способностью педагога ясно представлять образовательные цели, учитывать возрастные особенности восприятия и мышления детей, а также умением подбирать обучающий материал. Сама же музыкальная дидактическая сказка должна отвечать ряду требований: обладать простой лексикой, базироваться на визуальных объектах и символах, адекватных детскому восприятию, а ее сюжет должен коррелировать с дидактическими

компонентами занятия. Необходимо также уделить внимание структуре самих сказочных событий, которые должны отличаться динамизмом и завершенностью. Обычно каждая сцена сказки завершается решением определенной образовательной задачи.

Композиционная структура занятия, созданного на основе музыкальной дидактической сказки, соответствует построению художественного произведения и включает аналогичные компоненты, взаимосвязь которых графически отображается посредством модели драматической композиции, известной как пирамида Густава Фрейтага (рис. 1).



Рис. 1. Композиция занятия, созданного на основе музыкальной дидактической сказки

Зачин занятия переносит воспитанников в сказочную среду, говоря им: «Двери в необычный мир открываются, спешите скорее сюда!». Завязка содержит ситуацию, которую надо разрешить. Эта ситуация не обязательно должна быть трагической, но обязательно интригующей и очень близкой к проблемам и интересам детей старшего дошкольного возраста. Она не должна иметь очевидного решения. В промежутке нарастания интриги каждое задание должно быть выстроено таким образом, чтобы не только иметь значение для решения обучающей ситуации, но и эмоционально подводить к кульминации занятия. Кульминация – особый этап занятия, это момент успеха каждого ребенка, присутствующего на занятии. Важно, чтобы не только дидактический материал был освоен, но и то, чтобы воспитанники получили удовольствие от того, что чему-то научились или узнали. Движение к развязке предполагает повторение и закрепление того материала, который был использован на занятии. Сама же развязка возвращает воспитанников к их успеху, позволяя с помощью рефлексии еще раз пережить приятные мгновения. Заключительная часть занятия плавно выводит ребят из сказки в повседневную жизнь, в которой они могут воспроизводить, модифицировать, сочинять развитие сказочных событий, произошедших с ними на музыкальном занятии.

Подводя итоги, отметим, что сказка традиционно рассматривается как значимый элемент культурного наследия, содержащий важные этические уроки и развивающий воображение. Исследования показывают, что использование дидактических сказок способно эффективно помогать детям

усваивать абстрактные научные концепции через игровые и ассоциативные механизмы. В своей деятельности педагог может по-разному использовать возможности дидактической сказки. Прежде всего, это использование хорошо известных и любимых персонажей, которые помогают детям освоить новый материал. Не менее интересным является опыт интеграции в сказочный сюжет дидактического материала. Такое видение показывает, насколько тесно связаны знания, которые мы получаем, с жизнью. Вершиной педагогического мастерства является написание дидактической сказки и построение на ее основе музыкального занятия.

Использование дидактических сказок оказывает значительное влияние на творческую активность детей старшего дошкольного возраста. Создаваемая в рамках сказки игровая обстановка стимулирует фантазию, открывает простор для импровизации и экспериментирования. Такая форма обучения укрепляет уверенность в себе, развивает способности к сотрудничеству и коммуникации, а также формирует положительное отношение к познанию мира. Особенностью дидактических сказок является сочетание игры и обучения, что позволяет одновременно развивать когнитивные и творческие способности ребенка. Играя, дети решают практические задачи, учатся рассуждать, анализировать и синтезировать новую информацию. Таким образом, дидактическая сказка служит важным средством стимулирования творческой активности детей старшего дошкольного возраста, становясь мощным ресурсом в формировании всесторонне развитой личности ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вачков И.В. Введение в сказкотерапию. М.: Издательство «Интермедиа», 2017. 256 с.
2. Гасимуллина Р.Р., Фахрутдинова А.В. Практические аспекты применения дидактической сказки как средства развития математических представлений у детей дошкольного возраста // Аллея науки, 2022. Т.1, №4 (67). С. 993–996.
3. Глушенко А.М. Теоретическое обоснование использования дидактической сказки с мультимедийным сопровождением в рамках изучения нового материала в начальной школе на уроках математики // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: Материалы XV Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 24 марта 2021 года / Редколлегия: Р.М. Чудинский (науч. ред.) [и др.]. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2021. С. 106–110.
4. Гренек М., Стрелец С. Дидактическая сказка в предварительной начальной школе // Студент niepełnosprawny. Шкице и розправы. 2019. №19 (12). С. 129–146.
5. Короткова Л.Д. Авторская дидактическая сказка как средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2008. 25 с.
6. Прокофьева И.В. Дидактическая сказка как психолого-педагогический подход к организации начального музыкального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-3. С. 178–181.
7. Рачковская Н.А., Иванова Н.А. Психологические особенности развития творческих способностей у детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы теории и практики

психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: Сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения»: в 3-х томах, Москва, 15–16 апреля 2020 года / Министерство образования Московской области; ГОУ ВО Московской области Московский государственный областной университет, Факультет психологии. Том 3. Москва: Издательство «Перо», 2020. С. 287–292.

8. Рачковская Н.А., Прокофьева Л.А. Использование нетрадиционных пластичных материалов в лепке для формирования изобразительных умений дошкольников // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения»: в 3-х томах, Москва, 15–16 апреля 2020 года / Министерство образования Московской области; ГОУ ВО Московской области Московский государственный областной университет, Факультет психологии. Том 3. Москва: Издательство «Перо», 2020. С. 292–297.

9. Сагоконь Е.М. Образовательный потенциал научной сказки (на материале сборника Н. Горькавого «Звездный витамин») // Гуманитарные исследования молодых ученых Южного Урала: Научный ежегодник, Челябинск, 29 сентября 2020 года / Главный редактор И.М. Нохрин. Том Выпуск 4. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2021. С. 5–8.

10. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. / Редкол.: Дзевирин А.Г. (пред) и др. К.: Рад. школа, 1979. Т.3. 1980. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. 719 с.

Об авторах:

Гринёва Елена Николаевна – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «КамГУ им. Витуса Беринга», старший преподаватель кафедры общего образования КГУ ДПО «Камчатский ИРО» (683001, г. Петропавловск-Камчатский, ул. Набережная, 26), e-mail: elena@grinyova.ru

Рачковская Надежда Александровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (105005, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Басманный, ул. Радио, д. 10А, стр. 2), e-mail: nad1606@yandex.ru

Musical didactic fairy tale as a tool for stimulating creative activity in children of older preschool age

E.N. Grineva¹, N.A. Rachkovskaya²

¹Kamchatka Institute of Education Development, Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia

²State University of Education, Moscow, Russia

This article examines the characteristics of a music lesson based on a didactic fairy tale and aimed at stimulating the creative activity of older preschool-aged children. It analyzes the experiences of Kamchatka Krai teachers in using didactic fairy tales in their professional work. Examples of original didactic fairy tales are provided.

Keywords: *didactic fairy tale, creative activity, older preschool-aged children, musical activity, compositional structure of the lesson.*

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

About the authors:

Grineva Elena Nikolaevna – postgraduate student in the Department of Pedagogy at the Vitus Bering Kamchatka State University, senior lecturer in the Department of General Education, Kamchatka Institute of Regional Studies (26 Naberezhnaya St., Petropavlovsk-Kamchatsky, 683001), e-mail: elena@grinyova.ru

Rachkovskaya Nadezhda Aleksandrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogics and Modern Educational Technologies, State University of Education (105005, Moscow, internal territory of the city, Basmanny municipal district, Radio Street, 10A, building 2), e-mail: nad1606@yandex.ru

Формирование эстетического восприятия младших школьников в условиях балетной школы-студии на основе искусствоведческих методов

К.В. Дмитриева^{1,2}, Н.Р. Скребнева¹

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

²ИП Шевченко В.А. школа-студия балета «Балеринка», г. Тверь, Россия

В статье рассматривается проблема эстетического восприятия младших школьников в системе дополнительного образования, в частности, в условиях балетной школы-студии. Цель исследования заключается в разработке комплекса педагогических заданий, направленных на формирование эстетического восприятия на основе искусствоведческих методов анализа произведений искусства и художественного движения. В работе использованы формальный, сравнительно-исторический, праксиметрический, иконографический методы, а также метод исторической реконструкции. Результаты исследования включают обоснование выбора методов, разработку серии педагогических заданий, апробированных в образовательной практике. Показана высокая эффективность интеграции методов анализа искусства в обучение хореографии для развития эстетического восприятия детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: эстетическое восприятие, искусствоведческие методы, младшие школьники, балетная школа-студия, методы анализа искусства, хореография, педагогический дизайн.

Введение

Актуальность исследования. В процессе современного дополнительного образования формируется целостная личность, потому что искусство развивает эмоциональную чувствительность, творческое и критическое мышление, формирует ценностные ориентации и помогает глубже понимать мир и себя. Актуальность исследования подтверждается федеральными государственными требованиями (Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 158 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области хореографического искусства «Хореографическое творчество» и сроку обучения по этой программе» (далее – ФГТ)) [12].

В условиях балетной школы-студии эстетическое восприятие становится ведущим механизмом развития ребёнка: младшие школьники учатся воспринимать выразительность движения, понимать художественный образ, оценивать красоту пластики и музыкально-хореографического искусства.

Однако в практике обучения детей хореографическому искусству нередко доминирует тренажная, репродуктивная составляющая, в результате чего недостаточно внимания уделяется формированию эстетического восприятия, осмысленному анализу художественного образа

с использованием искусствоведческих методов [5, с. 20]. Под искусствоведческими методами понимается совокупность научных способов анализа произведений искусства, направленных на раскрытие их формы, содержания и культурно-исторического смысла [11]. Искусствоведческие методы позволяют обеспечить глубокое освоение эстетического восприятия искусства балета, развитие наблюдательности, эмоционально-оценочного отношения и способности к художественной интерпретации. Использование таких методов способствует формированию эстетического вкуса, развитию способности к сопереживанию, художественной рефлексии и культурной идентичности младших школьников.

Степень разработанности темы исследования. Понятие эстетического восприятия раскрыто в работах Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, А.В. Бакушинского, М.С. Кагана [8], где подчеркивается роль эмоций, мышления и опыта ребёнка в освоении искусства [2 с. 58]. Эстетическое развитие детей изучается в трудах Е.А. Флериной, Н.А. Ветлугиной [7], Т.С. Комаровой [10], Ю.Б. Борева [3]. Методы художественного анализа разработаны Е. Панофским (иконография и иконология) [11], Г. Вёльфлином (формальный метод) [6], М. Варбургом [5], а также отечественными исследователем В. Гращенковым.

Однако применение искусствоведческих методов, направленных на формирование эстетического восприятия именно в условиях балетной школы-студии разработано фрагментарно. Недостаточно описаны задания, адаптированные под возраст детей 7–10 лет, которые интегрируют искусствоведческий анализ и хореографическую практику [9].

Проблема исследования. Необходимость разработки комплекса занятий, направленного на формирование эстетического восприятия младших школьников в условиях балетной школы-студии на основе искусствоведческих методов анализа.

Цель исследования – разработать комплекс занятий по формированию эстетического восприятия младших школьников в условиях балетной школы-студии с использованием искусствоведческих методов анализа.

Методологическую основу исследования составляют: культурологические идеи М.С. Кагана о художественном восприятии как единстве чувственного и рационального начала [9, с. 237]; концепция Л.С. Выготского о развитии эмоционально-образного восприятия искусства; искусствоведческие подходы Г. Вёльфлина (формальный анализ), Е. Панофского (иконография и иконология), М. Варбурга (исторический контекст и реконструкция); педагогические исследования эстетического восприятия детей младшего возраста (Ю.Б. Боров, Т.С. Комарова, Н.А. Ветлугина [3, 7, 10]. Используются методы: формальный / формально-стилистический анализ (экфрасис), сравнительный / сравнительно-

исторический, праксиметрический / биографический, иконографический / иконологический, историческая реконструкция.

Концепция Л.С. Выготского о развитии эмоционально-образного восприятия искусства показывает, что эмоциональная реакция и образное мышление формируются через обучение и взаимодействие, что важно для разработки заданий на развитие эстетического восприятия. Г. Вёльфлин использовал формальный анализ для выявления структуры, линии и ритма движения, что помогает детям видеть и понимать выразительные средства балета. Э. Панофский использовал метод иконографии и иконологии для интерпретации символики костюмов, поз и сценических образов, что развивает художественное понимание и наблюдательность. М. Варбург показал, что метод исторического контекста и реконструкции позволяет воспроизводить движения и образы в контексте эпохи, формируя понимание традиций классического и современного балета. Педагогические исследования эстетического восприятия детей младшего возраста Ю.Б. Борева, Т.С. Комаровой, Н.А. Ветлугиной дают научное обоснование возрастных особенностей восприятия, помогают разрабатывать адекватные упражнения и задания для младших школьников.

Результаты исследования. В ходе исследования были выделены ключевые компоненты эстетического восприятия младших школьников и методы, которые способствуют их формированию. Для каждой составляющей понятия «эстетическое восприятие» были определены конкретные подходы, позволяющие развивать соответствующие показатели. Более детально взаимосвязь компонентов и методов представлена в таблице 1:

Таблица 1

Соответствие компонентов эстетического восприятия и методов анализа

№	Формируемые компоненты эстетического восприятия	Искусствоведческие методы, способствующие формированию компонентов и показателей
1	Когнитивный	Формальный метод
2	Оценочный	Сравнительно-исторический метод
3	Поведенческий	Праксиметрический метод

1. *Когнитивный компонент* связан с пониманием формы движения, выразительных средств хореографии, знание элементов балета – это формальный метод.

Характеристика метода: Формальный метод (Г. Вёльфлин) предполагает анализ формы, композиции, ритма, пластики и структуры художественного произведения [6, с. 112]. В балете он помогает младшим школьникам замечать выразительные элементы движения, понимать основы пластического языка.

Для формирования когнитивного компонента эстетического восприятия обучающимся было предложено выполнить следующие задания.

Задание 1. Просмотрите фрагмент классического балетного этюда и выделите основные движения: назовите, какие позиции рук и ног использованы, как организован ритм. В процессе выполнения задания у детей формируются эстетическое восприятие движения: способность видеть красоту линии, позы, координации; наблюдательность и внимание к деталям балетной техники.

Задание 2. Сравните два движения (plie и grand plie): чем отличаются их линии, амплитуда, динамика?

В процессе выполнения задания у детей формируются умение анализировать технику, видеть разницу характера движений; чувство стиля балетного движения (мягкость и четкость).

Задание 3. Выполните «рисунок движения»: нарисуйте траекторию рук или корпуса в небольшом танцевальном фрагменте. В процессе выполнения задания у детей формируются эстетическое восприятие формы движения: ребёнок начинает «видеть» красоту линий; точность и осознанность выполнения танцевальных элементов.

2. *Оценочный компонент* связан с эмоциональной отзывчивостью, способностью к эстетическим суждениям, развитию вкуса – это сравнительно-исторический метод.

Характеристика метода: Сравнительно-исторический метод позволяет сопоставлять произведения и хореографические стили разных эпох, формируя эстетический вкус ребёнка [1, с. 30].

Для формирования оценочного компонента эстетического восприятия обучающимся было предложено выполнить следующие задания.

Задание 1. Сравните исполнение pas de deux в классической версии XIX века и современной интерпретации XX–XXI веков: что изменилось в пластике и эмоциональном выражении? В процессе выполнения задания у детей формируются навык историко-стилистического анализа балетного танца; эстетическое восприятие разных танцевальных эпох.

Задание 2. Найдите сходства и отличия между романтическим балетом («Жизель») и балетом модерна: как различается эстетическое впечатление?

В процессе выполнения задания у детей формируются понимание различий между классикой, романтизмом и модерном; умение видеть связь движения, костюма, образа и музыкальности.

Задание 3. Сравните костюмы балерин в классическом и неоклассическом спектакле: как одежда влияет на восприятие красоты движения? В процессе выполнения задания у детей формируется умение связывать визуальные элементы (костюм) с характером движения; развивается навык художественного наблюдения и вкуса.

3. *Поведенческий компонент* связан со сопереживанием, участием в художественной интерпретации, стремлением к самовыражению – это праксиметрический метод.

Характеристика метода. Праксиметрический метод ориентируется на анализ биографии и творческого опыта артиста (Р. Фрайд). Он формирует способность к сопереживанию, к внутреннему участию в художественном действии.

Для формирования поведенческого компонента эстетического восприятия обучающимся было предложено выполнить следующие задания.

Задание 1. Прослушайте рассказ о детстве Г. Улановой или Р. Нуреева. Определите, какие жизненные трудности повлияли на их пластический стиль. В процессе выполнения задания у детей формируются эстетическое и эмоциональное восприятие искусства и умение видеть связь биографии и художественного образа.

Задание 2. Воспроизведите небольшой танцевальный фрагмент, стараясь передать чувство, о котором говорил артист в интервью. В процессе выполнения задания у детей формируются эмоциональная выразительность – умение передавать внутреннее состояние через тело и навык самовыражения через балетное движение.

Задание 3. Сравните свои ощущения после двух вариантов исполнения: «точное повторение» и «исполнение с выражением характера героя». В процессе выполнения задания у детей формируется осознанность исполнения: понимание разницы между «техникой» и «выразительностью», а также развивается эмоциональная компетенция: умение передавать характер, настроение, внутренний мир героя.

Выводы. Проведённое исследование показало, что формирование эстетического восприятия младших школьников в условиях балетной школы-студии невозможно без систематического обращения к искусствоведческим методам анализа искусства и хореографического движения. Обоснование выбора методов – формального, сравнительно-исторического, праксиметрического, иконографического и метода исторической реконструкции – подтвердило их соответствие возрастным особенностям детей 7–10 лет и образовательным задачам хореографической подготовки. Разработанный комплекс педагогических заданий позволил интегрировать искусствоведческий анализ в практику хореографического обучения. Это обеспечило развитие ключевых компонентов эстетического восприятия. Апробация комплекса заданий в образовательной практике показала его высокую эффективность: дети стали более внимательными к структуре и выразительности движений, научились проводить элементарный анализ танцевальных фрагментов, осознанно воспринимать художественные образы и культурный контекст балета, а также выражать эмоции в пластике собственного исполнения. У учащихся улучшились наблюдательность, эмпатия, способность к эстетической оценке.

Таким образом, использование искусствоведческих методов анализа музыкальных произведений и движений в обучении хореографии

способствует формированию целостного эстетического восприятия младших школьников и выступает значимым компонентом их художественного развития. Такое сочетание теоретического анализа и практики не только обогащает образовательный процесс, но и помогает детям глубже осознавать художественную природу балета, развивать вкус, культуру восприятия и творческое мышление.

Перспективы исследования связаны с расширением методического комплекса за счёт внедрения мультимедийных образовательных технологий, образовательных модулей, а также использованием семиотических подходов для углубления понимания символики и выразительных средств хореографии у детей младшего школьного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алпатов М. История художественного анализа. М.: Издательство Академии художеств, 2005. 226 с.
2. Бакушинский А.В. Эстетическое воспитание детей. М.: Издательский дом «Карапуз», 2009. 419 с.
3. Боров Ю.Б. Эстетика: учебник. М: Высшая школа, 2002. 511 с.
4. Бровчак Л., Старовойт Л., Лихицкая Л., Тодосенко Н. Педагогический потенциал комплекса искусств в процессе формирования эстетического восприятия младших школьников // Общество. Интеграция. Образование. Материалы Международной научной конференции. Вильнюс: RTA, 2020. С. 97–108.
5. Варбург М. История культурных образов. Изд-во Азбука-классика М., 2006. 24 с.
6. Вёльфлин Г. Основные понятия истории искусства. СПб.: Издательство Юрайт, 2003. 125 с.
7. Ветлугина Н.А. Развитие эстетического восприятия детей. М.: Просвещение, 2005. 79 с.
8. Данилова А.В., Маруфенко Е.В. Искусство как объект научного исследования: учеб. Пособие. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2022. 155 с.
9. Каган М.С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства: Ленинград: Искусство, 2010. 440 с.
10. Комарова Т.С., Зацепина М.Б., Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада. М.: Мозаика-Синтез: Специальная литература, 2010. 147 с.
11. Панофский Е. Иконография и иконология. СПб.: Азбука-классика, 2012. 120 с.
12. Федеральные государственные требования. Приказ Минкультуры России от 12.03.2012 № 158 (ред. от 26.03.2013) «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области хореографического искусства "Хореографическое творчество" и сроку обучения по этой программе» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.04.2012 № 23935).

Об авторах:

Дмитриева Кристина Вадимовна – педагог дополнительного образования школы-студии балета «Балеринка» г. Твери (170001, г. Тверь, Дворец культуры им. И.А. Трусова, ул. Спартака, 42), магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: k.tseplakova@yandex.ru

Скребнева Наталья Ростиславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и изобразительного искусства в образовании ФГБОУ ВО

*«Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33),
e-mail: Skrebneva.NR@tversu.ru*

**Formation of an esthetic perception of younger schoolchildren
in the conditions of a ballet school-studio
based on cultural and art studies methods**

N.R. Skrebneva¹, K.V. Dmitrieva^{1,2}

¹Tver State University, Tver, Russia

²Shevchenko V.A. ballet school-studio «Balerinka», Tver, Russia

The article discusses the problem of insufficient development of aesthetic perception in younger schoolchildren in the system of additional art education, in particular in the conditions of a ballet school-studio. The purpose of the study is to develop a set of pedagogical tasks aimed at forming aesthetic perception based on cultural and art-historical methods of analyzing works of art and artistic movement. The study uses formal, comparative-historical, praxiometric, iconographic, and historical reconstruction methods. The research results include the justification of the choice of methods, the establishment of connections between the components of aesthetic perception (cognitive, evaluative, and behavioral) and the corresponding analytical methods, as well as the development of a series of pedagogical tasks that have been tested in educational practice. The study demonstrates the high effectiveness of integrating art analysis methods into music education.

Keywords: *aesthetic perception, junior schoolchildren, ballet school-studio, methods of art analysis, choreography, pedagogical design.*

About the authors:

Skrebneva Natalia Rostislavovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music and Fine Arts in Education, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: skrebneva.nr@tversu.ru

Dmitrieva Kristina Vadimovna, teacher of additional education at the ballet studio school «Balerinka» (Russia, 170001, Tver, I.A. Trusova Palace of Culture, Spartaka St., 42), e-mail: k.tseplakova@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 17.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 08.04.2026.

Индивидуальный итоговый проект: художественно-световое оформление спектакля

И.Д. Исаев^{1,2}, Л.А. Абросимова-Романова¹

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

²МОУ СОШ № 43, г. Тверь, Россия

В статье представлен опыт выполнения индивидуальных итоговых проектов творческой направленности по созданию художественно-светового оформления спектаклей Образцового самодеятельного коллектива «Детский экспериментальный театр «Школьный дебют»». Прослеживается положительная динамика развития познавательного интереса обучающихся к данному направлению творческой деятельности.

Ключевые слова: индивидуальный итоговый проект, школьный экспериментальный театр, познавательный интерес к творческой деятельности, художественно-световое оформление спектакля.

Современные требования федеральных государственных образовательных стандартов предусматривают выполнение обучающимися 8-9 (на усмотрение образовательной организации; решением Педагогического совета в МОУ СОШ № 43 г. Твери выполнение и защита итоговых проектов для обучающихся 8-9 классов обязательны) и 10-11 классов индивидуального итогового проекта (ИИП). Направленность, форма ИИП и создаваемый проектный продукт определяются обучающимся самостоятельно совместно с руководителем проектной работы. Подробнее о подготовке ИИП, возможных вариантах проектных продуктов, критериях оценки работ изложено Д.С. Исаевым и А.Е. Соболевым [2, с. 53–58].

Одной из площадок проектной деятельности обучающихся может выступать школьный театр. Творческие ИИП, выполняемые на базе театра, могут быть направлены, например, на создание реквизита и декораций к спектаклям, театральным кукол и костюмов, театральным афиш и программкам и др. Рассмотрим подготовку ИИП, предполагающих художественно-световое оформление спектакля.

Свет – один из важнейших инструментов художника, позволяющий создавать определённую атмосферу, подчёркивать детали, расставлять акценты. Существует большое количество различных типов световых приборов, выполняющих определённые функции [5, с. 262–264].

В нашем случае театр является экспериментальным, что выражено, в том числе, отсутствием постоянной сценической площадки. Поэтому предлагаемые решения должны обладать «мобильностью». Перед художником по свету часто ставятся достаточно сложные задачи, для решения которых обязательны базовые навыки работы с компьютером, программой для перевода используемой терминологии (с английского языка на русский). Не менее важны знания в теории цветосочетания и построения

композиций, постоянное самообразование и углубление уже имеющихся знаний и представлений, возможность экспериментировать со светом.

Алгоритм работы над ИИП по созданию художественно-светового оформления спектаклей представлен на рис. 1.



Рис. 1. Алгоритм работы над проектом по созданию художественно-светового оформления спектакля

При работе над проектами используется специализированная литература, посвящённая историческим вопросам художественно-светового оформления [1], светотехническому оборудованию [4], основам цветоведения и композиции [6], художественному образу в сценографии [7].

Отметим, что в рамках работы над проектами типа «Художественно-световое оформление спектакля» с целью развития познавательного интереса к творческой деятельности решается ряд педагогических задач:

а) формирование и развитие навыков работы со светотехническим оборудованием и системой управления;

б) развитие воображения и творческих способностей;

в) развитие навыков индивидуальной и командной работы.

Управление системой осуществляется по протоколу «DMX-512». Контроль может выполняться как через ноутбук с установленным программным обеспечением («Freestyler DMX» и др.) через контроллер («Ярило ПРО» и др.) или специализированный светотехнический пульт. Каждый световой прибор имеет несколько каналов, задавая значения параметров, для которых, ведётся управление прожектором. В нашем случае наиболее распространёнными приборами являются «Led Par» (см. табл. 1) и прожектор типа «Голова» (см. табл. 2).

Таблица 1

Характеристика каналов прожектора (тип – «Led Par»; 8 каналов (занято – 6))

1-D	2-R	3-G
Яркость	Интенсивность (красный цвет)	Интенсивность (зелёный цвет)
4-B	5-CW	6-S
Интенсивность (синий цвет)	Интенсивность (холодный белый цвет)	Скорость стробоскопа

Таблица 2

Характеристика каналов прожектора (тип – «Голова»; 14 каналов (занято – 8))

1-P	2-P	3-T	4-T
Поворот в сторону (грубо)	Поворот в сторону (плавно)	Поворот вверх/вниз (грубо)	Поворот вверх/вниз (плавно)
5-C	6-G	8-Pr	11-S
Цвет	Трафарет	Яркость	Скорость стробоскопа

Проектная документация состоит из нескольких основных разделов:

а) титульный лист;

б) содержание;

в) введение;

г) партитура направки светового оборудования (см. рис. 2);

д) обоснование выбора цветовой гаммы и эффектов (см. табл. 3);

е) протокол статических секвенций (статический свет; см. табл. 4);

ж) протокол динамических секвенций (сложная динамическая секвенция разбита на несколько статических с указанием этапа);

з) лист проведения спектакля (см. табл. 5);

и) заключение.

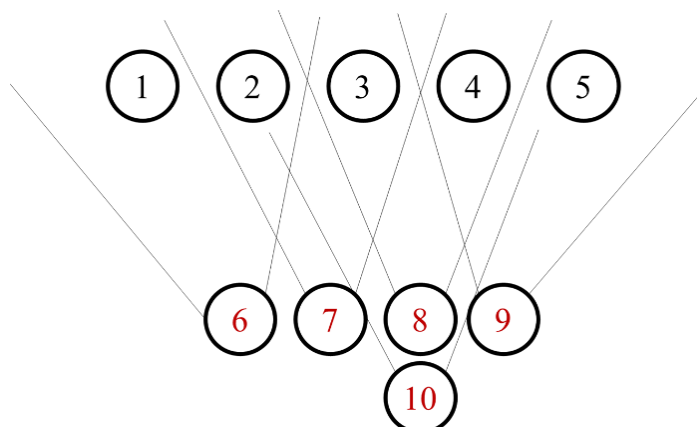


Рис. 2. Партитура направления прожекторов в спектакле «Испанский квартал» (прожектора 1–5 – тип «Голова», прожектора 6–10 – тип «Led Par»)

Таблица 3

Обоснование выбора цветовой гаммы и эффектов в спектакле «Пиковая дама»

Сцена	Свет	Обоснование
1-я сцена	Центральный луч ходит из стороны в сторону, освещая всех актеров. Небольшое мерцание. Освещены доски, на которых актёры указывают свои роли. Цвет белый. Свет плавно мерцает	Белый цвет наиболее яркий, позволит лучше подсветить указываемые роли, имеет нейтральную позицию
2-я сцена	При перестановке досок центральный луч начинает перемещаться из заданной точки вверх и вниз	Постановка акцента на созданных ранее надписях

Таблица 4

Фрагмент протокола статических секвенций в спектакле «Пиковая дама. Перезагрузка»

Damanachalo3									
Big-1		Big-2		Big-3		Big-4		Golova-5	
I	0	I	117	I	117	I	0	P	166
R	0	R	255	R	255	R	0	T	15
G	0	G	74	G	74	G	0	C	0
B	0	B	0	B	0	B	0	S	0
CW	106	CW	95	CW	95	CW	106	CW	45
S	0	S	0	S	0	S	0	G	0

Таблица 5

Фрагмент листа проведения спектакля «Ангел»

№ п/п	Название сцены	Фрагмент сцены	Хронометраж фрагмента	Используемые секвенции
1	Встреча Надежды с Ангелом	Трек 1. Встреча Надежды с Ангелом + Ангел мой	00:04-00:48	New nachalo
			01:12-01:48	New zentr iarko
			01:48-02:15	New CC WB
			02:15-02:27	New reka
			02:27-03:30	New nachalo

Рассмотрим развитие познавательного интереса к творческой деятельности при выполнении описываемых ИИП. Под познавательным интересом к творческой деятельности мы понимаем избирательную

направленность личности на познание, проявляющуюся в стремлении к самостоятельному творческому поисковому осуществлению деятельности.

Для оценки уровня познавательного интереса к творческой деятельности использовали шкалу, предложенную в диссертационном исследовании Д.С. Исаевым [3, с. 96]. Так выделяются пять основных стадий формирования познавательного интереса: отсутствие интереса, любопытство, любознательность, познавательный интерес и проектно-исследовательский интерес.

Фиксация смены стадий познавательного интереса к творческой деятельности производилась с помощью дневника педагогических наблюдений, самостоятельного выполнения обучающимися различных экспериментальных заданий по созданию художественно-светового оформления и бесед.

Музыкальный спектакль «Ангел» (премьера – январь 2021 года). Художник по свету – Виктор В., обучающийся 10 класса. Первоначально обучающийся не имел ярко выраженного интереса к управлению светотехническим оборудованием, но проявлял интерес к различной технике (стадия – любопытство). Так как оборудование только закупалось, процесс сборки и установки производился впервые. Первый опыт управления светом с помощью контроллера и ноутбука. Партитура настройки оборудования – простая. Составляются элементарные секвенции (в т.ч. динамические). Постепенно уровень сложности управления наращивался. Наблюдалось увеличение познавательного интереса, обучающегося (стадия – познавательный интерес). Виктор В. взял на обучение в сентябре 2021 года новых воспитанников – обучающихся 9 класса Вадима Я., Владислава Н., Никиту К. и обучающегося 11 класса Аслана Ш. В процессе обучения был достигнут ярко выраженный высокий уровень познавательного интереса к данному виду деятельности у Виктора В. (у остальных обучающихся интерес успешно формировался). В январе 2022 года Виктор В. стал заведующим светотехническим цехом и работал над спектаклем «Пиковая дама» (премьера – апрель 2022). Виктор В. окончил школу и поступил в образовательное учреждение технической направленности. Обучаясь на 1 и 2 курсах, активно выполнял функцию наставника (стадия – проектно-исследовательский интерес).

Спектакль «Пиковая дама. Перегрузка» (премьера – январь 2023 года). Художник по свету – Аслан Ш. В процессе работы над спектаклем наблюдался постепенный рост познавательного интереса. В итоговом варианте наблюдалась стадия «любознательность».

Никита К. предпочёл выполнить теоретическую проектную работу по адаптивному переводу инструкции по работе с программой «Freestyler DMX» с английского на русский язык. Интерес на стадии «любознательность».

Творческая программа «ЗиВеЛетОс» (премьера – декабрь 2023). Художники по свету – Вадим Я., Владислав Н. Сложная партитура, обусловленная нестандартной расстановкой кресел по кругу. Было увеличено количество управляемых приборов. Большое количество секвенций. Высокий уровень сложности работы. Наблюдался интенсивный рост познавательного интереса пропорционально усложнению получаемых задач. Вадим Я. стал заведующим осветительным цехом (стадия – проектно-исследовательский интерес), взял на обучение новых воспитанников: Степан И. (7 класс), Матвей С. и Кирилл Т. (8 класс). Вадим Я. и Владислав Н. работали над спектаклем «БлокаДА» (премьера – февраль 2023). Уровень сложности оформления – высокий. Уровень сложности секвенций – высокий. Обучающиеся окончили школу и поступили в образовательные учреждения технической направленности.

Пластический спектакль «Испанский квартал» (премьера – февраль 2025). Художник по свету – Кирилл Т. Увеличено количество используемых приборов. Простая партитура направки. Средний уровень сложности оформления. Познавательный интерес достиг стадии «любопытность».

Иммерсивный спектакль «Следствие ведёт Бегемот» (премьера – апрель 2025). Художник по свету – Степан И. Увеличено количество используемых приборов. Сложная партитура направки. Высокий уровень сложности оформления. Наблюдается стремительный рост интереса. Стадия – проектно-исследовательский интерес. В настоящее время Степан И. выполняет функции заведующего цехом и обучает новых воспитанников – Иван Л. (7 класс), Никита Б. (8 класс), Матвей С. (10 класс). Обучающийся рассматривает вариант поступления в профильное учебное заведение.

Все обучающиеся успешно прошли процедуру защиты ИИП и получили отметку «отлично». Зрители постоянно отмечают совершенствование художественно-светового оформления спектаклей, указывая на нестандартность, творческий подход, гармоничность, изысканность вкуса и др.

Подводя итог, можно констатировать факт того, что в процессе активной практической деятельности наблюдается рост познавательного интереса к творческой деятельности, что соответствует концептуальной идее «от познания к познавательному интересу».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гудкова Н.В. Сценический свет как средство художественной выразительности спектакля: основные этапы становления // Вопросы театра. 2010. № 1-2. С. 93–133.
2. Исаев Д.С., Соболев А.Е. О подготовке и оценивании итогового проекта // Химия в школе. 2019. № 3. С. 53–58.
3. Исаев Д.С., Соболев А.Е. Система внеурочной деятельности школьников в формировании познавательного интереса к химии и профессиональном развитии педагогов: монография. Тверь: СФК-офис, 2023. 300 с.
4. Исмагилов Д.Г. Древалёва Е.П. Театральное освещение. Москва: ДОКА Медиа, 2005. 360 с.

5. Курманов Д.К. Освещение в современном театре // Вестник науки. 2019. № 6 (15). Т. 3. С. 261–266.
6. Минсабиров В.Н. Цветоведение и композиция. Елабуга: Абак, 2020. 87 с.
7. Санникова Л.И. Художественный образ в сценографии. Санкт-Петербург: Лань, Планета музыки, 2024. 144 с.

Об авторах:

Исаев Иван Денисович – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); педагог дополнительного образования МОУ СОШ № 43 г. Твери (Россия, 170028, г. Тверь, ул. Склизкова, 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

Абросимова-Романова Лариса Алексеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: larrar@yandex.ru

Individual final project: artistic and lighting design for a performance

I.D. Isaev^{1,2}, L.A. Abrosimova-Romanova¹

¹Tver State University, Tver, Russia

²Secondary School № 43, Tver, Russia

This article presents the experience of completing individual final projects focused on creating artistic and lighting design for performances by the Model Amateur Group «Children's Experimental Theater "School Debut"». Positive dynamics in the development of students' cognitive interest in this creative endeavor are demonstrated.

Keywords: individual final project, school experimental theater, cognitive interest in creative activity, artistic and lighting design of the play.

About the authors:

Isaev Ivan Denisovich – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova Street, 33), teacher of additional education at Secondary School № 43 (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

Abrosimova-Romanova Larisa Alekseevna – doctor of Philological Sciences, Professor of the Institute of Pedagogical Education and Social Technology of the Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova Street, 33), e-mail: larrar@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 20.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 25.03.2026.

Искусствоведческие методы в формировании творческого мышления студентов колледжа культуры (хореографическое творчество)

Т.М. Карпухина^{1,2}, Е.Г. Милюгина¹

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

²ГБПОУ «Тверской колледж культуры имени Н.А. Львова, г. Тверь, Россия

Определены основные направления формирования творческого мышления студентов в условиях освоения дисциплины «Композиция и постановка танца» на кафедре «Хореографическое творчество» Тверского колледжа культуры им. Н.А. Львова. Предложена система заданий по формированию творческого мышления студентов, разработанная на основе искусствоведческих методов, описана апробация заданий, проанализирована продуктивность их внедрения.

***Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, творческое мышление, танцевальная педагогика, хореографическое искусство, композиция и постановка танца.*

Введение. В сфере культуры и искусства творческое мышление является основой освоения профессии, так как развивает нестандартное видение и решение проблемных ситуаций. В силу психологических и возрастных особенностей студентов колледжей возникает необходимость целенаправленного формирования их творческого мышления как процесса, порождающего конкретный творческий продукт. Творческий продукт служит характеристикой уровня профессиональной подготовки специалиста среднего звена в своей области. В хореографическом искусстве творческим продуктом является хореографическая композиция.

Актуальность исследования подтверждается ФГОС СПО 51.02.01 Народное художественное творчество (по видам) [10], где поставлены задачи подготовки руководителя любительского творческого коллектива, обладающего творческим мышлением. В исследовании анализируется продуктивность использования искусствоведческих методов в формировании творческого мышления студентов колледжа культуры – будущих руководителей любительского творческого коллектива. Погружение в сферу будущей деятельности помогает студентам учиться решать творческие задачи, связанные с будущей профессией.

Степень разработанности темы исследования. Проблемы профессиональной подготовки педагогов-хореографов исследовали В.Ю. Никитин [6] и А. Жуйкова [2]; проблемы формирования творческого мышления студентов – Г.В. Бурцева [1] и Е.В. Нейфельд [5]. Использование искусствоведческих методов в работе хореографов описали Т.В. Портнова [7] и М.В. Судакова [9]; важные для темы замечания по использованию этой группы методов в обучении сделали Т.П. Карпухина [3] и М.О. Рубинс [8]. При всем разнообразии подходов и методических разработок, анализ научной литературы показал отсутствие системных исследований по формированию творческого мышления студентов колледжа культуры

(хореографическое творчество) с использованием искусствоведческих методов.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать систему заданий по формированию творческого мышления студентов колледжа культуры (хореографическое творчество) на основе искусствоведческих методов и проанализировать полученные результаты.

Результаты исследования. Эмпирическая база исследования – Тверской колледж культуры им. Н.А. Львова, 15 студентов 4 курса кафедры «Хореографическое творчество», 1 семестр 2025–2026 уч.г. Искусствоведческие методы подобраны в соответствии с проблемами, выявленными в результате диагностики уровня сформированности творческого мышления студентов данной группы (сентябрь 2025 г.). Так, 60% студентов показали средний уровень сформированности когнитивного компонента творческого мышления, обнаружив фрагментарность знаний по темам «Балетмейстер и сущность его профессии», «Хореографический текст и его лексика», «Композиция и драматургия танца», и низкий уровень сформированности профессиональной творческой мотивации. 86% студентов понимают ценность искусства в целом и хореографического искусства в частности, однако поведенческий компонент их творческого мышления оказался нестабильным: преобладал средний уровень, причем у некоторых студентов с высокими показателями в других компонентах поведенческая активность была на низком уровне.

Выявленная в диагностике несбалансированность знаний, мотивации и поведенческой активности подтвердила необходимость применения искусствоведческих методов для стимулирования творческой деятельности студентов. Далее представлен сделанный нами выбор искусствоведческих методов формирования творческого мышления студентов колледжа культуры и практическая апробация этих методов в системе заданий.

Для формирования *когнитивного компонента творческого мышления* использованы формальный, иконографический и иконологический методы анализа произведения искусства. Формальный метод, выбранный для освоения основ композиции и постановочного процесса хореографического произведения, реализован в задании «*Написание композиционного плана и структуры хореографического произведения*». Студенты формировали композиционный план с описанием содержания и структуры будущей хореографической постановки, разрабатывали идею в соответствии с законами драматургии и построения композиции. Этот метод использовался также в анализе музыкального материала и выбранной темы. На основе собранных данных был составлен композиционный план будущей хореографической постановки. Так, студентка выбрала тему «патриотизм» и разработала сюжетную линию хореографической постановки «Жду тебя» (экспозиция, завязка, развитие, кульминация, финал), синхронизировала композиционный план с выбранным музыкальным материалом.

Полученные результаты: задание выполнили все студенты, были отмечены трудности, связанные с описанием драматургии и сюжетной линии танца.

Задание «*Написание либретто*» построено на иконографическом и иконологическом методах [7], включающих структурный и мотивный анализ произведения, в частности выявление ключевых по смыслу или повторяющихся по сюжету образов и символов. Задание выполнялось на основе результатов первой работы: ее продолжением стала персонализация героев, изучение символики эпохи, детализация сюжетной линии и смыслов постановки. Студенты определили персонажей будущей хореографической постановки, мотивы их действий, уточнили временной контекст выбранной темы. Результат работы был представлен в виде либретто будущей хореографической постановки. Полученные результаты: 13 студентов справились с написанием либретто, 2 студента не справились, но смогли дать устное описание либретто.

Для формирования *мотивационного компонента творческого мышления* использованы биографический и формально-стилистический методы. Задание «*Анализ творчества балетмейстера*» направлено на изучение влияния жизненных обстоятельств на формирование творческой личности хореографа. Результатом стал устный доклад студента о проделанной работе. Полученные результаты: студенты определили, что личная мотивация является отличительной чертой авторской постановки и стимулом профессиональной самореализации. Все студенты справились с заданием самостоятельно.

Задание «*Особенности хореографической лексики балетмейстера*» связано с предыдущим: после знакомства с творчеством балетмейстера студент выбирал три различных по форме его хореографических произведения и анализировал композиционные приемы, рисунок и хореографическую лексику. Результатом стало эссе, в котором фиксировались выявленные особенности: композиция, рисунок танца и хореографическая лексика. В хореографической лексике студенты отметили особенности построения комбинаций, использование художественных приемов. Это задание помогло студентам выявить авторские особенности творчества и сформировать основы для собственной авторской позиции, что способствовало развитию мотивации к самостоятельной творческой деятельности. Полученные результаты: 10 студентов справились с работой самостоятельно, 5 студентов не выполнили задание письменно и ограничились устным ответом.

Задание «*Сочинение хореографического текста*». По результатам предыдущего задания студенты создавали хореографический текст будущей постановки, учитывая стиль, музыкальную и хореографическую основу и лексические особенности эпохи и формируя свой авторский стиль в хореографическом тексте. Полученные результаты: с заданием справились

8 студентов, остальные показали низкую заинтересованность в изучении творчества балетмейстеров-профессионалов.

Для формирования *ценностного компонента творческого мышления* применялись сравнительно-исторический метод [4, 9] и экфрасис. Сравнительно-исторический метод использован в задании «*Балет vs Балет*», где студентам предлагалось сравнить две постановки балета «Лебединое озеро» (1876) П.И. Чайковского, выполненные Ю. Григоровичем (1969, Большой театр, Москва) и М. Борном (1995, театр Садлерс-Уэллс, Лондон). После просмотра спектаклей студенты заполняли рабочую таблицу (ожидаемые результаты см. в табл. 1), выявляя общие и отличительные черты и определяя исторические детерминанты анализируемых версий. Полученные результаты: все студенты справились с заданием; 8 студентов полностью выполнили задание; 7 студентов допустили стилистические неточности или сделали задание не полностью.

Таблица 1

Сравнительно-исторический анализ балетных спектаклей

Название	«Лебединое озеро» в постановке Ю. Григоровича (1969)	«Лебединое озеро» в постановке М. Борна (1995)
Сюжетная линия	Классическая интерпретация, трагический финал	Современная адаптация, мужские лебеди
Композиционные элементы	Строгие формы, массовые сцены	Инновационные приемы, психологизм
Костюмы	Традиционные, пачки и трико	Минималистичные, функциональные
Декорации	Детализированные, реалистические	Абстрактные, символические
Хореографический текст	Классический балетный язык	Неоклассический балетный язык с отличительными чертами мужской хореографии

Задание «*Экфрасис*». Мы предложили студентам написать эссе, описав свои эмоции, мысли и ассоциации, возникшие при просмотре спектаклей. Для структурирования работы был предложен алгоритм: какие эмоции вызвал спектакль; повлияло ли цветовое решение на восприятие; соответствует ли хореографический текст сюжетной линии балета и эпохе; подчеркивают ли костюмы особенности персонажей; обоснуйте ответ тремя аргументами. Эссе студенты писали по просмотренным балетным спектаклям на выбор («Лебединое озеро» в постановках Ю. Григоровича и М. Борна). Полученные результаты: большинству студентов было трудно анализировать сложные по стилистике постановки балетмейстеров, а некоторым – формулировать мысли в письменной форме. Из 15 студентов 10 справились с работой полностью и самостоятельно, 5 обращались к преподавателю с вопросами.

Для формирования *поведенческого компонента творческого мышления* мы использовали формально-стилистический метод, реализуя его в ассоциативных играх. Задание «*Пластические ассоциации*» выполнялось в групповой форме: каждый студент выбирал не менее пяти слов, связанных с будущей хореографической постановкой (например: Родина, русский стиль, война, мир, любовь), затем либо сам реализовывал пластические ассоциации, либо использовал опыт наблюдения, выбирая работу другого участника. Результатом были небольшие хореографические фразы, помогающие найти семиотику хореографического текста, которые в дальнейшей работе определяют хореографический текст будущей постановки. Задание выполнялось в игровой форме. Полученные результаты: из 15 студентов 9 перенесли свои пластические ассоциации в свою хореографическую постановку.

Задание «*Мудборд*» является интерпретацией формально-стилистического метода в визуальных ассоциациях, которые в будущем становятся пластическим воплощением. Созданные коллажи и выбранная цветовая гамма будущей хореографической постановки должны выражать ее целостность в единстве формы и содержания. Полученные результаты: из 15 студентов 13 выполнили задание и приступили к практической части; для большинства это стало стимулом к творческой деятельности.

Обсуждение результатов. Разработанные нами задания реализованы в рамках дисциплины «Композиция и постановка танца» с целью формирования творческого мышления студентов колледжа культуры. Студенты 4 курса концентрировали усилия на выпускной квалификационной работе, поэтому многие задания были ориентированы на их будущую постановку, которая и является выпускной квалификационной работой. Задания имели теоретическую основу и в рамках практико-ориентированного обучения колледже нашли практическое применение. На итоговый показ экспертная комиссия приняла четыре законченные хореографические работы: три оказались слабыми в реализации, одна не была представлена, остальные были незавершенными, но вызвали содержательное обсуждение. Положительные отзывы экспертов касались выбора музыкального материала, творческих поисков студентов и нестандартного подхода к теме «патриотизм». Также экспертная комиссия отметила 6 студентов, которые отличались собственным авторским подчерком в хореографическом тексте. Из 14 представленных работ две работы не прошли подтверждения на выпускную квалификационную работу. Данные результаты определяют дальнейший вектор в нашем исследовании, который связан с разработкой программы формирования творческого мышления студентов колледжа культуры и ее системной реализацией.

Выводы. Как показало исследование, искусствоведческие методы целесообразно включать в процесс освоения дисциплины «Композиция и

постановка танца» в условиях среднего профессионального образования для комплексного формирования творческого мышления студентов. Предложенный комплекс заданий позволяет формировать все ключевые компоненты творческого мышления студентов колледжа культуры: когнитивный, мотивационный, ценностный и поведенческий. На практике задания способствуют систематизации знаний, стимулированию личной мотивации и развитию практических навыков. Для формирования поведенческого компонента творческого мышления студентов колледжа культуры необходимы последовательные этапы практической реализации, наставничество и системная поддержка в процессе постановочной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурцева Г.В. Управление развитием творческого мышления студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2000. 16 с.
2. Жуйкова Н.А. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагога-хореографа: на примере Республики Южная Осетия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2019. 22 с.
3. Карпухина Т.П., Луговской А.В. Антропоморфные метафорические признаки в образном содержании концепта island // Научный диалог. 2021. № 11. С. 106–122.
4. Моргачева Е.Н. Сравнительно-исторический метод: обзор подходов к классификации в общественных науках // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2016. №2 (4) С. 102–114.
5. Нейфельд Е.В. Формирование творческого мышления студента в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2006. 23 с.
6. Никитин В.Ю. Профессионально-педагогическая подготовка балетмейстера в учебных заведениях культуры и искусств: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. М., 2007. 49 с.
7. Портнова Т.В. Историография и иконография «Русских балетных сезонов» С. Дягилева // Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. 2011. № 1(25). С. 100–113.
8. Рубинс М.О. Пластическая радость красоты: Экфрасис в творчестве акмеистов и европ. традиция / СПб.: Акад. проект, 2003. с. 357, [1] с., [8] л. ил. (Современная западная русистика; Т. 46)
9. Судакова М.В. Эволюция современного хореографического спектакля и методика его экспертной оценки: автореф. дис. ... канд. иск.: 24.00.01. Владивосток, 2006. 25 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 51.02.01 Народное художественное творчество (по видам) // ФГОС. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-51-02-01-narodnoe-hudozhestvennoe-tvorchestvo-po-vidam-1382/> (дата обращения 13.02.2026)

Об авторах:

Карпухина Татьяна Михайловна – магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); преподаватель ГБПОУ «Тверской колледж культуры имени Н.А. Львова» (Россия, 170002, г. Тверь, просп. Чайковского, 19), e-mail: tmk9karpuhina@mail.ru

Милюгина Елена Георгиевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena/milyugina@rambler.ru

Art history methods in developing students' creative thinking in college of culture (choreographic creativity)

T.M. Karpukhina^{1,2}, E.G. Milyugina¹

¹Tver State University, Tver, Russia

²Tver College of Culture named after N.A. Lvov, Tver, Russia

The article identifies key areas for developing students' creative thinking while studying the discipline «Dance Composition and Staging» at the Department of Choreographic Creativity at the N.A. Lvov Tver College of Culture. A system of assignments for developing students' creative thinking, based using art history methods, is proposed, their testing is described, and the effectiveness of their implementation is analyzed.

Keywords: *secondary vocational education, creative thinking, dance pedagogy, choreographic art, dance composition and staging.*

About the authors:

Karpukhina Tatyana Mikhailovna – Master's student, Tver State University (33 Zhelyabova St., Tver, 170100); Lecturer, Tver College of Culture named after N.A. Lvov (19 Tchaikovsky Ave., Tver, 170002, Russia), e-mail: tmk9karpukhina@mail.ru

Milyugina Elena Georgievna – Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Language and Methods of Primary Teaching, Tver State University (33 Zhelyabova St., Tver, 170100, Russia), e-mail: elena/milyugina@rambler.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 24.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 15.04.2026.

Применение искусствоведческих методов в формировании личностных качеств обучающихся детской художественной школы

А.С. Кузьмина^{1,2}, Ю.А. Корпусова¹

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

²МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова», г. Тверь, Россия

Статья посвящена искусствоведческим методам формирования личностных качеств обучающихся детской художественной школы. Рассматриваются теоретические основы интеграции искусствоведческих методов в образовательный процесс детской художественной школы. Обосновывается выбор таких методов, как сравнительный, сравнительно-исторический, формально-стилистический, экфрасис. Обозначаются возможности их применения для формирования личностных качеств обучающихся и приводятся практические примеры их внедрения на занятиях в детской художественной школе.

Ключевые слова: личностные качества, искусствоведческие методы, детская художественная школа, дополнительное художественное образование, младший школьник.

Актуальность исследования. В настоящее время современное образование нацелено на всестороннее развитие личности ребенка. В дополнительном образовании в области изобразительного искусства Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» предполагают формирование у обучающихся знаний об изобразительном искусстве, навыков анализа цветового строя произведений живописи, первичных навыков восприятия и анализа художественных произведений различных стилей и жанров [9, с. 5].

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Подготовка детей к обучению в художественной школе» не только позволяет решать обучающие задачи, но и создает условия для формирования таких личностных качеств, как уверенность в себе, доброжелательное отношение к сверстникам, трудолюбие, аккуратность, способность работать в группе и проявлять лидерские качества [4, с. 2].

Поэтому для решения таких педагогических задач, как формирование у обучающихся целостной картины мира, углубление знаний об изобразительном искусстве, развитие умения анализировать, давать эмоциональную оценку произведениям искусства необходима интеграция искусствоведческих методов в образовательный процесс художественной школы [7, с. 184].

Степень научной разработанности темы исследования. Изучением искусствоведческих методов занимались исследователи В.Г. Арсланов, Б.Р. Виппер, Д.В. Токарев [1, 3, 11]. Художник и теоретик искусства В.В. Кандинский описал метод художественного анализа с точки зрения теории

восприятия внутреннего содержания художественных произведений [6]. Л.Р. Золотарева, В.М. Рябков, Л.В. Ясинских выявили особенности применения искусствоведческих методов в образовательном процессе [5, 10, 13]. Однако в настоящее время не проводились исследования, посвященные продуктивности применения искусствоведческих методов при формировании личностных качеств обучающихся в образовательном процессе детской художественной школы.

Проблема исследования связана с разработкой цикла заданий с использованием искусствоведческих методов, направленных на формирование личностных качеств обучающихся детской художественной школы: каковы искусствоведческие методы формирования личностных качеств обучающихся в системе дополнительного образования?

Цель исследования – обосновать продуктивность применения искусствоведческих методов в формировании личностных качеств обучающихся детской художественной школы.

Методология исследования базируется на комплексном подходе к проблеме и включает метод терминологического анализа и дискурса-анализа, продуктивные при анализе искусствоведческих методов и результативности их применения в дополнительном художественном образовании, а также метод педагогического проектирования, используемый для разработки учебных заданий для обучающихся детской художественной школы.

Проанализировав подход исследователя И.А. Ашмарова [2, с. 18–19] к выявлению личностных качеств студентов, мы адаптировали его систему классификации применительно к обучающимся детской художественной школы в возрасте 7–8 лет.

К когнитивной группе мы относим такие качества личности, как импровизационные способности, воображение, гибкость мышления, внимательность, сосредоточенность. В мотивационную группу личностных качеств мы относим увлеченность, упорство, настойчивость, обучаемость, любознательность, инициативность. Деятельностная группа включает такие личностные качества, как трудолюбие, ответственность, усидчивость, самостоятельность, самодисциплина, самоорганизация.

Результаты исследования. Искусствоведческие методы в формировании личностных качеств обучающихся. Для формирования когнитивной группы личностных качеств обучающихся мы выбрали *сравнительный и сравнительно-исторический методы*, направленные на развитие умения концентрироваться на поставленной задаче, подходить к работе творчески, проявляя воображение и импровизационные способности.

Сравнительный и сравнительно-исторический методы позволяют обучающимся анализировать, сопоставлять, сравнивать, оценивать различные художественные произведения живописи, скульптуры,

архитектуры, декоративно-прикладного искусства разных авторов, исторических эпох и культур по определенным характеристикам с целью выявления их сходств и различий [10, с. 35]. Анализируя объекты искусства, обучающиеся развивают умение нестандартно мыслить, находить новые смысловые взаимосвязи, проводить аналогии. На основе сравнительного искусствоведческого метода, обучающиеся могут сопоставить основные характерные особенности произведения: композицию, цвет, техники и стили изобразительного искусства.

Применяя сравнительно-исторический метод, обучающиеся могут сравнивать художественные произведения разных эпох по следующим характерным особенностям: сюжет, композиция, цвет, техника исполнения, используя вопросы: Кто (что) является центром композиции картин? На какой картине композиция более простая? Чем усложняется композиция на другой картине? На какой картине объекты переданы более реалистично? Какие особенности об этом говорят? Какие основные цвета использованы в картинах? В какой картине представлен больший спектр цветов и оттенков?

Задания на сравнение формируют умения анализировать, сравнивать произведения искусства, аргументировать свою точку зрения, выражать свои мысли. В свою очередь, задания на сравнение картин разных эпох носят теоретический характер, так как обучающиеся изучают исторические особенности разных эпох, сравнивая произведения изобразительного искусства.

Для формирования мотивационной группы личностных качеств мы выбрали *формально-стилистический метод*, направленный на развитие у обучающихся мотивации к получению новых знаний, умений и навыков, освоению новых техник и художественных приемов.

Формально-стилистический метод подразумевает описание и анализ внешних характеристик произведения искусства: формы, композиции, цвета, материала, техники исполнения. Каждый обучающийся анализирует визуальную составляющую произведения без привязки к знаниям об авторе, историческому и культурному контексту, что повышает интерес и внутреннюю мотивацию к познанию нового [8, с. 1279].

Использование данного метода на занятиях в художественной школе способствует развитию критического мышления, наблюдательности, насмотренности, навыка анализа языковых особенностей произведений искусства, а также умения формулировать и выдвигать свои предположения. В качестве самостоятельных заданий для обучающихся мы представляем к анализу следующие художественные объекты: картину в жанре портрета, предмет декоративно-прикладного искусства – расписную матрешку, скульптурное произведение (герой сказки). Предлагаемые вопросы для анализа: К какому жанру изобразительного искусства относится данное произведение? Кто изображен на произведении? Опишите внешние характеристики героя: лицо, прическу, одежду, позу, эмоции. Какие цвета

использованы в произведении? Предположите, какой сюжет запечатлел автор?

Важно учесть, что перед тем, как проводить анализ внешних особенностей произведений, обучающиеся изучают жанровые особенности портретной живописи, деревянной игрушки, скульптуры соответственно, так как задания требуют наличия определенной теоретической базы у обучающихся.

Предполагается, что задания на анализ произведений искусства развивают творческую активность обучающихся, тем самым формируя внутреннюю мотивацию к учению, заинтересованность, вовлеченность в процесс обучения. Вопросы, предлагаемые для анализа формы, побуждают обучающихся к размышлениям, выражению собственных мыслей, предположений, идей.

Для формирования деятельностной группы личностных качеств нами подобран *метод экфрасиса*, который способствует развитию у обучающихся самостоятельности в принятии решений, организации своей творческой и учебной деятельности.

Экфрасис, как вид формального искусствоведческого метода, представляет собой художественное описание произведения искусства, выражающее собственное впечатление зрителя по отношению к этому объекту. Описывая произведения искусства, используя метод экфрасиса, обучающиеся учатся выражать собственные мысли, эмоции, чувства, переживания; делать предположения относительно сюжета, композиции, колорита произведения, идеи автора [11, с. 8]. В рамках образовательного процесса художественной школы метод экфрасиса применяется нами на этапе рефлексии учебной деятельности.

Описывая художественное произведение, обучающиеся индивидуально оценивают его по следующим параметрам: личное восприятие (привлекает/не привлекает произведение); эмоции, которые оно вызывает; как композиция, цветовое решение влияют на эмоциональное восприятие картины; предположения, что хотел передать автор своей работой – задумка автора.

Например, данный анализ проводился на занятии в рамках изучения творчества художника В.А. Серова. Обучающиеся делились впечатлениями от картин «Девочка с персиками» (1887 г.), «Ифигения в Тавриде» (1893 г.), «Мика Морозов» (1901 г.). Картины подобраны с учетом возрастных особенностей: обучающиеся считывают и анализируют, в первую очередь, эмоции героев картин, в то время как дать эмоционально-чувственную оценку произведений других жанров обучающимся младшего школьного возраста труднее.

Такой анализ можно применить и в *описании собственного художественного произведения*. В этом задании каждый обучающийся оценивает свою самостоятельную творческую работу с элементами

рефлексии собственной деятельности на занятии: Какие эмоции вызывает художественное произведение? Какая основная идея картины, что хотел передать обучающийся своей работой? При оценке собственного произведения важно научить ребенка делиться настоящими эмоциями, чувствами, переживаниями, даже если работа не получилась, полностью или частично, не понравилась, не вызывает положительных эмоций. Признание собственных ошибок формирует у обучающихся честность, искренность, адекватную самооценку себя и своих действий, тем самым побуждает к поиску причин неудач и мотивирует совершенствовать свои творческие умения и навыки.

Эмоциональная оценка художественной работы одноклассника позволяет развить самостоятельность и открытость в формулировании и высказывании собственных мыслей, идей, предположений. Обучающиеся проявляют эмпатию, доброжелательное отношение друг к другу, ответственность за сказанные слова по отношению к другому обучающемуся. При проведении такого вида анализа необходимо сфокусироваться на положительных составляющих рисунков, ведь в каждой работе можно найти что-то положительное, привлекательное и в художественном анализе отталкиваться от этих составляющих.

Анализируя результаты выполнения заданий с использованием метода экфрасиса, можно сделать вывод о том, что у обучающихся развиваются коммуникативные умения. Поначалу обучающимся было сложно делиться своими впечатлениями, идеями, анализировать работы друг друга. Спустя несколько занятий проведения рефлексии в форме художественного анализа произведений, обучающимся легче далось это задание. Они стали более открыто выражать свои эмоции, делиться идеями, давать не только оценку художественным работам одноклассников, но и советы, рекомендации: как можно улучшить свои рисунки в дальнейшем.

Выводы и перспективы исследования. Таким образом, в статье представлен обзор искусствоведческих методов, применимых в формировании личностных качеств обучающихся детской художественной школы. Опираясь на результаты проведения заданий с использованием искусствоведческих методов, можно сказать, что вышеуказанные методы являются продуктивным инструментом формирования личностных качеств обучающихся. Интеграция теоретических основ искусства с практическими художественными занятиями позволяет развивать у обучающихся творческое мышление, импровизационные и аналитические способности, любознательность, увлеченность, творческую самостоятельность, ответственность. Системный подход к внедрению искусствоведческих методов в образовательный процесс дополнительного художественного образования способствует благоприятному становлению обучающегося как творческой и образованной личности. Нарботанные методические материалы и результаты апробации заданий с применением

искусствоведческих методов на базе Детской художественной школы им. В.А. Серова г. Твери послужат основой для разработки и реализации программы формирования личностных качеств обучающихся детской художественной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арсланов В.Г. Теория и история искусствознания: в 5-ти томах. М.: Академический проект, т. 1. 2015. 436 с.
2. Ашмаров И.А. Влияние личностных качеств студентов в процессе обучения на результативность процесса профессионального становления и развития // Профессиональная ориентация. 2014. №1. С. 13–33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-lichnostnyh-kachestv-studentov-v-protssesse-obucheniya-na-rezultativnost-protssessa-professionalnogo-stanovleniya-i-razvitiya> (дата обращения: 08.12.2025).
3. Виппер Б.Р. Введение в историческое изучение искусства. М.: В. Шевчук, 2015. 177 с.
4. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Подготовка детей к обучению в художественной школе» Детской художественной школы им. В.А. Серова. Утверждено Приказом директора МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова» от 31.08.2023. г. Тверь. 24 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://hudschool.com/uploads/s/g/w/n/gwnknwcuuvel/file/75lbgycd.pdf?preview=1> (дата обращения: 08.12.2025).
5. Золотарева Л.Р. Описание и анализ произведения искусства – эстетико-искусствоведческий и педагогический инструментарий // Известия Алтайского государственного университета. 2012. № 2-1. С. 157–162. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opisanie-i-analiz-proizvedeniya-iskusstva-estetiko-iskusstvovedcheskiy-i-pedagogicheskiy-instrumentariy> (дата обращения: 06.12.2025).
6. Кандинский В.В. Избранные труды по теории искусства: в 2-х томах // ред. и сост. Б. Автономова, Д.В. Сарабьянов, В.С. Турчин. М.: Гилея, 2001. Т.1 390 с.
7. Каргина З.А. Содержательные и методические особенности интеграции в образовательной области «Искусство» аналитический обзор современных педагогических исследований // Инновационная наука. 2017. №3-2. С. 182–187 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnye-i-metodicheskie-osobennosti-integratsii-v-obrazovatelnoy-oblasti-iskusstvo-analiticheskiy-obzor-sovremennyh> (дата обращения: 15.12.2025).
8. Москалюк М.В. Формально-стилистический метод как основа интерпретации произведений живописи (на примере творческого наследия народного художника России А.М. Знака) // Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки. 2024. 17(7). С. 1277–1285. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formalno-stilisticheskiy-metod-kak-osnova-interpretatsii-proizvedeniy-zhivopisi-na-primere-tvorcheskogo-naslediya-narodnogo> (дата обращения: 10.12.2025).
9. 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 "Живопись" и сроку обучения по этой программе". г. Москва. 22 с. // Сайт «Документы – Министерство культуры Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdanii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения: 08.12.2025).
10. Рябков В.М. Сравнительно-исторический метод историографии социально-культурной деятельности // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2013. № 227. С. 34–37. [Электронный ресурс]. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelno-istoricheskiy-metod-istoriografii-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 08.12.2025).

11. Токарев Д.В. «Невыразимо выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте: сборник статей / сост. и науч. ред. Д.В. Токарева. М.: Новое литературное обозрение. 2013. 572 с.

12. Щипина Р.В. Методы искусствознания: исторический обзор // Манускрипт. 2021. Т. 14. Вып. 10. С. 2013–2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-iskusstvoznaniya-istoricheskiy-obzor> 15.12.2025).

13. Ясинских Л.В. Теоретические аспекты формирования основ художественной культуры у детей младшего школьного возраста // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 1–5. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-formirovaniya-osnovhudozhestvennoy-kultury-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 15.12.2025).

Об авторах:

Кузьмина Александра Сергеевна – магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» г. Твери (170002, г. Тверь, пр-т Чайковского, д. 31), e-mail: Kuzmina.AS1@tversu.ru

Корпусова Юлия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: Korpusova.YA@tversu.ru

Application of art culture methods for the formation of personal qualities of students of a children's art school

A.S. Kuzmina^{1,2}, Y.A. Korpusova¹

¹Tver State University, Tver, Russia

²Children's Art School named after V.A. Serov, Tver, Russia

The article is devoted to the art-historical methods of forming the personal qualities of students of a children's art school. The theoretical foundations of integrating art-historical methods into the educational process of a children's art school are considered. The choice of such methods as comparative, comparative-historical, formal-stylistic, and ekphrasis is substantiated. The possibilities of their application for the formation of personal qualities of students are outlined, and practical examples of their implementation in classes at a children's art school are provided. **Keywords:** *personal qualities, art-historical methods, children's art school, additional art education, junior schoolchildren.*

About the author:

Kuzmina Alexandra Sergeevna – 2nd year Master's student at Tver State University (33 Zhelyabova Street, Tver, 170100); lecturer at the Children's Art School named after V.A. Serov in Tver (170002, Tver, Tchaikovsky Ave., 31), e-mail: Kuzmina.AS1@tversu.ru

Korpusova Yulia Anatolievna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Russian Language and Primary Education Methodology at Tver State University (33 Zhelyabova Street, Tver, 170100), e-mail: Korpusova.YA@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 24.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 03.04.2026.

Методы формирования колористической компетенции начинающих художников в условиях дополнительного образования

Д.С. Лавренко^{1,2}, Е.Г. Милюгина¹

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

²МБУ ДО «Детская художественная школа имени В.А. Серова», г. Тверь, Россия

Актуализирована проблема разработки системы методов, нацеленных на формирование колористической компетенции начинающих художников в условиях дополнительного образования. Рассмотрен потенциал применения искусствоведческих методов, обеспечивающих целостное понимание колорита как выразительного языка живописи. Предложена система заданий по формированию колористической компетенции начинающих художников на основе выбранных искусствоведческих методов.

Ключевые слова: колористическая компетенция, искусствоведческие методы, колорит, младшие подростки, дополнительное образование, художественное образование, изобразительная деятельность.

Актуальность исследования. Колористическая компетенция начинающих художников как способность использовать цвет в творческом визуальном диалоге со зрителем с целью передачи ему собственного художественного замысла является основой художественного образования. Способность осознанно оперировать цветовыми отношениями и выстраивать художественный образ посредством колористических решений – фундаментальный навык при освоении живописи. Нормативные акты, регулирующие дополнительное образование в Российской Федерации (ФГТ) [8], прямо определяют необходимость формирования у начинающих художников колористических знаний, умений и навыков, что делает разработку результативной системы методов их освоения актуальной задачей практической педагогики.

В этой связи *теоретическая проблема* нашего исследования состоит в определении педагогического потенциала искусствоведческих методов для формирования колористической компетенции начинающих художников в условиях дополнительного образования; *конкретная проблема* – в разработке на основе искусствоведческих методов системы методов формирования колористической компетенции начинающих художников. В рамках обозначенной проблемы обращение к искусствоведческим методам и их педагогическому потенциалу обусловлено тем, что, в отличие от прикладных методов, ориентированных преимущественно на отработку собственно технических навыков, искусствоведческие методы обеспечивают целостное понимание начинающим художником колорита как выразительного языка живописи.

Цель исследования – на основе системы искусствоведческих методов, ориентированных на осмысление начинающими художниками колорита как выразительного языка живописи, разработать систему заданий по формированию их колористической компетенции.

Результаты исследования. Для моделируемой системы искусствоведческих методов и соответствующей системы заданий мы выбрали формальный, семиотический, сравнительный, биографический методы, экфрасис и метод реконструкции.

Формальный метод предполагает исследование и описание художественной формы произведения, включая ее визуальные характеристики и структурные элементы, обуславливающие внутреннюю организацию художественного целого [5, с. 1279]. Составляющими художественной формы применительно к живописному произведению является совокупность компонентов изобразительного языка, к которым относятся: композиция, колорит, тон, рисунок, фактура, ритм.

Применение данного метода при формировании колористической компетенции позволяет сфокусировать внимание обучающихся на собственно художественных средствах выразительности: в живописи это в первую очередь колорит и цвет как его составляющая. Благодаря системному разбору конкретных колористических приемов обучающиеся осваивают законы цветоведения не абстрактно, а на основе реальных живописных произведений. Одновременно с этим формируется профессиональная лексика, обучающиеся приобретают инструменты для грамотного аргументированного описания собственных наблюдений. Формальный метод был нами внедрен в образовательный процесс в начале учебного года в контексте вводной беседы о живописи и цвете в живописи, а также в качестве подготовительного этапа перед тематической художественной работой.

Семиотический метод, существующий в контексте семиотического подхода [7], рассматривает текст (в широком смысле, в том числе живописный и графический) как многоуровневую структуру, состоящую из элементов, каждый из которых несет определенную смысловую нагрузку. Для проведения анализа данных структурных уровней необходимо изучить исторический, этнографический, социальный, философский и нравственный аспекты произведения. Семиотический метод, применяемый в процессе формирования колористической компетенции, дает возможность выйти за рамки восприятия цвета как исключительно физического явления. Цвет осмысливается в качестве знаковой системы, которая объединяет культурные, символические и эмоциональные смыслы.

Данный метод продуктивно применять в контексте междисциплинарной интеграции учебных предметов «Живопись» и «История искусства» при изучении творчества художников (например, Ван Гога, Малевича, Пикассо), а также эпох и стилей (включая средневековое искусство, искусство Возрождения, импрессионизм, абстракционизм), где цвет имел символическое значение. Преподаватель предлагает обучающимся рассмотреть репродукцию картины, выявить основные цвета и поделиться, какие ассоциации они вызывают. Затем они с помощью

справочников или обсуждения с преподавателем определяют, какие символические и смысловые значения имели данные цвета в эпоху создания картины или в контексте художественной культуры, к которой оно относится, и анализируют, как цветовая символика соотносится с темой, сюжетом или идеей произведения.

Сущность *сравнительного анализа* [10] заключается в выявлении и систематизации признаков, определяющих степень сходства или различия между компонентами обособленных целостностей. Реализация данного анализа осуществляется посредством последовательного применения трех взаимосвязанных методов (анализ, сопоставление, обобщение): описываются и анализируются компоненты одной целостности и другой целостности, полученные данные сопоставляются, происходит обобщение, осмысление выявленных сходств и различий в отношении отдельных компонентов обеих целостностей.

При формировании колористической компетенции метод сравнительного анализа позволяет сопоставить работы художников и выявить сходства и различия присущих им характеристик и проанализировать роль того или иного колористического решения в выражении идеи и эмоционального содержания картины. Метод сравнительного анализа мы ввели в образовательный процесс в рамках междисциплинарной интеграции учебных предметов «Живопись» и «Композиция» в качестве подготовительной беседы перед выполнением основного задания – написания «Пейзажа по памяти с передачей состояния». Мы провели с обучающимися сравнительный анализ картин И.И. Левитана «Снопы и деревня за рекой» (1880-е, Государственный Русский музей) и К. Моне «Сток сена в Живерни» (1886, Государственный Эрмитаж), последовательно рассмотрев и проанализировав их по следующим параметрам: жанр, мотив, время создания, композиция, стиль, колорит, эмоциональное содержание. В результате работы обучающиеся пришли к выводу, что, несмотря на схожий мотив и принадлежность к одному жанру, работы И.И. Левитана и К. Моне кардинально различаются по колориту и, соответственно, эмоциональному воздействию на зрителя. Такое сопоставление наглядно показало обучающимся, как колорит формирует эмоциональное звучание произведения. Этот метод анализа помог начинающим художникам осознать силу цветовой выразительности и подготовиться к самостоятельной работе с палитрой.

Экфрасис – «метод описания и интерпретации произведений изобразительного искусства», цель которого состоит в «создании словесного аналога визуальному образу» [11, с. 2016], а также результат этой работы – художественное описание; этим же термином обозначают и сложившийся в истории искусства соответствующий «литературный жанр описания рукотворных предметов, артефактов, произведений искусства [1, с. 658]. Экфрасис как жанр не ограничивается фиксацией внешних черт

объекта, он репрезентирует его эстетическое восприятие, активизирует ассоциативный ряд и существенно расширяет смысловое поле текста. В результате возникает эффект двойной репрезентации: реципиент одновременно визуализирует описываемый объект и рефлексиирует над художественным приемом, посредством которого данный объект вводится в текст. Так экфрасис объединяет визуальное восприятие и вербальную интерпретацию.

В процессе работы над экфрасисом (текстом художественного описания) обучающиеся не ограничиваются поверхностным взглядом на художественное произведение, а учатся рассматривать, читать его, выделяя планы, детали, нюансы; вербализация зрительных впечатлений стимулирует творческую рефлексии, проживание эмоциональных оттенков цвета и выстраивание через это собственных цветовых ассоциаций. Обучающиеся учатся выражать свои впечатления от цвета.

Предлагаем следующий *алгоритм для работы над экфрасисом (художественным описанием)*.

1. Выберите произведение искусства: картину, скульптуру или другой визуальный объект, образное или событийное содержание которого вызывает у вас сильные эмоции.

2. Изучите контекст. Ознакомьтесь с биографией автора, историческим и культурным фоном, определите жанр, технику исполнения.

3. Изучите детали. Внимательно рассмотрите произведение, обратите внимание на цвета, фактуры, формы и эмоции, которые оно передает. Какие символы использовал художник? (Символика анализируется в соответствии с требованиями Дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» базовой организации исследования [2], основанной на ФГТ [8] и Примерной программе по учебному предмету «История изобразительного искусства» [6].) Какова эмоциональная тональность произведения (идиллия, элегия, ирония, торжество)? Каков социальный, политический или личностный подтекст этого произведения?

4. Представьте историю. Вообразите повествование, которое стоит за произведением искусства. Следует подумать о героях, обстановке и сюжете, а также о том, как они связаны с визуальными элементами работы.

5. Выберите форму экфрасиса. Определитесь, от какого лица будет вестись повествование, будет ли оно в форме монолога или диалога, описательное, повествовательное или поэтическое.

6. Составьте выразительное описание. Используйте языковые средства описания, поэтические приемы и образные выражения. Для оживления сцены примените сравнения, метафоры и олицетворения.

Специфика *биографического метода* [3] заключается в сосредоточении внимания исследователя на конкретной личности. Суть метода – в изучении и интерпретации жизненного пути личности на основе

биографических материалов (дневники, письма, интервью, документы и т.д.). Биографический метод переводит изучение колористики из категории технической задачи в осмысленный процесс, связанный с личностным развитием. Он помогает обучающимся увидеть в цвете не просто инструмент, а язык, способный передавать глубину человеческого опыта, выражать дух художника и его осмысление мира.

Мы реализовали данный метод через задание «Цвет в жизни художника», направленное на то, чтобы через знакомство с жизненным и творческим путем художника помочь обучающимся осознать, что выбор цветовой палитры не случаен и часто может быть связан с личным опытом, особенностями характера, личными переживаниями. На основе подготовленных биографических материалов и воспоминаний современников (например, серия книг «Мир художника») обучающимся было предложено сформировать свое представление о художнике, его характере, а затем проследить выражение его личностных качеств и ценностей в творчестве. Тонкая связь неповторимого художественного миропонимания художника и цветового решения его работ укрепляет мотивацию обучающихся и формирует их ценностное отношение к колориту.

Метод реконструкции может рассматриваться в разных аспектах. Согласно В.В. Филатову, реконструкция – «восстановление по сохранившимся частям или воссоздание по документам и аналогам утраченного фрагмента произведения или всего произведения в целом» [9, с. 168]. Но реконструкция не ограничивается лишь материальными объектами, также она служит инструментом воссоздания событий или условий существования отдельной личности или общества [4].

Частично метод реконструкции применяется при создании тематических натюрмортов, например натюрморта, отражающего быт обычных людей в период Великой Отечественной войны. В данном случае реконструкция становится творческим процессом. Обучающиеся исследуют документальные источники и из имеющихся в фонде художественной школы или из своих личных вещей отбирают предметы, способные сыграть роль «свидетелей эпохи», и с помощью преподавателя составляют композицию натюрморта. Так натюрморт превращается из простой постановки в историческое повествование, где каждый предмет несет память и глубинный смысл. Особую роль при написании этого натюрморта играет колористическое решение. Для обучающихся работа над таким натюрмортом не просто упражнение в передаче формы и цвета, а осознанное погружение в выразительные возможности палитры в выстраивании эмоционального диалога со зрителем и передачи художественного замысла.

Апробированный в нашей работе комплекс искусствоведческих методов, направленных на формирование колористической компетенции

начинающих художников в условиях дополнительного образования, мы представили в табл. 1.

Таблица 1

Искусствоведческие методы в формировании колористической компетенции начинающих художников

№	Название компонента	Показатели сформированности компонента	Методы
1	Когнитивный	– знает теоретические основы цветоведения и живописи, понимает общие тональные отношения; – понимает эмоционально-эстетические свойства цвета и его выразительные возможности	формальный, семиотический
2	Эмоциональный	– обладает эмоциональной чуткостью к цвету; – воспринимает цвет как средство зрительного сообщения, воздействующее на эмоции и чувства человека	сравнительный, экфрасис
3	Мотивационно-ценностный	– выражает интерес к освоению тонкостей цветового строя и способам создания художественного образа; – проявляет творческую инициативу в поиске колористического решения при создании работ; – демонстрирует стремление развивать колористические способности в контексте ценностного мышления художника	сравнительный, биографический
4	Деятельностный	– использует знания основ цветоведения в творческих работах, отбирает и применяет живописные средства в соответствии с творческой задачей; – готов вступить в диалог со зрителем и передать ему художественный смысл своего произведения средствами цвета	реконструкция

Перспективы исследования связаны с апробацией разработанной методической системы в контексте создания условий для полноценного художественного развития начинающих художников. Апробация позволит проверить, дает ли методическая система возможность не только освоить теоретические аспекты работы с цветом, но и развить глубокое понимание колорита как средства художественного выражения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. СПб.: Азбука-классика, 2004–2010. Т. 10. 928 с.
2. 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)

3. Иконникова С.Н. Биографика как часть исторической культурологии // Вестник СПбГИК. 2012. №2. С. 6–10.
4. Курбатов В.П., Курбатова Н.В. Реконструкция как действенный способ изучения прошлого. Виды. Структура. Функции // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 26. С. 261–265.
5. Москалюк М.В. Формально-стилистический метод как основа интерпретации произведений живописи (на примере творческого наследия народного художника России А.М. Знака) // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. 2024. №7. С. 1277–1285.
6. 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-izobrazitelno-go-iskusstva/> (дата обращения: 13.02.2026)
7. Тиндова М.Г. Семиотика в изобразительном искусстве: читаем шедевры // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. №12(1). С. 25–27.
8. 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 // Гарант [электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70053526/> (дата обращения 17.2.2026)
9. Филатов В.В. Словарь изографа. М.: Лествица, 2000. 255 с.
10. Штейн С.Ю. Методология в искусствоведении // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. 2017. № 4-1. С. 32–46.
11. Щипина Р.В. Методы искусствознания: исторический обзор // Манускрипт. 2021. №10. С. 2013–2023.

Об авторах:

Лавренко Дарина Станиславовна – преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 23), магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: darlav55555@gmail.com

Милюгина Елена Георгиевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena/milyugina@rambler.ru

Methods of formation of coloristic competence of beginning artists in conditions of additional education

D.S. Lavrenko^{1,2}, E.G. Milyugina¹

¹Tver State University, Tver, Russia

²Children's Art School named after V.A. Serov, Tver, Russia

The problem of developing a system of methods for the formation of the coloristic competence of novice artists in the context of additional education is actualized. The potential of applying art criticism methods providing a holistic understanding of color as an expressive language of painting is considered. The art history methods relevant to the problem and the tasks based on them are described.

Keywords: *coloristic competence, art criticism methods, color, younger teenagers, additional education, art education, visual activity.*

About the authors:

Lavrenko Darina Stanislavovna – teacher, Children's Art School named after V.A. Serov (Russia, 170002, Tver, Tchaikovsky Ave., 31), master's student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: darlav55555@gmail.com

Milyugina Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of the Russian Language with Methods of Primary Education at the Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 04.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

О символике образа Ильиничны в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон»

Лю Дунмэй

Шэньянский педагогический университет, г. Шэньян, КНР

В «Тихом Доне» Михаил Шолохов с любовью от всего сердца изобразил образ Василисы Ильиничны. Образ Ильиничны имеет множество символических значений. Она является не только воплощением стойкости и мужества, покровительницей семьи, наследницей традиционных ценностей, символом вечного материнства, но и духовной хранительницей дома, символом донского казачьего национального духа и носителем осуждения Шолоховым войны.

Ключевые слова: символика имени «Василиса», дух стойкости и мужества, покровительница семьи, наследница традиционных ценностей, символ вечного материнства, духовная хранительница дома, носитель осуждения Шолоховым войны.

Роман-эпопея «Тихий Дон» известен как «Энциклопедия казачьего общества». Действие романа разворачивается во время Первой мировой войны и советско-российской гражданской войны, и в нем основной сюжетной линией является судьба молодого казака Григория Мелехова, в нем рассказывается о борьбе, страданиях и выборе донских казаков во время войны и революции. Работая над эпопеей «Тихий Дон», Шолохов исходил из философской концепции о том, что народ является основной движущей силой истории [1, с. 4]. И Михаил Шолохов отражает судьбу народа и ищет истину в критический момент революции и гражданской войны. И в «Тихом Доне» Шолохов с любовью от всего сердца создал образ матери Григория – Василисы Ильиничны. Ильинична занимает важное место в романе благодаря своему уникальному и глубокому образу, несущему множество символических значений. В этой статье будут проанализированы традиционные и авторские символики образа Ильиничны с точки зрения символа и символики имени «Василисы». Это помогает нам лучше понимать глубокие размышления Шолохова о природе человека, семье, войне и истории.

1. Символ и символика имени «Василисы»

Символ – это художественный прием литературного творчества. Глубоко ощущал эту диалектику мифа и символа А.Ф. Лосев. В своей работе он писал, что всякий символ, во-первых, есть живое отражение действительности, во-вторых, он подвергается той или иной мыслительной обработке, и, в-третьих, он становится острейшим орудием переделывания самой действительности. Символ обычно обращается не только к разуму, но и к чувствам человека, его подсознанию, порождает сложные ассоциации [2, с. 320].

В русской культуре имя матери Григория «Василиса» имеет культурные коннотации. Если мы заглянем в «Онлайн-словарь русских имён Н.А. Петровского», то узнаем, что есть также мнение, что имя «Василиса»

происходит от древнего славянского слова «Василий», таким образом, имя «Василиса» можно перевести как «царственная» или «королевская». И имя «Василиса» обычно ассоциируется с красотой, мудростью, силой и достоинством. Имя «Василиса» также может трактоваться как символ победы и лидерства.

В фольклоре России имя «Василиса» часто дается женским персонажам, которые храбры, умны и обладают необыкновенными способностями. Самой известной является история Василисы и Бабы-яги в русской народной сказке «Василиса Прекрасная». В этой истории Василиса не только показывает свое упорство и независимость как женщина, но и более глубоко передает силу мудрости и доброты. Имя «Василиса» также является символом света и надежды.

2. Традиционная символика образа Василисы Ильиничны

Василиса Ильинична – коренная донская казачка. Ее жизнь полна трудностей и невзгод, но она трудолюбива, отважна и настойчива. Шолохов называл Ильиничну «мудрой и мужественной старухой». Смолоду ее муж до смерти ее убивал, да ни за что, ни про что. Сам паскудничал, а на зло срывал. Тяжелая работа в поле и по дому, трудности, одиночество и усталость от рождения и воспитания детей, но она делала все возможное, чтобы защитить семью, детей и мужа. На склоне лет из-за войны она жила в страхе, земля ее семьи была опустошена, имущество и домашний скот были повреждены. Из-за войны она страдала от потери нескольких близких родственников. Она все еще думала о своем младшем сыне, когда она была при смерти, она ушла из жизни молча, с сожалениями... Ее судьба – концентрированное воплощение трагической судьбы казачек на протяжении сотен лет. В романе Ильинична пережила много беспорядков из-за войны и жизненных невзгод, но она никогда не склонялась перед судьбой. Она всегда встречала жизненные испытания с мужеством, и она может пережить трудности с терпением, превосходящей упорство обычных людей. Ее упорство и настойчивость символизируют дух стойкости и мужества в трудную минуту. Этот дух распространен на Дону и даже на протяжении всей российской истории.

Как традиционная казачка, Ильинична живет в типичном патриархальном обществе, и центром всей ее жизни является семья. Она всегда была глубоко порядочным и чистым человеком, всю свою жизнь выполняя двойную роль покровительницы семьи и матери.

Будучи покровительницей семьи, Ильинична всю свою долгую жизнь жила для своей семьи, была занята с раннего утра до поздней ночи. Женские обязанности для нее превыше всего. Став старше, Ильинична извлекла уроки из этого болезненного опыта и в зависимости от ситуации принимала различные контрмеры, чтобы разрешить противоречия в семье и смягчить вспыльчивый нрав своего мужа. Когда началась война и мужчины ринулись на поле боя, она ответственно осталась в своем доме, воспитывала своих

внуков и заботилась о безопасности каждого члена семьи. Во время мятежа на Дону, когда жители хутора Татарского уговорили ее бежать в другое место, она решила остаться дома. Дом – это основа ее семьи.

Ильинична – воплощение материнской любви. Как мать, Ильинична с радостью воспитывала своих детей, с раннего возраста учила их быть добрыми, честными и справедливыми. С самого начала войны, все эти годы, она беспокоилась о судьбе своих сыновей. Во время мятежа на Дону, хотя она и была неграмотной, она очень хорошо знала, что ее младший сын пошел неправильным путем. Отправляя своего младшего сына обратно в армию, она убеждала: «Ты бога-то... бога, сынок, не забывай! ... У тебя ить вон, гля, какие дети растут, и у энтих, загубленных тобой, тоже, небось, детки поостались... Ну как же так можно? ... У тебя уж, гляди-кось, сердце как волчиное исделалось». [3, т. 4, с. 332] Мать призывает сына к милосердию и состраданию – по отношению к красным, которые убили её старшего сына.

У Ильиничны великодушное материнское сердце. Она ненавидела убийцу своего старшего сына Петра – Михаила Кошевого, который хотел жениться на её дочери Дуняше. Во второй главе восьмой части «Тихого Дона» однажды Кошевой пришел помочь ее семье в работе. Во время еды Ильинична стала наблюдать за ним исподтишка и только теперь заметила, как он похудел за время болезни, у него сутулая фигура, восковое лицо... «И вдруг непрошенная жалость к этому ненавистному ей человеку – та щемящая материнская жалость, которая покоряет и сильных женщин, проснулась в сердце Ильиничны» Итак, она подвинула Мишке тарелку, доверху налитую молоком.

Как пережившая много трудностей казачка, Ильинична является истинной хранительницей казачьих семейных ценностей. Она любит труд, обладает сильным чувством справедливости и отзывчивости и самоотверженно посвящает все, что у нее есть, своей семье, детям и другим добрым людям. Образ Ильиничны – это концентрированное воплощение казачьей матери. Ее моральные принципы и кодекс поведения отражают традиционные добродетели жителей на Дону – простоту, доброту, трудолюбие, честность, доброжелательность. В процессе приближения к природе и земле матери-казачки все время духовно общаются с природой, и их сердца становятся такими же широкими, как мать-Земля. Подобно Василисе, которая изображена в русском фольклоре, Ильинична – символ Вечного материнства с нежностью, находчивостью и умом, смирением и терпением, скромностью и учтивостью [4, с. 55]. Именно благодаря таким традиционным русским женщинам, как Ильинична, которые плачут молча, ничего не просят взамен и готовы отдавать без сожалений, можно сохранить фундамент семьи и должным образом заботиться о ней [5, с. 27]. Недаром все исследователи творчества Шолохова в России называли Ильиничну «казачьей мадонной» [1, с.42].

3. Авторская символика образа Василисы Ильиничны

Как типичная казачья хуторская старуха и образ матери, Ильинична трудолюбива, добра, мудра и вынослива. Она является духовной опорой семьи и хранительницей духовного очага семьи и окружающих ее людей. В беспокойные времена люди часто сбиваются с пути и легко теряют веру. С другой стороны, Ильинична, с ее твердой верой и глубокой материнской любовью, создала духовную гавань для своей семьи и окружающих ее людей. Ее существование заставляет людей верить, что за страданиями и отчаянием всегда скрывается луч света, освещающий путь вперед. Ее образ символизирует важность сохранения веры в трудные времена, соблюдения моральных принципов и важную роль «духовного дома» в личностном росте и социальной стабильности. В ужасный момент падения человечности в сердце Григория жила любовь к земле и природной красоте его родного хутора, труду и простой жизни прошлого. Это его идеал. Этот идеал помог ему вновь обрести любовь к жизни и стимулировал его возвращение к своему истинному состоянию [6, с.111]. Григорий Мелехов сохранял высочайший уровень понимания разницы между добром и злом до конца романа. Можно сказать, что Ильинична является важной опорой духовного мира Григория и духовной хранительницей его дома.

Ильинична – это не только духовная хранительница дома, но и символ донского казачьего национального духа. Настойчивость, глубокая материнская любовь и верность традиционной семейной этике и высшей моральной ценности, воплощенные в ее душе, являются концентрированным воплощением национального духа донских казаков. Любовь к труду, бережное отношение к земле, уважение к старшим и детям, взаимоуважение и любовь, единство и взаимопомощь – вот основные семейные ценности, с которыми согласны казаки. Доброта, благожелательность, всепрощение, самоотверженность и самопожертвование – вот высшие этические и моральные ценности, в которые верят казаки [7, с. 97]. В романе донские казаки пережили много войн и жизненных невзгод, но они никогда не отказывались от своего стремления к лучшей жизни и унаследовали национальный дух. Ильинична – их представитель, ее дух также стал духовным символом всего народа.

Образ Ильиничны также отражает мечту Шолохова о мирной жизни и *его сильную жалобу на войну*. В романе Ильинична неоднократно выражала свое стремление к мирной жизни и отвращение к войне. Она надеется, что ее семья сможет жить стабильной и счастливой жизнью, и не хочет, чтобы война опустошила и замучила их. Однако реальность часто оборачивалась против нее: война не только унесла жизни ее мужа и сына, но и заставила ее испытывать бесконечную боль и печаль. Ее судьба стала свидетельницей военных преступлений, а ее образ стал носителем протеста Шолохова братоубийственной войне.

Заключение

Таким образом, в «Тихом Доне» образ Ильиничны имеет множество символических значений. Она является не только воплощением стойкости и мужества, покровительницей семьи, наследницей традиционных ценностей, символом вечного материнства, но и хранительницей духовной дома, символом донского казачьего национального духа и носителем обвинений Шолохова в войне. Благодаря ее образу читатели могут глубоко прочувствовать блеск и величие человеческой натуры, а также важность сохранения веры и достоинства в беспокойные времена. В результате образ Ильиничны стал бессмертным классическим символом в истории литературы, навсегда освещающим духовный путь людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Днепровская Ж.А. Женские образы и прототипы в романе-эпопее М. Шолохова «Тихий Дон», Кубанский государственный университет, Выпускная квалификационная (дипломная) работа, Краснодар, 2013. 42с.
2. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1995. 320 с.
3. Шолохов М.А. Собр. соч.: в 8 т. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1956–1960. 332 с.
4. 李志强 李 朵. 肖洛霍夫小说创作中的果戈理因素 [J]. 俄罗斯文艺. 2009(3):55. Ли Чжицян, Ли Дуо. Гоголевские элементы в романах Шолохова // Русская литература и искусство, 2009(3):55.
5. 梁雪. 肖洛霍夫《静静的顿河》女性形象研究 [D]. 哈尔滨:黑龙江大学硕士论文. 2009:27. Лян Сюэ. Исследование женских персонажей в пьесе Шолохова «Тихий Дон»: магистерская диссертация. Харбин: Хэйлунцзянский университет, 2009: 27
6. 刘冬梅. 论葛利高里的超越意识 [J]. 沈阳师范大学学报. 2005(1): 111. Лю Дунмэй. О трансцендентальном сознании Григория // Журнал Шэньянского педагогического университета. 2005(1): 111.
7. 刘冬梅. 《静静的顿河》中家庭主题思想探析 [J]. 参花 (中). 2022. (12):97. Лю Дунмэй. Исследование семейной темы в романе «Тихий Дон» // Цаньхуа (на китайском языке), 2022(12):97.

Об авторе:

Лю Дунмэй – магистр русского языка и литературы, доцент факультета русского языка, Шэньянский педагогический университет, г. Шэньян (КНР, 110034, провинция Ляонин, г. Шэньян, район Хуангу, прос. Хуанхэ Северный, 253), e-mail: xyblm@126.com

On the symbolism of Ilyinichna's images in novel by M.A. Sholokhov «Quiet flows the Don»

Liu Dongmei

Shenyang Normal University, Shenyang, PRC

In «Quiet Flows the Don» Mikhail Sholokhov portrayed the image of Vasilisa Ilyinichna with love from the bottom of his heart. The image of Ilyinichna has many symbolic meanings. She is not only the embodiment of fortitude and perseverance, the patroness of family, the heir to

traditional values, the symbol of eternal motherhood, but also the guardian of the spiritual home, the symbol of the Don Cossack national spirit and the bearer of Sholokhov's accusations of war.

Keywords: *the symbolism of the name «Vasilisa», the spirit of perseverance and courage, patroness of the family, heiress of traditional values, symbol of eternal motherhood, guardian of the spiritual home, the bearer of Sholokhov's accusations of war.*

About the author:

Liu Dongmei – Master of Russian Language and Literature, Associate Professor, Department of Russian Language, Shenyang Normal University, Shenyang (PRC, 110034, Shenyang, Huanghebei St., 253), e-mail: xybldm@126.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 20.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

Формирование чувства ритма старших дошкольников в условиях дошкольного образования на основе культурологических и искусствоведческих методов

В.В. Перцева^{1,2} Н.Р. Скребнева¹

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

²МБДОУ Д/С №14, г. Тверь, Россия

Статья посвящена исследованию формирования чувства ритма, самоконтроля и развития мыслительных процессов старших дошкольников в условиях дошкольного образования. Особое внимание уделено развитию ритмических движений ребенка дошкольного возраста. Целью исследования является разработка комплекса заданий, направленного на формирование чувства ритма у старших дошкольников в условиях дошкольного образования с использованием культурологических и искусствоведческих методов анализа. В ходе исследования были использованы следующие методы: формальный, сравнительно-исторический, праксиметрический, иконографический методы, а также метод исторической реконструкции. Результаты исследования показали, что разработанный комплекс заданий, основанный на культурологических и искусствоведческих методах, способствует значительному улучшению чувства ритма у старших дошкольников, повышению их интереса к музыкально-ритмической деятельности и развитию творческих способностей. Данные результаты позволяют рекомендовать разработанный комплекс заданий к использованию в практике дошкольного образования.

Ключевые слова: *чувство ритма, дошкольное образование, культурологические и искусствоведческие методы, ритмическая гимнастика, темп, ритм.*

Актуальность исследования. Актуальность использования педагогических технологий в образовательном процессе старших дошкольников обусловлена необходимостью развития у детей чувства ритма, умения передавать через движения характер музыки, её эмоциональное содержание. В дошкольном возрасте формируется представление о чувстве ритма, поэтому важно заложить основы понимания искусства, музыки и танца как неотъемлемой части культуры. Это позволит детям не только осваивать двигательные навыки, но и воспринимать ритм как выразительное средство, связанное с историей, традициями и эмоциями. Использование культурологических и искусствоведческих методов будет способствовать развитию творческого мышления и воображения детей, позволяя им выражать свои чувства и эмоции через движение и поможет им развить музыкальный слух, чувство ритма и координацию движений, необходимые для успешного освоения ритмической гимнастики. Ценностными ориентирами, которые будут достигнуты в результате внедрения этих методов, являются проявление осознанности во время занятий ритмической гимнастикой, способности проявлять творчество при составлении несложных комбинаций. Кроме того, это будет способствовать развитию у детей чувства коллективизма, взаимопонимания и умения работать в команде, что необходимо для успешной социализации.

Степень научной разработанности исследования. Вопросы формирования чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста привлекали внимание многих исследователей. В частности, работы О.Е. Дрень, Л.С. Медниковой и Е.Н. Петкевич посвящены раскрытию сущности ключевого понятия. Л.С. Медникова акцентирует внимание на значимости чувства ритма, рассматривая ритмические способности детей дошкольного возраста. Ритмические навыки дошкольников рассматриваются в исследованиях Н.А. Ветлугиной, Г.Г. Григорьева, Т.А. Тютюнникова.

О.Е. Дрень отмечает, что чувство ритма — это природосообразные свойства и эстетические качества личности. В содержании чувства ритма выделены взаимосвязанные понятия: ритмичность и ритм [3, с. 7].

Несмотря на наличие исследований, посвященных разным аспектам формирования чувства ритма старших дошкольников, данная проблема остается актуальной в теории и практике современного дошкольного образования.

Проблема исследования: Как формируется чувство ритма старших дошкольников в условиях дошкольного образования на основе культурологических и искусствоведческих методов?

Цель исследования: разработать комплекс заданий, ориентированных на формирование чувства ритма старших дошкольников в условиях дошкольного образования с использованием культурологических и искусствоведческих методов.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы формирования чувства ритма у старших дошкольников в контексте культурологического и искусствоведческого подходов.

2. Проанализировать существующие методики ритмической гимнастики с целью выявления эффективности используемых приемов для развития ритмических способностей.

3. На основе культурологических и искусствоведческих методов разработать комплекс заданий, направленных на формирование чувства ритма у старших дошкольников.

4. Сформулировать методические рекомендации для педагогов по использованию разработанных заданий в процессе формирования чувства ритма у старших дошкольников.

Методологическую основу исследования составляют:

– концепция О.Е. Дрень в области развития чувства ритма у детей дошкольного возраста заключается в создании педагогической модели, которая стимулирует освоение различных видов ритма [3];

– концепция Г.Г. Парфиловой и Л.Ш. Каримовой. Суть методической концепции – максимальное развитие активности детей через музыку и танец [6];

– концепция Ю.О. Филатовой, Н.Н. Гончаровой и Е.В. Прокопенко направлена на развитие моторного и речевого ритмов у детей [7]. Учёные акцентировали, что чувство музыкального ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу, так как в его основе – восприятие выразительности музыки.

Исследование В.И. Ляха направлено на координацию двигательной активности и сенсорную способность. В.И. Лях сделал вывод, что в основе формирования чувства ритма как сенсорной способности лежит процесс усвоения детьми системы сенсорных ритмических эталонов [5].

Обоснование необходимости развития чувства ритма в дошкольном периоде развития ребёнка сделали И. Каплунова и И. Новоскольцева [4] и Н. А. Ветлугина [2].

Использованы методы:

1. Формально-стилистический анализ (экфрасис).
2. Сравнительно-исторический метод.
3. Праксиметрический метод.

Результаты исследования. Таблица соответствия компонентов чувства ритма и методов анализа.

Таблица 1

Соответствие компонентов чувства ритма и методов анализа

№	Формируемые компоненты и показатели ключевого понятия	Культурологические и искусствоведческие методы, способствующие формированию компонентов и показателей
1	Когнитивный	Формально-стилистический анализ
2	Эмоциональный	Сравнительно-исторический метод
3	Деятельностный	Праксиметрический метод

Когнитивный компонент в контексте формирования чувства ритма у старших дошкольников включает в себя развитие способностей воспринимать, анализировать и воспроизводить ритмические структуры. Это подразумевает понимание последовательности звуков, их длительности, акцентов, а также умение соотносить свои движения с заданным ритмом.

Формально-стилистический анализ, как метод исследования, направлен на изучение структуры, формы и выразительных средств произведения. (В. В. Васильева) [1, с. 27].

Для формирования когнитивного компонента мы предложили следующие задания.

1. Прослушать фрагмент народной музыки (русской народной плясовой) и определить, какие движения (хлопки, притопы, шаги) соответствуют ее ритму.
2. Рассмотреть иллюстрации картин, изображающих танцующих людей и сцены народных праздников. Обсудить, какой ритм движений они

передают, и попробовать воспроизвести эти движения в ритме соответствующей музыки.

3. Изучить и воспроизвести простые ритмические рисунки, характерные для определенной национальной культуры (ритмы барабанов и ритмы бубнов), используя хлопки, притопы.

Эмоциональный компонент формирования чувства ритма у старших дошкольников в контексте ритмической гимнастики, содержащий культурологические и искусствоведческие методы, играет ключевую роль. Этот компонент включает в себя способность детей испытывать, распознавать и выражать эмоции в ответ на музыкальное и двигательное переживание.

Сравнительно-исторический метод позволяет выявить изменения и развитие чувства ритма в различных культурных и исторических контекстах. Данным методом не просто позволяет научить ребенка воспроизводить ритм, но и закладывает основу для дальнейшего музыкального и эстетического развития. По мнению Г.Г. Парфиловой и Л.Ш. Каримовой, данный метод устанавливает закономерность и помогает понять совершенствование ритмических движений. [7, с. 17]

Для формирования эмоционального компонента мы предложили следующие задания.

1. Прослушать фрагменты музыки разных народов (африканские барабаны, латиноамериканские ритмы, славянские народные мелодии) и определить, какие чувства и образы они вызывают.

2. Изучить традиционные танцевальные движения разных культур и попытаться повторить их, акцентируя внимание на ритмических особенностях.

3. Придумать танцевальные движения, сочетающие элементы различных культурных ритмов, и придумать к нему название, отражающее его содержание.

Деятельностный компонент формирования чувства ритма у старших дошкольников включает в себя активное участие детей в ритмической гимнастике, осознанное воспроизведение ритмических рисунков и импровизацию под музыку. Важным показателем является точность воспроизведения ритма, способность к синхронному выполнению движений и выражение эмоционального отклика на музыку через двигательную активность.

Для оценки деятельностного компонента можно использовать праксиметрический метод, разработанный В.И. Ляхом. Данный метод предполагает анализ двигательных действий с точки зрения их точности, координации и соответствия заданной программе (В.И. Лях) [5, с. 50].

Для формирования эмоционального компонента мы предложили следующие задания.

1. Дети прослушивают короткий ритмический рисунок (хлопки в ладоши, удары по барабану) и должны точно повторить его, используя те же движения. Оценивается точность воспроизведения последовательности, длительности и силы каждого движения.

2. Дети выполняют простые танцевальные движения (шаги, приседания, повороты) под музыку с четким ритмом. Оценивается синхронность движений каждого ребенка с музыкой и с другими участниками группы.

3. Детям предлагается свободно двигаться под музыку, выражая через движения свое понимание и чувство ритма. Оценивается разнообразие движений, соответствие движений характеру музыки.

Выводы: Апробация разработанных заданий на практике показала их продуктивность в формировании чувства ритма у старших дошкольников. Дети стали более уверенно и выразительно выполнять движения под музыку, улучшилась их координация и музыкальный слух. Праксиметрический метод позволил объективно оценить точность и координацию движений, выявив индивидуальные особенности каждого ребенка. Формально-стилистический анализ музыкальных и хореографических материалов способствовал обогащению занятий, делая их более осмысленными и эмоционально насыщенными. Сравнительно-исторический подход помог интегрировать проверенные временем методики с современными подходами.

Перспективы: Перспективы дальнейших исследований в данной теме могут быть связаны с разработкой рекомендаций, учитывающих более эффективные методы формирования чувства ритма у детей с использованием современных технологий и инновационных подходов, за счет изучения влияния различных видов искусства, таких как живопись и поэзия, на развитие чувства ритма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева В.В. Русский прозаический ритм. Динамический аспект: методическое пособие. СПб.: «Геликон Плюс», 2017. 142 с.
2. Ветлугина Н.А. Развитие эстетического восприятия детей. М., 2005. 79 с.
3. Дрень О.Е. Развитие чувства ритма у старших дошкольников в процессе музыкально-игровой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.07. Екатеринбург, 2003. 24с.
4. Каплунова И., Новоскольцева И. Этот удивительный ритм. Развитие чувства ритма у детей. СПб.: Композитор, 2005. 76 с.
5. Лях В.И. Развитие координационных способностей у дошкольников: методическое пособие. М.: Спорт, 2019. 128 с.
6. Парфилова Г.Г., Каримова Л.Ш. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в поликультурном образовательном пространстве: учебное пособие. Казань: КФУ, 2015. 128 с.
7. Филатова Ю.О., Гончарова Н.Н., Прокопенко Е.В. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи: учеб.-метод. пособие. М.: Национальный книжный центр, 2017. 208 с.

Об авторах:

Перцева Виктория Васильевна – инструктор по физической культуре МБДОУ Д/С №14 (Россия, 170027, Тверь, ул. Оснабрюкская, 28), магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: ds14.detsad.tver.ru

Скребнева Наталья Ростиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и изобразительного искусства в образовании ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Skrebneva.NR@tversu.ru

Formation of a sense of rhythm for older preschoolers in preschool education based on cultural and art history methods

V.V. Pertseva^{1,2}, N.R. Skrebneva¹

Tver State University, Tver, Russia

Municipal Budgetary Preschool educational institution № 14, Tver, Russia

The article is devoted to the study of the formation of a sense of rhythm, self-control and the development of mental processes of older preschoolers in preschool education. Special attention is paid to the development of rhythmic movements of a preschool child. The purpose of the study is to develop a set of tasks aimed at developing a sense of rhythm in older preschoolers in preschool education using cultural and art historical analysis methods. The following methods were used in the course of the study: formal, comparative historical, praximetric, iconographic methods, as well as the method of historical reconstruction. The results of the study showed that the developed set of tasks based on cultural and art history methods significantly improves the sense of rhythm in older preschoolers, increases their interest in musical and rhythmic activities and the development of creative abilities. These results allow us to recommend the developed set of tasks for use in the practice of preschool education.

Keywords: *sense of rhythm, preschool education, cultural and art studies methods, rhythmic gymnastics, tempo, and rhythm.*

About the authors:

Pertseva Victoria Vasilyevna – physical education instructor at kindergarten № 14 (170027, Tver, Osnabryujskaya str., 28), Master's student at Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: ds14.detsad.tver.ru

Skrebneva Natalia Rostislavovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department musical and Visual Arts in Education, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: Skrebneva.NR@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 17.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 08.04.2026.

Формирование сенсорного компонента цветовосприятия младших школьников в процессе сравнения тёплых и холодных оттенков

А.П. Петелина, Ю.А. Корпусова

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

В статье рассматриваются особенности развития сенсорного компонента цветовосприятия у младших школьников в условиях художественного обучения. Раскрывается значение умений сравнивать и анализировать тёплые и холодные оттенки как базового уровня цветового восприятия. Представлен практический опыт проведения занятия «Новогодняя открытка», направленного на формирование способности различать цветовые отношения и использовать их в творческой деятельности.

Ключевые слова: *цветовосприятие, сенсорный компонент, художественное образование, тёплые и холодные оттенки, младший школьник, дополнительное образование.*

Актуальность темы исследования определяется значимостью формирования цветовосприятия как основы развития сенсорного компонента восприятия цвета у детей. Процесс включает умение различать его основные характеристики – тон, светлоту и насыщенность, определять цвета спектра, правильно называть их и различать тёплые и холодные оттенки.

В Федеральных государственных требованиях к дополнительным предпрофессиональным программам (ФГТ) в области изобразительного искусства подчёркивается необходимость формирования у обучающихся умений работать с цветом, владеть основами цветоведения и применять цвет как выразительное средство композиции [9]. Реализация данных требований направлена на развитие у учащихся целостной системы знаний и навыков, позволяющих не только технически грамотно использовать цвет, но и осмысленно передавать с его помощью художественный замысел и эмоционально-образное содержание произведения.

Акцент ФГТ на развитии умений работы с цветом и понимании его выразительных возможностей обуславливает необходимость научного осмысления понятия «цветовосприятие» и раскрытия его структуры, в которой сенсорный компонент выступает фундаментальным уровнем, обеспечивающим полноценное формирование художественного восприятия.

Степень научной разработанности темы. Ранее нами было исследовано понятие «цветовосприятие», и на основе анализа работ О.В. Ипполитовой [3], О.А. Овсянниковой [7], Н.В. Виноградовой [2], О.В. Литвиновой [5] и Б.М. Неменского [6] было сформулировано комплексное определение:

Цветовосприятие – это целостная способность человека воспринимать, анализировать и интерпретировать цветовые характеристики предметов и явлений, сочетающая сенсорное, эмоциональное и культурное

измерения, обеспечивающая формирование художественного и эстетического опыта обучающихся в контексте комплексного восприятия художественного образа.

В ходе исследования также были выделены его основные компоненты: *сенсорный, эстетический, продуктивный и когнитивный*.

Сенсорный компонент – базовый уровень, обеспечивающий различение основных характеристик цвета: тон, светлоту, насыщенность, распознавание цветов спектра, понимание названий и различение «тёплых» и «холодных» оттенков. Он связан с формированием зрительных анализаторов и развивается через практические упражнения, включая работу с красками и подбор оттенков [3, 5].

Вопросы цветовосприятия исследуются в трудах таких педагогов и психологов, как Б.М. Неменский [6], Н.В. Виноградова [2], О.В. Ипполитова [3], О.А. Овсянникова [7], О.В. Литвинова [5], С.Н. Колеошкина [4], В.С. Сачук [8], Ю.Ю. Березина и О.В. Князева [1].

Современные исследования подтверждают ключевую роль сенсорного компонента в цветовосприятии. С.Н. Колеошкина подчёркивает, что именно сенсорный компонент восприятия цвета играет ключевую роль в формировании у ребёнка способности точно различать цвета и оттенки, наблюдать цветовые явления и выражать впечатления о цвете через суждения и умозаключения [4, с. 89]. Для развития этих навыков исследователь рекомендует использовать задания на цветовую рефлексия и практические этюды, направленные на освоение восприятия цвета и передачу его характеристик в художественной деятельности.

В.С. Сачук рассматривает развитие цветовосприятия как часть сенсорного воспитания, обеспечивающего формирование навыков точного различения цветов и оттенков, что является фундаментом для эстетического, эмоционального и интеллектуального развития ребёнка [8, с. 37]. О.В. Ипполитова и Н.В. Паташева подчёркивают постепенность формирования сенсорного опыта в цветовосприятии: ребёнок сначала воспринимает тёплые цвета (красный, оранжевый, жёлтый), затем подключаются холодные оттенки (зелёный, голубой, синий, фиолетовый), что постепенно обеспечивает освоение всего спектра цветов [3, с. 133]. Цветоразличение в этом контексте рассматривается как ключевой сенсорный навык, необходимый для точного восприятия окружающего мира. О.В. Князева и Ю.Ю. Березина акцентируют внимание на формировании сенсорного опыта через наблюдение природы в разные сезоны и анализ художественных произведений [1, с. 89]. Дети учатся распознавать тёплые и холодные оттенки, замечать эмоциональную выразительность цвета и постепенно применять цветовые решения в собственных художественных работах.

Методическая система Т.Я. Шпикаловой реализует интегративный подход к формированию сенсорного компонента цветовосприятия через

восприятие природы и произведений искусства, практическую художественную деятельность и творческие эксперименты с цветом [1, с. 89]. Задания включают различение оттенков, анализ цветовой гаммы и контрастов, освоение передачи объёма, пространственных отношений и эмоциональных состояний через цвет, что способствует формированию точного и осознанного сенсорного опыта у детей.

Несмотря на существующие исследования, вопросы сущности сенсорного компонента цветовосприятия, а также методов его формирования, остаются недостаточно разработанными, что определяет актуальность темы и формирует проблему исследования.

Проблема исследования: какова сущность сенсорного компонента цветовосприятия и каким образом метод сравнения тёплых и холодных оттенков может быть эффективно использован для его формирования в образовательной практике детской художественной школы?

Цель исследования – проанализировать сущность сенсорного компонента цветовосприятия в научной и методической литературе и на этой основе обосновать возможности его формирования у младших школьников посредством метода сравнения тёплых и холодных оттенков, а также определить показатели его сформированности в условиях образовательной практики детской художественной школы.

Методы исследования. Понятийно-терминологический метод использован при анализе трактовок сенсорного компонента цветовосприятия в психолого-педагогических и методических исследованиях. Метод педагогического проектирования использован при разработке практического задания, основанного на сравнении тёплых и холодных оттенков, направленных на развитие сенсорной чувствительности к цвету. Педагогическое наблюдение применялось в ходе проведения практического занятия для выявления эффективности предложенного метода.

Результаты исследования. На основе анализа работ Б.М. Неменского [6], Н.В. Виноградовой [2], О.В. Ипполитовой [3], О.А. Овсянниковой [7], О.В. Литвиновой [5], С.Н. Колеошкиной [4], В.С. Сачук [8], Ю.Ю. Березиной и О.В. Князевой [1] была изучена сущность сенсорного компонента цветовосприятия.

Сенсорный компонент представляет собой базовый уровень цветового восприятия, обеспечивающий способность ребёнка различать основные характеристики цвета – тон, светлоту и насыщенность, распознавать цвета спектра, определять тёплые и холодные оттенки, а также осознанно воспринимать их эмоциональное и эстетическое воздействие [3, 5].

Современные исследования С.Н. Колеошкиной [4], В.С. Сачук [8] подчёркивают, что сенсорный компонент является фундаментальной основой для формирования у ребёнка способностей точно различать цвета

и оттенки [8, с.3 8], наблюдать цветовые явления, выражать впечатления о цвете через суждения и умозаключения [4, с. 89]э

Для практической реализации формирования сенсорного компонента была изучена методика И.Б. Ческидовой [10]. Методика предполагает использование анализа и сравнения цветовых комбинаций как средства осознанного сопоставления цветов, их оттенков и гармонических сочетаний. Центральное внимание уделяется анализу произведений изобразительного искусства, где цвет рассматривается как средство создания художественного образа и эмоционального настроения.

Метод составления цветовых комбинаций применяется при изучении основ цветоведения в процессе работы над учебными заданиями, направленными на передачу теплостудности, контрастных и сближенных цветовых сочетаний, приближающихся и удаляющихся цветовых пятен, а также на выделение композиционного центра с помощью цветовых пятен различной формы и размера [10, с. 70]. Комбинируя элементы разного цвета в заданном формате, дети самостоятельно делают выводы о том, что тёмные цвета визуально «отступают», а светлые фигуры зрительно приближаются. Работа с цветовыми комбинациями реализуется в заданиях «Утро», «Хмурый день», «Ночной город» [10, с. 70]. Например, при создании образа «Ночной город» учащиеся ритмично располагали элементы, подбирая наиболее контрастные сочетания для зданий и окон и сближенные оттенки – для фона, что формирует у детей умение видеть и анализировать цветовые отношения, передавать глубину пространства и эмоциональное настроение композиции.

Таким образом, методика И.Б. Ческидовой обеспечивает системное формирование сенсорного компонента цветовосприятия, развивая у младших школьников способность осознанно воспринимать цвет, различать оттенки и применять их в художественной практике для создания выразительных и гармоничных композиций.

На основе методики И.Б. Ческидовой была разработана практическая работа с учащимися художественной школы – занятие «Новогодняя открытка», направленное на развитие умения различать и анализировать тёплые и холодные оттенки. Цель занятия – сформировать у детей способность различать цветовую температуру и понимать её влияние на художественный образ. В ходе занятия перед учащимися были поставлены задачи научиться выделять тёплые и холодные оттенки, развивать умение сравнивать цветовые отношения, формировать понимание гармонии и контраста, а также подготовиться к осознанному использованию цвета в композиции.

Методика проведения строилась на основе анализа и сравнения оттенков с сопоставлением цветовых групп и выявлением контрастов, что позволяло детям осознанно воспринимать цветовые комбинации и их эмоциональное воздействие. Работа включала фронтальную демонстрацию

примеров тёплых и холодных оттенков с анализом цветовых решений в иллюстрациях, групповое совместное сравнение палитр с обсуждением контрастов и гармонии цвета, а также индивидуальное выполнение творческого задания с подбором оттенков и анализом цветовых различий.

В рамках творческого задания учащимся был предложен готовый образ со снеговиком, который они воспроизвели с помощью мастер-класса учителя. После этого дети выполняли задания по чередованию тёплых и холодных оттенков, чтобы наглядно увидеть, как изменяется восприятие композиции в зависимости от выбранной цветовой гаммы. В завершение занятия каждый ребёнок создавал открытку, используя либо только тёплые, либо только холодные оттенки, что способствовало закреплению навыков различения цветовой температуры и осознанного выбора оттенков для передачи эмоционального настроения изображения.

Для контроля и диагностики использовалось наблюдение за подбором оттенков, обсуждение результатов, устный опрос по понятиям контраста и гармонии, а также анализ готовых работ. Результаты практической работы показали, что выполнение задания способствовало формированию умения различать тёплые и холодные оттенки, развитию навыков сравнения и анализа цветовых отношений, осознанию влияния цвета на эмоциональное восприятие изображения и повышению интереса к художественной деятельности. Дети отмечали различия в настроении своих работ: холодная гамма воспринималась как спокойная и зимняя, тогда как тёплая создавала ощущение уюта и праздничного тепла.

Сформированность сенсорного компонента у младших школьников проявлялась в способности различать тёплые и холодные оттенки, умении гармонично подбирать цветовую гамму, эмоциональной отзывчивости к цвету, когнитивных способностях к анализу цвета и применению сенсорного опыта в собственной художественной практике. Таким образом, использование метода анализа и сравнения цветов по И.Б. Ческидовой в сочетании с практическим заданием «Новогодняя открытка» обеспечивало системное формирование сенсорного компонента цветовосприятия, развитие навыков цветового анализа и эмоционального восприятия цвета, а также позволило педагогам выявлять уровень сформированности этих навыков у учащихся.

Выводы. В ходе исследования была определена сущность сенсорного компонента цветовосприятия как базового уровня цветового восприятия, обеспечивающего способность различать основные характеристики цвета, распознавать тёплые и холодные оттенки и осознанно воспринимать их эмоциональное и эстетическое воздействие. Был изучен метод формирования сенсорного компонента, в частности, метод сравнительного анализа и составления цветовых комбинаций И.Б. Ческидовой [10], который направлен на развитие у младших школьников навыков осознанного анализа цвета и понимания его гармонических и контрастных отношений.

Практическая реализация метода была осуществлена через занятие «Новогодняя открытка». В процессе работы дети научились выделять тёплые и холодные оттенки, анализировать цветовые отношения, понимать гармонию и контраст, а также осознавать эмоциональное влияние цвета на художественный образ. У большинства учащихся сформировались навыки гармонизации цветовой гаммы, когнитивные способности к анализу цвета, эмоциональная отзывчивость и умение интегрировать сенсорный опыт в собственные художественные работы.

Использование метода анализа и сравнения цветов по И.Б. Ческидовой совместно с практическим заданием позволило системно развивать сенсорный компонент цветовосприятия и обеспечило педагогам возможность объективно оценивать уровень сформированности этих навыков у младших школьников.

Перспективы исследования. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку комплексной системы упражнений для развития цветовой гармонии и передачи эмоционального настроения через цвет. Перспективным является изучение влияния различных цветовых комбинаций на эмоциональное состояние ребёнка и формирование эстетического восприятия. Также важно создание методических рекомендаций для художественных школ, обеспечивающих последовательное и системное формирование сенсорного компонента цветовосприятия у младших школьников. Особое внимание в будущих исследованиях может быть уделено интеграции практических и аналитических заданий, которые способствуют развитию навыков цветового анализа, эмоциональной отзывчивости и художественной культуры детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березина Ю.Ю., Князева О.В. Методические основы формирования цветовосприятия дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. № 2. Т.10. С. 86–93.
2. Виноградова Н.В. Значимость методической системы в развитии художественно-образного цветовосприятия у учащихся ДШИ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 1 (57). С. 54–58.
3. Ипполитова О.В., Поташева Н.Г. Цветовосприятие и цветоразличение у детей с нормальным речевым развитием и с ТНР // Специальное образование. 2015. № 2. С. 132–137.
4. Колеошкина С.Н. Использование цвета в работе с младшими школьниками // Социальные трансформации. 2019. № 30. С. 86–91.
5. Литвинова О.В. Развитие цветовосприятия детей в процессе знакомства с произведениями прикладного искусства // Вестник евразийской науки. 2014. № 6 (25). С. 31–35.
6. Неменский Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить. М.: Просвещение. 2012. 270 с.
7. Овсянникова О.А. Развитие художественного восприятия цвета у первоклассников детской школы искусств // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 88-1. С. 206–210.

8. Сачук В.С. Проблема развития цветовосприятия в младшем дошкольном возрасте. Проблемы управления качеством образования. СПб.: Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «Нацразвитие», 2023. С. 37–38.
9. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе / приказ Минкультуры РФ от 12.03.2012 № 156; зарег. в Минюсте РФ 22.03.2012 № 23578 // Министерство культуры РФ. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhenii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения: 10.11.2025).
10. Ческидова И.Б. Методы и приёмы развития чувства цвета у младших школьников // Вестник ТГПУ. 2016. № 8 (173). С 69–72.

Об авторах:

Петелина Арина Павловна – магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: arinavasukova@mail.ru

Корпусова Юлия Анатольевна – кандидат педагогических наук, и.о. зав. кафедрой русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Korpusova.YA@tversu.ru

Formation of the sensory component of color perception in youth schoolchildren in the process of comparing warm and cold tints

A.P. Petelina, Yu.A. Korpusova

Tver State University, Russia, Tver, Russia

The article discusses the features of the development of the sensory component of color perception in young schoolchildren in the context of artistic education. The article reveals the importance of comparing and analyzing warm and cold shades as a basic level of color perception. It presents the practical experience of conducting a lesson called «New Year's Card», which aims to develop the ability to distinguish color relationships and use them in creative activities.

Keywords: *color perception, sensory component, art education, warm and cold shades, primary school students, and additional education.*

About the authors:

Petelina Arina Pavlovna– Master's student at Tver State University (33 Zhelyabova St., Tver, 170100, Russia), e-mail: arinavasukova@mail.ru

Korpusova Yulia Anatolyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Head of the Department of Russian Language and Methodology for Primary Education, Tver State University (33 Zhelyabova St., Tver, 170100, Russia), e-mail: Korpusova.YA@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 15.04.2026.

Конкретное выражение духа китайской спортивной культуры: генеалогическая преемственность культуры лука и стрел народа сибо и её современная образовательная ценность

Сунь Шихуань

Внутреннемонгольский педагогический университет, г. Хух-хото, КНР

Культура лука и стрел народа сибо, являющаяся объектом нематериального культурного наследия, на протяжении нескольких столетий прошла путь от орудия охоты и производства до сложного культурного символа, несущего историческую память и нравственные ценности. Она воплощает коллективный опыт пограничной службы и через принцип «стрельба как самосовершенствование» формирует стойкость характера и моральные нормы личности. Ритуалы и состязания, связанные со стрельбой из лука, актуализируют историческую память, укрепляют чувство этнической принадлежности и национальной идентичности. В системе современного образования данная традиция реализуется через школьные программы, ритуальную практику и передачу ремесленных навыков, способствуя гармоничному развитию личности и укреплению сознания общности китайской нации.

Ключевые слова: лук и стрелы народа сибо, этническая идентичность, образовательная ценность, живая традиция.

I. «Пограничная служба» и «укоренение»: историческая генеалогия культуры лука и стрел

В докладе на Всекитайском собрании по вопросам этнического единства (2024 г.) Си Цзиньпин подчеркнул, что взаимосвязанность культур всех народов является генетической основой формирования многообразной и единой китайской цивилизации [1]. В условиях реализации стратегии «спортивной державы» и «культурной державы» возрастает значение традиционных видов спорта как носителей исторической памяти и нравственного воспитания [2].

Культура лука и стрел народа сибо сформировалась в процессе исторических миграций и военной службы. Первоначально лук являлся охотничьим орудием, однако в эпоху династии Цин получил статус военного снаряжения в системе Восьмизнаменных войск [4]. В 1764 г. (29-й год правления императора Цяньлуна) более тысячи воинов-сибо вместе с семьями были переселены из Шэнцзина (совр. Шэньян) в Или (Синьцзян) для несения пограничной службы [5]. Это событие стало ключевым моментом формирования коллективной памяти и двойной региональной идентичности – северо-восточной «прародины» и синьцзянского «нового дома».

В результате сложились две линии преемственности. В Чабучаре (Синьцзян) культура лука развивалась в контексте военной и спортивной традиции; здесь была создана специализированная школа стрельбы из лука, подготовившая профессиональных спортсменов [6]. На Северо-Востоке (Шэньян и др.) традиция сохранялась преимущественно в форме народных

© Сунь Шихуань, 2026

обрядов и праздничных состязаний [9]. Несмотря на различия, обе линии представляют единую культурную систему [10].

II. Телесная практика как носитель духовных ценностей

Традиционная стрельба из лука у сибо представляет собой систему телесной дисциплины и нравственного воспитания. Принципы «устойчивости, точности и правильности» соединяют техническое мастерство с моральной установкой: «сначала исправь сердце – тогда стрела будет прямой» [8]. Тем самым реализуется древний принцип «стрельба как проявление добродетели».

Ритуальная практика – особенно празднование Дня переселения (18-й день четвертого лунного месяца) – посредством коллективных соревнований актуализирует историческую память и усиливает чувство общности [7]. Участие в ритуалах способствует формированию идентичности и эмоциональной сопричастности.

Передача ремесленных навыков также несёт воспитательную функцию. Процесс изготовления лука требует терпения и мастерства; наставник передаёт не только технические знания, но и нормы поведения и уважения к традиции [3].

III. Современные пути образовательной реализации

Включение традиционной стрельбы в школьные программы Чабучара способствует формированию у детей физической подготовки и этнокультурной идентичности [6]. В вузах Синьцзяна реализуются элективные курсы по культуре лука и стрел, а носители традиции привлекаются к преподаванию [11].

Культурно-туристические проекты и музейные экспозиции способствуют популяризации традиции и межэтническому диалогу [9]. Важную роль играет участие спортсменов-сибо во Всекитайских соревнованиях национальных традиционных видов спорта, где стрельба из лука представлена как официальный вид программы [12]. Это укрепляет культурную уверенность и способствует осознанию единства этнической и государственной идентичности.

Заключение

Культура лука и стрел народа сибо является наглядным выражением духа китайской спортивной культуры. Соединяя телесную практику, историческую память и нравственные ценности, она выполняет важную функцию в укреплении сознания общности китайской нации. Включение традиционных видов спорта в систему современного образования способствует формированию гармоничной личности, укоренённой в национальной культуре и открытой к межкультурному диалогу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 习近平：在全国民族团结进步表彰大会上的讲话. 2024年09月27日16:12 人民网>> 高层动态. URL: <http://politics.people.com.cn/n1/2024/0927/c1024-40329807.html> [Си

Цзиньпин. Выступление на Всекитайском собрании по вопросам этнического единства // Жэньминь жибао. 2024-09-28].

2. 李珊珊.论少数民族传统体育的教育价值//贵州民族研究. 2015. 4: 227–230. [Ли Шаньшань. Об образовательной ценности традиционных видов спорта национальных меньшинств // Исследования по вопросам национальностей Гуйчжоу. 2015. № 4. С. 227–230].
3. 曹庆华·冯辉.锡伯族弓箭文化及其保护./成都体育学院学报. 2009. 3期. 24页. [Цао Цинхуа, Фэн Хуэй. Культура лука и стрел народа сибо и её сохранение // Журнал Чэндусского института физической культуры. 2009. № 3. С. 24].
4. 马义利.锡伯族传统弓箭文化研究：硕士学位论文.兰州. 2015. 34–36页. [Ма И-ли. Исследование традиционной культуры лука и стрел народа сибо: дис. ... магистра. Ланьчжоу, 2015. С. 34–36].
5. 云志坚. 锡伯族研究文集. 2期. 乌鲁木齐. 2005年. 2期. 78–80. [Юн Чжицзянь. Сборник исследований народа сибо. Вып. 2. Урумчи, 2005. С. 78–80].
6. 谢刚.查布查尔自治县锡伯族射箭研究：硕士学位论文. 兰州. 2014. 25页. [Се Ган. Исследование стрельбы из лука у народа сибо Чабучарского автономного уезда: дис. ... магистра. Ланьчжоу, 2014. С. 25].
7. 梁爽. 新疆锡伯族的本土化与族群认同//民俗研究. 2017. 3: 115. [Лян Шуан. Локализация и этническая идентичность народа сибо в Синьцзяне // Исследования фольклора. 2017. № 3. С. 115].
8. 蔡义佳. 锡伯族传统弓箭文化中的伦理思想及其当代意义 // 新疆社会科学. 2012. 5: 118. [Цай Ицзя. Этическая мысль в традиционной культуре лука и стрел народа сибо и её современное значение // Социальные науки Синьцзяна. 2012. № 5. С. 118].
9. 赵杰. 锡伯族射箭民间文化研究. 硕士学位论文.兰州. 2008. 41页. [Чжао Цзе. Исследование фольклорной культуры стрельбы из лука у народа сибо: дис. ... магистра. Ланьчжоу, 2008. С. 41].
10. 王珏. 锡伯族和蒙古族射箭文化的比较研究：硕士学位论文.乌鲁木齐. 2012. 37-39页. [Ван Цзюэ. Сравнительное исследование культуры стрельбы из лука у народов сибо и монголов: дис. ... магистра. Урумчи, 2012. С. 37–39].
11. 李文耀. 锡伯族射箭的体育传播学研究. [Ли Вэньяо. Исследование стрельбы из лука у народа сибо с точки зрения спортивной коммуникации: дис. ... магистра. Урумчи, 2014. С. 42].
12. 民族团结进步先进典型经验汇编. 中华人民共和国第十届少数民族传统体育运动会. 2015. [Сборник образцов передового опыта этнического единства. Оргкомитет X Всекитайских соревнований национальных традиционных видов спорта. 2015. С. 67].

Об авторе:

Сунь Шихуань – магистрант, Внутреннемонгольский педагогический университет (КНР, 010022, г. Хух-хото, район Сайхан, ул. Чжаоуда, 81), e-mail: 644292092@qq.com

The Concrete expression of the spirit of Chinese sports culture: the genealogical continuity of the Xibo people's archery culture and its contemporary educational value

Sun Shihuan

Inner Mongolia Normal University, Hohhot, China

The archery culture of the Xibo people, as a facet of intangible cultural heritage, has evolved over centuries from a tool for hunting and production into a complex cultural symbol that carries historical memory and moral values. It embodies the collective experience of border defense service and, through the principle of «archery as self-cultivation», shapes individual resilience and ethical norms. The rituals and competitions associated with archery activate historical memory, reinforcing a sense of ethnicity and national identity. Within the contemporary education system, this tradition is perpetuated through school curricula, ritualistic practices, and the transmission of craftsmanship skills, thereby promoting the harmonious development of the individual and strengthening the consciousness of a shared community of the Chinese nation.

Keywords: *Xibo people's archery, ethnic identity, educational value, living tradition.*

About the author:

Sun Shihuan – Master's student, Inner Mongolia Normal University (People's Republic of China, 010022, Hohhot City, Saihang District, Zhaouda Street, 81), e-mail: 644292092@qq.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 28.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 03.04.2026.

Эвристические методы формирования творческого мышления обучающихся детской художественной школы

М.С. Филимонова^{1,2}, Е.Г. Милюгина¹

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

²МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова», РФ, г. Тверь, Россия

Для формирования творческого мышления обучающихся детской художественной школы предложено внедрить в учебный процесс эвристические методы работы. С этой целью авторы отобрали и систематизировали эвристические методы формирования творческого мышления обучающихся детской художественной школы, разработали и описали алгоритм их практического применения и определили перспективы работы в выбранном направлении.

Ключевые слова: *дополнительное образование, художественное образование, творческое мышление, эвристические методы, композиция, подросток.*

Актуальность темы исследования. Современное общество постоянно испытывает возрастающую потребность в людях, способных находить нестандартные решения поставленных задач. Это особенно актуально в сфере художественного творчества, где результат деятельности прямо зависит от уровня самостоятельности, гибкости и оригинальности мышления личности. В связи с этим современное образование ориентировано не только на передачу знаний, умений и навыков, но и на формирование поискового и творческого мышления обучающихся. Это отражено в Федеральных государственных требованиях к содержанию, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» [6] и соответствующей образовательной программе базовой организации, где в перечне результатов обучения указано приобретение знаний о принципах сбора и систематизации подготовительного материала и освоение способов его применения для воплощения творческого замысла, а в числе основных задач – приобретение обучающимися опыта творческой деятельности [3].

Формирование творческого мышления обучающихся требует внедрения в образовательный процесс комплекса специальных методов, способствующих раскрытию их творческого потенциала, стимулированию инициативности, развитию способности к поиску новых художественных решений. Наиболее продуктивными в данном аспекте мы считаем эвристические методы, поскольку они обеспечивают активную познавательную позицию обучающегося и ориентируют его на самостоятельный поиск оригинальных решений поставленных задач.

Степень научной разработанности темы исследования. Методологические основы эвристического обучения в современной педагогической науке описаны А.В. Хуторским [8]. Потенциал применения эвристических методов в условиях общего образования проанализирован

Н.В. Залесовой [4] и Е.В. Гетманской [2]. Разработано теоретическое обоснование применения эвристической методологии в дополнительном художественном образовании (А.А. Богатырев, Е.Г. Милюгина, А. Иванова [9]) и начато изучение ее практических возможностей (А. Иванова [5]). Эта концепция требует дальнейшей системной разработки в аспекте формирования творческого мышления обучающихся.

Проблема исследования: какие эвристические методы являются продуктивными для формирования творческого мышления обучающихся детской художественной школы?

Цель исследования – систематизировать эвристические методы формирования творческого мышления обучающихся детской художественной школы, разработать алгоритм их применения и описать опыт его практической реализации.

Методология исследования носит комплексный характер. Понятийно-терминологический метод мы использовали для выявления сущности эвристических методов и определения их особенностей; метод педагогического проектирования – для разработки алгоритма их применения; прогностический метод – для определения перспектив работы по формированию творческого мышления обучающихся детской художественной школы.

Результаты исследования. В настоящем исследовании под *творческим мышлением* мы понимаем вид мышления, интегративное личностное образование, которое характеризуется мотивацией к решению нестандартных задач, знанием приемов эвристического поиска, ценностным отношением к творчеству и волей к созданию творческого продукта [7, с. 123]. При выборе эвристических методов мы опирались на структуру творческого мышления, включающую когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты. В данной работе в центре нашего внимания – когнитивный и поведенческий компоненты рассматриваемого понятия.

Базой исследования выступила МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» г. Твери. Работу по формированию когнитивного и поведенческого компонентов творческого мышления мы осуществляли с обучающимися 2 класса в рамках учебного предмета «Станковая композиция» (декабрь 2025 г.). За основу мы взяли тему «Композиция по наблюдению с большим количеством людей "Город"» и связали ее с наступающим Новым годом.

Для формирования знаний приемов эвристического поиска нестандартных решений (когнитивный компонент) мы выбрали словесные методы *рассказ* и *объяснение*. В начале изучения темы мы совместно с обучающимися изучили приемы эвристического поиска нестандартных решений и проанализировали, как они могут быть применены в процессе изобразительной деятельности.

Далее для формирования умения вырабатывать несколько вариантов решения поставленной задачи мы отобрали комплекс методов. Посредством метода иллюстраций мы познакомили обучающихся с картинами художников на смежную с Новогодием тему, с помощью метода дискуссии вместе с ними обсудили, что служит предметом изображения в данных картинах и что из увиденного они могут использовать в собственных работах; обратились к их прошлому опыту и обговорили, что с ними происходило на момент этого праздника в предыдущие годы. С помощью метода коллективного генерирования идей [4, с. 294] мы с обучающимися осуществили совместный поиск идей будущих работ и выполнили три небольших условных эскиза, каждый из которых был отличен по своему содержанию.

Для формирования способности находить разнообразные способы решения задачи (поведенческий компонент) мы продолжили использовать метод коллективного поиска оригинальных идей. После выполнения первой части задания мы с каждым обучающимся выбрали из получившихся эскизов один с наиболее интересным сюжетом, а затем они выполнили еще три эскиза, в которых изобразили данный сюжет либо с различных точек зрения (вид спереди и сзади с позиции человека, смотрящего на происходящее со стороны, вид сверху, вид снизу); либо с использованием разных композиционных схем (круг, диагональ и др.).

Для формирования умения находить оригинальные способы решения поставленных задач мы применили такие эвристические методы, как метод инверсии, представляющий собой принципиальную альтернативу решения, и метод ассоциаций, суть которого состоит в опоре на случайные ассоциации, возникающие по отношению к названию объекта, его функциям [1, с. 10, с. 11]. С помощью метода инверсии, заключающегося в обнаружении решения через смену вектора поиска на противоположный, мы совместно с обучающимися выполнили эскиз, в котором показали праздник через его отсутствие, т.е. отразили момент до и после Нового года. А посредством метода ассоциаций выполнили последний эскиз, в котором обучающиеся представили толпу людей по аналогии с природной стихией: в виде реки посредством изображения плавных линий, течения, блеска, или снежной бури через вихри, спутанные лица, летящие шарфы, или костра/искр через вспышки лиц в темноте и т.д. Всего обучающимися было выполнено 8 эскизов (см. одну из работ на рис. 1).



Рис. 1. Работа Валерии А., 12 лет, декабрь 2025 г.

На основе полученных результатов и наблюдений мы отмечаем, что большая часть группы справилась с поставленными задачами. Однако в процессе выполнения работы некоторые обучающиеся столкнулись с определенными трудностями. Так, во время создания первых трех эскизов некоторым было непросто передать в них задуманный сюжет, несмотря на большое количество коллективно выработанных идей. Это свидетельствует о том, что, вероятнее всего, данные обучающиеся ощущали трудности не с самой генерацией идей, а с тем, как их грамотно отразить в своем эскизе с точки зрения композиции. Также это может указывать на наличие страха оценки за результат. На этапе выполнения следующих трех эскизов большинство обучающихся предпочло изобразить выбранный совместно с учителем сюжет с различных точек зрения. Показать данный сюжет с использованием разных композиционных схем решили лишь отдельные обучающиеся. С выполнением эскиза посредством метода инверсии почти все обучающиеся справились. А при реализации метода ассоциаций у

обучающихся возникли сложности, связанные с представлением толпы в виде природной стихии, что потребовало использования наводящих вопросов.

Выводы. Таким образом, мы систематизировали эвристические методы формирования творческого мышления обучающихся детской художественной школы и обосновали их выбор, разработали алгоритм их применения (инвариант и варианты) и описали его реализацию на практике. Перспективы работы мы видим в подборе эвристических методов для формирования мотивационно-ценностного и эмоционально-волевого компонентов творческого мышления, которые войдут в программу формирования творческого мышления обучающихся детской художественной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Басинская И.В. Тренинг эвристических способностей: учеб.-метод. пособие. Минск: БГУ, 2014. 75 с.
2. Гетманская Е.В. Двойная функция эвристического метода обучения // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2009. № 2. С. 69–73.
3. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Изобразительное искусство» по рисунку, живописи, станковой композиции, истории искусства, графической композиции, компьютерной графике // МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова», г. Тверь [электронный ресурс]. URL: <https://hudschool.com/> (дата обращения: 16.02.2026).
4. 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.
5. Иванова А. Эвристические методы формирования способности юных художников к эстетической оценке: на материале живописи на темы Великой Отечественной войны // Перспективные направления исследований в области наук об образовании: сборник научных трудов I Международной научной конференции аспирантов, посвященной 155-летию Тверского гос. ун-та. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2025. С. 60–66.
6. 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 // ЭФПНТД. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902335807> (дата обращения: 16.02.2026).
7. Филимонова М.С. Творческое мышление начинающих художников: проблема дефиниции // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е.Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2026. Вып. 14 (20). С. 121–125.
8. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 415 с.
9. Bogatyrev A., Milyugina E., Ivanova A. An Integrative Model of the Art School Educational Environment with Augmented Reality Application // Skhvediani, A., Kulachinskaya, A., Mateeva Petrova, M. (eds) Digital Transformation of Socio-Economic and Technical Systems: Theory and Practice. Cham: Springer, 2025. Pp. 145–164. Lecture Notes in Networks and Systems. V. 1309.

Об авторах:

Филимонова Майя Сергеевна – преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» (170100, г. Тверь, пр-т Чайковского, 31), магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: ms.filmnv03-venera@mail.ru

Милюгина Елена Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Heuristic methods for developing creative thinking of children's art school students

M.S. Filimonova^{1,2}, E.G. Milyugina¹

¹ Tver State University, Russia, Tver, Russia

² Children's Art School named after V.A. Serov, Tver, Russia

For developing the children's art school students' creative thinking the authors proposed introducing heuristic methods into the educational process. To this end, the authors systematized heuristic methods for developing the children's art school students' creative thinking, designed an algorithm for their practical application and identified prospects for further work.

Keywords: *additional education, art education, creative thinking, heuristic methods, composition, teenager.*

About the authors:

Filimonova Maya Sergeevna, teacher at the V.A. Serov Children's Art School (31 Tchaikovsky Ave., Tver, 170100, Russia); graduate student at Tver State University (33 Zhelyabova St., Tver, 170100, Russia); e-mail: ms.filmnv03-venera@mail.ru

Milugina Elena Georgievna, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor, Tver State University (33 Zhelyabova St., Tver, 170100, Russia); e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 28.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 03.04.2026.

Искусствоведческие методы в формировании художественного вкуса обучающихся детской школы искусств

В.Ю. Штуко^{1,2}, Е.Г. Милюгина¹

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, Россия

²МБУ ДО «Детская школа искусств №1 имени Мусоргского», Тверь, Россия

В связи с необходимостью системного внедрения продуктивных методов в процесс формирования художественного вкуса обучающихся детской школы искусств по классу фортепиано предложено использовать искусствоведческие методы. Систематизированы искусствоведческие методы, относящиеся к формированию художественного вкуса; на их основе разработана система заданий, апробация которой показала положительные сдвиги в уровне сформированности художественного вкуса обучающихся.

Ключевые слова: художественный вкус, искусствоведческие методы, музыкальное образование, дополнительное образование, фортепиано.

Актуальность исследования определяется необходимостью выявления и системного внедрения продуктивных методов работы в процесс формирования художественного вкуса обучающихся в условиях дополнительного образования. В Федеральных государственных требованиях к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Фортепиано» и соответствующей программе (2012 [9]) зафиксированы педагогические методы, теряющие на современном этапе инновационную значимость (метод показа, репродуктивный и имитационный методы, словесные методы: рассказ, беседа, диалог) и не позволяющие продуктивно формировать исполнительскую культуру обучающихся, в том числе их художественный вкус. Одной из задач преподавателя на современном этапе является интеграция традиционных методов и инновационных решений, возможных с использованием искусствоведческих методов.

Степень научной разработанности темы исследования. Исследователи XXI в. определили искусствоведческие методы, способные влиять на формирование художественного вкуса обучающихся детской школы искусств. Центральное место среди этих методов занимает метод формального анализа (Б.Р. Иофис [3], А.В. Поляков [7]). Активно внедряются метод художественного контекста и художественного описания (М.Ю. Самакаева [8]), метод музыкальной коммуникации (В.Е. Павлова [6]), праксиметрический метод (О.В. Голощапова [1]), метод моделирования и творческой интерпретации (Г.Л. Князева [4]), метод реконструкции (Г.М. Цыпин [10]) и интеграции (Г.Л. Князева [4], О.В. Мартынова [5]) и др. Однако эти продуктивные идеи и разработки не нашли отражения в педагогической деятельности преподавателей фортепиано и не применяются в формировании художественного вкуса обучающихся в

настоящее время, что говорит об актуальности выбранной темы исследования.

Проблема исследования: какие искусствоведческие методы продуктивны для формирования художественного вкуса обучающихся в классе фортепиано?

Цель исследования – систематизировать искусствоведческие методы, позволяющие продуктивно формировать художественный вкус обучающихся в классе фортепиано, и разработать на их основе систему заданий.

Методология исследования. Метод педагогического проектирования использован при разработке системы заданий по формированию художественного вкуса обучающихся в классе фортепиано. Метод терминологического и сравнительно-исторического анализа и художественного описания (экфрасис) применен при определении содержания соответствующих заданий и видов деятельности преподавателей и обучающихся.

Результаты исследования. В ходе исследования мы выявили искусствоведческие методы, продуктивные для формирования художественного вкуса обучающихся в классе фортепиано, и разработали соответствующую систему заданий. Задания сгруппированы в блоки, ориентированные на покомпонентное формирование художественного вкуса обучающихся в логике компетентного подхода [2], и конкретизированы содержательно в системе формируемых показателей.

Опишем разработанную систему более подробно.

Для формирования *когнитивного компонента художественного вкуса* мы использовали формальный метод анализа (Б.Р. Иофис [3]), направленный на изучение музыкального произведения и помогающий обучающимся сформировать основные представления о музыкальном искусстве и понимании заложенных в музыкальных произведениях личностных и социальных смыслов. Мы предложили следующие задания.

1. *Блиц-«минутка»:* задание для обучающихся старших классов. Цель – проверить знания и умение находить логический ответ на поставленные вопросы, выявить предпочтения обучающихся. Проведение: из предложенного списка произведений (И.С.Бах. Прелюдия и фуга №12, II том, f-moll; П.И. Чайковский. Февраль из цикла «Времена года»; А.А. Алябьев. Романс «Соловей»; В.А. Моцарт. Симфония №40, K.550, g-moll, 1 часть) обучающийся выбирает одно или предлагает свой вариант. Далее в течение одной минуты обучающийся отвечает на вопросы: В какую эпоху созданы произведения? Каковы характерные особенности музыкального стиля этого автора? Чем лично тебя привлекло выбранное произведение? Почему оно важно для развития культуры своего времени? Серию вопросов можно при необходимости и временном ресурсе продолжить.

Данное задание дает преподавателю возможность отследить когнитивные навыки обучающегося, оценить систему его выбора, понять, насколько обучающийся умеет быстро ориентироваться в пройденном материале, может проявить смекалку и находчивость.

2. *«Найди ошибку»*. Цель – развить устойчивое внимание обучающегося. Проведение: обучающемуся предлагается изучить коллаж из портретов композиторов, терминологических обозначений, понятий, знаков ассоциативных эмоций. Например: портреты композиторов в соответствии с программой обучающегося (В. Моцарт, К. Черни, Д. Шостакович); терминология, включенная в осваиваемые произведения (*ritenuto*, *allegro*, *dolce*); понятия (реприза, легато, фермато). Все составляющие располагаются на одном листе в виде коллажа. Каждый портрет, обозначение и понятие имеет подпись, которые могут быть как правильными, так и неправильными. Задача обучающегося – отметить цветом правильные и неправильные обозначения.

Для формирования *мотивационного компонента художественного вкуса* мы выбрали сравнительный и сравнительно-исторический метод анализа и биографический подход (А.В. Поляков [7]). Сравнительный метод анализа направлен на выявление сопоставимых характеристик в музыкальном произведении или интерпретации, формирование познавательного интереса и мотивации обучающегося к освоению музыкальных произведений разных эпох и жанров. Приведем задания с использованием этого метода.

1. *«Гавот эпохи барокко»*. Цель – выявить общее и различное в музыкальном тексте и его интерпретации. Проведение: обучающемуся предлагается сделать сравнительный анализ Гавота G-dur Г.Ф. Генделя и Гавота G-dur И.С. Баха из французской сюиты №5. План анализа: тональность, тональный план, форма, строение фраз, мелизматика. Для анализа интерпретации нужно взять исполнения гавота представителями русской и зарубежной школ пианизма. После проведенной творческой работы обучающийся делает вывод о смыслах и ценностях композиторов и исполнителей.

2. *«Гавот. Разные эпохи»*. Цель – расширить представления о гавоте в разных эпохах и использовать полученный опыт для формирования художественного вкуса. Проведение: обучающемуся предлагается сделать сравнительный анализ Гавота g-moll И.С. Баха из английской сюиты №4 и Гавота fis-moll С.С. Прокофьева. План анализа: тональность, тональный план, форма, строение фраз, мелизматика, гармонический план. По завершении анализа обучающийся делает вывод о представлении этого танца композиторами разных эпох, о том, на что следует обращать внимание при интерпретации характерных произведений эпохи классицизма и неоклассицизма. Задание дает возможность проследить, как трансформировался музыкальный жанр.

Для формирования *ценностного компонента художественного вкуса* мы выбрали метод художественного описания (экфрасис) (М.Ю. Самакаева [8]) и праксиметрический метод (О.В. Голощапова [1]). Метод художественного описания направлен на осмысление концепции музыкального произведения; праксиметрический метод – на осмысление взаимосвязи жизненного и творческого пути музыканта. Данные методы формируют ассоциативно-образное мышление обучающихся, их способность к анализу продуктов своей деятельности.

1. «*История-рассказ – сбор информации*» (праксиметрический метод). Цель – активизировать развитие ассоциативно-образного мышления обучающегося. Проведение: на этапе ознакомления с новым музыкальным материалом необходимо выделить урок для формирования концепции произведения. Обучающийся составляет серию вопросов об изучаемом произведении с опорой на его название и записывает ее; преподаватель делает то же самое; записи сопоставляются. Задание дает возможность представить суть программности в музыке – ассоциативный ряд художественных образов, характерных для выбранного произведения.

2. «*Толкование*». Цель – научить обучающихся анализировать свою музыкальную деятельность. Проведение: в ходе освоения музыкального произведения обучающемуся предлагается проанализировать свою деятельность по следующим параметрам: отметить положительные и отрицательные стороны; охарактеризовать каждую; отметить, почему не всё получилось; отметить, что запомнилось нового в освоении произведения. На этой основе обучающийся анализирует продукт своего творчества, формируя навыки планирования и корректировки своей исполнительской деятельности.

Для формирования *поведенческого компонента художественного вкуса* мы выбрали метод реконструкции (Г.М. Цыпин [10]) и метод моделирования (Г.Л. Князева [4]). Метод реконструкции направлен на восстановление утраченного; его применение целесообразно для успешных выступлений обучающихся на концертах, конкурсах, фестивалях и других публичных мероприятиях. Метод моделирования при систематической работе обучающегося и преподавателя обобщает все приобретенные знания и навыки, создавая модель интерпретации освоенного музыкального репертуара. Метод помогает формировать непрерывность музыкальной мысли и умение выйти из проблемной ситуации в случае, если музыкальный текст выпадает из памяти в условиях сценического выступления.

1. «*Импровизация*» (метод реконструкции) для обучающихся 2-3 классов. Цель задания – приобрести навык импровизации. Задачи: научить логически излагать музыкальную мысль на клавиатуре посредством импровизации; развить творческое мышление обучающегося; научить быстро реагировать в ситуации выпадающего из памяти текста посредством импровизации. Проведение: обучающемуся необходимо на начальном этапе

выполнения задания продолжить известную мелодию на клавиатуре (например, «В лесу родилась ёлочка...» Л. Бекмана), предложив свой вариант. Слова должны точно укладываться по слогам в мелодию. Сама мелодия должна иметь логическое завершение. Освоив этот этап в импровизации, обучающийся переходит на следующий, предлагая свою версию окончания заданной мелодии в неизвестном материале. Выполняется задание одной рукой.

2. «Модель». Цель – научить структурно моделировать понимание музыкального произведения, основываясь на освоенных принципах художественного вкуса. Проведение: обучающийся создает модель ценностей для каждого произведения осваиваемой программы, выставляя приоритетно важные для него и для этого произведения аспекты, например, эмоциональное выражение, социальную функцию, образовательную ценность, эстетическую ценность. Данный ряд можно дополнить другими аспектами, требующими дискуссионных включений.

Выводы. Описанные искусствоведческие методы составили основу системы заданий, способствующих формированию художественного вкуса обучающихся. Задания сформированы с учетом освоения нового материала и получения актуальных навыков. Их апробация показала положительные сдвиги не только в формировании художественного вкуса, но и в учебной мотивации и развитии познавательного интереса к изучаемому материалу. Перспективы исследования мы видим в адаптации искусствоведческих методов к индивидуальной деятельности преподавателя фортепиано, а также их комплексной интеграции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голощапова О.В. Мониторинг развития эстетической позиции в классе фортепиано // Психология и педагогика: методика и практического применения. 2014. С. 158–167.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: ИЦПКПС, 2004. 42 с.
3. Иофис Б.Р. Анализ музыкального текста: исследовательский и педагогический аспекты // Музыкальное искусство и образование. 2018. №4. С. 70–84.
4. Князева Г.Л. Модель развития способности будущих педагогов-музыкантов к творческой интерпретации в процессе занятий в фортепианном классе // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2015. №6. С. 1–9.
5. Мартынова О.В. Методы оптимизации урока фортепианного ансамбля // Актуальные вопросы современной науки. 2011. С. 127–142.
6. Павлова В.Е. Реализация концепции обучения одаренных детей в музыкальных школах: коммуникативный аспект // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. Серия: Социально-культурные практики. 2023. №3 (50). С. 96–103.
7. Поляков А.В. Практическое применение методов стилевого подхода в процессе работы над произведениями венских классиков в классе фортепиано // Педагогическое образование в России. 2012. №3. С. 108–113.
8. Самакаева М.Ю., Дрожжин А.А. Интеграционные процессы в общем и дополнительном музыкальном образовании // The scientific heritage. 2018. №25. С. 18–21.

9. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Фортепиано» и сроку обучения по этой программе / утв. Приказом Министерства культуры РФ от 12.03.2012 № 163 // Министерство культуры РФ [официальный сайт]. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdanii_federalnykh_gos352766/ (дата обращения 23.12.2025).

10. Цыпин Г.М. Общеразвивающее обучение в музыке: вопросов больше, чем ответов // Музыкальное искусство и образование. 2017. № 3. С. 42–51.

Об авторах:

Штуко Валерия Юрьевна – преподаватель МБУ ДО «Детская школа искусств №1 имени М.П. Мусоргского» (170100, Тверь, пл. Славы, 3), магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: lerenok80@yandex.ru

Милюгина Елена Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор, кафедра русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Art history methods of forming the artistic taste of children's art school students

V.Yu. Shtuko^{1,2}, E.G. Milyugina¹

¹Tver State University, Tver, Russia

²Children's Art School № 1 named after M.P. Mussorgsky, Tver, Russia

Due to the need for systematically implementing productive methods in developing artistic taste in piano classes at children's art schools, it is proposed to use art history methods. Art history methods related to developing artistic taste have been systematized; a system of assignments based on these methods has been developed, the testing of which has demonstrated improvements in the development of students' artistic taste.

Keywords: *artistic taste, art history methods, music education, additional education, piano.*

About the authors:

Shtuko Valeria Yuryevna – teacher, Children's Art School № 1 named after M.P. Mussorgsky (170100, Tver, Slavy Square, 3), master's student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova Street, 33), e-mail: lerenok80@yandex.ru

Milyugina Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Russian Language with Methods of Primary Education, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 28.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

Study on the value, challenges, pathways of integrating national intangible cultural heritage Xiuyan shadow puppetry into university aesthetic education

Jin Meilin, Wang Wenxin, Zhang Chongyuan

Anshan Normal University, Anshan, CPR

The integration of the National Intangible Cultural Heritage, Xiuyan Shadow Puppetry, into university aesthetic education can not only inject «youthful energy» into the inheritance of intangible cultural heritage but also liberate university aesthetic education from traditional aesthetic limitations, thereby constructing an aesthetic education system with distinctive local characteristics of Liaoning. This paper employs literature review, semi-structured interviews, and observation to conduct an in-depth exploration of the value, challenges, and pathways of integrating Xiuyan Shadow Puppetry into university aesthetic education. From the perspective of cultivating aesthetic literacy, Xiuyan Shadow Puppetry holds value for the permeation of aesthetic education. In terms of inheriting aesthetic culture, it possesses value for revitalizing history. Regarding the development of aesthetic morality, it carries social and ethical value. From the standpoint of aesthetic creation, it demonstrates value for modern transformation. However, the integration process faces challenges such as cognitive biases, a shortage of qualified instructors, delayed dissemination, and a lack of innovation. To enhance the effectiveness of this integration, it is necessary to achieve a shift in curriculum system construction from «peripheral supplement» to «core integration»; in practice models, from «one-way instruction» to «multi-party participation»; in platform building, from «traditional dissemination» to «digital transformation»; and in organizational mechanisms, from «working in isolation» to «multi-stakeholder collaboration».

Keywords: *Cultural confidence, Xiuyan shadow puppetry, intangible cultural heritage inheritance, aesthetic education in colleges and universities.*

1. Problem Statement

Shadow puppetry is an important ethnic cultural feature in Liaoning Province and one of the two projects in our province that have been included in the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity by the United Nations. Among the 76 national-level representative projects of intangible cultural heritage in our province, shadow puppetry accounts for five, among which the national-level intangible cultural heritage, Xiuyan shadow puppetry, is the most representative. The formation of the style of Xiuyan shadow puppetry is not only the result of the mutual exchange and borrowing among shadow puppetry in different regions but also the outcome of the full release of the ethnic culture in Liaoning region in different historical periods. The introduction of traditional opera into campuses is of great significance for enhancing the humanistic and artistic literacy of college students, promoting the inheritance of excellent traditional Chinese culture, and strengthening the country's soft power and cultural confidence [1]. The learning process of Xiu'an shadow puppetry is quite lengthy. The older generation of practitioners have passed away one after another, and young people have low willingness to participate in the inheritance due to differences in aesthetic preferences. In the era of digital media development,

Xiu'an shadow puppetry still relies on traditional performance forms and fails to keep up with the times. As a result, Xiu'an shadow puppetry is beginning to face the threat of extinction [2]. Integrating Xiuyan shadow puppetry into university aesthetic education not only injects a large amount of «youth energy» into the inheritance of intangible cultural heritage, but also enables university aesthetic education to break free from the traditional aesthetic limitations and build an aesthetic education system with local characteristics of Liaoning. The 2024 «Work Plan for the Comprehensive Implementation of School Aesthetic Education Infiltration Action in Liaoning Province» clearly states that to cultivate new era youth, we should follow the guidance of socialist core values, inherit and carry forward the spirit of patriotism and the spirit of Chinese aesthetic education, strengthen cultural confidence, and at the same time leverage the resource advantages of Liaoning's six red «sites», take infiltration as the goal and path of aesthetic education work, establish the concept of «broad aesthetic education and all-round education», incorporate aesthetic education into the entire process of talent cultivation in all levels and types of schools, achieve the functions of enhancing aesthetic literacy, cultivating sentiments, soothing the soul, stimulating innovation and creation vitality, and deepening the patriotic sentiment, and cultivate all-round socialist builders and successors who are morally, intellectually, physically, aesthetically and laboriously developed. Universities should also expand the content and forms of aesthetic education teaching through the infiltration of aesthetic education courses, so as to enhance students' sense of responsibility and mission to inherit and carry forward excellent Chinese cultural arts, which is conducive to achieving the organic combination of aesthetic education and moral education [3]. For the practice of aesthetic education in universities, aesthetic education not only lays the foundation for the educational culture of universities, but also builds a bridge between tradition and modernity [4].

Currently, there are studies in the academic community regarding the integration of music-based intangible cultural heritage and opera into university aesthetic education. For instance, discussions have been conducted on the value of «literary beauty» and «formal beauty» of local operas in university aesthetic education, proposing a collaborative model of «classroom teaching + club activities + practical training + community radiation». Starting from the characteristics of music-based intangible cultural heritage, it is pointed out that intangible cultural heritage aesthetic education needs to achieve «the transformation from cultural value to aesthetic value», resolving the problem of disconnection between traditional and modern aesthetics. Taking teacher education universities as a sample, it emphasizes the significance of thematic intangible cultural heritage aesthetic education for cultural identity and teacher inheritance. However, existing research mostly focuses on the macro-level exploration of opera and music-based intangible cultural heritage, and there are relatively few studies on integrating visual and auditory opera projects like

shadow puppetry into university aesthetic education, especially a lack of systematic path design for the combination of Xiu'an shadow puppetry, which combines multiple ethnic cultural traits, and university aesthetic education.

This article employs a variety of research methods: Firstly, it adopts the literature research method. By reviewing the relevant academic achievements and policy documents from the past 20 years in China, it provides a theoretical foundation and policy basis for exploring the artistic characteristics, inheritance status, and the integration of intangible cultural heritage and aesthetic education of Xiu'an shadow puppetry; Secondly, it adopts the qualitative research semi-structured interview method. Interviews were conducted with Mr. Lü Zhengye, the inheritor of Xiu'an shadow puppetry from the state level, his only disciple Jin Meilin, the vice dean of the School of Education and Technology of Anshan Normal University, and Wang Dong, an associate professor who is a direct disciple of Lü Zhengye and the director of the Art Education Center of Liaoning University of Science and Technology, to understand the necessity and possibility of integrating intangible cultural heritage shadow puppetry into university aesthetic education; Thirdly, it adopts the on-site observation method. By observing the stage performances of shadow puppet plays such as «Liaohai Love», it directly captures their modeling patterns, pole control techniques, and the dynamic inheritance style of integrating traditional and modern elements, laying a solid foundation for subsequent analysis and argumentation.

2. The value explanation of integrating national intangible cultural heritage Xiu'an shadow puppetry into college fine arts education

Xiu'an shadow puppetry possesses a rich tradition of opera culture and embodies unique artistic characteristics. It perfectly aligns with the goals of university aesthetic education, which aim to «establish students' aesthetic concepts, improve their moral qualities, and promote their all-round development» [5]. Overall, the unique value of Xiu'an shadow puppetry can be highlighted from the following four aspects.

2.1. Cultivation of Aesthetic Literacy: The Educational Value of Aesthetic Integration in Xiu'an Shadow Puppetry

Xiuyan shadow puppetry, as a comprehensive visual and auditory performing art, its «formal beauty» and «literary beauty» provide aesthetic cultivation materials for university aesthetic education. It enables students to experience Xiuyan shadow puppetry through multiple senses and at multiple levels, cultivating their aesthetic literacy. During an interview with Mr. Lü Zhengye, the inheritor of Xiuyan shadow puppetry, a national intangible cultural heritage, Mr. Lü Zhengye believed that «Xiuyan shadow puppetry has significant value in cultivating the aesthetic perception of college students. The costumes and patterns of the puppeteers carry profound cultural connotations. College students can explore the symbolic meanings of these patterns, just like the clothing, patterns, and makeup regulations in opera, which can effectively deepen their aesthetic cognition and cultural understanding». The aesthetic value of regional

intangible cultural heritage lies in «the uniqueness of folk art and the vividness of regional culture». The puppeteers of Xiuyan shadow puppetry are standardized at 9 inches to 1 foot 2 inches in size. The lines of the puppet are dense and sparse, integrating the «simple, ingenious, and profound» style of folk art in Liaodan. The carving is exquisite, and the patterns incorporate cloud patterns and animal face patterns from Manchu shaman culture. The colors are bright, and it can be regarded as a «mobile museum of folk opera and art». College students can appreciate the shapes of the puppeteers and the patterns drawn on the shadow puppets, thereby intuitively experiencing the «color beauty» and «pattern beauty» in traditional opera, and further enhancing their aesthetic literacy.

At the auditory level, the singing style of Xiu'an shadow puppetry is rich and diverse, featuring the profoundness of Manchu music and the gracefulness of Han Chinese opera. It has formed a relatively complete singing style framework. The accompanying instruments mainly consist of orchestral and plucked instruments. The traditional four-stringed hulusi is the main string instrument, and in addition, other common opera instruments such as pipa and jinghu are also included, forming a unique rhythm of «three repetitions of singing». The lyrics incorporate Manchu vocabulary and the dialect characteristics of Northeast China. For example, in the traditional play «Siping Shan», the line «Galaha (a Manchu toy) reflects the moonlight, and Yilu Shoe (a traditional Manchu shoe) tramples the frost» contains this singing segment. It not only retains the vividness of Manchu vocabulary but also the poetic beauty of the opera lyrics in the play. Moreover, the stage of shadow puppetry emphasizes the freehand expression technique of opera, mainly constructing scenes through the movements of the puppets and changes in light and shadow. For instance, the dynamic movement of «war horses dusting the dust» of the puppet suggests the battle on the battlefield, which can guide students to break through the limitations of realistic aesthetic perception and enhance their abstract aesthetic and imaginative abilities towards opera. Xiu'an shadow puppetry not only belongs to the national intangible cultural heritage but is also a part of the excellent traditional Chinese culture. This excellent resource can be transformed into art education courses and practices. Through such methods, students' aesthetic and humanistic qualities can be improved, and they can have a healthy personality [6].

2.2. Aesthetic cultural transmission: the historical revitalization value of Xiu'an shadow puppetry

During its development, Xiuyan shadow puppetry not only integrated the traditional culture of the Manchu people and the shadow puppet art of the Eastern Hebei region, but also possessed rich regional characteristics and ethnic charm [7]. As a product of the integration of Manchu and Han cultures, its opera culture connotation has become a spiritual carrier for universities to deeply cultivate a sense of patriotism. The cultural value of intangible cultural heritage lies in connecting individuals with their localities, and localities with the country, thus forming a historical thread [8]. In terms of regional culture, the majority of the

plays of Xiu'an shadow puppetry depict historical stories and folk life in the southern part of Liaoning Province. For instance, the modern play «The Legend of Xiaohan» is based on local folk tales and vividly showcases the diligence and wisdom of the local people. By incorporating such plays into the aesthetic education curriculum in universities, it can help students understand the historical context of their hometown and the folk traditions of traditional Chinese opera, thereby strengthening their sense of identity with the regional culture.

In terms of ethnic culture, the music, lyrics and character designs of Xiu'an shadow puppetry all bear the imprint of the Manchu culture: the music incorporates the «sacred song» melody of the Manchu single drum, the lyrics retain Manchu words such as «emayang» (mother) and «amaa» (father), and the character designs feature elements like «arrow sleeves» and «brocade buttons» of Manchu clothing. These elements not only directly reflect the Manchu culture but also mirror the «diverse yet integrated» cultural pattern of Chinese opera. In the context of globalization, college students can, through exposure to Xiu'an shadow puppetry, break away from the cognitive framework centered on Western culture, understand the unique value of Liaoning local opera Xiu'an shadow puppetry in the excellent traditional Chinese culture, and thereby establish a firm belief in cultural confidence. Therefore, Xiu'an shadow puppetry, through this way of transmitting opera culture, makes college aesthetic education the beginning of the inheritance of local opera in Liaoning.

2.3. Cultivation of aesthetic virtues: the social ethical value of xiu'an shadow puppetry

Aesthetic education and moral education have a profound internal connection. Morality is always embedded in various practical activities of aesthetic education and plays a significant role in enhancing the effectiveness of moral education. «Benevolence, righteousness, propriety, wisdom, trustworthiness, loyalty, filial piety, integrity, shame, and bravery» are the excellent traditional virtues of the Chinese nation. They are integrated throughout various cultural fields and in the art of opera [9]. The themes of the plays in Xiu'an shadow puppetry are mainly centered around «promoting goodness and upholding truth, while condemning evil». For instance, in the classic play «The Three Battles Against the White Bone Spirit», it embodies the moral spirit of «distinguishing right from wrong». Teachers can first lead students to analyze the story's original form, guide them to experience the emotions and feelings of the characters through role-playing, and encourage them to expand their imagination based on the original play, to innovate the play and further cultivate their innovation ability, the ability to distinguish right from wrong, and critical thinking [10]. The modern play «The Glory of Joining the Army» is based on the story of young people from Xiuyan joining the army and serving their country. It not only inherits the cultural genes of «loyalty and dedication to the country» in traditional opera, but also aligns with the socialist core values of «patriotism and dedication». It can be applied as a teaching case for «opera-based ideological and political education»

in universities. The opera «Red Light Play» is presented in the form of shadow puppetry opera and, by showcasing heroic deeds from the revolutionary era, further stimulates students' sense of patriotism and national identity. These operas are different from dry and boring moral preaching. Instead, they use the vivid storylines and distinct characters of opera as carriers, allowing students to be subtly influenced by moral education through aesthetic experiences, achieving a «gradual and imperceptible» teaching effect [11].

Furthermore, the «craftsmanship spirit» demonstrated in the inheritance process of Xiu'an shadow puppetry has added a new dimension to the moral education work in universities. By observing the stage performance of «Liaohai Affection» in Xiu'an shadow puppetry, it was learned that the production process of the shadow puppets is extremely exquisite. Each shadow puppet has its own unique features in terms of color matching, design, expression, and costume. Moreover, the production is extremely complex and requires high technical skills [12]. Usually, it requires going through more than a dozen complex procedures. Just the carving process alone demands mastering techniques such as «positive carving» and «negative carving». The production of a shadow puppet usually takes several days or even months to complete. Therefore, college students can definitely participate in the production of shadow puppetry. This not only helps to enhance students' practical skills but also enables them to appreciate the patience of «slow work yields fine results», thereby strengthening their concentration and cultivating the quality of striving for excellence. Such a quality is precisely what young people in the new era need to grow, and it is also an important manifestation of the combination of «labor education» and «aesthetic education» in the «five educations» of colleges [6].

2.4. Aesthetic creation: the modern transformation value of Xiu'an shadow puppetry

Xiu'an shadow puppetry, as one of the traditional forms of opera, integrating into the process of university aesthetic education essentially represents a process of combining traditional opera resources with modern innovative thinking. This can provide new educational methods and means for university innovation education. With the development of technology, classroom teaching methods and approaches also need to closely follow the trends of the times and innovate while inheriting [13]. Therefore, the theatrical elements of Xiu'an shadow puppetry can serve as important materials for students' innovative practices. For instance, students majoring in music can extract the core musical sections from «Mu Guiying Leads the Army», re-arrange them with modern arrangements while retaining the rhythm of the shadow puppetry singing, and then incorporate elements such as electronic music, folk music, etc. to create innovative pieces suitable for the campus art festival. The innovative thinking of universities can also promote the dynamic inheritance of Xiu'an shadow puppetry. In the era of rapid development of digital media, modern technologies such as short videos, VR, AR, and AI are also constantly evolving. These technologies

can enhance the interactivity of the audience, allowing them to become controllers, and increase the audience's interest [14]. By leveraging these technologies, students can help the shadow puppetry break through the traditional boundaries of its dissemination. Based on their campus life experiences, they can create «campus version» short videos of shadow puppetry, adapting classroom anecdotes and club activities into concise shadow puppet scripts. They can use lively editing rhythms to match the dissemination of the short videos, precisely reaching young audiences. This innovation not only enables university aesthetic education to escape the reality predicament of «emphasizing theory but neglecting practice», but also injects new era vitality into the Xiu'an shadow puppetry.

3. Analysis of the challenges in integrating national intangible cultural heritage xiu'an shadow puppetry into college fine arts education

During the communication with Mr. Lü Zhengye, the inheritor of Xiu'an shadow puppetry, I learned that currently, the inheritance of Xiu'an shadow puppetry faces three problems: low awareness, discontinuous inheritance, and a certain threshold of talent requirements. However, Mr. Lü Zhengye is very willing to promote Xiu'an shadow puppetry into universities, hoping to enable more college students to recognize, understand, and even love this art, thereby creating more favorable conditions for its inheritance. Although Xiu'an shadow puppetry has multiple values in university aesthetic education, considering the existing practical experience of integrating intangible cultural heritage into university aesthetic education and the inherent characteristics of Xiu'an shadow puppetry, there will still be four practical difficulties in the integration process: cognition, teachers, dissemination, and innovation. These difficulties are also common problems in the integration of local opera intangible cultural heritage and university aesthetic education.

3.1 Cognitive Bias: The mismatch between the aesthetic value of Xiu'an shadow puppetry and the curriculum positioning of universities

At present, there are some misunderstandings regarding the aesthetic education value of Xiu'an shadow puppetry in universities. Some universities regard the aesthetic education of intangible cultural heritage as marginal supplementary content and do not incorporate it into the core curriculum of education. Due to the lack of large-scale influence and complete teaching resources for traditional opera, the core value of Xiu'an shadow puppetry has not been fully recognized in university aesthetic education. Students consider these courses as «water courses» [15]. And the reason why students choose this course is merely to fulfill their credit requirements, rather than having a deep understanding and appreciation of the aesthetic value of intangible cultural heritage [8]. The investigation found that some universities have insufficient understanding of the characteristic of Xiuyan shadow puppetry as an intangible cultural heritage of traditional opera. They teach Xiuyan shadow puppetry as an ordinary art. However, in the inheritance of Xiuyan shadow puppetry, emphasis is placed on the practical experience of opera through doing and the cultural

transmission through oral instruction. But in the process of teaching related content, some universities still adopt the traditional mode of explaining theoretical knowledge and watching videos, neglecting students' experience of opera singing, the practical process of puppet making and emotional identification. This cognitive deviation in university aesthetic education has led to the inability to fully release the aesthetic value of Xiuyan shadow puppetry and also prevented the transformation from cultural value to aesthetic value.

3.2. Teacher shortage: The gap between the professional teaching of Xiu'an shadow puppetry and the inheritance guidance provided by universities

The teaching staff is the core support for integrating Shuyan shadow puppetry into university aesthetic education. However, the shortage of teachers and inconsistent quality have become significant obstacles for Shuyan shadow puppetry to be integrated into university aesthetic education. There are less than 15 inheritors of Shuyan shadow puppetry, and most of them are over 60 years old [16]. It is difficult to consistently and stably participate in the teaching of traditional Chinese opera in universities. Most of the art teachers in universities are proficient in fields such as Western art and modern music, and they lack in-depth understanding of the opera production techniques, singing skills, and cultural background of shadow puppetry. Therefore, they are unable to undertake the systematic teaching tasks of opera. The shortage of opera education teachers is not only reflected in the absolute quantity but also in the uneven distribution. Professional teaching resources are mainly concentrated in specialized opera universities such as the China Opera Academy, while in comprehensive universities that offer opera-related majors, the supply of such teachers is significantly insufficient [17].

University teachers are not only «craftsmen» who convey knowledge, but also active disseminators and staunch promoters of traditional culture. However, in terms of quality, the current teaching staff is unable to meet the demand for the combined teaching of «the theory and practice of opera» [18]. Although the inheritors of Xiu'an shadow puppetry all possess excellent performing skills, they lack systematic training in educational theories and teaching methods. Therefore, in the classroom, it is difficult for them to convert the techniques and the rhythm of the puppet opera singing into understandable teaching content for students. Although the theoretical teachers in universities are familiar with educational laws, they cannot enable students to experience the charm of puppet opera's opera art through «teaching by example and imparting knowledge». This leads to a situation where teaching is disconnected from practice. Thus, implementing the «dual mentor system» in the promotion of intangible cultural heritage to universities holds extremely important value [19]. Therefore, for the promotion of intangible cultural heritage to campuses, a «professional and part-time combined» teaching team is needed. These teachers should not only understand traditional techniques but also be capable of teaching by combining modern educational methods.

3.3. Delay in dissemination: The traditional mode of Xiu'an shadow puppetry is out of sync with the aesthetic demands of students.

The acceleration of the modernization process and the wide spread of electronic devices have made mobile phones, computers, smart TVs, etc. essential daily items. This not only expands the range of entertainment options for college students, but also leads to a profound and all-round transformation in their entertainment methods [20].

In contrast, shadow puppetry, as a traditional performing art, requires specific time, location and props. It lacks the utilization of modern channels such as short videos and live streaming, making it difficult to adapt to the fast-paced modern life. The younger generation of college students have gradually lost interest in Xiu'an shadow puppetry, and the inheritance and development of Xiu'an shadow puppetry are facing severe challenges. According to research data, only 12% of the students «have personally participated in opera practice activities», 45% of the students have come into contact with opera by «watching videos», and most college students' cognition of shadow puppetry is limited to «having heard of it».

3.4. Lack of innovation: the deviation of the traditional form of Xiuyan shadow puppetry from the boundary of university innovation

In the process of integrating Xiuyan shadow puppetry into the aesthetic education of colleges and universities, it still faces a dual imbalance of «innovation while maintaining the essence» and «excessive innovation» [13]. In the interview, Mr. Lyu Zhengye, the inheritor of the intangible cultural heritage of Xiuyan shadow puppetry, also mentioned that it is necessary to ensure the «original flavor» of Xiuyan shadow puppetry while also having a certain degree of innovation. How to achieve «development and innovation» on the basis of adhering to the «original flavor», this dual demand with both inheritance and breakthrough attributes, has long been a focus of controversy [21]. On the one hand, universities and inheritors overly emphasize the «original flavor» of shadow puppetry, viewing innovation as a disruption to traditional opera. This has led to rigid teaching content and forms. Therefore, in the selection of plays, they are limited to traditional classics and refuse to incorporate new elements such as modern campus Settings and red themes. Similarly, in terms of teaching methods, they adhere to the traditional model of «oral transmission and personal instruction». Reject modern teaching methods of opera such as multimedia and project-based learning. This «conservatism» makes it difficult for Xiuyan shadow puppetry to meet the aesthetic demands and learning habits of college students, and it also fails to achieve cross-integration with other disciplines, thereby restricting the expansion of the aesthetic education value of opera. On the other hand, with the changes in lifestyle, college students' interest preferences are more inclined towards modern entertainment forms. Meanwhile, there is an «excessive innovation» phenomenon in the current market of shadow puppetry, with its content mainly consisting of short plays and entertainment themes, which has led

to the gradual weakening of the original functions of Xiuyan shadow puppetry. [22].

The survey also found that a few universities have fallen into the trap of «form outweighing content» during the innovation process, neglecting the core of shadow puppetry, which is its traditional opera culture. Some colleges and universities have fallen into the trap of «technical superposition» in the practice of shadow puppet aesthetic education. For instance, they overly use VR to build virtual theaters and emphasize special effects design, while neglecting the transmission of the craftsmanship of hand-carving and the rhythm of on-site performances. This kind of innovation with a light cultural core can easily blur the boundary between shadow puppetry and digital art for students, leading to cognitive biases and making it even more difficult for them to develop a sense of respect for intangible cultural heritage.

4. Optimization of the path for integrating Xiuyan shadow puppetry into college aesthetic education

4.1. Curriculum system construction: from «Marginal supplementation» to «Core integration»

Promote the development of local cultural undertakings as an important mission and responsibility of higher education. Against this backdrop, for the intangible cultural heritage of Xiuyan shadow puppetry to enter schools and be integrated into classroom teaching, colleges and universities need to take corresponding responsibilities in the construction of the curriculum system and adopt effective measures to enhance students' perception of Xiuyan shadow puppetry culture [23]. The fundamental carrier for integrating shadow puppetry into aesthetic education in colleges and universities is the curriculum. Therefore, it is necessary to break through the limitation of «single elective course» and build a three-in-one curriculum system of «general education + major + practice» with the characteristics of traditional Chinese opera to achieve a deep integration of Xiuyan shadow puppetry and aesthetic education in colleges and universities. For professional courses, it is necessary to promote the in-depth integration of Xiuyan shadow puppetry with different specialties, forming a course module of «professional characteristics + opera elements». Based on the «dual-teacher classroom + interdisciplinary integration» model [11], this experience can be drawn upon to offer a «Shadow Puppetry Opera Education Practice» course for normal education programs. By integrating the characteristics of «teacher training» in normal universities, the basic opera teaching methods of shadow puppetry can be taught to reserve teachers for future intangible cultural heritage aesthetic education in primary and secondary schools.

At the practical course level, as an extension and supplement to the curriculum system, a «Xiuyan Shadow Puppetry Opera Practice Workshop» can be established. Activities such as intangible cultural heritage workshops and traditional opera in schools can provide students with immersive experiences of traditional culture [24]. Through the «Opera Workshop» model [7], the workshops

are jointly guided by inheritors and university teachers, and set up three different directions: «Film Actor Production», «Opera Repertoire Rehearsal», and «Innovative Opera Design». The «Shadow Figure Making» direction teaches basic skills such as leather selection, carving, and coloring. Students are required to complete a full set of shadow figure character making. For the «Opera Repertoire Rehearsal» direction, classic excerpts (such as a segment from «The Legend of Xiaohan») are selected, and students are trained in opera singing and performance. Eventually, a small-scale exhibition is completed. The «Innovative Design of Traditional Chinese Opera» direction encourages students to combine modern technology with themes to carry out innovative practices such as «shadow puppetry + short videos» and «shadow puppetry +VR». Workshops can be managed under a «credit system», allowing students to choose their directions based on their interests. Eventually, they can earn credits through work presentations or performance reports. Therefore, building a campus culture that aligns with students' growth needs, characteristics, and laws is an important focus for further promoting the revitalization of education in the new era [25].

4.2. Innovation in practice mode: from «One-way imparting» to «Multi-party participation»

To break through the traditional one-way teaching model of «teachers lecturing and students listening», a new diversified practice model of «club leadership + campus opera activities + community radiation» should be created, enabling students to transform from «passive recipients» to «active inheritors of opera». It is necessary to follow the principle of «student-centered», and enhance students' participation through the path of «interest stimulation - skill cultivation - innovation output» [26]. Therefore, universities can support the establishment of «Xiuyan Shadow Puppetry Opera Inheritance Society», and equip it with professional guidance teachers (university teachers + external inheritors). At the same time, they can apply for financial support from the university-level «Opera Innovation Project». Within the club, there are departments such as the «Opera Skills Department», «Play Performance Department», and «Cultural Publicity Department». These departments should work in collaboration with each other to expand the scope of dissemination.

Taking campus activities as the carrier, create an immersive atmosphere for the aesthetic education of traditional Chinese opera. Carry out thematic shadow puppet activities in combination with traditional festivals and major commemorative days. During the «Socialist Core Values Publicity Week», a «Shadow puppet opera ideological and political performance» can be held, using plays such as «Red Lantern» to convey the spirit of «loyalty and responsibility». During the Qingming Festival, a «Red Shadow Puppetry Performance» can be held, featuring revolutionary plays such as «Glory of Joining the Army» to pay tribute to the martyrs. Meanwhile, shadow puppetry can be integrated into existing activities such as «Highbrow Art Enters Campus» and «College Students' Cultural and Art Festival», and cross-border performances of «shadow puppetry +

symphony» can be held to broaden students' aesthetic horizons in traditional Chinese opera.

Extending from community radiation, a closed loop of «campus-society» for the inheritance of traditional Chinese opera is constructed. The integration of intangible cultural heritage into aesthetic education in colleges and universities requires a connection between the campus and society to achieve dynamic inheritance. Colleges and universities can organize students to bring Xiuyan shadow puppetry into communities and primary and secondary schools through summer social practice, volunteer services and other activities. They can carry out the «Shadow Puppetry Enters Every Household» activity in the community, popularizing shadow puppetry culture through performances and experiences. And collect folk shadow puppet stories and opera skills that have been passed down [27]. In collaboration with local primary and secondary schools, we have launched the «Intangible Cultural Heritage Aesthetic Education Assistance Program for Traditional Chinese Opera». College students act as «little teachers», guiding them in making simple shadow puppets or rehearsing small-scale traditional Chinese opera plays. This not only cultivates students' interest in traditional Chinese opera culture but also enhances their practical and teaching abilities.

4.3. Platform construction: from «Traditional communication» to «Digital and intelligent transformation»

Under the background of the deep integration of new media and aesthetic education in colleges and universities, the single form of dissemination of Xiuyan shadow puppetry is not only difficult to break through the physical boundaries of the campus to reach a wider student group, but also fails to meet students' demands for personalized acquisition and immersive experience of opera content. Therefore, building an integrated digital platform of «resources - display - interaction» has become a key measure to break down the barriers of dissemination and promote shadow puppetry to shift from «one-way transmission» to «multi-dimensional interaction». This not only enables intangible cultural heritage opera resources to adapt to students' digital learning habits but also provides a more innovative practical carrier for aesthetic education in colleges and universities. Building a professional digital resource library is the core foundation for the operation of the platform. Mr. Lyu Zhengye, the inheritor of the intangible cultural heritage of Xiuyan shadow puppetry, also expressed his strong recognition and willingness to use digital equipment to record the relevant content of Xiuyan shadow puppetry. This is because it can not only better assist in the inheritance but also provide resources that the younger generation can consult at any time when learning. Colleges and universities can join hands with the Xiuyan Shadow Puppetry Inheritance Center to systematically sort out and digitally transform shadow puppetry resources. They should not only collect complete traditional play videos and scripts, but also disassemble the singing styles, musical pieces, shadow puppet designs, and performance techniques

within them. This can be achieved through graphic and textual annotations as well as dynamic annotations. Clearly present the folk connotations and the aesthetic logic of traditional Chinese opera behind classic plays such as «Siping Mountain» and «Mu Guiying Takes Command». Centering on the inheritance of skills, the processes of shadow puppetry artists such as leather selection, carving, and coloring, as well as the threading techniques and the coordination of light and shadow during shadow puppet performances, are shot into multi-camera high-definition teaching videos. These videos are accompanied by step-by-step explanation texts and key point prompts, forming a skill resource module that can be directly used in classroom teaching.

At present, digital technologies such as AR and VR have been widely applied in the exhibitions of intangible cultural heritage, for instance, VR Tours of intangible cultural heritage and immersive digital art exhibitions of intangible cultural heritage. In the era of all-media where information and communication technologies are constantly maturing, cloud performances have become an inevitable trend. They have broken through the simple model of offline performances and online distribution, and are committed to creating brand-new performance scenarios by leveraging digital technologies [28]. Therefore, at the display level, by using VR technology to recreate the traditional stage scene of Xiuyan shadow puppetry, students can wear the equipment to «immerse themselves» in it, freely switch the viewing and performance perspectives, and closely observe the control techniques of the shadow puppetry artists and the details of the stage. The «Singing Assistance Practice» function is developed by using AI technology. Through real-time pitch comparison and rhythm prompts, it helps students quickly master the unique singing style of shadow puppetry. At the interactive level, a hierarchical community section is established: a «Creative Workshop» is set up for students, providing virtual carving tools and play templates, supporting students to independently create campus-themed shadow puppet works and initiate mutual evaluations; Set up a «Skills Discussion Area» for teachers, students and inheritors to conduct online skills exchanges and discussions on the adaptation of plays. In collaboration with mainstream social platforms, high-quality teaching content and students' innovative works within the platforms are simultaneously distributed to form a virtuous cycle of «campus teaching practice - online interactive communication - wide social dissemination».

Ultimately, with the aid of technological means, it can be used as a «microscope» to deeply analyze the core of culture and as a «telescope» to expand the dimensions of cultural expression. Under the «human-machine collaboration» model, cultivate compound aesthetic creative talents with the ability to decode traditional essence and master digital language, ultimately promoting traditional culture to regain new vitality and vigor through the integration of algorithms and inspiration [29].

4.4. Improved mechanism: From «going it alone» to «multi-party collaboration»

The integration of Xiuyan shadow puppetry into colleges and universities is most importantly about creating a favorable cultural atmosphere throughout society, popularizing various aspects of opera knowledge about shadow puppetry among college students, thereby generating their interest in shadow puppetry, actively promoting shadow puppetry culture, expanding the cultural influence of shadow puppetry art, and making college students an important force in inheriting and promoting the national intangible cultural heritage of Xiuyan shadow puppetry [30]. The integration of Xiuyan shadow puppetry into aesthetic education in colleges and universities cannot be achieved without the support of multiple forces such as the government, inheritors, and enterprises.

First of all, universities need to establish a collaborative mechanism between the university and the local area characterized by «university leadership, government support, participation of inheritors, and empowerment by enterprises». Intangible cultural heritage needs to «integrate school and local resources to form a collaborative force». Universities can proactively connect with the Anshan municipal government and the cultural and tourism department of Liaoning Province, incorporate Xiuyan shadow puppetry into the local cultural development plan, and strive for special funds for the development of opera courses, teacher training and the construction of digital platforms. The government has taken the lead in establishing the «Xiuyan Shadow Puppetry University Opera Aesthetic Education Alliance», which can unite universities within Liaoning Province to carry out teaching research and resource sharing, avoiding «going it alone».

Secondly, deepen the long-term cooperation with inheritors in traditional Chinese opera. Combining «bringing in» and «going out», a mechanism of «opera inheritors staying on campus» can be established. Long-term cooperation agreements can be signed with inheritors. Inheritors, experts, scholars and actors in the field of opera art can be invited to the school to give lectures on professional knowledge of Xiuyan shadow puppetry, and organize symposiums and discussions to share their personal experiences in the practice of shadow puppetry performance. For good plays self-written and self-performed by college students [31]. Experts and inheritors are invited to regularly stay on campus to conduct opera teaching and guide club activities. Through interviews, we learned that Mr. Lyu Zhengye has visited many universities. Mainly, he gives special lectures to students about the historical origin and unique style of Xiuyan shadow puppetry. After the lectures, he also performs classic play clips and teaches a few basic and simple movements. In this way, college students can gradually understand this art. Colleges and universities can create conditions to encourage students to leave the campus, allowing them to showcase their acting talents while enhancing their aesthetic literacy. It is also possible to establish «Opera Inheritor Studios» to support inheritors in rescuing opera skills and innovating plays. Establish a

corresponding «archive of Traditional Chinese Opera Inheritors» to systematically record the skills, oral history and representative works of the inheritors, and achieve the «living preservation» of traditional Chinese opera intangible cultural heritage skills. In addition, colleges and universities can also collaborate with inheritors to compile «Xiuyan Shadow Puppetry College Opera Aesthetic Education Textbooks», balancing theoretical knowledge of opera, practical guidance and cultural interpretation, to address the shortage of textbooks.

Finally, integrate enterprise resources to inject impetus into shadow puppetry aesthetic education. Colleges and universities can establish cooperative relations with art institutions and cultural enterprises to jointly develop course projects that possess both educational attributes and practical value [32]. Students can lead the design of shadow puppet-themed cultural and creative products, while enterprises undertake production and sales. The proceeds can be used for the development and construction of aesthetic education. Collaborate with technology enterprises to develop VR, AI and other technologies to optimize digital platforms; Join hands with cultural and tourism enterprises to develop study Tours, organize students to participate in the production and rehearsal of Xiuyan shadow puppetry, and achieve a closed loop of «aesthetic education practice - industrial transformation».

5. Conclusion

In this era of cultural confidence and self-strengthening, integrating local Liaoning opera intangible cultural heritage such as Xiuyan shadow puppetry into the aesthetic education of colleges and universities is not only an important way to achieve the dynamic inheritance of opera, but also an inevitable choice for the aesthetic education of colleges and universities to break through traditional boundaries and build a local characteristic system. The diverse aesthetic values, cultural connotations and innovative potential of Xiuyan shadow puppetry can provide unique resource support for aesthetic education in colleges and universities. Meanwhile, colleges and universities can infuse Xiuyan shadow puppetry with youthful vigor and modern vitality. The deep integration of the two, in essence, is a «dialogue between traditional opera culture and modern education», and a synergy between «cultivating people through beauty» and «inheriting opera culture». Although the current integration process is confronted with practical predicaments such as cognitive biases, shortage of teachers, lagging dissemination and insufficient innovation, these predicaments can be gradually resolved one by one through the implementation path of «constructing a curriculum system, innovating practical models, building digital platforms and improving the school-local collaboration mechanism». In the future, colleges and universities need to further strengthen their «cultural awareness» and incorporate the aesthetic education value of Xiuyan shadow puppetry into their core teaching objectives. The government needs to continuously increase policy and resource support and build a bridge for collaboration between universities and local areas.

Inheritors need to proactively adapt to the demands of modern education and innovate the ways of inheriting traditional Chinese opera. Students have become the «main force» in the inheritance of intangible cultural heritage of traditional Chinese opera and the practice of aesthetic education, and they need to actively participate. From a broader perspective, the theoretical path of integrating Xiuyan shadow puppetry into aesthetic education in colleges and universities also provides a reference model for other local operas in Liaoning Province - by exploring the unique value of local opera intangible cultural heritage and combining it with the teaching laws of aesthetic education in colleges and universities, and then innovatively integrating it, through such a model, not only can opera intangible cultural heritage regain vitality in the new era, It can also enable aesthetic education in colleges and universities to truly achieve the goal of «cultivating people through beauty and culture», cultivate new era youth who «understand Liaoning opera and pass on Liaoning culture», and contribute to Liaoning's «cultural strong province» strategy and the dissemination of excellent traditional Chinese culture.

REFERENCES

1. Li Wenyu, Wang Miao. The Challenges and Solutions of Introducing Traditional Opera to Local Universities // *Sichuan Opera*. 2018. (09): 10–17.
2. Jin Meilin. Research on the Inheritance and Development of Xiu'an Shadow Puppetry from Shan'an Region // *Popular Literature*. 2021. (21): 2–3.
3. Chang Jiangtao. Research on the Pathways of Integrating Chinese Excellent Traditional Culture into College Fine Arts Education – Taking Hebei Normal University as an Example // *New Legend*. 2025. (35): 74–76.
4. Wang Yun. Research on the Significance and Paths of Integrating Chinese Excellent Traditional Culture into College Ideological and Political Education // *Journal of Fujian Open University*. 2024(4): 8–11.
5. He Zhiwei, Liao Xiaoxiao. Strategies for Integrating Local Opera Culture into College Fine Arts Education // *Sichuan Opera*. 2023. (03): 116–119.
6. Zhao Wenfeng. Exploration of Traditional Chinese Excellent Culture in the Educational Model of Universities – Taking Shadow Puppetry as an Example // *Beijing Education (Higher Education)*. 2023. (01): 94–96.
7. Wang Qiao. Exploration of Systematic Protection of Xiu'an Shadow Puppetry from the Perspective of Living Heritage Transmission // *Dramatic Literature*. 2024. (11): 87–95.
8. Meng Xiang. Research on the Current Situation and Development Path of Intangible Cultural Heritage Integration into University Fine Arts Education from the Perspective of «Two Creations» // *Journal of China University of Political Science and Law*. 2025. 03): 97–111.
9. Wang Ke, Hao Jun. The Educational Value and Implementation Path of Traditional String Board Opera Shadow Puppetry // *Journal of Xianyang Normal University*. 2024. 39(05): 53–57.
10. Liu Junnan. The Application of Pingjiang Shadow Puppetry in College Ideological and Political Education // *Hunan Province Yao Ethnic Culture Research Association*. «Proceedings of the Symposium on «Cultural Integration and Educational Innovation». Xiangnan University. 2025: 41–43.
11. Guo Lidong. On the Educational Value and Innovative Approaches of –Opera Entering Universities– in the Context of the New Era // *Drama Education*. 2020. (08): 75–77.
12. Shi Qilong. A Brief Analysis of the Cultural Characteristics of Xiuyan Shadow Puppetry // *Art Sea*. 2013. (04): 187.

13. Yang Jinyu, Yang Boqia. Research on the Path of University Art Education for the Inheritance and Innovation of Intangible Cultural Heritage // *Art Life – Journal of Fuzhou University (Art Edition)* 2022. (02): 65–70.
14. Yu J., Liu B. Research on the Development Status and Development Path of Shaanxi Shadow Play // *Frontiers in Art Research*. 2024. 6(2): 50–54.
15. Han Dan, Cheng Sijia. Research on the Value, Current Situation and Paths of Introducing Intangible Cultural Heritage into College Fine Arts Education: A Case Study of Theme-based Intangible Cultural Heritage Fine Arts Education in Normal Universities // *China University Teaching*. 2025. (03): 44–51.
16. Wu Fengling. Xiu'an Manchu Shadow Puppetry in the Lives of the People and Its Preservation and Protection // *National Studies*. 2018. (05): 78–85+125.
17. Xu Jun. The Value and Development Suggestions of College Opera Education // *Sichuan Drama*. 2014. (12): 177–179.
18. Yang Fan. Practical Strategies for Integrating Chinese Excellent Traditional Culture into College Ideological and Political Education // *School Party Building and Ideological Education*. 2024(2): 60–62.
19. Yan Zhilie. Enriching College Fine Arts Education with Intangible Cultural Heritage Opera: Innovation of the «Dual-Core-driven» Pedagogical and Humanistic Mechanism // *Popular Literature*. 2025. (13): 115–117.
20. Li Chunxia, Wang Jianfei. Research on the Transmission and Dissemination Methods of Intangible Cultural Heritage Projects in University Campuses - Based on the Investigation and Analysis of Henan-North Shadow Puppetry among College Students // *Drama World*. 2023. (20): 32–34.
21. Jin Shasha. Exploration of Optimizing College Opera Education from the Perspective of Aesthetic Education // *Chinese Drama*. 2023. (06): 88–90.
22. Ruan Haiyun. Application of Music-related «Intangible Cultural Heritage» Resources in College Fine Arts Education // *Chinese Music*. 2024. (04): 34–38.
23. Le Fenglong. Research on the Transmission of Local Opera in Colleges from the Perspective of Aesthetic Education – Taking Jilin Local Opera as an Example // *Art Education*. 2025. (12): 105–108.
24. The Value and Pathway of Integrating Excellent Chinese Traditional Culture into College Fine Arts Education // *New Legend*. 2025. (25): 63–65.
25. Li Yun, Wan Jie, Liu Xinhao, et al. Exploration of Practical Paths for Integrating Chinese Excellent Traditional Culture into College Fine Arts Education: A Case Study of Shanghai University of Traditional Chinese Medicine // *Traditional Chinese Medicine Education*, 2025, 44 (04): 13–18.
26. Lu Xiaoyan. The Practical Pathways of Integrating Local Opera of Shaanxi Province into College Fine Arts Education // *Higher Education Development and Evaluation*. 2025. 41 (05): 2+135.
27. Tang Ying. Research on the Innovative Path of Aesthetic Education in the Traditional Opera Culture Inheritance Base of Colleges and Universities: Taking the Shadow Puppetry Inheritance Base of Shaanxi Normal University as an Example // *Journal of Shaanxi Open University*. 2023. 25 (01): 62–66.
28. Weiyi W. Intangible Cultural Heritage and Regional Development –Taking the Shadow Play of Huaxian County as the Example // *International Journal of New Developments in Engineering and Society*. 2020. 4(1): 126–130.
29. Hu Fangmin. The Value and Pathways of Integrating Chinese Excellent Traditional Culture into University Aesthetics Education // *Chinese Character Culture*. 2025. (19): 184–186.
30. Zhang Xinmei. From Opera Art to College Education: On the Cultivation of College Students' Artistic Qualities // *Chinese Drama*. 2004. (04): 53–55.

31. Zhou Yan. Promoting the Development of Ideological and Moral Education in Colleges through Opera Art // Drama Literature. 2014. (09): 93–96.
32. Sun Luyao, Liu Qian, Zhang Yingqi. Research on the Value and Pathways of Integrating Chinese Excellent Traditional Culture into College Fine Arts Education // Modern Vocational Education. 2024. (36): 133–1.

About the authors:

Jin Meilin – Doctor, Professor, Associate Dean of the College of Education, Science and Technology, Anshan Normal University (114000, Anshan City, Tiexi District, Changdian District Ping'an St., 43), e-mail: 12912891@qq.com

Wang Wenxin – Bachelor of Art in Education, Anshan Normal University (114000, Anshan City, Tiexi District, Changdian District Ping'an St., 43), e-mail: 2438492085@qq.com

Zhang Chongyuan – Bachelor of Art in Education, Anshan Normal University (114000, Anshan City, Tiexi District, Changdian District Ping'an St., 43), e-mail: 1595905960@qq.com

**Национальное нематериальное культурное наследие
Сюяньский театр теней в университетском эстетическом воспитании:
ценность, дилемма и путь**

Цзинь Мэйлин, Ван Вэньсинь, Чжан Чунъюань

Аньшаньский Педагогический Университет, г. Аньшань, КНР

Интеграция национального нематериального культурного наследия, театра теней Сюянь, в университетское эстетическое образование может не только вдохнуть «молодежную энергию» в сохранение нематериального культурного наследия, но и освободить университетское эстетическое образование от традиционных эстетических ограничений, тем самым создав систему эстетического образования с характерными местными особенностями провинции Ляонин. В данной работе с помощью обзора литературы, полуструктурированных интервью и наблюдений проводится углубленное исследование ценности, проблем и путей интеграции теневого театра Сюянь в университетское эстетическое образование. С точки зрения развития эстетической грамотности, теневой театр Сюянь имеет ценность для интеграции в эстетическое образование. С точки зрения сохранения эстетической культуры, он обладает ценностью для актуализации истории. В контексте развития эстетической морали она имеет социальную и этическую ценность. С точки зрения эстетического творчества, она демонстрирует ценность для современных преобразований. Однако процесс интеграции сталкивается с такими проблемами, как когнитивные искажения, нехватка квалифицированных преподавателей, задержка распространения и отсутствие инноваций. Для повышения эффективности этой интеграции необходимо добиться сдвига в построении системы учебных программ от «периферийного дополнения» к «основной интеграции»; в моделях практики — от «одностороннего обучения» к «многостороннему участию»; в создании платформ — от «традиционного распространения» к «цифровой трансформации»; и в организационных механизмах — от «работы в изоляции» к «многостороннему сотрудничеству».

Ключевые слова: культурная уверенность, театр теней Сюянь, сохранение нематериального культурного наследия, эстетическое образование в колледжах и университетах.

Об авторах:

Цзинь Мэйлин – доктор, профессор, заместитель декана института педагогических наук и технологий, Аньшаньский Педагогический Университет (КНР, 114000, г. Аньшань, район Тедун, ул. Пинъань, 43), e-mail: 12912891@qq.com

Ван Вэньсинь – бакалавр искусств в области образования, Аньшаньский педагогический университет (КНР, 114000, г. Аньшань, район Тедун, ул. Пинъань, 43), e-mail: 2438492085@qq.com

Чжан Чунъюань – бакалавр искусств в области образования, Аньшаньский педагогический университет (КНР, 114000, г. Аньшань, район Тедун, ул. Пинъань, 43), e-mail: 1595905960@qq.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 17.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 05.05.2026.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Применение метода биологической обратной связи в коррекции школьной дезадаптации у первоклассников

А.С. Бысюк¹, Л.В. Григорьева^{1,2}

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

²ГБОУ РЦ ШО «Завидово» д. Мокшино, Тверская обл., Россия

Статья посвящена проблеме школьной дезадаптации у первоклассников и возможностям ее коррекции с помощью метода биологической обратной связи. Рассматриваются психофизиологические механизмы адаптации к школе, роль функциональной незрелости мозга и вегетативной нервной системы в развитии дезадаптации (тревожность, переутомление, снижение внимания). Анализируются ограничения традиционных педагогических и психологических методов коррекции, которые не всегда позволяют ребенку освоить навыки произвольной регуляции физиологического состояния. В качестве эффективного инструмента предлагается использование БОС-тренингов. Представлены результаты практической работы с первоклассниками на базе ГБОУ РЦ ШО «Завидово» в рамках кружка «Нейрошкола» в 2024–2026 учебных годах. Описаны применяемые виды БОС (ЭЭГ-БОС, ДАС-БОС) и игровые сценарии на тренажере «Ибис».

Ключевые слова: адаптация к школе, первоклассники, школьная дезадаптация, биологическая обратная связь (БОС), саморегуляция, тревожность, психофизиология, нейрокоррекция.

Для каждого ребенка начало обучения в школе представляет собой критический момент в развитии. Приход в первый класс маркирует начало системного обучения и интеграцию в сложную социокультурную среду, и данный переход из одной социальной роли в другую связан с выстраиванием новых отношений с учителем (новой значимой фигурой) и с коллективом сверстников; с освоением новой системы правил и требований планированием действий, самоконтролем, умением работать в коллективе сверстников, слушать и выполнять требования учителя, длительно удерживать статическую позу, подчинением временному регламенту урока; с освоением новой ведущей деятельности, предполагающей иные требования к когнитивным функциям; информационной перегрузкой. Таким образом, первые 2–6 месяцев (а у 15–25% – до конца учебного года) обучения в школе и привыкание к новым условиям и требованиям, требуют от ребенка значительных усилий как на физиологическом, так и на психологическом уровне.

Именно для того, чтобы преодолеть этот комплекс разноплановых нагрузок и успешно встроиться в непривычную школьную реальность, ребенок запускает сложные механизмы приспособления. То, насколько успешно будут мобилизованы его внутренние ресурсы для ответа на все

© Бысюк А.С.,
Григорьева Л.В., 2026

перечисленные вызовы – от поддержания статической позы до усвоения моральных норм, – и определяет суть процесса адаптации.

Если рассматривать адаптацию как комплексный и многофакторный процесс взаимодействия личности ребенка и новой среды (образовательной), то ключевыми составляющими данного процесса будут когнитивная (мотивация, развитие познавательных процессов и операциональных компонентов учебной деятельности), эмоционально-волевая (адекватная самооценка, низкий уровень тревожности, умение переживать фрустрацию, саморегуляция), социальная (навыки межличностного взаимодействия, установление конструктивных отношений со сверстниками и учителем, освоение норм и правил поведения) и психофизиологическая (перестройка вегетативных функций, нервной системы и эндокринной системы под воздействием новых, более высоких адаптивных требований) адаптации.

Успешность адаптационных процессов во многом будет зависеть от синхронной работы когнитивной, аффективной и регуляторной сфер первоклассника [6, 2], а психофизиологической ценой адаптации могут стать напряжение регуляторных механизмов или перенапряжение в работе функциональных систем организма, которые могут привести к поведенческим нарушениям, эмоциональным нарушениям со стороны работы нервной системы и соматическим заболеваниям [7].

Так, согласно результатам исследований Борисовой Л.В., Тарасовой С.Ю., Осницкого А.К., Тарасовой С.Ю., от 20 до 60% младших школьников испытывают серьезные трудности в процессе адаптации [2], порядка 30–35% учащихся, входящих в группу риска по школьной тревожности и дезадаптации [12], имеют сверхтревожность и признаки невротизации [11]. К основным признакам дезадаптации можно отнести истощение энергетических ресурсов, снижение функциональных возможностей детского организма, которые находят свое проявление в утомлении, снижении работоспособности, пониженном фоне настроения или эмоциональном напряжении [5]. При этом хроническое психоэмоциональное напряжение, которое обусловлено трудностями в учебной деятельности, вызывает дисбаланс в работе вегетативной нервной системы, выражающейся в преобладании симпатического тонуса, что представляет собой состояние, напоминающее стресс – ответ организма на неблагоприятные воздействия среды. Такие симптомы испытывают на себе порядка 55 % дезадаптированных школьников [5]. Порядка 5% детей этой категории демонстрируют признаки перевозбуждения, которое, в свою очередь, также приводило к истощению и утомлению. Таким образом, можно говорить о том, что дети с признаками дезадаптации имеют сложности в работе III функционального блока мозга (по А.Р. Лурия), отвечающего за программирование, регуляцию и контроль деятельности, а также за обработку и распознавание эмоционального состояния. Таким

образом нарушения в работе I функционального блока мозга (отвечает за энергетический ресурс) и III функционального блока мозга (контроль, регуляция программирование) проявляются в гиперактивности – заторможенности; конформности – демонстративности поведения, конфликтности (поведенческий компонент); высоком уровне тревожности, преобладании негативного эмоционального фона, которые обусловлены нарушением взаимодействия коры и подкоркой (эмоционально-личностный компонент); трудностях концентрации, распределения, переключения внимания, повышенной отвлекаемости (когнитивный компонент) [1]. Таким образом, школьная дезадаптация имеет четкие нейробиологические корреляты, что требует применения методов коррекции, воздействующих непосредственно на нейрофизиологические процессы и обучающих ребенка произвольной регуляции своего состояния. Традиционный же арсенал средств преодоления школьной дезадаптации у первоклассников включает преимущественно педагогические и психологические методы: индивидуальные и групповые занятия с психологом (игровую терапию, арт-терапию, сказкотерапию), педагогическую коррекцию (индивидуальный подход, щадящий режим), а также медикаментозную поддержку в клинических случаях. Однако, несмотря на свою доказанную полезность, эти методы часто сталкиваются с рядом ограничений:

1. Традиционные методы (беседа, игровые упражнения, разъяснения) обращены преимущественно к когнитивному и поведенческому уровням, в то время как первопричиной школьной дезадаптации являются нарушения в работе вегетативной нервной системы и функциональная незрелость лобных отделов головного мозга. Ребенок может понимать, что бояться не надо, но его организм мгновенно реагирует на стресс учащением пульса и мышечным зажимом, и сознательный контроль своего поведения ребенку оказывается недоступен. Т.е., традиционные методы не дают ребенку «инструмента» для управления своим физиологическим состоянием.

2. Ребенку 6-8 лет сложно понять такие абстрактные понятия как «успокойся», «расслабься», «сосредоточься». Они не наполнены содержанием для первоклассника. Традиционные психокоррекционные техники и методы не позволяют получить наглядной обратной связи. Ребенок не может увидеть, привело ли «глубокое дыхание» к снижению частоты сердечных сокращений или нормализации ритмов мозга.

3. Навык, полученный ребенком на сеансе у психолога, не всегда может быть перенесен в реальную ситуацию.

На сегодняшний день одним из наиболее перспективных направлений современной коррекционной работы является метод биологической обратной связи (БОС). БОС может выступать мощным катализатором, ускоряющим и углубляющим эффект других терапевтических воздействий. Многочисленными исследованиями доказана эффективность БОС в профилактике и коррекции в психологии и психотерапии [4] при работе с

гиперактивностью, повышенной возбудимостью, тревожностью, общим переутомлением организма и хронической усталостью, развитии адаптационных способностей [10, с. 6].

Возможности БОС заключаются в том, что в БОС-тренинге ребенок становится активным субъектом, который сам, управляя игрой на экране, тем самым учится управлять своим мозгом и телом, что уже повышает внутреннюю мотивацию и самооценку, особенно у тревожных, неуверенных в себе детей. В БОС-тренинге ребенок получает навык управления своим физиологическим состоянием в ответ на изменение игровой ситуации (прототип совладания с реальной жизненной трудностью), таким образом создается возможность переноса закрепленного и отработанного навыка в реальную школьную жизнь (на уроке или перемене). С нейрофизиологической точки зрения, в основе БОС-тренинга лежат механизмы оперантного обусловливания и нейропластичности. Многократное повторение успешных попыток управления сигналом приводит к закреплению в центральной нервной системе нового паттерна реагирования – формируется устойчивый навык саморегуляции. В корково-подкорковых отношениях создается новая функциональная система, ответственная за данный тип произвольного контроля.

Ранее мы уже описывали суть данного метода, историю его появления и принцип работы [3], а также описывали результаты работы с обучающимися начальной школы, испытывающими трудности в самоконтроле и концентрации внимания. В рамках этой статьи обратим внимание на возможности БОС-тренинга в практике ГБОУ РЦ ШО «Завидово» в рамках кружка «Нейрошкола» при работе с обучающимися 1 класса с признаками дезадаптации в 2024/2025 и в 2025/2026 учебных годах. Работа в рамках кружка на тренажерах проводилась в течение 1–2 месяцев (суммарно 16 занятий), длительность каждого составляла 35–40 минут. Для занятий были отобраны дети, у которых по итогам диагностики по комплексу методик Л.А. Ясюковой (часть 1 – Определение готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе) [7], были отмечены высокий / выше среднего уровни тревожности; вегетативный коэффициент в стадии переутомления/перевозбуждения/ усталости; а также низкий уровень развития свойств внимания. Так, 100 первоклассников за период 2024/2025 – 2025/2026 уч.гг. прошли курс занятий в «Нейрошколе». Далее представим результаты диагностики по ключевым методикам (тест Люшера, тест тревожности Р.Тэмпл, В.Амен, М.Дорки, методика Пьерон-Рузера) методического комплекта Л.А. Ясюковой в ее авторской обработке в табл. 1-2.

Таблица 1

Результаты диагностики детей младшего школьного возраста по методикам
Цветовой тест Люшера и тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)
в начале обучения в первом классе

Тест Люшера							Тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)		
Настроение*			Энергия **				Высокий	Средний	Низкий
2 зона	3 зона	4 зона	2 зона	3 зона	4 зона	5 зона			
CO= 20.32	CO= 10.18	CO= 0.8	BK= 0.5 и ниже	BK= 0.51 - 0.91	BK= 0.92 - 1.99	BK= 2 – 5	ИТ = 50%	ИТ = 20 - 50%	ИТ = 0 - 20%
20%	45%	35%	10%	42%	43%	5%	12%	31%	57%

Условные обозначения:

*– CO – суммарное отклонение от аутогенной нормы
2 зона – преобладание отрицательных эмоций
3 зона – эмоциональное состояние в норма
4 зона – преобладание положительных эмоций

** BK – вегетативный коэффициент
2 зона – хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность
3 зона – состояние усталости
4 зона – оптимальная работоспособность
5 зона – перевозбуждение

Таблица 2

Результаты диагностики уровня развития внимания детей младшего школьного
возраста по методике Пьерона – Рузера в начале учебного года

Очень высокий	Высокий	Средний низкий	Очень низкий
ЧОФ*** = 100	ЧОФ = 91 -99%	ЧОФ = 80-90, 65-79	ЧОФ = 64 и меньше
Ранг 1	Ранг 2	Ранг 3	Ранг 4
5%	37%	42%	16%

***ЧОФ – число обработанных фигур

Как видно из результатов диагностики, у части первоклассников отмечалось проявление сразу нескольких диагностируемых параметров: хроническое переутомление / усталость + низкие показатели по параметру внимание; тревожность + усталость; тревожность + усталость + низкие (ниже среднего) параметры внимания.

В коррекционно-развивающей работе с первоклассниками были использованы два основных вида БОС: ЭЭГ-БОС, ДАС-БОС.

ЭЭГ–БОС (БОС по электроэнцефалограмме)– коррекция активности мозга через гармонизацию работы альфа-ритмов, направлена на активацию альфа-ритмов, которые представляют собой «волну спокойствия», расслабленного бодрствования и сосредоточенности на одном канале восприятия [8]. Альфа-тренинг «учит» мозг перезагружаться, снижая общий уровень коркового стресса. Работа по гармонизации альфа-ритмов будет важна в первую очередь для эмоционально лабильных детей и детей с высоким уровнем тревожности.

Тренинг по дыхательной аритмии сердца (ДАС-БОС), (по параметрам вегетативной нервной системы) направлен на стабилизацию сердечного ритма благодаря его синхронизации с диафрагмально-релаксационным дыханием, характеризующимся удлиненным равномерным длительным выдохом. Именно данный тип дыхания приводит в равновесие

симпатическую и парасимпатическую нервную систему, снижая тем самым общий уровень тревоги или напряжения.

Среди тренажеров, используемых в практике «Нейрошколы», отлично зарекомендовал себя напульсный тренажер «Ибис» (рис. 1), предназначенный для обучения диафрагмальному дыханию. Он осуществляет регистрацию пульсовой волны, а программное обеспечение выводит на экран монитора информацию в виде изменяющегося графика. Именно этот механизм используется в тренинге. Видя кривую своего пульса (рис. 2.), ребенок может достаточно легко адаптировать совершаемые дыхательные движения вдоха и выдоха с фазами кривой, достигая тем самым диафрагмального дыхания, постепенно успокаиваясь и расслабляясь [9].



рис. 1 тренажер «Ирбис»

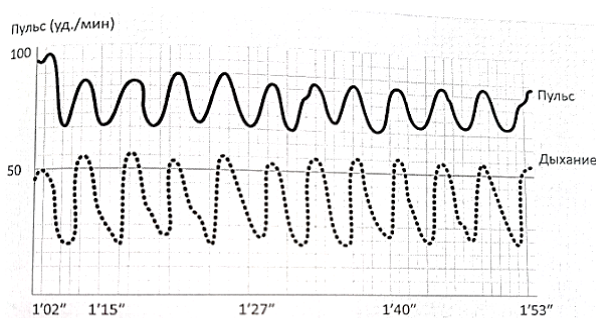


рис. 2 кривая Синхронизация ритмов

В результате работы с тренажером у ребенка появляется инструмент для самоуспокоения в стрессовой ситуации. Ведь игровые сюжеты, в которые он включался, наглядно демонстрировали ему возможности организма при использовании дыхательной практики. А наглядность способна не просто повысить веру ребенка в собственные возможности, повысить самооценку, но и служит подтверждением того, что эмоциями возможно управлять. Так, в игровом сюжете «Облака» при диафрагмальном дыхании оказывается возможным разглядеть объект, скрытый за облаками. Несмотря на то, что в сюжете особое внимание уделяется плавному выдоху, анимация выстроена таким образом, что постоянно необходимо концентрироваться на объекте и на дыхании, за счет чего тренируется навык распределения внимания (рис. 3).

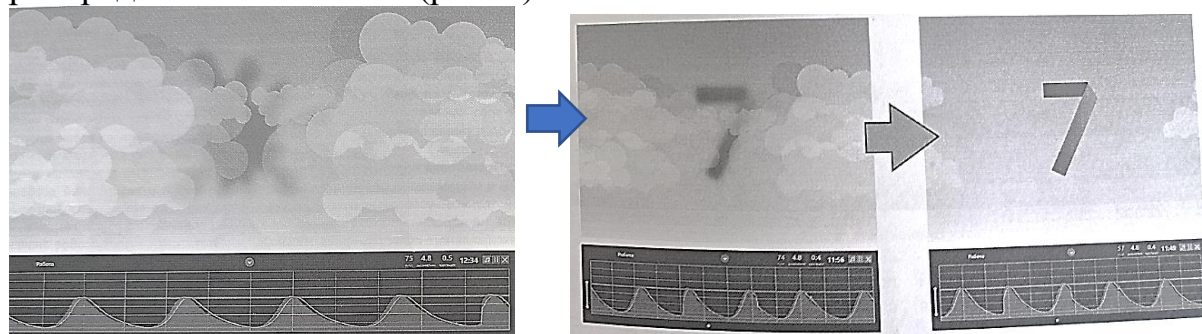


Рис. 3. Игровой сюжет «Облака»

Для усложнения тренировочного процесса с детьми также использовался сюжет «Слайд-шоу» (рис. 4), задача которого – сохранять

стабильное диафрагмальное дыхание, полностью достигая границ порогов на вдохе-выдохе – листовая слайды. Если при выдохе достигнут нужный порог, то слайд меняется на другой, если не достигнут – изображение обесцвечивается и исчезает.

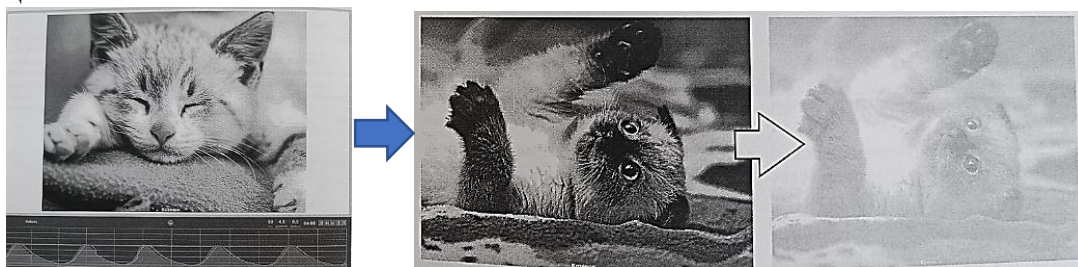


Рис. 4. Сюжет «Слайд-шоу»

Применение такого браслета в рамках игровых сценариев, где успех ребенка зависит от его способности снизить пульс, делает коррекцию наглядной и мотивирующей, формируя навык саморегуляции.

Закрепление навыка глубокого диафрагмального дыхания возможно при использовании сюжетов «Созвездие» (погружение в состояние расслабления и удерживание в нем на протяжении всего занятия), «Корабли» и «Серфер» (сюжеты с соревновательным компонентом, создающим эмоциональное напряжение, в которых выигрыш возможен при сохранении спокойствия).

Использование игрового сюжета «Полет воздушного змея» (управление полетом змея за счет поддержания определенного баланса мозговой активности – увеличение альфа-ритма и снижение бета-ритма), «Пруд» (добиться прозрачности воды за счет умения контролировать концентрацию внимания) в практических занятиях с детьми позволяет им научиться управлять уровнем своего возбуждения и концентрации, которые необходимы для успешного обучения.

Обучение распознаванию и снижению мышечного напряжения, которое часто служит маркером состояния напряжения, стресса, тревоги, возможно в ходе использования БОС-тренинга по параметру электромиограммы. Дети, научившиеся «строить замок» в ходе игровых тренировок за счет расслабления определенных групп мышц впоследствии обладают навыком снятия мышечного напряжения, что в целом способствует общему расслаблению и снижению уровня стресса.

По итогам работы с детьми с помощью тренажеров нами была проведена повторная диагностика первоклассников, в результате которой было установлено, что значительно сократилось количество детей с низким (с 16 до 5 человек) и средним уровнем (с 42 до 16 человек) концентрации и переключения внимания, сократилось количество первоклассников с признаками переутомления с 10 человек до 4; в группе не стало детей с признаками перевозбуждения, сократилось число детей с усталостью, компенсируемой за счет снижения активности с 42 до 18 человек. Также следует отметить и сокращение числа детей с высоким уровнем

тревожности с 12 до 5 человек, а с уровнем тревожности выше среднего – с 31 до 16 человек. Результаты диагностики представим в табл. 3-4.

Таблица 3

Результаты диагностики детей младшего школьного возраста по методикам Цветовой тест Люшера и тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) по итогам курса занятий в «Нейрошколе» с использованием БОС

Тест Люшера							Тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)		
Настроение			Энергия				Высокий	Средний	Низкий
2 зона	3 зона	4 зона	2 зона	3 зона	4 зона	5 зона			
CO= 20.32	CO= 10.18	CO= 0.8	BK= 0.5 и ниже	BK= 0.51 - 0.91	BK= 0.92 - 1.99	BK= 2 – 5	ИТ = 50%	ИТ = 20 - 50%	ИТ = 0 - 20%
5%	40%	55%	4%	18%	78%	0%	5%	16%	79%

Условные обозначения:

- *– CO – суммарное отклонение от аутогенной нормы
 2 зона – преобладание отрицательных эмоций
 3 зона – эмоциональное состояние в норма
 4 зона – преобладание положительных эмоций
- ** BK – вегетативный коэффициент
 2 зона – хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность
 3 зона – состояние усталости
 4 зона – оптимальная работоспособность
 5 зона – перевозбуждение

Таблица 4

Результаты диагностики уровня развития внимания детей младшего школьного возраста по методике Пьерона – Рузера в начале учебного года

Очень высокий	Высокий	Средний низкий	Очень низкий
ЧОФ*** = 100	ЧОФ = 91 -99%	ЧОФ = 80-90, 65-79	ЧОФ = 64 и меньше
Ранг 1	Ранг 2	Ранг 3	Ранг 4
10%	69%	16%	5%

***ЧОФ – число обработанных фигур

В практике образовательного центра «Завидово» планируется интегрировать БОС с традиционными методами коррекционного и терапевтического процесса, выступая в качестве катализатора других терапевтических воздействий: БОС и арт-терапия с тревожными детьми, БОС и нейропсихологическая коррекция.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход. М.: Издательский центр «Академия», 2015. 320 с.
2. Борисова Л.В. Проблема школьной дезадаптации у первоклассников // Молодой ученый. 2024. № 39 (538). С. 71–75.
3. Бысюк А.С., Григорьева Л.В. Использование метода биологической обратной связи в коррекции школьных трудностей // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности: педагог, социальный работник, социолог, организатор работы с молодежью. Сборник научных трудов VII Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Великой победы, Году защитника Отечества, 155-летию Тверского государственного университета. Выпуск 25. Тверь: Тверской государственный университет, 2025. С. 209–219.
4. Джос Ю.С., Меньшикова И.А. Возможности применения нейробиоуправления для повышения функциональных способностей головного мозга (обзор) // Журнал медико-биологических исследований. 2019. №3. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-neyrobioupravleniya-dlya-povysheniya-funktsionalnyh-sposobnostey-golovnogo-mozga-obzor> (дата обращения: 16.02.2025).

5. Ковтуненко А.Ю. Эмоциональный интеллект и адаптация детей к школе // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=34112> (дата обращения: 05.03.2026).
6. Кулганов В.А. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей к условиям обучения в школе // Дошкольная педагогика. 2020. № 11. С. 4–5.
7. Методика определения готовности к школе: прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе (Часть 1): методическое руководство / Л.А. Ясюкова. – изд. 8-е, испр. и дораб. СПб: ИМАТОН, 2024. 224 с.
8. Микляева Н.В. анализ заключений ЭЭГ и Альфа-тренинг в работе нейропсихолога, дефектолога и логопеда: методическое пособие с практикумом. Часть 1. М.: ТЦ Сфера, 2025. 64 с.
9. Напульсный тренажер «ИБИС»/ Методический практикум, СПб: ООО НПФ «Алматея», 2022. 54 с.
10. Немирова Е.П., Ковалева А.В, Громов С.В., Бирюкова Е.А., Левданская А.Е. Ободовская Т.Ф. Методические рекомендации по применению метода биоуправления по показателям кардиореспираторной системы СПб.: Санкт-Петербургский институт Междисциплинарных исследований, 2023. 94 с.
11. Психологические центры: организация, содержание деятельности, документация / Малых С.Б., Буланова О.Е., Бурмистрова Е.В., Белехов Ю.Н., Екжанова Е.А., Красило А.И., Савченко И.А., Ярыгин В.Н. М.: Генезис, 2007. 248 с.
12. Тарасова С.Ю. Донозологический контроль психофизиологической дезадаптации на первой ступени обучения // Социальные аспекты здоровья населения. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/donozologicheskii-kontrol-psihofiziologicheskoy-dezadaptatsii-na-pervoy-stupeni-obucheniya> (дата обращения: 01.03.2026).

Об авторах:

Бысюк Анна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Bysyuk.AS@tversu.ru

Григорьева Любовь Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), педагог дополнительного образования ГБОУ РЦ ШО «Завидово» (170039, Тверская обл Конаковский р-н, д. Мокишино, ул. Школьная, д. 4), e-mail: Grigoreva.LV@tversu.ru

Application of Biofeedback in the Correction of School Maladaptation in First-Graders

A.S. Bysiuk¹, L.V. Grigorieva^{1,2}

¹Tver State University, Tver, Russia

²Regional center of school education «Zavidovo», Tver region, Russia

The article addresses the issue of school maladaptation in first-graders and the potential of biofeedback for its correction. It examines the psychophysiological mechanisms of school adaptation, the role of functional immaturity of the brain and the autonomic nervous system in the development of maladaptive disorders (anxiety, overfatigue, decreased attention). The limitations of traditional pedagogical and psychological methods, which do not always equip

children with skills for voluntary regulation of their physiological state, are analyzed. BFB training is proposed as an effective tool. The article presents the results of practical work with first-graders (n=53) at the Zavidovo Educational Center within the «Neuroschool» program during the 2024–2026 academic years. The types of BFB used (EEG-BFB, HRV-BFB, EMG-BFB) and game scenarios on the «Ibis» trainer are described.

Keywords: *school adaptation, first-graders, school maladaptation, biofeedback (BFB), self-regulation, anxiety, psychophysiology, neurocorrection.*

About the authors:

Bysyuk Anna Sergeevna – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of preschool pedagogy and psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Bysyuk.AS@tversu.ru

Grigorieva Lyubov Vasilievna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of preschool pedagogy and psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), teacher, regional center of school education «Zavidovo» (170039, Tver region, Konakovsky district, Mokshino village, Shkolnaya St., 4.), e-mail: Grigoreva.LV@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 17.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 08.04.2026.

Педагогические приемы активизации внимания студентов вуза на лекционных занятиях

Т.С. Ковыльникова

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

В условиях расширения цифровизации происходят изменения особенностей восприятия человека, снижается способность удерживать внимание, что предъявляет новые требования к организации образовательного процесса. Цель статьи заключается в анализе педагогических приемов восстановления и удержания внимания обучающихся во время лекционных занятий с учетом общего снижения способности к концентрации. На практическом материале дисциплин, преподаваемых студентам педагогической направленности, выделены и проанализированы две группы педагогических приемов – организационно-структурные и содержательно-смысловые.

Ключевые слова: *высшее образование, лекционное занятие, активизация внимания, педагогические приемы, когнитивная вовлеченность, интерактивные технологии, учебная мотивация.*

Успешное обучение в вузе зависит от комплекса взаимосвязанных факторов (квалификация педагогов, качество преподавания, использование современных методов, материально-техническое обеспечение, мотивация студентов и пр.). Одним из ключевых аспектов, анализируемых в этой связи в научной литературе, является кризис мотивации молодежи, а основной вопрос, который решают педагоги, направлен на отсутствие интереса к учебе, нежелание выполнять задания, читать и анализировать объемные тексты (студенты «ленивы и нелюбопытны»), а их самооправдание нередко выражается формулировкой «много букв»).

Однако современные нейропедагогические исследования все чаще делают акцент на том, что образование сегодня переживает не столько кризис мотивации, сколько кризис внимания. [4] Наблюдения показывают, что дети, подростки и студенческая молодежь обладают любопытством, самостоятельно осваивают сложные видеоигры, учат языки через приложения, регулярно смотрят и слушают просветительские видео и подкасты по интересующим их темам.

Проблема заключается в том, что цифровая среда меняет особенности восприятия человека. Электронные сервисы дают мгновенное дофаминовое подкрепление. Привычка регулярно прокручивать ленты социальных сетей и просматривать короткие видеоролики негативно сказывается на способности концентрировать внимание и удерживать его фокус. Подача информации короткими отрывками приводит к формированию клипового мышления. Потребление интернет-контента не требует способности долго сосредоточиваться на содержании, извлекать смысл, анализировать или удерживать что-то в памяти. Информационная нагрузка приводит к фрагментарности и снижению глубины восприятия, ухудшаются мыслительные способности и память [1, с. 85]. В условиях расширения

цифровизации и сферы применения искусственного интеллекта перечисленные процессы имеют тенденцию к нарастанию и негативно влияют на сферу образования. Новейшие исследования показывают, что за последние несколько лет способность людей фокусироваться сократилась в среднем с 7–10 до 3–7 минут [4]. Учебная задача, которая требует длительного монотонного усилия, сосредоточенности и логического погружения в материал, к которым мозг оказывается не приспособленным, становится невыполнимой для студентов. Попытка удержать внимание через волевое усилие приводит к быстрому когнитивному истощению, обучающийся устает не от объема знаний, а от борьбы с отвлекающими факторами, традиционная лекция становится пыткой, вовлеченность снижается уже к десятой минуте. В то же время без активного внимания невозможно формирование личности, способной к осознанному выбору, саморегуляции и саморефлексии, что делает проблему мобилизации внимания обучающихся все более значимой для современной педагогической науки и практики.

Признание кризиса внимания выдвигает новые требования к организации образовательного процесса. Цель настоящей статьи – рассмотреть приемы восстановления и удержания внимания обучающихся во время лекционных занятий с учетом общего снижения способности к концентрации.

Длительность произвольного внимания зависит от того, насколько подвижен его объект (продуманные движения, паузы, отсутствие монотонности, изменения тональности и громкости голоса лектора), предусмотрена ли возможность активного восприятия информации обучающимися, присутствует ли их эмоциональная связь с материалом (эффект вовлеченного присутствия). Педагогические приемы удержания и восстановления внимания на лекции можно условно разделить на две группы – организационно-структурные (расстановка главных акцентов в начале и завершении занятия; разделение материала на смысловые блоки; чередование видов деятельности; управление речью; интерактивное взаимодействие) и содержательно-смысловые (актуализация смысла, новизна, эмоциональность и логическая структура материала). Их комплексное использование, рациональное комбинирование приемов и оперативная обратная связь повысят когнитивную вовлеченность и качество усвоения учебного материала студентами.

Согласно нейропедагогическим исследованиям, для поддержания оптимального уровня концентрации внимания в аудитории, преподаватель должен обеспечить систематическую (каждые 7–10 минут) смену активности обучающихся. Традиционный монологический формат подачи материала не предполагает такой возможности, поэтому неизбежным становится переход к интерактивной лекции. Она позволяет чередовать выступление педагога такими приемами переключения внимания, как

совместное обсуждение проблемных вопросов, демонстрация оригинальных иллюстративных и аудиовизуальных материалов по теме занятия и их обсуждение. Важно, чтобы подобные паузы не были продолжительными, строго ограничивались по времени и не уводили аудиторию от основной образовательной цели лекции.

Эффективным методическим приемом в этом контексте является использование карикатур. Например, в рамках дисциплины «Основы российской государственности» при рассмотрении факторов расширения границ России и особенностей ее внешней политики на южном направлении можно предложить студентам проанализировать карикатуры середины – второй половины XIX в. Европейская сатира времен Крымской войны, создававшая образ России через призму негативных стереотипов, представлявшая наше государство в виде дикой необузданной силы медведя, или карикатурные иллюстрации к «Восточному вопросу» и «Большой игре» помогут студентам самостоятельно сделать выводы о колониальных устремлениях великих держав на Ближнем Востоке и связанных с этим угрозах для России. Работа с карикатурами не только снизит напряжение и усталость, разбавит монотонность лекции и усилит вовлеченность студентов, но и поспособствует развитию их аналитического и критического мышления, а яркие юмористические образы сделают сложный теоретический материал более доступным и запоминающимся.

Не менее полезным педагогическим приемом, позволяющим чередовать виды активности студентов на занятии, являются аудиовизуальные средства. Так, при рассмотрении личностно-ориентированной концепции Рудольфа Штайнера на дисциплине «История педагогики» просмотр и обсуждение непродолжительных видеосюжетов о современной практике вальдорфских школ в России помогает максимально погрузить обучающихся в тему и вызвать интерес к историко-педагогическому контексту. [3] Выдержки из выступления М.С. Казиника «Школа умерла, да здравствует школа!» дают возможность актуализировать полученные знания о педагогических концепциях – антропологической, личностно-ориентированной, свободного воспитания. Дискуссии, которые неизбежно возникают после просмотра подобных роликов, способствуют в том числе самоопределению обучающихся, формированию профессионального кредо будущих педагогов.

Таким образом, иллюстративные и аудиовизуальные материалы – не просто развлекательный элемент, они являются полноценным педагогическим инструментом, обеспечивающим эффективное управление вниманием аудитории, способствующим углубленному освоению информации, развитию аналитических навыков студентов и повышению их мотивации.

Проблемная беседа как один из методов интерактивной лекции может быть построена на обсуждении новостных сюжетов, имеющих привычный

для студентов формат постов из соцсетей или публикаций интернет-изданий. В качестве примера приведем сообщение об экологическом проекте Quili.AI, в рамках которого 50 жителей чилийской общины Киликура стали живым «чат-ботом». На время проведения акции в январе 2026 г. был отключен искусственный интеллект, вместо которого на запросы со всего мира отвечали простые люди, печатая вручную на своих личных компьютерах, исходя из собственных знаний и опыта. Проект привлек внимание к экологической проблеме – в Киликуре сосредоточены дата-центры для обработки данных искусственного интеллекта, серверы которых требуют большого количества воды для охлаждения. За мгновенными ответами нейросетей стоят реальные ресурсы планеты – высыхающие реки, от которых зависят жизни людей. Проект не отрицает искусственный интеллект и современные технологии, но призывает к рациональному потреблению [5]. Этот материал хорошо соотносится с пятым разделом дисциплины «Основы российской государственности», посвященным, в том числе, глобальным трендам мирового развития (техногенным, экологическим, экономическим и иным вызовам). Предложенная новость поможет раскрыть вопрос о целях устойчивого развития и обеспечит эмоциональную вовлеченность обучающихся.

В рамках той же дисциплины при обсуждении проблемы аномии и угрозы разрушения норм и ценностей в современном обществе (третий раздел «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации») яркой иллюстрацией станет видеосюжет, облетевший многие новостные каналы в 2023 г., об открытии выставки Харальда Глеклера (Harald Glöckler) в Берлине, на которой была представлена его картина «Оплакивание Христа», где Мадонна изображена трансвеститом, а тело Иисуса Христа украшено татуировками. Не только содержание работы, которое отсылает к «Пьете» Микеланджело, но и эпатажный вид самого немецкого художника производят глубокое впечатление на студентов. А демонстрация на этом фоне скульптуры Микеланджело создает важный для понимания проблемы контраст и усиливает необходимый эффект восприятия.

Задача чередования видов активности обучающихся на лекционном занятии может быть решена за счет особого подхода к структуре материала. Речь идет об использовании элементов метода микрообучения. Представляется целесообразным внутри привычных нам разделов (вопросов) лекции выделять более дробные подвопросы или модули информации, рассчитанные на 7–10 минут и посвященные одному самостоятельному смысловому блоку. Такие фрагменты (единицы педагогического дизайна), направленные на освоение конкретного понятия, явления или процесса, но при этом связанные одной темой и образовательной целью, позволят удерживать внимание обучающихся, сохранять концентрацию и вовлекать их в активное состояние. Эти блоки

наряду с устной информацией также могут включать контент разных форматов – изображения, аудиоматериал, короткие видеоролики, инфографику, скринкасты (видеозапись действий на экране смартфона или компьютера, демонстрирующая последовательность действий или работу программы) и др. [2]

Удобным приемом поддержания вовлеченности и активности обучающихся, одновременно обеспечивающим закрепление материала, являются короткие задания или опросы по теме лекции периодически повторяющиеся на протяжении занятия, которые можно организовывать через Гугл или Яндекс Формы, а также проводить в устном или письменном формате. При этом результаты опросов обеспечат возможность постоянного мониторинга и рефлексии продуктивности работы как педагога, так и студенческой аудитории.

Кроме того, в сегодняшних реалиях неожиданно эффективным способом переключения внимания обучающихся оказывается привлечение их к написанию конспектов. Современные студенты, как правило, их не ведут, полагаясь на обилие информации в интернете, искусственный интеллект и на тот электронный контент, которым их обеспечивают преподаватели (презентации и дополнительные материалы). Однако в дальнейшем нахождение, структурирование и воспроизведение необходимой информации часто вызывают у обучающихся серьезные трудности. При этом навык написания конспектов у большинства из них отсутствует – не умеют выделить главное, сократить фразу, не успевают зафиксировать, даже при желании сделать это. Короткие паузы в выступлении педагога для записи заготовленных им очень коротких, но информативных тезисов, отражающих ключевые смысловые блоки лекции, помогут студентам отдохнуть от процесса активного слушания, закрепить новый материал, развить навык интеллектуальной обработки и письменной фиксации воспринимаемой на слух информации.

Многие из рассмотренных в статье педагогических приемов хорошо нам знакомы. Однако имеет значение их комплексное использование и подстраивание под вызовы цифровой среды. Особого внимания требуют: структура лекционного материала; соблюдение закона чередования активности студентов с периодичностью в 7–10 минут; разнообразие средств, которые не должны слишком часто повторяться; эмоциональная окрашенность информации; апеллирование к личностно и профессионально значимым навыкам обучающихся.

При этом важно сохранять научный подход и академический характер работы, лекция не может превратиться в чистое развлечение, а применяемые педагогом приемы активизации внимания должны, прежде всего, служить достижению образовательных целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гриневич Е.В. Активизация внимания у студентов // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XVII Междунар. науч. конф., посвящ. 102-й годовщине образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 26 окт. 2023 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Е. А. Достанко (гл. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2023. С. 84-88.
2. Микрообучение: зачем учиться «на ходу»? // СберУниверситет. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/mikroobuchenie-chemu-uchitsya-za-chashkoi-kofe/mikroobuchenie-zachem-uchitsya-na-khodu-2/> (дата обращения: 01.03.2026).
3. Официальный сайт Иркутской Вальдорфской школы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://waldorf-irkutsk.ru/> (дата обращения: 01.03.2026).
4. Рудаков А.В. Эффект присутствия: нейропедагогические методы вовлечения и удержания внимания школьников в учебном процессе // Современный урок [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.1urok.ru/categories/13/articles/99676> (дата обращения: 01.03.2026).
5. Экология (экологический блог Елизаветы Юсуповской) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://max.ru/ecomisli> (дата обращения: 01.03.2026).

Об авторе:

Ковыльникова Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Kovylnikova.TS@tversu.ru

Pedagogical techniques for engaging student attention during university lectures

T.S. Kovylnikova

Tver State University, Tver, Russia

Against the backdrop of advancing digitalization, human perceptual patterns are shifting and the capacity to sustain attention is declining, thereby imposing new requirements on the organization of the educational process. This article aims to analyze pedagogical techniques for restoring and maintaining students' attention during lectures, given the overall decline in concentration ability. Drawing on practical material from courses taught to education students, two groups of pedagogical techniques are identified and analyzed: organizational-structural and content-semantic.

Keywords: *higher education, lecture session, engagement of attention, pedagogical techniques, teaching strategies, cognitive engagement, interactive technologies, learning motivation.*

About the author:

Kovylnikova Tatyana Sergeevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology at Tver State University (33 Zhelyabova Street, Tver, 170100, Russia), e-mail: Kovylnikova.TS@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 28.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

Опыт реализации параллельных специализаций на педагогическом факультете Тверского госуниверситета (1986–2007) в зеркале евразийских образовательных трендов

М.А. Крылова, С.А. Травина

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

На основе учебных планов педагогического факультета ТвГУ (с 1984 по 2026 год) представлен анализ эволюции параллельных специализаций в подготовке учителя начальных классов. Выделены пять этапов: советская модель (1984), ранняя диверсификация (1991–1993), пик вариативности с региональным компонентом (1994–1999), терапевтический поворот и духовно-нравственный блок (2000–2007), трансформация в профили бакалавриата и магистратуры (2015–2026). Делается вывод, что развитие специализаций отражает евразийские тренды: переход от унификации к гибкости, усиление инклюзии и поиск баланса между глобальными стандартами и локальной идентичностью.

Ключевые слова: история педагогического образования, параллельные специализации, учебный план, Тверской государственный университет, евразийские образовательные тренды, подготовка учителя начальных классов.

История педагогического образования в России конца XX – начала XXI века представляет собой уникальный лабораторный эксперимент. В течение жизни одного поколения сменились не только политические и экономические уклады, но и сама философия образования: от «инженера человеческих душ» к «менеджеру образовательных услуг» и затем к «тьютору индивидуальных траекторий». Наиболее выпукло эти изменения проявились на уровне учебных планов, где в перечне дисциплин и специализаций фиксируются ответы системы образования на вызовы времени.

Цель данной статьи – на примере педагогического факультета и далее Института педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета проследить эволюцию параллельных специализаций и интерпретировать эту эволюцию в контексте евразийских образовательных трендов. Под «параллельными специализациями» мы понимаем дополнительные образовательные программы, позволявшие выпускнику начальной школы вести второй предмет или осуществлять иную профессиональную деятельность (воспитательную, психологическую, управленческую).

Источниковую базу исследования составили учебные планы следующих лет: 1984, 1992–1994, 1995, 2006–2007[1], а также учебные планы 2015–2026 гг. [2].

Учебный план 1984 года является классическим образцом советской системы подготовки учителя начальных классов. Его структура жестко детерминирована государственной идеологией и едиными требованиями к «формированию личности строителя коммунизма».

Так, основу учебного плана составляли дисциплины: «История КПСС» (1-3 семестр), «Марксистско-ленинская философия» (4-6 семестр), «Научный коммунизм» (7, 8 семестр), «Советское право» (7 семестр), «Основы марксистско-ленинской этики и эстетики» (7 семестр), «Экономика народного образования» (7 семестр), «Логика» (1 семестр) и др.

Понятие «параллельная специализация» в явном виде отсутствует. Однако сам статус учителя начальных классов подразумевал многопрофильность учителя, который вел математику, русский язык, чтение, природоведение, труд, изобразительное искусство и музыку. Таким образом, советский учитель начальных классов был «универсалом поневоле», но эта универсальность не фиксировалась в дипломе как отдельная квалификация.

Распад СССР и переход к рыночной экономике кардинально изменили ситуацию. Исчезло гарантированное распределение, появилась безработица, но одновременно возник спрос на новые образовательные услуги. Факультет ответил на это появлением восьми специализаций: «Естествознание», «Русский язык и литература», «Психолого-педагогические основы организации групп продленного дня» и другие.

Анализ этого перечня позволяет говорить о следующих трендах:

- 1) сохранение классической предметной подготовки (математика, русский язык, естествознание);
- 2) развитие системы дополнительного образования (музыка, ИЗО);
- 3) появление «рыночных» специализаций: гувернерство стало ответом на возникновение слоя состоятельных родителей, желающих нанимать домашних учителей. Методика обучения иностранному языку отражала массовый спрос на раннее языковое образование.

В середине 1990-х годов количество специализаций достигает максимума – 10 (см. табл. 1). Это время активного поиска новых форм работы и учета региональной специфики.

Так, реализуются следующие специализации: «Организация внеурочной деятельности по общеэтическому и музыкальному воспитанию», «Психолого-педагогические и методические основы гувернерства», «Дополнительные главы математики и методики ее преподавания», «Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей», «Социальный педагог-психолог», «Организация внеурочной деятельности в школах с продленным днем», «Естествознание», «Русский язык и литература», «Финский язык», «Методика изучения иностранных языков в начальной школе».

Ключевыми изменениями этого периода стали следующие:

- 1) институционализация психолого-педагогической поддержки: появление специализаций «Социальный педагог» и «Психолог» прямо связано с введением этих ставок в штатное расписание школ и ростом социального неблагополучия в обществе;

2) региональный компонент: специализация «Финский язык» – уникальный пример учета геополитического положения Тверской области (исторические связи с Карелией и Финляндией, приграничное сотрудничество);

3) углубление гувернерства: добавление психолого-педагогического блока к методическому.

К началу 2000-х годов намечается тенденция к укрупнению специализаций, а также усилению их практической направленности. Всего остается шесть специализаций:

1. Управление учебно-воспитательным процессом в начальной школе.
2. Родная словесность для младшего школьника.
3. Экологическое и валеологическое образование в начальной школе.
4. Социально-психологические и коррекционно-педагогические аспекты деятельности учителя в начальной школе.
5. Развитие творческих способностей младших школьников в процессе обучения математики и информатики.
6. Основы православной культуры в начальной школе.

Кроме того, вводится блок курсов по выбору («Арт-терапия», «Сказкотерапия», «Библейские чтения», «Тренинг эффективного взаимодействия» и др.), что позволяет студентам формировать индивидуальную образовательную траекторию.

Специализации 2000–2007 годов были следующими: «Управление учебно-воспитательным процессом в начальной школе», «Родная словесность для младшего школьника», «Экологическое и валеологическое образование в начальной школе», «Социально-педагогические и коррекционно-психологические аспекты деятельности учителя в начальной школе», «Творческие способности младших школьников в процессе изучения математики и информатики», «Основы православной культуры в начальной школе».

Характерными чертами этого периода можно считать следующие:

1) управленческий трек: подготовка резерва руководителей школ (специализация №1);

2) здоровьецентричный подход: валеология и экология становятся приоритетом (специализация №3);

3) инклюзивный тренд: коррекционная педагогика и работа с детьми группы риска (специализация №4);

4) духовно-нравственный поворот: введение «Основ православной культуры» как предвестник будущих изменений в образовательной политике;

5) терапевтизация образования: обилие психологических практико-ориентированных курсов по выбору (арт-терапия, сказкотерапия) отражает общемировой тренд на «школу психологического комфорта».

Переход на уровневую систему образования (бакалавриат – магистратура) в 2007 году и внедрение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в 2015 привели к трансформации специализаций в профили.

Параллельность теперь реализуется через программы с двумя профилями подготовки и магистерские программы. Содержание подготовки теперь выходит за рамки сферы деятельности учителя начальных классов, что создает серьезное противоречие (см. табл. 1).

Позитивным следствием данной реформы становится гибкость образовательной траектории и возможность для выпускника реализовать себя в смежных областях – психологии, социальной педагогике, дополнительном образовании, управлении.

Негативная сторона заключается в неизбежном упрощении содержания базовой подготовки. Жесткие рамки объема программы (зачетные единицы) не позволяют в полной мере сохранить глубину филологической, математической и естественнонаучной подготовки учителя. Фундаментальность, понимаемая как системность знаний и широта научного кругозора, уступает место прагматичной «компетенции», заточенной под решение узких задач. Это создает риск подготовки «ремесленника от педагогики», владеющего методиками, но не понимающего глубинных закономерностей развития ребенка и природы знания.

Таблица 1

Профили и магистерские программы 2015–2026 годов в рамках направления «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование»

Программы бакалавриата	Программы магистратуры
1. 44.03.01 Педагогическое образование, профили «Начальное образование», «Изобразительное искусство», «Музыкальное образование»	1. 44.04.01 Педагогическое образование: Управление качеством образования; Музыкальное искусство в образовании; Менеджмент в образовании; Педагогическая деятельность в сфере культуры и искусства; Педагогическое обеспечение религиозной безопасности молодежи в поликонфессиональном обществе;
2. 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, Профиль «Начальное образование и иностранный язык (английский)»	2.44.04.02 Психолого-педагогическое образование. Психология и педагогика общего и профессионального образования; Психология и педагогика развития дошкольников; Психология и педагогика инклюзивного образования
3. 44.03.03 Специальное дефектологическое образование, профили «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Специальная психология (психологическое сопровождение образования детей с нарушениями в развитии)»	44.03.03 Специальное дефектологическое образование: Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья

Основными тенденциями современного этапа можно считать:

1) выделение дефектологии и инклюзии в отдельное направление подготовки;

2) возрождение идеи двух профилей: начальное образование и иностранный язык является прямым наследником специализации 1991 года;

3) магистратура как пространство инноваций: программы по религиозной безопасности и инклюзии готовят кадры высшей квалификации для решения сложных социальных и образовательных задач.

Таким образом, проведенный анализ позволяет выделить несколько этапов эволюции параллельных специализаций:

1. 1984 г. –латентная многопрофильность: учитель начальных классов фактически является универсалом, но это не оформлено в дополнительные квалификации.

2. 1991–1993 гг. –ранняя диверсификация: появление специализаций как реакция на рыночный спрос (губернаторство, иностранный язык).

3. 1994–1999 гг. – пик вариативности: максимальное количество специализаций, учет региональной специфики (финский язык), появление психолого-социального блока.

4. 2000–2007 гг. – институционализация и терапевтический поворот: укрупнение специализаций, акцент на здоровье, управление и коррекцию, введение курсов по выбору.

5. 2015–2026 гг. – уровневая система и мультипрофильность: трансформация специализаций в профили бакалавриата и программы магистратуры, выделение инклюзивного и дефектологического направлений.

В зеркале евразийских образовательных трендов опыт Тверского государственного университета демонстрирует:

1. Движение от жесткой унификации советской модели к вариативности и гибкости, характерным для мировых образовательных систем.

2. Поиск баланса между глобальными стандартами (Болонский процесс) и локальной идентичностью (региональные дисциплины, духовно-нравственное воспитание).

3. Усиление «терапевтической» функции образования как ответ на социальные стрессы и вызовы современности.

Параллельные специализации, зародившись в 1990-е годы как способ выживания в новых экономических условиях, к 2020-м годам стали неотъемлемой частью системы подготовки педагога, трансформировавшись в программы с двумя профилями и магистерские треки. Это свидетельствует о высокой адаптивности педагогического образования и его способности отвечать на запросы времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Учебные планы педагогического факультета Калининского (Тверского) государственного университета за 1984, 1992, 1993, 1994, 1995, 2006, 2007 гг. – Архив управления образовательных программТвГУ.

2. Учебные планы по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование, сайт ТвГУ// <https://tversu.ru/sveden/education/eduop/>

Об авторах:

Крылова Марина Андреевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Krylova.MA@tversu.ru

Травина Светлана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Travina.SA@Tversu.ru

Experience of implementing parallel specializations at the pedagogical faculty of Tver State University (1986–2007) in the mirror of Eurasian educational trends

M.A. Krylova, S.A. Travina

Tver State University, Tver, Russia

Based on the curricula of the Tver State University Faculty of Education (from 1984 to 2026), an analysis of the evolution of parallel specializations in the training of primary school teachers is presented. There are five stages: the Soviet model (1984), early diversification (1991–1993), peak of variability with a regional component (1994–1999), therapeutic turn and spiritual and moral block (2000–2007), and transformation into bachelor's and master's profiles (2015–2026). It is concluded that the development of specializations reflects Eurasian trends: the transition from uniformity to flexibility, increased inclusion, and the search for a balance between global standards and local identity.

Keywords: *history of pedagogical education, parallel specializations, curriculum, Tver State University, Eurasian educational trends, training of primary school teachers.*

About the authors:

Krylova MarinaAndreevna – PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Tver State University (33 Zhelyabova Street, Tver, 170100), e-mail: Krylova.MA@tversu.ru

Travina Svetlana Anatolyevna – PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Tver State University (33 Zhelyabova Street, Tver, 170100), e-mail: Travina.SA@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 09.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

Стратегии развития школьной профориентации в России в контексте глобальных трендов: сравнительный анализ зарубежного опыта

Е.А. Кучина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия;
ГБОУ Тверской области «Региональный центр школьного образования «Завидово»,
Тверская область, Конаковский район, д. Мокшино, Россия

В статье рассматриваются современные стратегии развития школьной профориентации в России в сопоставлении с ведущими мировыми моделями (Финляндия, Германия, Канада, Англия). На основе сравнительного анализа нормативно-правовой базы, организационной структуры, возрастной периодизации, ключевых методов, роли социальных партнеров и системы подготовки кадров выявлены две основные парадигмы: парадигма развития карьерной компетентности (Career Management Skills) и парадигма распределения человеческого капитала. Обосновано, что российская модель находится в транзитивном состоянии, переходя от диагностико-административной к развивающей парадигме. Особое внимание уделено диалектике объектного и субъектного начал в профориентации, а также системным противоречиям, связанным с непрерывностью, кадровым обеспечением и интеграцией цифровых платформ. Представлены стратегические направления модернизации отечественной системы с опорой на лучшие зарубежные практики.

Ключевые слова: *школьная профориентация, карьерная компетентность, профессиональное самоопределение, сравнительный анализ, парадигмы профориентации, профориентационный минимум, Career Management Skills, субъектность обучающегося.*

В современной России профориентация как социальный институт переживает период кардинальной трансформации, обусловленной технологическими, экономическими и социокультурными сдвигами. Устаревание профессий, появление новых гибридных специальностей, требование к непрерывному обучению (lifelong learning) и личностному развитию ставят под сомнение традиционные методы, ориентированные на разовый выбор профессии в подростковом возрасте. В России эти процессы накладываются на задачи структурной перестройки экономики и импортозамещения, что придает профориентации стратегическое значение. Как справедливо отмечают современные исследователи, «профориентация в школе – это не только помощь школьнику в принятии решений о будущей карьере, но и фундамент выстраивания карьеры в течение всей жизни» [1, с. 54]. Школьная профориентация, таким образом, претерпевает фундаментальную трансформацию своей миссии: она перестает быть набором инструментов для оказания разовой «помощи в выборе» и редуцируется к более глубокой задаче – заложению основ карьерной компетентности (career management skills) и формированию агентности учащегося для последующего управления карьерой в течение всей жизни.

Рассмотрим стратегии развития российской профориентационной системы через призму сравнительного анализа национальных систем

профориентации в школах Англии, Германии, Финляндии, Канады и России. Такой анализ целесообразно проводить по следующим критериям: нормативно-правовая база, организационная структура и ответственные кадры, возрастная периодизация и непрерывность, ключевые методы и технологии, роль социальных партнеров (бизнеса), а также система подготовки кадров для профориентации [1]. Полученные в ходе сравнения результаты позволяют говорить о том, что в основе эффективных систем лежат две основные парадигмы, определяющие их архитектуру.

Первая из них – парадигма развития карьерной компетентности, яркими представителями которой являются Финляндия и Канада. Целью данной парадигмы выступает формирование у обучающегося агентности и навыков управления карьерой на протяжении всей жизни (Career Management Skills). В этой связи профориентация интерпретируется как образовательная задача по развитию метакогнитивных и социально-эмоциональных навыков (самопознание, исследование, принятие решений), а критерием успеха является личностная готовность к изменениям, а не немедленное трудоустройство. Вторая парадигма – парадигма распределения человеческого капитала, реализуемая в Германии и Великобритании, – сутью которой является эффективная социализация молодежи и подготовка к переходу на конкретный сегмент рынка труда. Здесь профориентационная система выполняет социально-экономическую функцию минимизации безработицы и обеспечения экономики кадрами, а критерий успеха определяется успешным переходом в систему профессионального образования или трудоустройством. Российская модель в данный момент находится в состоянии перехода от устаревшей диагностико-административной парадигмы к первой модели, испытывая при этом системные противоречия.

В Финляндии действует интегративно-развивающая модель, где образование в области карьеры является частью формирования жизненных компетенций и закреплено в Национальном базовом учебном плане как одна из семи ключевых компетенций. Ответственным за профориентацию выступает учитель-консультант, имеющий специальную магистерскую подготовку. Профориентация начинается с 1 класса и ведется непрерывно, а с 7 класса внедряется индивидуальный план развития (ИНОР). Ключевыми методами являются развитие карьерных управленческих навыков (CMS), проектная деятельность, портфолио, мини-предприятия; тестирование при этом играет второстепенную роль. Национальная платформа «Onni» представляет собой единый портал для учеников, учителей и родителей. Сильными сторонами финской модели являются непрерывность, развитие агентности ученика, высокий статус консультанта, тогда как вызовами выступают высокая стоимость подготовки кадров и риск «растворения» ответственности среди всех учителей [1].

Германия реализует структурно-распределительную модель – прагматичную подготовку к переходу на рынок труда или в дуальную систему. Нормативная база представлена законами федеральных земель при координации Федерального агентства по труду (BA). В школе работают координатор по профориентации и внешние консультанты из BA. Системно профориентация начинается с 5-7 класса, достигая пика в 8-10 классах, где обязательной является школьная практика (Praktikum). Используется платформа BERUFENET. Взаимодействие с бизнесом высоко институционализировано: работодатели обязаны участвовать через торгово-промышленные палаты. Сильные стороны немецкой модели – четкость, прямая связь с рынком труда и эффективное снижение молодежной безработицы. Риски: раннее «закрытие» выбора, меньший акцент на развитие гибких навыков [1].

Канада придерживается компетентностной и инклюзивной модели. Нормативной базой выступает провинциальная стратегия «Создание путей к успеху» (Creating Pathways to Success). В школе работает учитель-консультант по вопросам карьеры и жизни (Guidance Counsellor) с нормированной нагрузкой. Профориентация непрерывно осуществляется с 1 по 12 класс, ведется индивидуальный план траекторий. Ключевые методы включают программы co-op education. Характерно широкое привлечение колледжей, университетов, бизнеса и общественных организаций. Сильными сторонами являются индивидуализация, фокус на навыках будущего, равенство доступа [1].

В Англии реализуется стандартизированно-отчетная модель, основанная на выполнении национальных стандартов (Gatsby Benchmarks). Нормативную базу составляют Закон о предпринимательстве 2022 года и 8 бенчмарков Гетсби. В школе назначается лидер по карьере (Careers Leader), привлекаются внешние провайдеры и независимые карьерные советники (IAG). Обязательная программа охватывает 7–13 классы (11–18 лет). Ключевые методы: встречи с работодателями (минимум 4 в год), опыт работы, личное консультирование. Сильные стороны – четкие стандарты качества, мощный акцент на контакт с миром труда. Вызовы: неравенство доступа между школами, риск формальной отчетности [1].

Эффективность профориентационной системы прямо коррелирует со степенью ее нормативного и кадрового закрепления. Наиболее устойчивые модели (Финляндия, Великобритания) имеют четкое законодательное оформление. Критическое значение имеет наличие специально подготовленной профессиональной группы. Выделяются две модели кадрового обеспечения: 1) внутришкольный специалист высокого статуса (Финляндия, Канада); 2) модель внешней поддержки (Германия, Великобритания). В российской практике функции возложены на неподготовленных исполнителей (классные руководители, психологи), что является системным «узким местом» [1]. Передовые системы отказались от

концепции «профориентации для выпускников». Общим трендом Финляндии и Канады является непрерывная сквозная программа с начальной школы.

В научном дискурсе последних лет наблюдается тренд на критику «объектного» подхода. Однако в профориентационной работе существует принципиальное различие между организационно-управленческой объектностью и объектностью гносеологической (познание объективных характеристик труда). Как отмечает Т.И. Шамова, эффективность образовательной системы прямо зависит от того, насколько точно определены объекты управления и субъекты, за них отвечающие [6, с. 45]. Применительно к профориентации, «объектом» выступает сам процесс профессионального информирования и сопровождения. С другой стороны, как настаивал К.К. Платонов, адекватный выбор возможен только при условии знакомства с объективной стороной труда [3, с. 67]. Субъектность растущего человека формируется не вопреки объектности, а благодаря ей – четкой организации процесса и наполнению его объективным, достоверным знанием о профессиях.

Современная российская система профориентации переживает этап институционализации и унификации. Ключевыми документами являются Федеральный проект «Успех каждого ребенка», Профориентационный минимум (Единая модель профессиональной ориентации, введенная с 1 сентября 2023 г.), ФГОС третьего поколения, проект «Билет в будущее». По мнению И.С. Сергеева, «методология, положенная в основу профминимума, не является внутренне монолитной», а опирается на три концепта: диагностико-рекомендательный, информационно-практический и институционально-образовательный [4]. В структуре данной экосистемы выделяются: диагностико-рекомендательный комплекс (проект «Билет в будущее»), информационно-практический комплекс (концепция образовательной профориентации С.Н. Чистяковой) и институционально-образовательный комплекс (сеть предпрофильных классов). По мнению Э.Ф. Зеера, «общее образование является ведущим фактором развития личности и предпосылкой успешного профессионального становления» [7, с. 96].

Анализ позволяет выделить несколько системных противоречий. Первое связано с идеей непрерывности профессионального самоопределения. Л.М. Митина обращает внимание на начальную школу как определяющую стадию на пути профессионального становления [2]. Однако основной акцент в практике сделан на «формирование у младших школьников любви и добросовестного отношения к труду» [5, с. 23], а сам этап определен С.Н. Чистяковой как пропедевтический. Это нарушает принцип преемственности («бесшовности») профориентационной работы. Второе противоречие – между декларируемой гуманистической парадигмой и редуцированием профориентации к набору разрозненных

диагностических процедур. Третье противоречие – кадровое: функции профориентолога выполняют педагоги без специальной подготовки, что бюрократизирует процесс. И.С. Сергеев обосновывает необходимость разделения функций на «организатора» (методист-профориентолог) и «тьютора индивидуального развития» [4].

Вместе с тем, единая профориентационная модель имеет гибкий характер. Образовательные организации, транслирующие уникальные модели, называются «Модельными школами» проекта «Билет в будущее». Одной из таких является ГБОУ «РЦШО «Завидово» с моделью «Детский кадровый центр», включающей блок пропедевтики непрерывного профессионального самоопределения обучающихся младших классов.

Таким образом, современный динамичный рынок труда ставит перед школой новые вызовы. Школа перестает быть исключительно институтом передачи знаний, становясь площадкой для формирования карьерной компетентности. Период школьного образования – это не этап выбора, а этап подготовки к множественным выборам. Главный итог – сформированная субъектность ученика, его способность ориентироваться в мире труда и брать ответственность за карьерные решения.

Проведенный анализ позволяет рассматривать профессиональное самоопределение как многомерный, динамичный и непрерывный процесс. Ключевым теоретическим вкладом является дифференциация понятий «профессиональное самоопределение» и «профессиональная ориентация» как диалектического единства внутреннего и внешнего. Для перехода к эффективной модели необходимо: преодолеть кадровый разрыв (ввести должности «методист-профориентолог» и «тьютор индивидуального развития»), перейти от проектного управления к национальной экосистеме карьерного образования, интегрировать карьерное образование в учебные планы с первого класса, институционализировать партнерство с бизнесом.

Дальнейшая разработка проблемы требует создания научно обоснованного методического и диагностического инструментария для пропедевтической работы с младшими школьниками, а также решения кадрового вопроса через введение в штатное расписание школ специализированных должностей, интегрированных в деятельность психолого-педагогической службы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Минина Е.В., Павленко Е.С., Кирюшина М.А., Якубовская А.А. Карьерное консультирование в современном мире: теории и практики в России и за рубежом. М.: НИУ ВШЭ, Институт образования, 2021. 102 с. (Современная аналитика образования; № 2(51)).
2. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Электронный ресурс]. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/974/974028.htm> (дата обращения: 19.03.2026).
3. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. М.: Медицина, 1979. 208 с.

4. Сергеев И.С. Профориентационный минимум: противоречия и дефициты как источник развития [Электронный ресурс]. URL: <https://www.po-rt.ru/articles/1943> (дата обращения: 19.03.2026).
5. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. Материалы курса «Образовательно-профессиональное самоопределение школьников в предпрофильной подготовке и профильном обучении». М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. 64 с.
6. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: учебное пособие. М.: Владос, 2002. 320 с.
7. Профильное обучение: нормативные правовые документы / сост. Т.В. Горбунова. М.: ТЦ Сфера, 2006. 96 с.

Об авторе:

Кучина Елена Анатольевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, Тверь, Желябова, 33); директор ГБОУ Тверской области «Региональный центр школьного образования «Завидово» (Россия, 171266, Тверская область, Конаковский район, д. Мокишино, ул. Школьная, 4); e-mail: elena_coochina@mail.ru

Strategies for the development of school career guidance in Russia in the context of global trends: a comparative analysis of foreign experience

E.A. Kuchina

Tver State University, Tver, Russia;
Regional School Education Center «Zavidovo», Tver region,
Konakovsky district, village of Mokshino, Russia

The article examines current strategies for the development of school career guidance in Russia in comparison with leading international models (Finland, Germany, Canada, England). Based on a comparative analysis of the regulatory framework, organizational structure, age periodization, key methods, the role of social partners, and the system of personnel training, two main paradigms are identified: the career management skills paradigm and the human capital distribution paradigm. It is argued that the Russian model is in a transitive state, transitioning from a diagnostic-administrative to a developmental paradigm. Special attention is paid to the dialectics of objective and subjective elements in career guidance, as well as to systemic contradictions related to continuity, staffing, and the integration of digital platforms. Strategic directions for modernizing the Russian system based on best foreign practices are presented.

Keywords: school career guidance, career competency, professional self-determination, comparative analysis, career guidance paradigms, career guidance minimum, Career Management Skills, student agency.

About the author:

Kuchina Elena Anatolyevna – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova str., 33); Director of the state budgetary educational institution of the Tver region «Zavidovo Regional School Education Center» (Russia, 171266, Tver region, Konakovsky district, Mokshino village, Shkolnaya str., 4); e-mail: elena_coochina@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 17.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 08.04.2026.

Особенности выраженности компонентов психического состояния в предсоревновательный период на примере игроков мужской и женской команд ТвГУ по мини-футболу

Н.В. Мамедов, Е.А. Голоулина, В.В. Хорошенкова, Н.А. Федорова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

Результаты исследования выявили прямую линейную зависимость показателя самооценки психического состояния у футболистов обеих команд. При этом у юношей высокая оценка базируется на незначительном доминировании физического компонента психического состояния, а у девушек преобладает эмоциональный компонент. При самооценке худшего тренировочного занятия у футболистов обеих команд наиболее уязвимым является эмоциональный компонент, а наиболее устойчивым – физический компонент психического состояния.

Ключевые слова: *физический и эмоциональный компоненты психического состояния спортсменов.*

В современном спорте психологическая составляющая достаточно плотно интегрирована в систему подготовки спортсменов. В связи с этим возрастает востребованность оценки психологического состояния спортсменов в разные периоды годового тренировочного цикла [1]. Особенно это актуализируется при завершении предсоревновательного периода, что делает оценку психологического состояния универсальным инструментом практически во всех видах спорта, включая и футбол [2, 3].

Отличительной чертой современного футбола является развитие женского футбола во всех его разновидностях. Понятно, что основной подход в подготовке женских футбольных командах отражает общие принципы учебно-тренировочного процесса, но с учетом особенностей физиологии женского организма [5, 6]. Это касается и психологического компонента в структуре подготовки футболисток [1, 5, 6]. В связи с этим целью работы являлся сравнительный анализ выраженности компонентов психологического состояния на примере мужской и женской команд ТвГУ по мини-футболу.

Организация исследования. В исследовании приняли участие 18 спортсменов, представляющих мужскую и женскую команды ТвГУ по мини-футболу. Мужская команда – 9 юношей в возрасте 19–24 лет и стажем спортивной тренировки 5–16 лет. Женская команда – 9 девушек в возрасте 19–23 лет и тренировочным стажем от 2 до 6 лет. Исследование проводилось по окончании предсоревновательного периода подготовки (в октябре сезона 2024–2025 гг.).

Для выявления особенностей выраженности психологических компонентов была использована методика В.А. Алексеева «Ретроспективный анализ и оценка тренировочных состояний» [1, 4]. Примененный опросник В.А. Алексеева содержит 15 суждений, которые позволяют выявить субъективное отношение спортсменов к

эмоциональному (Э), физическому (Ф) и когнитивному (К) компонентам тренировочного состояния (по пять суждений в каждом компоненте). Участникам исследования нужно было оценить в соответствующем компоненте каждое суждение по десятибалльной системе (от 0 до 10) свою субъективно лучшую тренировку и свое худшее тренировочное занятие. Для оценки общего состояния суммируются по всем компонентам (максимальное значение суммы баллов – 150). По суммарным показателям (в баллах) каждой из шкал в отдельности («Ф», «К» и «Э») оценивалась степень выраженности данных компонентов психологического состояния спортсменов (максимальное значение суммы баллов по отдельному компоненту – 50).

Результаты исследования. При субъективной оценке лучшей и худшей тренировок были получены следующие результаты (табл.1, 2).

Таблица 1

Результаты оценки собственного состояния футболистами мужской команды на лучшем и худшем тренировочном занятии (максимальная оценка – 150 баллов)

Спортсмены	Возраст (лет)	Спортивный стаж (лет)	Суммарная оценка состояния на лучшем занятии (баллы)	Суммарная оценка состояния на худшем занятии (баллы)
К-н А.	23	15	148	76
Ш-в С.	22	15	146	74
К-в М.	21	5	128	62
Ш-в В.	20	5	129	63
З-о А.	23	15	146	77
Н-в В.	24	16	150	79
К-н Д.	23	10	139	68
У-а Я.	23	10	145	70
Г-в К.	19	7	130	65
X+6			141,4+ 8,9	70,4+6,3

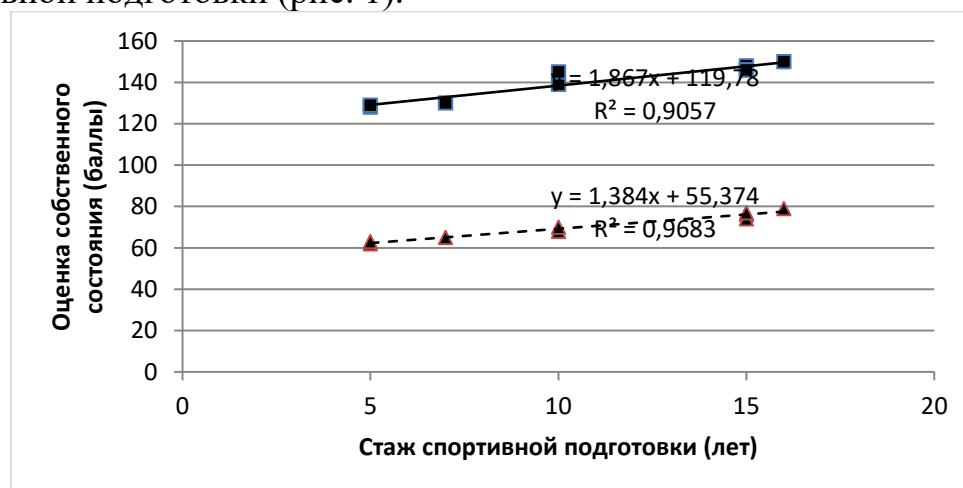
Таблица 2

Результаты оценки собственного состояния футболистками женской команды лучшего и худшего тренировочных занятий

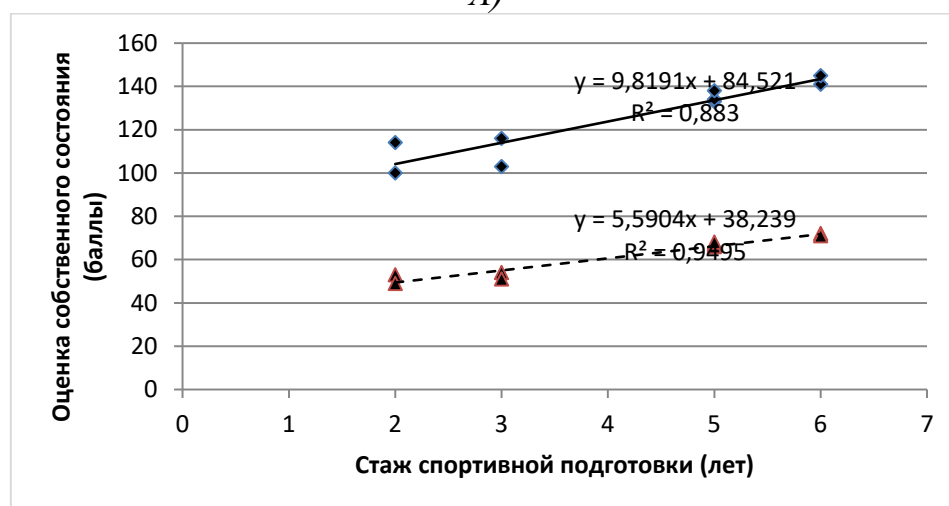
Спортсмены	Возраст (лет)	Спортивный стаж (лет)	Суммарная оценка состояния на лучшем занятии (баллы)	Суммарная оценка состояния на худшем занятии (баллы)
С-а М.	21	3	116	54
А-а А.	21	6	141	72
П-н С.	20	5	133	67
В-я В.	20	2	114	53
О-а Ю.	20	5	134	66
П-н А.	23	5	138	68
К-а Д.	23	6	145	71
П-а С.	22	3	103	51
Ш-я Е.	19	2	100	49
X+6			124,9+16,9	61,2+9,3

Анализ данных, приведенных в табл. 1 и 2, показывает, что юноши, по сравнению с девушками, более высоко оценили свое состояние на лучшем тренировочном занятии – $141,4 \pm 8,9$ и $125,8 \pm 16,6$ баллов соответственно. При этом среднее значение суммарного показателя у юношей практически приблизилось к своему максимально возможному значению. В процентном отношении этот показатель у юношей составил 93,4% от максимально возможного, у девушек – 83,3%. Также юноши более оптимистично, по сравнению с девушками, оценили свое состояние и на субъективно худшем тренировочном занятии $70,4 \pm 6,3$ (47,0%) и $61,2 \pm 9,3$ (40,8%) балла соответственно (табл. 1, 2). Разность между показателями самооценки лучшего и худшего занятия составила 46,4% у юношей и 42,4% у девушек.

Кроме того, формализация оценок собственного состояния позволяет на основании регрессионного анализа выявить их взаимосвязь со стажем спортивной подготовки (рис. 1).



А)



Б)

Рис. 1. Графики зависимости показателя оценки состояния и стажа спортивной подготовки у спортсменов мужской (А) и женской (Б) команд. Сплошная линия – по показателям лучшего тренировочного занятия, пунктирная линия – худшего занятия. Значимость коэффициента достоверности аппроксимации R : $R^2_{xy} < 0,3$ – слабая связь; $0,3 < R^2_{xy} < 0,7$ – умеренная связь; $R^2_{xy} > 0,7$ – сильная связь.

Как показывают графики, представленные на рис. 1, зависимость показателя оценки состояния и стажа спортивной подготовки для лучших занятий характеризуется прямой линейной зависимостью, как у юношей, так и у девушек. Выявленная зависимость аппроксимируется линейными уравнениями: $y=1,9x+119,8$ (у юношей) и $y=9,8x+84,5$ (у девушек) с высокой статистической значимостью коэффициентов достоверности аппроксимации (R) – соответственно $R^2_{xy}=0,905$ и $R^2_{xy}=0,883$ (рис. 1 А, Б). Аналогичная прямая линейная зависимость отмечается и в случае самооценки худшего тренировочного занятия, как у юношей, так и у девушек, – с высокой значимостью коэффициентов достоверности аппроксимации (рис. 1 А, Б).

Таким образом, выявленные зависимости показывают, что результат самооценки собственного состояния на тренировочных занятиях детерминирован стажем спортивной подготовки и косвенно характеризует методически грамотную организацию тренировочного процесса [2].

Одной из задач исследования являлось выявление доминирующего состояния футболистов по результатам самооценки лучшего и худшего тренировочных занятий.

Так, для субъективно лучших тренировочных занятий баллы по физическому, когнитивному и эмоциональному компонентам психического состояния юношей и девушек распределились следующим образом (табл. 3).

Таблица 3

Средние значения баллов самооценки по компонентам психического состояния лучшего и худшего тренировочных занятий
(максимальное значение по каждому компоненту – 50 баллов)

Занятие	Группа	Компоненты психического состояния		
		Физический	Когнитивный	Эмоциональный
Лучшее занятие	Юноши	47,8	46,8	45,6
	Девушки	41,1	39,2	44,8
Худшее занятие	Юноши	33,0	21,3	16,4
	Девушки	23,0	21,1	17,1

У юношей выявлено практически равное распределение баллов по всем компонентам, близким к максимальному значению, но с некоторым преобладанием в оценке физического компонента (табл. 3). У девушек значения оценок по всем компонентам несколько ниже, чем у юношей, но при этом эмоциональный компонент был оценен выше, нежели физический и когнитивный компоненты (табл. 3). Иными словами, в самооценке лучшего занятия юноши отдают предпочтение оценке физического компонента, а девушки – эмоциональному компоненту.

По субъективной оценке худшего тренировочного занятия анализ средних значений баллов по компонентам психического состояния выявил следующие особенности: и у юношей и у девушек максимально был оценен физический компонент, а минимально – эмоциональный компонент

психического состояния (табл. 3). Данный факт означает, что свое худшее занятие футболисты обеих команд в большей степени ассоциируют с негативным эмоциональным состоянием.

Данное предположение подтверждается значениями разности между показателями самооценки компонентов психического состояния лучшего и худшего занятия у спортсменов обеих команд, выраженного в % (рис. 2).

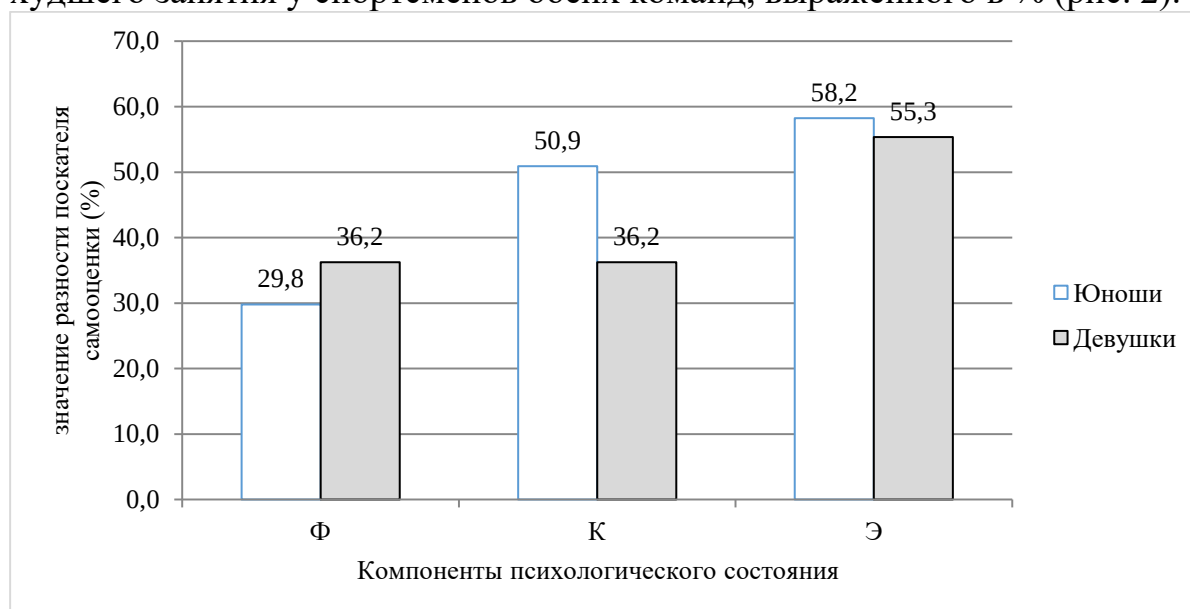


Рис. 2. Гистограмма показателя разности (%) между самооценкой компонентов психического состояния лучшего и худшего занятий у спортсменов обеих команд (Ф – физический, К – когнитивный и Э – эмоциональный компоненты).

Данные, представленные на рис. 2, показывают, что наиболее «пострадавшим» компонентом в худшем тренировочном занятии является эмоциональный компонент. Снижение показателя по сравнению с лучшим занятием у юношей составило 58,2%, у девушек 55,3% (рис. 2). Психологически устойчивым компонентом оказался физический компонент – на него приходится минимальное снижение показателя по сравнению с лучшим занятием, как у юношей (29,8%), так и у девушек (36,2%) (рис. 2).

По когнитивному компоненту у юношей отмечается существенное снижение показателя самооценки на худшем занятии на 50,9%, по сравнению с лучшим. Можно предположить, что у юношей на фоне негативного эмоционального состояния происходит и угнетение когнитивного состояния. У девушек же снижение когнитивного компонента составило 36,2%, равно как и физического компонента, и по сравнению с юношами является более устойчивым.

Приведенные факты, выявленные в данных исследуемых группах спортсменов, позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, общая субъективная оценка лучшего тренировочного занятия является проявлением достаточно гармоничного соотношения компонентов психического состояния – физического, когнитивного и эмоционального. Однако у юношей высокая оценка базируется на

незначительном доминировании оценки физического компонента психического состояния, а у девушек на некотором преобладании эмоционального компонента. При этом выявлена прямая линейная зависимость показателя самооценки психического состояния и стажа спортивной подготовки, как для лучшего, так и худшего тренировочных занятий у футболистов обеих команд.

Во-вторых, результаты, полученные при самооценке худшего тренировочного занятия, свидетельствуют, что у футболистов обеих команд наиболее уязвимым компонентом является эмоциональный компонент, а наиболее устойчивым – физический компонент психического состояния. При этом, у юношей ухудшение эмоционального компонента приводит к ухудшению когнитивного компонента психического состояния.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гогунев Е.Н., Мартыанов Б.И. Психология физического воспитания и спорта. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 288 с.
2. Золотарев А.П., Лексаков А.В. Перспективные направления научного сопровождения развития автономных разновидностей футбола // Современный менеджмент в игровых видах спорта: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (11 апреля 2018 г., г. Москва) / под общ. ред. Жуковой О.В. Москва: Научный консультант, 2018. С. 111–116.
3. Монаков Г.В. Подготовка футболистов / под ред. Г.В. Монакова. Псков, 2009. 256 с.
4. Практикум по спортивной психологии / под ред. И.П. Волкова. СПб.: Питер, 2002. 288 с: ил. (Серия «Практикум по психологии»).
5. Трусова Н.В., Бараборкина Л.Н., Сапего А.В., Козырева Е.В. Техническая подготовка игроков в женском футболе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 4 (60). Т. 2. С. 91–95.
6. Эрдонов О.Л. Факторная структура подготовленности спортсменов высокой квалификации по мини-футболу // Молодой учёный. 2014. № 18. С. 107–109.

Об авторах:

Хорошенкова Василиса Васильевна – старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Klunko.VV@tversu.ru

Федорова Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: fedornata1960@yandex.ru

Голоулина Елена Александровна – старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Тверской Государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Goloulina.EA@tversu.ru

Мамедов Николай Валерьевич – старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г.Тверь, ул. Желябова, 33) e-mail: Mamedov.NV@tversu.ru

Characteristics of the expression of mental state components in the pre-competition period: Examples of players from the Tver State University men's and women's mini-football teams

N.V. Mamedov, E.A. Goloulina, V.V. Khoroshenkova, N.A. Fedorova
Tver State University, Tver, Russia

The study results revealed a direct linear relationship between the self-assessment of mental state in football players from both teams. Among the boys, the high score is based on a slight predominance of the physical component of mental state, while among the girls, the emotional component predominates. When self-assessing the worst training session for football players of both teams, the most vulnerable component is the emotional component, and the most stable is the physical component of the mental state.

Keywords: *physical and emotional components of the mental state of athletes.*

About the authors:

Khoroshenkova Vasilisa Vasilievna – Senior Lecturer, Department of Physical Education, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Klunko.VV@tversu.ru

Fedorova Natalya Alekseevna– Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physical Education, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33) e-mail: fedornata1960@yandex.ru

Goloulina Elena Aleksandrovna – Senior Lecturer, Department of Physical Education, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33) e-mail: Goloulina.EA@tversu.ru

Mamedov Nikolay Valerievich – Senior Lecturer, Department of Physical Education, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33) e-mail: Mamedov.NV@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 28.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 23.03.2026.

Влияние цифрового перенасыщения на когнитивное развитие подростков: диагностика «клипового мышления» и методы удержания внимания на уроке

Ю.Л. Пахомова

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

Актуальность исследования обусловлена стремительной цифровизацией всех сфер жизни и формированием нового поколения обучающихся, чьи когнитивные стратегии существенно отличаются от предшествующих поколений. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи цифрового перенасыщения и формирования клипового мышления у подростков 14–16 лет. Выявлено, что 68% респондентов демонстрируют признаки клипового мышления, при этом у 50% подростков с клиповым типом мышления диагностируется интернет-аддиктивное поведение. На основе полученных данных разработаны и апробированы методические рекомендации по удержанию внимания на уроке, включающие принципы микрообучения, смены деятельности и визуализации материала. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения предложенных методов в общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: *цифровое перенасыщение, клиповое мышление, подростки, когнитивное развитие, интернет-зависимость, удержание внимания, образовательные технологии.*

Современные подростки 13–18 лет являются первым поколением, чья социализация и созревание когнитивных структур протекают в условиях тотальной цифровой среды. Согласно исследованиям, подростки имеют до 8,5 часов экранного времени в день, просматривая преимущественно короткий контент визуального характера длительностью 30–60 секунд [6, с. 37]. Такая погруженность в короткий контент не могла не сказаться на особенностях формирования когнитивной сферы – их мозг адаптируется к быстрой смене стимулов, формируя так называемое клиповое мышление. Под данным современным понятием подразумевается особый когнитивный стиль, для которого характерны фрагментарность информационного потока, многозадачность, быстрая переработка информации [5, с. 128]. Однако при данном типе мышления значительно снижается способность к длительной концентрации, анализу, синтезу и критическому осмыслению получаемой информации. Игнорирование данных изменений современной педагогикой делает образовательный процесс малоэффективным.

С точки зрения нейропсихологии «читающий» мозг с «линейным» типом мышления и «цифровой» мозг с «клиповым» типом мышления задействуют различные нейронные связи. Школьная же система обучения по-прежнему ориентируется на «линейный» тип мышления. Это продолжительные монологи учителя, длинные тексты параграфов. При этом современный подросток с «клиповым мышлением» физиологически не способен удерживать внимание на монологической речи более 10–12 минут.

© Пахомова Ю.Л., 2026

Это приводит к учебной демотивации, поведенческим нарушениям, росту неуспеваемости.

Проблема исследования заключается в противоречии между стремительно меняющимися когнитивными характеристиками обучающихся и сохраняющейся ориентацией образовательной системы на традиционные модели передачи знаний. В итоге, несмотря на большое количество публикаций, посвященных данной проблеме, большинство из них носит констатирующий, теоретический характер. Наблюдается острый дефицит эмпирических исследований, выявляющих связь между цифровой нагрузкой, связанным с ней новым типом мышления современных подростков и успеваемостью. Современная педагогика остро нуждается в методических рекомендациях для эффективной работы в новых реалиях.

Цель данного исследования – выявить влияние цифрового перенасыщения на формирование клипового мышления у подростков и определить эффективные методы удержания внимания на уроке.

Задачи исследования:

- 1) провести теоретический анализ феномена клипового мышления в контексте когнитивного развития современных подростков;
- 2) эмпирически диагностировать уровень клипового мышления и интернет-зависимости у подростков 14–16 лет;
- 3) выявить корреляционные связи между показателями цифровой активности и когнитивными характеристиками;
- 4) разработать и апробировать методические рекомендации для педагогов по удержанию внимания учащихся с клиповым мышлением.

В данном исследовании представлен апробированный комплекс методов удержания внимания на уроке, адаптированный под когнитивные особенности современных подростков, который может стать основой коррективной рабочих программ и календарно-тематического планирования с учетом психофизиологических особенностей учащихся.

Термин «клиповое мышление» (от англ. clip – фрагмент, нарезка) вошел в научный оборот в конце XX века для обозначения специфического способа восприятия реальности, при котором информация поступает в виде коротких, ярких фрагментов, не связанных единой логической структурой. Современная психология рассматривает данный феномен как механизм адаптации мозга к условиям информационной перегрузки, позволяющий быстро перерабатывать большие объемы данных. Однако, высокая скорость переработки значительно снижает глубину и критичность осмысления воспринимаемой информации.

Выделяются следующие структурные компоненты «клипового мышления»: фрагментарность восприятия (склонность воспринимать информацию отдельными блоками), многозадачность (одновременное выполнение нескольких действий), скорость переработки информации (предпочтение быстрых, но поверхностных решений) [5, с. 132].

Клиповое мышление взаимосвязано с когнитивным стилем «полезависимость», который характеризуется трудностями выделения фигуры из фона и ориентацией на внешние ориентиры при решении задач [3, с. 48]. Это привело к тому, что современные подростки качественно значительно отличаются от предшествующих поколений способами взаимодействия с информацией. Цифровое пространство стало для них не инструментом для получения информации, а «средой обитания», что проявляется в специфических когнитивных стратегиях: высокая скорость переключения между информационными задачами, низкая способность к длительной концентрации, предпочтение визуального контента текстовому, ориентация на быструю реакцию в виде «лайков» и «просмотров».

В то же время нельзя игнорировать и позитивные аспекты клипового мышления: высокую скорость реакции, способность к быстрому переключению, адаптивность к изменяющимся условиям. Как отмечает учитель информатики Ерлан Аймаганбетов, победитель конкурса «Яндекс Учебник» (2025), «прятаться от трендов не получится, вместо этого я прямо объясняю ребятам, что главное сегодня не просто "быстро узнать" что-то, а уметь оценивать любую информацию, задавать себе вопросы» [1].

Таким образом, проведенный теоретический анализ феномена клипового мышления позволяет рассматривать его не как патологический когнитивный дефект или следствие педагогической запущенности, а как закономерный продукт эволюции социокультурной и информационной среды. Формирование данного когнитивного стиля у современных подростков представляет собой адаптационную реакцию на условия цифрового перенасыщения, высокую скорость информационных потоков и доминирование визуальных стимулов. Клиповое мышление обеспечивает высокую скорость реакции, способность к параллельной обработке разнородных сигналов и оперативную ориентацию в динамично меняющемся мире, что является востребованным качеством в условиях современной техносоциальной реальности.

Вместе с тем теоретическое осмысление проблемы выявляет ограниченность данного когнитивного стиля при решении задач, требующих глубины погружения, аналитической обработки информации, построения сложных логических и причинно-следственных связей. Доминирование фрагментарного восприятия может вступать в противоречие с задачами фундаментального образования, основанного на постижении системного знания.

В этой связи стратегической задачей современной педагогики и психологии образования выступает не искоренение клипового мышления, а поиск путей его продуктивной интеграции с понятийно-теоретическим мышлением. Принципиально важным является создание психолого-педагогических условий, способствующих развитию произвольной

концентрации внимания, формированию навыков рефлексии и смысловой переработки информации.

Целью нашего эмпирического исследования было определение эффективных методов удержания внимания современных подростков на уроке.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ДРЦ «Веселая академия» г Тверь в период с сентября 2024 года по ноябрь 2025 года. В исследовании приняли участие 48 обучающихся 7–9 классов в возрасте 14–16 лет, из них 26 девушек (54%) и 22 юноши (46%). Формирование выборки осуществлялось методом случайного отбора.

Для решения поставленных задач был использован комплекс психодиагностических методик:

1) методика диагностики клипового мышления (С.Д. Поляков) [5, с. 135]. Цель: оценка многозадачности (гибкость познавательного контроля), скорости восприятия и обработки информации, фрагментарности восприятия;

2) шкала интернет-зависимости CIAS (Chen Internet Addiction Scale) в адаптации В.Л. Малыгина [4]. Цель: выявление уровня аддиктивного поведения в сети Интернет;

3) авторский опросник цифровой активности – разработан для сбора данных о ежедневном времени использования гаджетов, предпочитаемых типах контента и субъективных трудностях концентрации внимания;

4) наблюдение за учебной активностью на уроках (фиксация времени удержания внимания, количества отвлечений).

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программного пакета SPSS Statistics 23.0. Применялись методы описательной статистики, корреляционный анализ по Спирмену и сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна–Уитни.

Анализ результатов исследования по авторскому опроснику позволил составить усредненный портрет цифровой активности современных подростков: среднее значение ежедневного времени использования смартфона – 6,8 часов (минимальное значение – 3; максимальное – 12 часов); ежедневное время в соцсетях – 4,2 часа (минимальное время – 1 час; максимальное – 9); количество проверок телефона за 45-минутный урок – 3,5 (минимальное – 0, максимальное – 10) и предпочтение коротких видео (TikTok, Reels) (% от общего времени) – 65% (минимальное – 20%; максимальное – 90%)

Важно отметить, что 68 % респондентов признались, что проверяют телефон во время выполнения домашних заданий, что свидетельствует о высоком уровне переключений и фрагментации учебной деятельности.

По результатам методики С.Д. Полякова, клиповый тип мышления был выявлен у 32 из 48 обследованных подростков (68%). Статистически

значимых различий между юношами и девушками по частоте клипового мышления не выявлено ($\chi^2=0,12$, $p>0,05$).

Анализ структурных компонентов клипового мышления показал, что наиболее выраженным является показатель фрагментарности восприятия (средний балл 7,8 из 10), за которым следуют скорость переработки информации (7,2 балла) и многозадачность (6,5 балла).

Важным результатом исследования стало выявление взаимосвязи между клиповым мышлением и интернет-зависимостью. Среди подростков с клиповым мышлением ($n=32$) у 19 респондентов (59%) диагностирована склонность к зависимости или выраженная интернет-зависимость. В группе подростков с теоретическим и творческим типами мышления ($n=16$) аналогичные показатели выявлены лишь у 6 человек (36%). Корреляционный анализ подтвердил наличие значимой положительной связи между показателями клипового мышления и интернет-зависимости ($r=0,41$, $p<0,01$).

В ходе наблюдения за учебной активностью на уроках (40 уроков) были зафиксированы следующие закономерности:

1. Среднее время устойчивой концентрации внимания составило 12–15 минут с последующим спадом. Учащиеся с клиповым мышлением демонстрировали еще более низкие показатели – 7–10 минут.

2. Количество отвлечений за урок: в среднем 4–6 раз, причем основными триггерами выступали уведомления на телефоне (даже в беззвучном режиме учащиеся интуитивно тянулись к гаджетам) и монотонная речь учителя.

3. Эффективность восприятия информации: при традиционном монологическом изложении (лекция 30–40 минут) учащиеся воспроизводили не более 30% материала; при использовании визуальных опор и смене деятельности – до 60–70%.

Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что клиповое мышление становится доминирующим когнитивным стилем современных подростков. Его формирование обусловлено объективными факторами цифровой среды, и задача образования заключается не в «борьбе» с этим феноменом, а в поиске адекватных педагогических стратегий, учитывающих новые когнитивные особенности.

Важным выводом является выявленная связь клипового мышления с интернет-зависимостью. Это означает, что чрезмерное, неконтролируемое погружение в цифровую среду не просто формирует определенный стиль мышления, но и приобретает черты аддиктивного поведения, требующего психолого-педагогической коррекции.

На основе полученных эмпирических данных и анализа педагогического опыта [2, 3, 4] нами были разработаны методические рекомендации для педагогов, апробированные в течение 4 месяцев (ноябрь-декабрь 2024 года и ноябрь-декабрь 2025 года).

Использовались следующие методические приемы.

1. Принцип микрообучения. Учебный материал дробился на смысловые блоки продолжительностью 7–10 минут. Каждый блок завершался интерактивным заданием (быстрый опрос, мини-тест, обсуждение в парах). Это соответствует физиологическим возможностям концентрации внимания подростков с клиповым мышлением.

2. Визуализация и смена модальности. Использовались короткие видеоролики (до 3 минут), инфографика, ментальные карты. Теоретический материал обязательно сопровождается визуальными примерами.

3. Смена видов деятельности каждые 10–15 минут. Осуществлялось чередование: мини-лекция → работа в группах → индивидуальное задание → физкультминутка → работа с цифровым ресурсом.

4. Использование игровых технологий (геймификация). В образовательный процесс внедрялись элементы игры: системы баллов, бейджей, уровней сложности, соревновательных моментов.

5. Техника «перевернутого класса». Теоретический материал выносился на самостоятельное изучение (короткие видео), а в классе организовалась практическая деятельность и дискуссия.

По окончании четырехмесячного периода среди испытуемых были зафиксированы следующие изменения: снижение количества отвлечений на уроке на 35% (по данным наблюдения); повышение среднего времени концентрации внимания с 10 до 18 минут; рост успеваемости по предметам на 12% (средний балл); положительная обратная связь от учащихся: 74% отметили, что уроки стали «интереснее» и «понятнее».

Таким образом, проблема клипового мышления и его влияния на образовательный процесс требует дальнейшего изучения. Перспективными направлениями исследований могут стать: разработка дифференцированных методик диагностики типов мышления, изучение гендерных особенностей проявления клипового мышления, создание специализированных образовательных программ для подростков с высоким уровнем интернет-зависимости, а также исследование долгосрочных эффектов применения адаптированных педагогических стратегий.

Цифровая трансформация общества необратима, и образование должно найти баланс между использованием возможностей новых технологий и сохранением фундаментальных когнитивных компетенций – глубины мышления, способности к анализу и синтезу, творческому осмыслению действительности.

Такой подход, учитывающий когнитивные реалии цифрового поколения, позволит преодолеть поверхностность восприятия и обеспечить эффективное освоение теоретических знаний, что в итоге будет способствовать воспитанию гармоничной, адаптивной и социально эффективной личности, способной к продуктивной деятельности в условиях современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аймаганбетов Е. «Сначала покажи ребенку, зачем это нужно, и мотивация появится» // Реальное время. 2025. 12 ноября.
2. Бодина Н.С. Цифровые поколения (Z и альфа): как учить тех, кто родился со смартфоном: материалы тренинга для педагогов. Ульяновск: Региональный модельный центр дополнительного образования Ульяновской области, 2025. 36 с.
3. Валиева А.А., Шакирова Г.Ф. Взаимосвязь когнитивного стиля «полезависимость/полenezависимость» и клипового мышления у одаренных подростков // VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Казань: КФУ, 2021. С. 45–52.
4. Малыгин В.Л., Хомерики Н.С., Антоненко А.А. и др. Опросник «Шкала интернет-зависимости» (CIAS) как диагностический инструмент // Медицинская психология в России. 2015. № 6 (35). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 05.03.2026).
5. Поляков С.Д. «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов: опыт исследования / С.Д. Поляков, Л.А. Белозерова, В.В. Вершинина и др. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 4. С. 126–143.
6. Семёнова Н.Б. Распространенность интернет-зависимости у подростков Центральной Сибири / Н.Б. Семёнова, С.Ю. Терещенко, Л.С. Эверт и др. // Здравоохранение Российской Федерации. 2020. Т. 64. № 1. С. 36–44.

Об авторе:

Пахомова Юлия Львовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Pakhomova.YL@tversu.ru

The impact of digital oversaturation on adolescents' cognitive development: diagnosis of «clip thinking» and methods of attention retention in the classroom

Yu.L. Pakhomova

Tver State University, Tver, Russia

The relevance of this research is determined by the rapid digitalization of all spheres of life and the emergence of a new generation of students whose cognitive strategies differ significantly from those of previous generations. The article presents the results of an empirical study on the relationship between digital oversaturation and the formation of clip thinking in adolescents aged 14–16 years. It was revealed that 68% of respondents exhibit signs of clip thinking, while 50% of adolescents with the clip thinking type are diagnosed with Internet-addictive behavior. Based on the data obtained, methodological recommendations for attention retention in the classroom were developed and tested, including the principles of microlearning, switching activities, and visualization of material. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed methods in general education institutions.

Keywords: *digital oversaturation, clip thinking, adolescents, cognitive development, Internet addiction, attention retention, educational technologies.*

About the author:

Pakhomova Yulia Lvovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Pakhomova.YL@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 13.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

Особенности самоотношения у людей с различным опытом психологической помощи

Т.А. Попкова

АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет»,
Тверской филиал (институт), г. Тверь, Россия

В статье анализируется самоотношение как личностный феномен. Рассматривается структура самоотношения. Описываются результаты эмпирического исследования самоотношения у людей разным опытом психологической помощи.

Ключевые слова: самоотношение, структура самоотношения, психологическая помощь.

В современной психологии считается, что одним из значимых отношений социального бытия человека является его отношение к себе.

Очень близко в контексте проблемы самосознания соотносятся феномены самооценки и самоотношения, которое понимается как сложное образование, обусловленное многоплановостью и глубиной жизненных отношений личности.

Как зарубежные, так и отечественные ученые отмечают качественное различие между структурными составляющими самоотношения. Так, например, И.И. Чеснокова говорит о самоотношении как состоящем из принципиально различных по своему содержанию непосредственной эмоциональной реакции и ее «инактуальной формы», когда живая эмоциональная реакция отсутствует и заменена оценочным суждением.

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения С.Р. Пантеева, положившего в основу понимания самоотношения концепцию самосознания В.В. Столина, согласно которой существует три измерения самоотношения: симпатия, уважение и близость. Исходя из этого, С.Р. Пантеев выделяет два структурных компонента самоотношения: «оценочную» и «эмоционально-ценностную» подсистемы. В случае оценки самоотношение определяется как «самоуважение», «чувство компетентности», «чувство эффективности». В качестве эмоции самоотношение обозначается как «аутосимпатия», «чувство собственного достоинства», «самоценность», «самопринятие». Обе подсистемы находятся в отношении взаимного превращения [3]. Оценочное и эмоциональное самоотношение по-разному связаны с личностными характеристиками, занимают специфичное место в системе саморегуляции личности.

Мы провели исследование самоотношения к себе у людей с различным опытом психологической помощи.

В качестве объекта исследования выступили мужчины и женщины, находящиеся или нет в процессе получения психологической помощи/консультирования. В тестировании приняли участие 31 человек (из

них 13 мужчин, 18 женщин). Средний возраст испытуемых составляет 28–46 лет. Статус семейного положения: состоят в браке 14 человек, разведены 12 человек, никогда не состояли в браке 5 испытуемых. Образование: среднее профессиональное и высшее профессиональное. Профессиональная деятельность не связана с психологией, психотерапией, коучингом и аналогичными направлениями.

Выборка была сформирована по факту наличия опыта нахождения в психологическом консультировании или психотерапии. В группу №1 (экспериментальная группа) вошли испытуемые, которые обращались за психологической помощью по запросам, связанным с проблемой самооценки и близких личностных конструктов. Средняя продолжительность непрерывного нахождения в психотерапевтической работе в группе № 1 – не менее 6 месяцев. В группу № 2 (группа контроля) вошли испытуемые, без опыта получения психологической помощи/консультирования/психотерапии, на момент исследования, не посещающие психолога/психотерапевта, не участвующие в различных мероприятиях/обучении, направленных на личностный рост, развитие и т.п., которые могли бы оказать определенное психологическое воздействие.

Предметом нашего исследования было самоотношение лиц с различным опытом психологической помощи.

В качестве исходной гипотезы выдвинуто предположение о том, что у мужчин и женщин, находящихся в процессе психологического консультирования/психотерапии структура самоотношения отличается по сравнению с испытуемыми, не обращавшимися за психологической помощью.

Для изучения самоотношения как структурного компонента самосознания личности нами использовалась методика исследования самоотношения (МИС) В.В. Столина, С.Р. Пантеева.

В результате проведенного исследования были выявлены следующие особенности самоотношения в изучаемой выборке. Графически полученные результаты представлены на рис. 1. Для удобства в описании результатов нами названы испытуемые с опытом психотерапии – «группа № 1», испытуемые без опыта психотерапии – «группа № 2».

Как можно видеть на рис.1, у мужчин и женщин, не обращавшихся за психологической помощью в большей степени по сравнению с участниками психотерапевтического процесса, выражены высокие значения по шкале «Закрытость», т.е. внутренняя честность, что говорит о закрытости, неспособности или нежелании осознавать и выдавать значимую информацию о себе ($M=6.56$; $SD=1.41$). У испытуемых группы №1 больше преобладают низкие оценки (в 20 % случаев по результатам частотного анализа), т.е. для них характерно стремление к осознанию своего «Я», к повышенной рефлексивности и критичности, способности не скрывать от себя и других значимую неприятную информацию ($M=5.8$; $SD=1.86$).

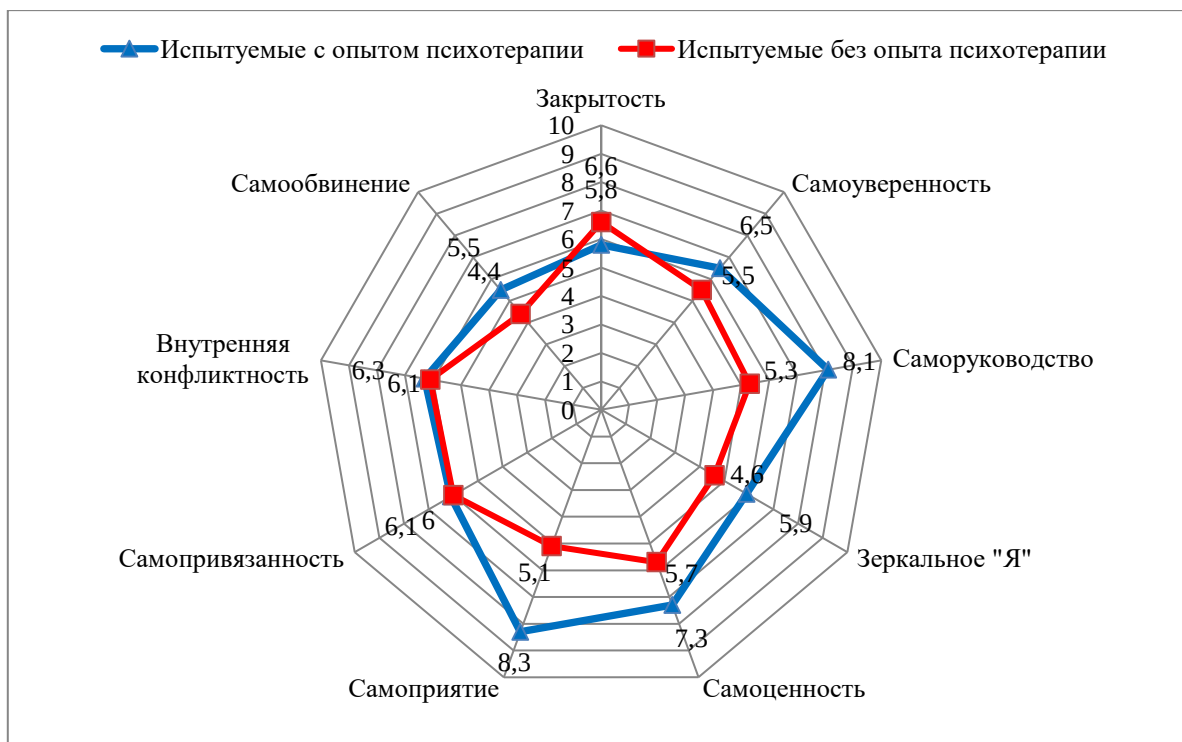


Рис. 1. Средние показатели самоотношения в изучаемой выборке

Для респондентов группы №2 в большей степени присущи низкие значения по шкале «Самопрятие» ($M=5.12$; $SD=1.89$), свидетельствующие о недостаточном самопрятии, одобрении себя, что является важным симптомом внутренней дезадаптации. В содержательном плане шкала на негативном полюсе говорит о том, что для испытуемых характерны видение в себе по преимуществу недостатков, низкая самооценка, готовность к самообвинению. Пункты свидетельствуют о таких эмоциональных реакциях на себя, как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров («и поделом тебе»). Подобное отношение к себе наблюдается у 25 % испытуемых группы № 2.

В свою очередь, у испытуемых группы № 1 можно отметить более лояльное, дружеское отношение к себе, согласие с самим собой, одобрение своих планов и желаний, принятие себя таким, каков ты есть, пусть даже с некоторыми недостатками ($M= 8.26$; $SD=1.98$). Это подтверждается высокими оценками по данному пункту у 73 % респондентов.

Представления о том, что является основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности, отражающиеся в пункте «Саморуководство» у испытуемых группы № 2 характеризуются их верой в подвластность временным обстоятельствам, плохой саморегуляцией, размытым локусом «Я», отсутствием тенденции искать причины поступков и результатов в себе самом ($M=5.25$; $SD=1.61$). Об этом также свидетельствуют низкие баллы по данной шкале (в 31 % случаев по результатам частотного анализа).

Испытуемым, имеющим опыт работы с психологом/психотерапевтом, в большей степени свойственны высокие баллы по шкале (67 %

испытуемых), т.е. они более отчетливо переживают собственное «Я» как внутренний стержень, считают, что их судьба находится в их собственных руках, испытывает чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей ($M=8.13$; $SD=1.99$).

Такая структурная характеристика самоотношения как «Самоценность», отражающая эмоциональную оценку себя, своего «Я», у испытуемых группы № 1 ($M=5.68$; $SD=1.57$) отличается сомнением в ценности собственной личности, отстраненностью, граничащей с безразличием к своему «Я», потерей интереса к своему внутреннему миру, о чем говорят низкие баллы по шкале у 19 % испытуемых.

Заинтересованность в собственном «Я», любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемая ценность своего «Я» для других больше свойственна респондентам группы № 2 ($M=7.26$; $SD=1.86$), что отражает наличие высоких оценок по данной шкале в 47 % случаев в группе.

Для испытуемых группы №2, имеющих низкие значения по шкале «Зеркальное Я», т.е. отраженное самомнение ($M=4.62$; $SD=1.36$), характерно ожидание противоположного отношения к себе, чувств со стороны окружающих (44 % наблюдений). Испытуемые группы № 2 ($M=5.93$; $SD=1.57$) чаще думают о том, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание (13 % испытуемых с высокими значениями по шкале).

Обнаружено, что респонденты, не имеющие опыта получения психологической помощи, склонны испытывать неудовлетворенность собой, своими возможностями, сомневаются в способности вызвать уважение, что подтверждает более низкие значения по пункту опросника «Самоуверенность» ($M=5.5$; $SD=2.09$). Подобные представления о себе встречаются у испытуемых в 50 % случаев, у мужчин и женщин из группы № 1 – в 27 % наблюдений.

Анализ полученных результатов по шкале опросника «Самопривязанность» позволяет заключить, что высокие значения, отражающие некоторую ригидность «Я-концепции», нежелание меняться на фоне общего положительного отношения к себе, что возможно обусловлено действием защитных механизмов самосознания, наблюдаются и у испытуемых группы № 1 ($M=6.13$; $SD=2.06$) и у испытуемых группы № 2 ($M=6$; $SD=1.71$), что составляет 27 % и в 25 % случаев соответственно.

То же самое можно сказать и о низких значениях по данной шкале, свидетельствующих о желании что-то в себе изменить, тяге к соответствию с идеальным представлением о себе, неудовлетворенности собой: у испытуемых обеих групп, вышеуказанные тенденции ярко выражены в 26 % наблюдений.

Выявлено, что у испытуемых обеих групп практически в одинаковой мере присутствуют высокие значения по пункту опросника «Внутренняя

конфликтность» (группа № 1: $M=6.12$; $SD=1.99$; группа № 2: $M=6.33$; $SD=2.28$), которые отражают наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины (группа № 1 – у 19 % испытуемых по результатам частотного анализа, группа № 2 – у 27 % испытуемых). Для 13 % респондентов в каждой группе характерными являются стремление отрицать существующие проблемы, закрытость, поверхностное самодовольство, что подтверждается наличием у них низких оценок по шкале.

Также обнаружено, что в группе №1 в большей степени ($M=5.53$; $SD=2.06$) проявляются тенденции к самообвинению, готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки, отсутствие симпатии, негативные эмоции в свой адрес, о чем свидетельствуют высокие значения по шкале «Самообвинение» (20 % испытуемых по результатам частотного анализа). Все это может негативно влиять на их самочувствие и успешность личности в целом, а также на преодоление и разрешение личностью трудных жизненных ситуаций.

В ходе дальнейшего анализа полученные данные по шкалам методики в соответствии с ключом, были объединены в три независимых фактора:

1. Самоуважение. В данный фактор вошли значения шкал: закрытость (внутренняя честность), самоуверенность, саморуководство, зеркальное Я (отражение самооотношения).

2. Аутосимпатия. В данный фактор вошли самооценку, самопринятие и самопривязанность.

3. Внутренняя неустойчивость (самоуничижение). Данный фактор содержит шкалы: внутренняя конфликтность и самообвинение [2].

Графически полученные результаты представлены на рис. 2.

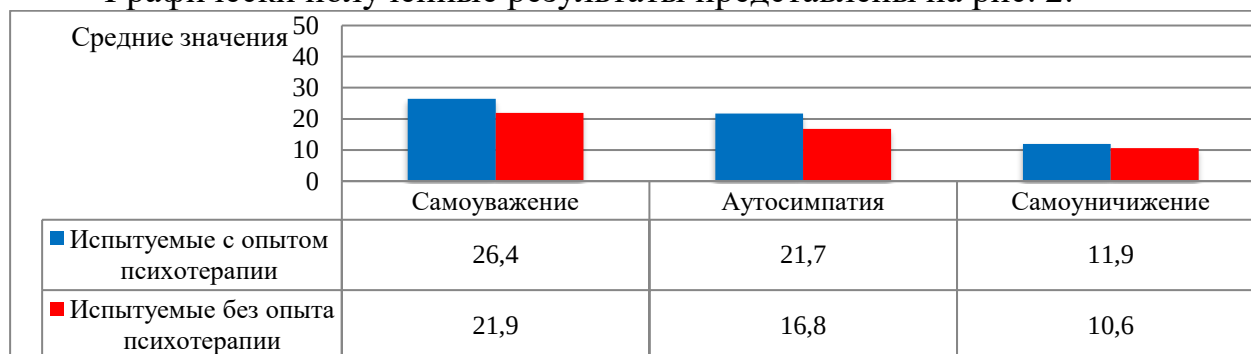


Рис. 2. Средние показатели общего уровня самооотношения

Таким образом, у клиентов, получающих психологическую помощь, среднее значение фактора «Самоуважение» ($M=26.4$; $SD=6.47$), выражающего оценку собственного Я по отношению к социально-нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению, – выше по сравнению с испытуемыми из группы контроля ($M=21.9$; $SD=4.15$). Аналогичную ситуацию можно наблюдать и по фактору «Аутосимпатия», отражающему эмоциональное отношение испытуемых к своему Я: в группе № 1

констатируется более высокий уровень симпатии к себе, своей личности (группа № 1: $M=21.67$; $SD=4.95$; группа № 2: $M=16.8$; $SD=3.08$). Фактор «Самоуничтожение», связанный с негативным самоотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения, представлен в обеих группах практически в равной мере (группа № 1: $M=11.87$; $SD=3.6$; группа № 2: $M=10.56$; $SD=2.85$).

Самоотношение – это комплексный психологический феномен, который отражает, как индивид воспринимает себя. Параметры самоотношения играют ключевую роль в способности личности адаптироваться во всех сферах жизнедеятельности и влияют на ее активность в общественной жизни. Это своего рода саморегулирующий механизм, который проявляется на всех этапах поведения, начиная с формирования мотивации и заканчивая оценкой результатов деятельности.

Данное исследование носит прикладной характер. В целом, результаты подчеркивают важность психотерапевтического вмешательства для улучшения самоотношения и самооценки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахчиева Э.П. Структура самосознания: теоретический и эмпирический анализ // Теоретические и прикладные проблемы акмеологии. Сборник науч. статей / под общ. ред.: Ю.А. Шаранова. СПб.: СПбИПиА, 2008. С. 43–48.
2. Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993. 32 с.
3. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991. 108 с.

Об авторе:

Попкова Татьяна Алексеевна – кандидат психологических наук, заведующий психологической службы Тверского института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (170006, г. Тверь, ул. Д.Донского, 37), e-mail: petta1@yandex.ru

Features of self-reception in people with different experience of psychological assistance

T.A. Popkova

Moscow University of Humanities and Economics, Tver branch (institute), Tver, Russia

The article analyzes self-attitude as a personal phenomenon. The structure of self-attitude is considered. The results of an empirical study of self-attitude in people with different experiences of psychological assistance are described.

Keywords: *self-attitude, structure of self-attitude, psychological assistance*

About the author:

Popkova Tatyana Alekseevna – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Psychological Service of the Tver Institute (branch) Moscow University for the Humanities and Economics (37, Donskogo str , Tver, 170006, Russia), e-mail: petta1@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

Профессиональное становление психолога в цифровую эпоху образования

Н.Е. Рубцова¹, С.Л. Ленков², П.Л. Грановская³

^{1,3} АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

² ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва

Цифровое преобразование профессиональной среды формирует новый социальный заказ к подготовке психологов. В статье обосновывается конструкт «цифровая субъектность» как интегральное профессионально важное качество (ПВК), отражающее готовность к деятельности в гибридной реальности. Эмпирически выявлена структура цифровой субъектности, включающая доминирующую стратегическую и информационную направленность личности, а также комплексную вовлеченность в сферу искусственного интеллекта (ИИ). Результаты сравнительного анализа групп с разной учебно-профессиональной эффективностью позволяют выделить основные векторы модернизации психологического образования в контексте задач психологии труда.

Ключевые слова: профессиональное становление, цифровая субъектность, психология труда, профессионально важные качества, вовлеченность в ИИ, интегративно-типологическая направленность, психологическое образование.

Цифровые изменения в структуре профессиональной деятельности и сфере труда, и особенно в образовании, предъявляют новые требования к профессиональному становлению психолога. Этот процесс перестает быть линейным усвоением классических теорий и методик, превращаясь в динамичное формирование особой цифровой профессиональной идентичности, адаптивной к условиям постоянно меняющейся информационно-цифровой среды. С позиции психологии труда это означает пересмотр системы профессионально важных качеств и формирование нового класса надпрофессиональных компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность и эффективность в цифровом пространстве психологии профессиональной деятельности.

Ключевым условием данного становления выступает формирование цифрового измерения личности будущего специалиста [5]. Это измерение включает не только технические навыки работы с цифровыми инструментами, но и особый тип мышления, готовность к взаимодействию с гибридной (человеко-ИИ) реальностью. В этом аспекте особое значение приобретает субъектно-информационный подход, который позволяет анализировать психологические предпосылки готовности специалиста применять технологии искусственного интеллекта в своей практике [1; 2]. Готовность интегрировать ИИ становится не дополнительной компетенцией, а структурным элементом новой профессиональной позиции, что подразумевает переход к отношениям сотворчества между психологом и ИИ [1].

Современная психодиагностика, являющаяся основой профессиональной деятельности психолога, претерпевает кардинальные изменения в цифровом мире [3]. Разрабатываются новые психотехники

диагностики, адекватные цифровой среде, которые требуют от психолога понимания алгоритмов, принципов анализа данных и этики работы с цифровыми следами. Создание и валидизация психодиагностических инструментов, таких как опросник «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта» [3, с. 117–149], демонстрируют обновление предметного поля: от диагностики статических свойств к оценке динамического взаимодействия личности с цифровой средой. При этом выявлено, что это взаимодействие определяется комплексом социальных и профессиональных факторов. Следовательно, профессиональное становление психолога происходит не изолированно: оно должно быть встроено в инновационную образовательную среду, миссия которой – содействовать осознанному профессиональному самоопределению в условиях неопределенности. Такое образование должно быть нацелено на формирование интегративного мышления, способного синтезировать знания из классической психологии и цифровых исследований.

Важным направлением становится осмысление профессионального пути в рамках интегративно-типологического подхода [2]. В цифровую эпоху пересматривается традиционная типология профессий и профессиональных типов личности, появляются новые «цифровые» типы и гибридные формы профессиональной деятельности. Формирование такой рефлексивной позиции является основной задачей профессионального развития. С целью выявления ее конкретных психологических составляющих было проведено эмпирическое исследование характеристик цифровой субъектности. В выборке студентов-психологов, магистрантов и аспирантов на основе внешнего критерия учебно-профессиональной эффективности были сформированы две полярные группы. Для диагностики использовались опросник интегративно-типологической направленности (ИНЛ-2) [2] и опросник вовлеченности в сферу ИИ (ОВСИИ) [3]. Результаты сравнительного анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Психологические характеристики цифровой субъектности в группах с разной учебно-профессиональной эффективностью деятельности

Переменная (субшкала)	Группа высокой эффективности деятельности (N = 66) M (σ)	Группа низкой эффективности деятельности (N = 70) M (σ)	p	BK (η^2)
Опросник ИНЛ-2 (Интегративно-типологическая направленность)				
1. Управление	11.42 (2.31)	8.76 (2.05)	< .001	0.15
2. Исполнение	10.18 (2.78)	9.55 (2.44)	.127	0.02
3. Стратегии	15.89 (2.94)	12.11 (3.12)	< .001	0.22
4. Оперативность	16.33 (2.45)	13.87 (2.89)	< .001	0.12
5. Объекты	9.24 (2.67)	10.81 (2.33)	= .001	0.11
6. Люди	14.55 (3.01)	11.92 (3.45)	< .001	0.10
7. Информация	19.76 (3.22)	16.34 (3.87)	< .001	0.18

Опросник ОВСИИ (Вовлеченность в сферу ИИ)				
8. Когнитивная вовлеченность	40.15 (5.82)	32.89 (6.45)	< .001	0.18
9. Мотивационная вовлеченность	21.24 (3.12)	16.78 (3.89)	< .001	0.15
10. Аффективная вовлеченность	22.18 (3.45)	17.33 (4.01)	< .001	0.19
11. Поведенческая вовлеченность	17.55 (2.89)	13.12 (3.45)	< .001	0.14
12. Общая вовлеченность	101.12 (9.87)	80.12 (11.34)	< .001	0.32

Данные свидетельствуют о статистически значимом превышении результатов группы с высокой эффективностью по шкалам, отражающим активную, стратегическую и социально-информационную профессиональную позицию («Управление», «Стратегии», «Люди», «Информация»). Наибольшая величина эффекта зафиксирована для стратегического компонента ($\eta^2=0.22$). Примечательно, что шкала «Исполнение» не показала значимых различий, что указывает на то, что цифровая субъектность связана не столько с оперативной дисциплинированностью, сколько с более высоким, стратегическим уровнем регуляции деятельности. Обратной тенденцией является более высокий показатель группы с низкой эффективностью по шкале «Объекты», что может указывать на их склонность к предметной, алгоритмизированной работе. Общая вовлеченность в сферу ИИ также является значимым дифференцирующим признаком, с наибольшим эффектом для общей шкалы ($\eta^2=0.32$).

Обсуждение. Полученные результаты позволяют утверждать, что цифровая субъектность психолога, рассматриваемая в контексте психологии труда, представляет собой специфический профиль профессиональной направленности, где доминируют стратегическое мышление, социально-управленческая ориентация и компетентность в работе с информацией. Этот профиль дополняется высокой мотивационно-эмоциональной вовлеченностью в цифровую среду как новое пространство труда.

Таким образом, профессиональное становление психолога в цифровую эпоху образования представляет собой многомерный процесс формирования новой трудовой субъектности. Его основу составляет формирование цифровой субъектности, включающей готовность к взаимодействию с ИИ, владение современным цифровым диагностическим инструментарием и рефлексивное понимание изменений профессионального пространства в контексте социально-информационных детерминант. Примечательно, что освоение этой новой цифровой среды не является замещением традиционной практики; как показывают современные исследования, профессионально организованная онлайн-

терапия может быть столь же эффективна, как и офлайн-формат [4], что снимает основной психологический барьер для активного внедрения цифровых инструментов в профессию психолога.

Полученный профиль можно интерпретировать с позиций психологии труда как формирование нового типа профессиональной деятельности, характеризующегося высокой степенью когнитивной сложности и неопределенности. Данные указывают на сдвиг в структуре ПВК от исполнительской надежности к проектной активности, что соответствует современным трендам гуманизации труда в условиях цифровизации. Выявленная связь между стратегической направленностью и вовлеченностью в ИИ эмпирически подтверждает становление системы «Человек – Искусственный интеллект» как новой единицы анализа в психологии труда. Следовательно, основной задачей профессионального становления становится формирование способности к метапрофессиональной регуляции, позволяющей психологу осмысленно интегрировать цифровые инструменты в свою предметную деятельность.

В целом цифровая субъектность выступает как психологический ресурс для успешного функционирования в динамичной профессиональной среде, где компетентность в сфере ИИ неотделима от способности к стратегическому целеполаганию и управлению сложными цифровыми системами.

Выводы. Система психологического образования призвана создать среду, где инновационность и историческая преемственность, цифровая грамотность и гуманистическая направленность выступают не как противоречия, а как взаимодополняющие основы новой профессионализации. Целенаправленное развитие выявленных характеристик цифровой субъектности – стратегичности, информационной компетентности и вовлеченности в сферу ИИ – должно стать важной задачей образовательных программ, отвечающей вызовам современного рынка труда и запросам психологии труда как научно-практической дисциплины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Становление субъектности во взаимодействии с искусственным интеллектом на пути от вовлеченности к сотворчеству // Психология одаренности и творчества: сб. научных трудов VII Международной научно-практической онлайн-конф., М., 18 ноября 2025 года. М.: Известия Института педагогики и психологии образования МГПУ, 2025. С. 346–353. EDN VLCGUU.
2. Рубцова Н.Е., Леньков С.Л. Практика применения опросника «Интегративная профессиональная направленность личности» // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2024. № 4(39). С. 44–56. DOI: 10.46573/2409-1391-2024-4-44-56.
3. Рубцова Н.Е., Леньков С.Л. Психодиагностика в цифровом мире. Тверь: Печатница, 2025. 168 с. EDN DAQJME.
4. Duan L., Zhang H. Подготовка к практике, дополненной искусственным интеллектом: установки и потребности в обучении у стажеров в области консультативной психологии

// Journal of Technology in Behavioral Science. 2024. Vol. 9, №. 3. P. 245–259. DOI: 10.1007/s41347-024-00411-z.

5. Rubtsova N.E. Lenkov S.L. Цифровые измерения личности в профессиональном развитии // Education & Pedagogy Journal. 2025. №. 4(16). P. 79–92. DOI: 10.23951/2782-2575-2025-4-79-92.

Об авторах:

Рубцова Надежда Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет» (Россия, 105005, г. Москва, ул. Радио, 22), e-mail: hope432810@yandex.ru

Леньков Сергей Леонидович, доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела координации научных исследований и подготовки кадров высшей квалификации ФГБУ «Российская академия образования» (Россия, 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8), e-mail: new_psy@mail.ru

Грановская Полина Леонидовна – аспирант АНО ВО «Российский новый университет» (Россия, 105005, г. Москва, ул. Радио, 22), e-mail: polin-kat@yandex.ru

Professional development of a psychologist in the digital era of education

N.E. Rubtsova¹, S.L. Lenkov², P.L. Granovskaya¹

¹Russian New University, Moscow, Russia

²Russian Academy of Education, Moscow, Russia

The digital transformation of the professional environment creates a new social mandate for the training of psychologists. The article substantiates the construct of «digital agency» as an integral professionally important quality (PIQ), reflecting readiness for activity in a hybrid reality. The structure of digital agency is empirically identified, encompassing a dominant strategic and informational orientation of the individual, as well as comprehensive engagement in the field of artificial intelligence (AI). The results of a comparative analysis of groups with different educational and professional effectiveness allow for the identification of key vectors for modernizing psychological education in the context of the objectives of occupational psychology.

Keywords: professional development, digital agency, occupational psychology, professionally important qualities, AI engagement, integrative-typological orientation, psychological education.

About the authors:

Rubtsova Nadezhda Evgenyevna – Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of General Psychology and Occupational Psychology, ANO VO Russian New University (22 Radio Street, Moscow, 105005, Russia), e-mail: hope432810@yandex.ru

Lenkov Sergey Leonidovich – Doctor of Psychology, Professor, Chief Analyst in the Department of Coordination of Scientific Research and Training of Highly Qualified Personnel, Federal State Budgetary Institution Russian Academy of Education (8 Pogodinskaya Street, Moscow, 119121, Russia), e-mail: new_psy@mail.ru

Granovskaya Polina Leonidovna – Postgraduate Student in the Department of General Psychology and Occupational Psychology, ANO VO Russian New University (22 Radio Street, Moscow, 105005, Russia), e-mail: polin-kat@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 17.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 08.04.2026.

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Семьесберегающий подход в работе с семьей, находящейся в кризисной ситуации (на примере Тверской области)

Н.Ю. Макеева

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

Рассматриваются особенности семьесберегающего подхода в работе с семьей в кризисе. Основной акцент данного подхода – помощь семье с целью восстановления ресурсности семьи и сохранения семьи для ребенка. Представлен региональный подход семьесбережения в рамках специального проекта «Вызов», реализуемого по распоряжению Президента Российской Федерации.

Ключевые слова: семья, семьесберегающий подход, кризисная ситуация, социальное сиротство, специальный проект «Вызов».

В настоящее время социальная работа с семьей в рамках профилактики социального сиротства претерпела ряд трансформаций. Если ранее так называемая «карательная социальная работа» с семьей делала акцент на профилактике социального сиротства путем контроля за выполнением семьей функций и наказания в виде изъятия ребенка из семьи и лишения родительских прав, то ныне признанный семьесберегающий подход имеет другие механизмы воздействия. Так, вместо контроля и наказания семьи в кризисной или социально опасной ситуации, где главный урон все же наносится ребенку (именно он попадает из семьи в социальное учреждение стационарного типа, именно он в итоге лишается родительской заботы, внимания и любви при лишении родителей прав) акцент в социальной работе с семьей делается на помощь – важно не наказать семью или родителей, а протянуть ей руку помощи для выхода из кризиса.

Семьесберегающий подход основывается на том, что каждая семья, находящаяся в настоящий момент в кризисной ситуации, когда-то была ресурсной. Задача социальной работы – предупредить распад семьи по причине трудной жизненной ситуации или социально опасного положения и создать условия для ее вновь успешного функционирования. А для этого нужно отказаться от обвинительной позиции в отношении родителей и держать в фокусе базовый принцип – безоценочное принятие родителей. Таким образом, во главу работы ставятся и интересы ребенка – он живет в кровной семье без разлучения с родителями, что важно для поддержания привязанности между детьми и родителями и не получает травматичного опыта нахождения в социальном учреждении стационарного типа.

Главный принцип для специалистов теперь звучит так: «Каждый ребенок должен жить в семье». Не в учреждении, где может и условия лучше, а именно в семейном окружении, где есть родители, семейный уклад и модель семейного воспитания. Именно этот ключевой принцип семьесберегающего подхода реализуется в настоящее время в социальной работе с семьей с целью профилактики социального сиротства

Уполномоченным при Президенте Российской Федерации по правам ребенка М.А. Львовой-Беловой в рамках стратегической программы «Дети в семье» и, в частности, в рамках специального проекта «Вызов» [1].

Специальный проект «Вызов» – это федеральная инициатива по профилактике социального сиротства, запущенная 1 октября 2024 года по поручению Президента РФ Владимира Путина (поручение от 29.05.2024 № Пр-1040). Главная цель проекта – на 25 % сократить число детей в социальных учреждениях стационарного типа, чтобы дети приоритетно жили и воспитывались в семье. Были отобраны 14 пилотных регионов специального проекта «Вызов», которые в течение 2025 года активно реализовывали семейсберегающий подход с целью снижения уровня семейного неблагополучия. Выбор этих регионов не случаен: в этих субъектах выделяются два показателя – высокая доля детей, проживающих вне родной семьи, от детского населения и значительное количество детей в учреждениях [2].

Так, на территории Тверской области в государственных социальных учреждениях, по данным мониторинга Всероссийской инспекции системы профилактики социального сиротства на декабрь 2024 года, находились 939 детей. Основные причины попадания детей в государственные учреждения по данным Министерства демографической и семейной политики Тверской области: алкогольная или наркотическая зависимость родителей, в связи с чем они не способны осуществлять уход за заботу за детьми (60% от общего числа проблем), низкая родительская компетентность, конфликты в детско-родительских отношениях (25% от общего числа детей, в данном случае дети оказываются в государственных учреждениях по заявлению родителя, где он указывает, что не справляется с воспитанием или не может повлиять на поведение ребенка и наладить отношения с ним), а также проблема аварийности жилья или его отсутствия в ситуации пожара или чрезвычайной ситуации вынуждает семьи помещать детей временно в государственные учреждения.

С целью выстраивания новой региональной практики помощи семье в кризисной ситуации в рамках специального проекта «Вызов» было активно задействовано межведомственное взаимодействие всех субъектов профилактики, а также ресурсы и возможности регионального некоммерческого сектора. Так, в Тверской области Благотворительный фонд социальных инвестиций «Константа» стал оператором денежных средств специального проекта «Вызов», что позволило реализовать возможность оказывать материальную помощь семьям для выхода из кризиса.

Модель семейсберегающего подхода в рамках проекта «Вызов» можно описать следующим образом.

Если субъекту профилактики (а это может быть учреждение социальной защиты населения, отдел по работе с семьей, опеке и попечительству, КДН и ЗП, образовательное учреждение и т.д.) стало

известно о семье с детьми, которая в настоящий момент находится в кризисной ситуации и в которой существует угроза помещения ребенка в социальное учреждение стационарного типа, то данная семья и ее ситуация рассматривается на заседании муниципальной экспертной группы по оценке обоснованности нахождения детей в социальных учреждениях (таких экспертных групп в Тверской области порядка 43). В такую группу входят представители субъектов профилактики и региональная НКО – оператор денежных средств. В рамках экспертных групп изучаются причины неблагополучия семьи и принимаются решения об устранении проблем, чтобы сохранить ребенку семью и (или) создать благоприятные условия для жизни семьи и обеспечить возврат ребенка в семью из детского учреждения. Каждый субъект профилактики берет на себя обязательства помочь семье в своей части ответственности. Если в семье ситуация сложилась таким образом, что жилье находится в аварийном состоянии, или условия проживания не соответствуют безопасности для жизни и здоровья детей, то включается в работу Благотворительный фонд «Константа», который направляет денежные средства на решение жилищной проблемы семьи (ремонтные работы, замена аварийной электропроводки, замена окон, полов, дверей, покупка жилья). Аналогично, те виды материальной помощи, которые не предусмотрены в региональных мерах поддержки, но необходимы для выхода семьи из кризиса, оказываются благотворительным фондом (лечение и сопровождение у врача-нарколога от алкогольной зависимости, в том числе покупка лекарств, приобретение необходимой мебели, одежды, предметов первой необходимости для проживания детей в семье, аренда квартиры, если семье в настоящий момент негде проживать в связи с пожаром или другой чрезвычайной ситуацией). Таким образом, денежные средства на помощь семье направляются рационально и обосновано (ходатайство об оказании помощи от социального учреждения, протокол рассмотрения проблемы семьи). Благодаря налаженному межведомственному взаимодействию, оперативности и профессионализму всей команды специалистов и высокому доверию к некоммерческому сектору (БФ «Константа») удается реализовывать проект максимально эффективно, помогать семьям, которым нужна поддержка здесь и сейчас. В итоге, за 2025 год удалось достичь высоких результатов по реализации проекта «Вызов» в регионе: число детей, находящихся в детских учреждениях, снизилось на 27,9%.

Семьесберегающий подход в практике социальной работы – это не только про работу семей в кризисе. В приоритете – это работа и на опережение проблем. Важно создавать условия, способствующие партнерским отношениям семьи и субъектов профилактики. Семья должна видеть в специалистах тех, кто помогает, а отделения по работе с семьей и детьми – безопасное пространство, где семья может обсудить свои трудности, получить поддержку и консультативную помощь, поделиться

опытом с другими семьями. В этом направлении по всей стране делаются активно уже первые шаги – появились клубы «Устойчивая семья», где с семьями работают психологи, социальные педагоги и иные специалисты. И в этом аспекте также проявляется ресурсность семьи – постепенно она переходит от стадии «кому помогают» к той, «которая помогает другим» – своим опытом, своими советами, поддержкой других семей, которые столкнулись с подобными трудностями. На то, чтобы система социальной помощи полностью перешла на семейсберегающий подход в работе с семьей необходимо время – пристроиться должна вся система, восприятие специалистов (вместо обвинений родителей к безоценочному их принятию) и самих семей, столкнувшихся с кризисом (даже если они совершили ошибки, они должны понимать, что их не накажут, а помогут справиться). Основы уже положены, а значит, в практике социальной работы будут развиваться новые технологии и механизмы семейсбережения и профилактики социального сиротства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мария Львова-Белова: Ребенок должен быть в семье, а мы должны создать условия для этой семьи: [Электронный ресурс] // RG.RU. URL: https://rg.ru/2025/06/19/vernite-mne-mamu.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F (дата обращения: 20.02.2026).
2. Семья на первом месте: Мария Львова-Белова дала старт проекту «Вызов» в 14 регионах России: [Электронный ресурс] // Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка. URL: <https://deti.gov.ru/Press-Centr/news/1447> (дата обращения: 20.02.2026).

Об авторе:

Макеева Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Makeeva.NY@tversu.ru

A family-saving approach to working with families in crisis (using the example of the Tver region)

N.Yu. Makeeva

Tver State University, Tver, Russia

This article examines the specifics of a family-preserving approach to working with families in crisis. The primary focus of this approach is helping families restore their resources and preserve the family for their children. A regional approach to family-preserving is presented within the framework of the special project «Challenge», implemented by order of the President of the Russian Federation.

Keywords: *family, family-preserving approach, crisis, social orphanhood, special project «Challenge».*

About the author:

Makeeva Natalya Yuryevna – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of «Social work and pedagogy», Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Makeeva.NY@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 24.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 27.03.2026.

Образ регионального центра на примере города Тверь

В.А. Михайлов, Е.Д. Брагина

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

Рассматривается образ города Тверь, складываемый в мнениях и оценках городской молодежи и в средствах массовой информации. Анализируются ключевые характеристики, формирующие восприятие города, и выявляются тенденции в формировании образа города.

Ключевые слова: социальное пространство, город, Тверь, образ города, городское пространство, молодежь, средства массовой информации.

Социология города, как самостоятельная область социологического знания, специализируется на изучении закономерностей и механизмов взаимодействия индивида с окружающим его городским пространством [2]. Для достижения этой цели используются комплексные подходы, объединяющие теоретические разработки и методологии различных социологических дисциплин и смежных областей знания. В рамках социологии города сформировались влиятельные направления, такие как социальная экология, социокультурный подход, марксистские и неомарксистские теории, неовеберизм, морфологический и социопространственный анализ [3].

На основе анализа ряда эмпирических социологических исследований, проведенных в России, можно утверждать, что понятие «образ города» обладает полисемантичностью и является предметом изучения в рамках междисциплинарного подхода. Проблема формирования городского образа рассматривается через субъективное восприятие индивидом или социальной группой трех ключевых аспектов городского пространства: физического, социального и культурного [6]. Коллективное представление о городе – это не просто сумма отдельных элементов, а сложная, взаимосвязанная конструкция, включающая в себя физическое пространство (архитектуру, планировку и т.д.), эмоционально-символическую составляющую и систему ценностей, которые формируют восприятие города [4].

Образ города может выступать в качестве аналитического инструментария для изучения социальных процессов, позволяя исследовать паттерны взаимодействия индивидов с городским пространством и особенности их интерпретации данного пространства [5]. Для эффективного городского планирования и формирования социальной политики критически важно осознавать, как различные социальные группы формируют свое представление о городе [1].

В этой связи были проведены социологические исследования на тему «Образ города в СМИ, на примере города Тверь» (с помощью метода контент-анализа), проведенное в апреле 2024 года и исследование на тему

«Образ регионального центра в мнениях и оценках молодежи» (с помощью метода интернет-опроса), проведенное в апреле-мае 2025 года, посвященные изучению образа города Тверь, который складывается в мнениях и оценках городской молодежи, а также в средствах массовой информации.

Образ города Тверь в сознании молодежи является неоднозначным, он сочетает в себе множество факторов, которые сочетают в себе как положительные оценки, так и отрицательные. В числе оценок были преимущественно средние или высокие положительные оценки, однако большой процент низких оценок был связан с проблемами, которые являются наиболее острыми в жизни города, таких как развитие инноваций в городе, транспортное обеспечение и проблемы экономической системы в городе.

Тверь воспринимается как относительно научно-образовательный город, но респонденты не считают образовательную сферу в городе выдающейся. Однако, в ходе исследования был получен вывод, что научно-образовательный образ города складывается за счет множества средних и высших учебных заведений Твери.

В целом, молодежь хорошо информирована о различных достопримечательностях города, ландшафтах, проблемах и его промышленных предприятиях. Результаты проведенного социологического исследования показывают, что прежде всего в образе Твери, который складывается в сознании молодежи, ярко представлены исторические и культурные достопримечательности, а также ландшафты города (набережные города, городской сад). Именно исторические объекты (памятники исторически значимым личностям, таким как: Михаилу Кругу, Афанасию Никитину, Михаилу Тверскому и архитектурные сооружения, такие как Речной вокзал, Императорский Путевой дворец, Морозовские казармы, Собор Вознесения Господня) и культурные достопримечательности (памятник Михаилу Тверскому, Староволжский мост, Храм Преображения Господня) выступают маркерами в восприятии городского пространства Твери.

Небольшая доля молодежи Твери формирует образ город, опираясь преимущественно на информацию о его известных исторических и культурных достопримечательностях города.

Это может свидетельствовать о тенденции к формированию упрощенного образа города, основанного на ограниченном наборе характеристик, которые чаще всего упоминаются и обсуждаются в обществе. Это, вероятно, объясняется тем, что в число опрошенных входили иногородние студенты, проживающие в городе относительно недолгое время, а также молодежь, которая средне знает историю города или вообще ее не знает, для определения этого фактора в первом блоке опроса респондентами было необходимо ответить на вопрос: «Насколько хорошо

Вы знакомы с историей города Тверь?», анализ данных показал, что большая часть респондентов средне знакомы с историей города (60%), а вариант хорошо знаком с историей города выбрала треть респондентов (31%), малая часть респондентов оказалось не знакома с историей города (8%).

Основными факторами развития города в представлении молодежи является экономическая сфера города и такие отрасли экономики, как машиностроение, пищевая, химическая промышленность, туризм, сельское хозяйство.

В контексте данного социологического исследования для лучшего понимания образа города предлагается сравнительный анализ образов города: образ, который представлен в средствах массовой информации и образ, который складывается в сознании молодежи.

Сопоставление данных выявило значительное сходство между представлением молодежи об образе города и его отражением в средствах массовой информации. При этом анализ также указал на наличие определенных расхождений между этими двумя образами.

Было установлено, что культурный образ города в СМИ совпали с представлениями молодежи. В газете «Комсомольская правда» категория «Культура» составляет 13%, а в газете «Вся Тверь» этот раздел занимает 22%. Канал «Вести Тверь» уделяет наибольшее внимание категории «Культура» 17% статей, как и канал «ТИА Тверь», где преобладают новости культуры и составляют 17,5%. Также, были рассмотрены интернет-порталы «Твериград» и «МК РУ в Твери» и было выявлено, что новостном портале «Твериград» категория «Культура» занимает 10%, а в новостном портале «МК РУ в Твери» эта категория имеет средние позиции в показе и имеет 7%

В ходе анализа данных, полученных при изучении мнений и оценок молодежи города, выяснилось, что большинство опрошиваемых (26%) считают, что Тверь имеет культурный образ города. Подавляющее большинство опрошенных положительно оценивает культурную жизнь города как отличный (13%), хороший (26%) и средний уровень (37%). Анализ данных показал, что молодежь посещает культурные места такие, как выставки в «Россия – Моя История» (21%), спектакли в Тверском Академическом театре драмы (19%), постановки в Тверском театре юного зрителя (12%), выставки в Императорском Путевом дворце (15%). Эти данные могут свидетельствовать о том, что культурная жизнь в городе хорошо развита и играет важную роль для молодежи. Молодежь в большинстве воспринимает Тверь как культурный город. Ключевыми элементами культурного образа являются события и мероприятия, проводимые в городе.

Выяснилось, что экономический образ города в представлении СМИ и молодежи совпадает. Экономический образ города в СМИ занимает средние позиции, в газетах «Комсомольская правда» и «Вся Тверь» категория «Экономика» занимает по 3%. Каналы рассматривают категорию

«Экономика» реже всего, канал «Вести Тверь» уделяет этой категории 2%, а канал «ТИА Тверь» всего 5%. Интернет-порталы рассматривают категорию «Экономика» так же низко, на портале «Твериград» эта категория занимает 8%, а в новостном портале «МК РУ в Твери» 2%.

Большинство респондентов считает, что экономическое положение Твери удовлетворительное (45%). Примерно треть (37%) респондентов оценивают экономическое положение города как хорошее. Однако, 13% не оценивают экономическое положение удовлетворительным. И только малая доля респондентов оценивают экономическое положение города как отличное (3%). Также анализ данных показал, что наиболее распространены отрасли экономики в сознании молодежи были: машиностроение (25%), пищевая и химическая промышленность (18% и 13% соответственно), туризм (13%) и сельское хозяйство (9%). Средние по популярности отрасли металлообработки (7%), электроэнергетики (6%), здравоохранения (5%). Также малая доля респондентов затруднилась ответить на данный вопрос (0,9%). Экономический образ города не является одним из популярных, но рассматривается положительно, хоть и присутствуют незначительные проблемы для некоторых респондентов.

Также при контент-анализе статей было установлено, что инновационная сторона Твери отсутствует в рассмотрении СМИ. Инновационный образ города отсутствует в рассмотрении СМИ и молодежь не воспринимает город как инновационный. При анализе СМИ не удалось выявить такую категорию как инновации. При контент-анализе статей было установлено, что инновационная сторона Твери отсутствует в рассмотрении СМИ.

При проведении опроса среди молодежи инновационная сторона было включена в анкету и ей был посвящен отдельный блок вопросов. В результате было установлено, что большая часть (56%) респондентов считают, что город умеренно ориентирован на инновации и новые технологии. Однако 42% опрошенных считают, что город слабо ориентирован и только 1% считает, что город Тверь сильно ориентирован на инновации и новые технологии. И было выявлено, что большая часть (72%) респондентов оценивают доступность цифровых сервисов и услуг как среднюю. 18% опрошенных считают, что доступность низкая. И только 8% считают, что доступность цифровых сервисов и услуг в городе Тверь высокая. Также было выявлено, что большая часть (43%) респондентов считают, что город мало привлекателен для высокотехнологичных компаний и специалистов. Одна треть (38%) опрошенных считают, что город достаточно привлекателен для компаний и специалистов. 15% респондентов считает, что город совсем не привлекателен и только 2% считают, что город очень привлекателен для высокотехнологичных компаний и специалистов. Таким образом, можно сделать вывод, что инновационный образ города не

откликается в сознании молодежи и не воспринимается жителями как таковой.

Таким образом, было установлено, что инновационный образ города отсутствует в рассмотрении СМИ и молодежь не воспринимает город как инновационный. Из этого следует, что инновации не является ключевым компонентом в обоих образах Твери.

Основным отличием, выявленным в ходе сравнительного анализа, является то, что молодежь в большей степени воспринимает Тверь как исторический город, нежели это представлено в СМИ. Например, в газете «Комсомольская правда» (0,8%) и «Вся Тверь» (3,4%), на каналах «Вести Тверь» (0,6%) и «ТИА Тверь» (1,5%) и в интернет-порталах «Твериград» (3,9%) и «МК РУ в Твери» (1,2%) категория «История», рассматривается реже всего, в сравнении с другими категориями.

По данным, полученным в ходе анализа мнений и оценок молодежи, было установлено, что Тверь имеет исторический облик. Анализ данных показал, что большая часть респондентов средне знакомы с историей города (60%), а вариант хорошо знаком с историей города выбрала треть респондентов (31%), малая часть респондентов оказалось незнакома с историей города (8%). Также, анализ данных показал, что при упоминании понятия «исторических мест» Твери, у молодежи возникают ассоциации, связанные с улицами города (10%), исторически значимыми личностями (7%), архитектурой и архитектурными сооружениями (53%) и с культурными учреждениями (13%).

Научно-образовательный образ города в большей степени показан в СМИ, а в мнениях и оценках молодежи воспринимается как относительно научно-образовательный город и респонденты не считают образовательную сферу города лидирующей. Научно-образовательный образ города в СМИ занимает средние показатели. В газете «Комсомольская правда» категория «Образование и Наука» имеет около 3%. В газете «Вся Тверь» раздел «Образование и Наука» занимают 11%. На каналах «Вести Тверь» и «ТИА Тверь» раздел «Образование и Наука» занимают 8% и 5% соответственно. В интернет-портале «Твериград» категория «Образование и Наука» преобладает и занимает 9%, а в «МК РУ в Твери» категорию «Образование и Наука» занимает средние позиции в показе и составляет только 2%.

Под данным, полученным в ходе исследования, было выявлено, что больше половины опрошенных (65%) оценивают развитие образования и науки в Твери усредненным показателем. 28% респондентов считают, что уровень образования и науки находится на высоком уровне. Небольшой процент респондентов (6%) оценил уровень развития науки и образования низко. Подавляющее большинство (60%) респондентов считают, что город средне привлекателен для студентов и молодых ученых. И равные доли респондентов оценили Тверь очень привлекательным и мало привлекательным городом для студентов и молодых ученых (20% и 20%).

Таким образом, можно сделать вывод что научно-образовательный образ города в большей степени показан в СМИ, а в мнениях и оценках молодежи воспринимается как относительно научно-образовательный город и респонденты не считают образовательную сферу города лидирующей. Научно-образовательный образ города складывается за счет множества средних и высших учебных заведений города Тверь.

Было выявлено, что политический образ города преобладает только в СМИ, в представлениях молодежи он выражен слабо. Политический образ города преобладает в СМИ, в газете «Комсомольская правда» разделу «Политика» уделяется 13%, в газете «Вся Тверь» раздел «Политика» занимает 2%. На канале «Вести Тверь» и «ТИА Тверь» категория «Политика» занимает 13% и 6% соответственно. А в интернет-портале «Твериград» эта категория является лидирующей и занимает 12%, в отличие от распространения в новостном портале «МК РУ в Твери», где эта категория занимает 7%. Несмотря на хорошую осведомленность о работе городской администрации, респонденты выделяют достаточно большое количество проблем в городе, которые требуют решения и изменений. В ходе анализа данных, полученных при изучении мнений и оценок молодежи города, выяснилось, что почти все опрошенные не осведомлены о работе администрации или частично осведомлены (50% и 44% соответственно) и только малая часть респондентов полностью осведомлена о работе администрации (5%), также, половина респондентов затрудняются ответить на этот вопрос (50%), однако другая часть респондентов оценивает работу администрации неудовлетворительно (31%), и только малая часть удовлетворительно оценивает работу администрации (18%).

На основании детального анализа результатов социологического исследования, посвященного восприятию Твери молодежи и средствами массовой информации, представляется возможным сформулировать следующий вывод.

Образ города Тверь формируется под влиянием различных факторов, включая историческое наследие, культурные достопримечательности, образовательную сферу и существующие городские проблемы. Преобладание исторических и культурных маркеров в восприятии города может свидетельствовать о важности сохранения и популяризации культурного наследия для формирования позитивного образа регионального центра.

Вместе с тем, упрощенный образ города, основанный на ограниченном наборе характеристик, может указывать на необходимость более активной работы по формированию комплексного и многогранного представления о Твери, учитывающего ее современное развитие и потенциал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов А.В. Социально-демографическое развитие крупного города. Москва: Финансы и статистика, 1981. 191 с.
2. Вагин В.В. Городская социология: учебное пособие для муниципальных управляющих. Москва: Московский общественный научный фонд, 2000. 169 с.
3. Замятин Д.Н., Замятина Н.Ю., Митин И.И. Моделирование образов историко-культурной территории: методологические и теоретические подходы / Отв. ред. Д.Н. Замятин. Москва: Институт Наследия, 2008. 760 с.
4. Немчиков В.М. Метафизика города // Город как социокультурное явление исторического процесса: сб. ст. / Отв. ред. Э. В. Сайко. Москва: Наука, 1995. С. 234–252.
5. Трущенко О.Е. Городская среда и образ жизни. Критика американских социологических концепций: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Москва: МГУ, 1983. 109 с.
6. Портнов Б.А. Городская среда: феномен престижности // Социологические исследования. Москва: Наука, 2001. № 7. С. 97–105.

Об авторах:

Михайлов Валерий Алексеевич – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой социологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: mikhaylov.va@tversu.ru

Брагина Екатерина Дмитриевна – магистрант по направлению 39.04.01 Социология региона, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: katerinabragina517@bk.ru

Image of the regional center on the example of the city of Tver

V.A. Mikhaylov, E.D. Bragina
Tver State University, Tver, Russia

The image of the city of Tver, formed in the opinions and assessments of urban youth and in the media, is considered. Key characteristics that form the perception of the city are analyzed, and trends in the formation of the image of the city are revealed.

Keywords: *social space, city, Tver, image of the city, urban space, youth, mass media.*

About the authors:

Mikhailov Valery Alekseevich– Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Sociology Department, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: mikhaylov.va@tversu.ru

Bragina Ekaterina Dmitrievna– Master's student in 39.04.01 Regional Sociology, Tver State University Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: katerinabragina517@bk.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 11.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 27.03.2026.

Профессиограмма специалиста по воспитанию – советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями

М.В. Мороз

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

В статье представлены результаты исследования требований, которые предъявляются к специалисту по воспитанию, как субъекту труда в виде информационной профессиограммы, отражающей внешний план профессиональной деятельности. Профессиограмма позволяет более эффективно организовать профориентационную и консультационную работу.

Ключевые слова: *специалист по воспитанию, советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, кадровое обеспечение государственной молодежной политики, профессиограмма, трудовая грамма, предмет труда, средства труда, обобщенная трудовая функция.*

В настоящее время государственная молодежная политика России является одним из стратегических векторов политики государства, т.к. создание условий для реализации потенциала молодежи, в свою очередь, обеспечит инновационное развитие и технологическую независимость нашей страны. Кроме того, необходимость особого внимания к молодежи и создание условий для её развития обусловлены целым рядом вызовов, таких как: информационная война, переизбыток информации, низкий уровень психологической безопасности, нарушение личной конфиденциальности и кибербуллинг, невостребованность профессий на рынке труда и сложности трудоустройства, социальное давление и ожидания идеальной жизни и материального благополучия, сопровождающиеся неудовлетворенностью, разрыв поколений и многое другое.

Государственная молодежная политика России последних десятилетий интенсивно развивалась и в части нормативно-правовой базы, и в части модернизации инфраструктуры, и в части форм и методов работы с молодежью, и в части кадрового обеспечения.

Особого внимания заслуживает развитие государственной молодежной политики в части воспитания молодежи. Не секрет, что в конце XX века на фоне социально-политических преобразований в социальную жизнь страны достаточно агрессивно стали проникать западные ценности. Кроме того, вследствие «демонтажа советской идеологической системы» [3] в образовательных организациях произошло смещение в сторону теории обучения и организации обучения, а воспитание, в некотором смысле, уступило свои позиции. Приоритет академических успехов над нравственным развитием стал одной из причин диффузности жизненных ориентиров и ценностно-смысловой сферы молодежи.

Между тем, понимание необходимости ценностнообразующей государственной политики, как основы суверенитета и безопасности страны

детерминировали, в первую очередь, принятие целого ряда соответствующих нормативных документов: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.»; утвержденная распоряжением Правительства РФ от 17.08.2024 года №2233-р Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г.; Национальный проект «Молодежь и дети» и соответствующие федеральные проекты. Таким образом, государство узаконило свою ответственность за воспитание детей и молодежи, утвердив приоритеты государственной политики в области воспитания: реализацию потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности.

Кроме того, в настоящее время интенсивно формируется новая философия воспитания, базирующаяся на классических подходах к воспитанию – системном (А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова), В.П. Беспалько) деятельностном (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), гуманистическом (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, Я. Корчак, М. Монтессори, К. Роджерс, А. Маслоу), аксиологическом (В.А. Сластенин, Е.В. Бондаревская, А.В. Кирьякова, Б.С. Гершунский), культурологическом (С.И. Гессен, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Г.И. Гайсина), личностно-ориентированном (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), этнокультурном (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев), средовом (Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Б.Вульф), событийном (Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов, Н.Б. Крылова, Е.Н. Шавринова, М.В. Захарченко); и его принципах – свободного воспитания, воспитания в коллективе, опоры на положительное в воспитаннике, творческой самостоятельности личности, др.

Методологической основой новой философии воспитания является понимание воспитания как ключевого механизма сохранения традиционных национальных, духовно-нравственных ценностей, формирования гражданской культуры и патриотизма, укрепления национального суверенитета и консолидации общества.

Как отметил Президент Российской Федерации В.В. Путин, «в российскую школу на системной основе вернулась воспитательная составляющая. И такой подход важен для детей. Его поддерживают и родители, и педагоги, которые понимают, что воспитание и учеба неотделимы друг от друга, именно вместе они формируют гармоничную личность...» (заседание Совета безопасности РФ от 10.06.2025).

В этой связи, нормативно-правовые и методологические основы воспитания становятся фундаментом новой социальной реальности, а также руководством к действию по достижению поставленных Президентом страны целей.

В контексте новой философии воспитания осуществляется поддержка детских и молодежных инициатив, создаются условия для развития молодежных объединений, осуществляется вовлечение родителей в воспитательные практики образовательных организаций, консолидируются социальные ресурсы воспитания различных партнеров и др.

В этом смысле, особое значение приобретает необходимость развития кадрового потенциала государственной молодежной политики и подготовки специалистов по работе с молодежью, специалистов по воспитанию, готовых к реализации новой философии воспитания.

Следует отметить, что за достаточно короткий срок была проделана огромная работа по формированию кадрового ресурса. Так, важное значение имеет тот факт, что наряду с профессиональным стандартом «Специалист по работе с молодежью» (Приказ Минтруда России №59н от 12.02.20 г.) [5], с 01.09.2023 г. вступил в силу профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (Приказ Минтруда России от 30.01.2023 № 53н) [4].

С 02.03.2022 г. в номенклатуру педагогических должностей включена должность советника директора по воспитанию (Постановление Правительства РФ от 21.02.2022 № 225) [7].

Следует отметить, что в рамках федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан РФ» и «Педагог и наставники» была сформирована Всероссийская команда советников директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями «Навигаторы детства» [2, с. 63], в настоящее время насчитывающая более 39 000 человек [8]. Начиная с 2021 года, ежегодно увеличивается число образовательных учреждений во всех субъектах России, вовлеченных в проект. Более того, по итогам заседания наблюдательного совета «Движения Первых» от 26.03.2025 г., в перечень поручений Президента РФ, вошло поручение о введении во всех государственных и муниципальных общеобразовательных организациях должности советника. В этой связи планируется, что в 2026 году численность региональных команд проекта «Навигаторы детства» составит более 50 000 человек [8]. Следует отметить, что ежегодно Российский детско-юношеский центр» (Росдетцентр) [8] проводит форум «Новая философия воспитания», объединяя экспертов и практиков в области образования и воспитания с целью обмена мнениями и лучшими педагогическими практиками, тем самым создавая профессиональное пространство, и профессиональное сообщество. В 2025 г. при поддержке правительства РФ и Минпросвещения России, форум «Новая философия воспитания» прошел во всех федеральных округах, что несомненно, подчеркивает понимание необходимости создания условий для развития профессионального сообщества специалистов по воспитанию [8].

Приведенные данные свидетельствуют о титанической работе нормативно-правового и организационного характера в сфере кадрового обеспечения государственной молодежной политики.

Вовлеченность в конструирование воспитательного пространства и смысловой воспитывающей среды большого количества специалистов по воспитанию обуславливает необходимость изучения требований, которые предъявляет содержание профессиональной деятельности специалиста по воспитанию к субъектам труда, что в свою очередь позволит более результативно осуществлять профориентационную работу, профессиональный отбор, диагностику профессиональной пригодности и профессиональной направленности, а также готовности к данному виду профессиональной деятельности, и обеспечит повышение результативности профессиональной деятельности.

По данным Росдетцентра [8], в настоящее время, среди общего числа советников, 45% составляют молодые люди в возрасте от 18 до 35 лет, что свидетельствует о привлекательности профессии среди современной молодежи, а также понимании молодежью важности и необходимости организации воспитательного пространства образовательных учреждений, учитывающего интересы государства, общества, и молодежи, готовности к воспитательной деятельности.

В связи с этим, актуальность приобретает профессиографическое исследование данной профессии.

В психологии труда профессиограмма – это «научно обоснованные нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста, позволяющие ему эффективно выполнять требования профессии, получать необходимый для общества продукт и вместе с тем создающие условия для развития личности самого работника» [2, с. 26]. Составными частями профессиограммы являются трудограмма, как описание труда в профессии и психограмма, содержащая информацию о требованиях к профессионально-важным качествам субъекта труда [2].

В трудах отечественных ученых В.А. Бодрова, В.Е. Гавриловой, Э.Ф. Зеера, Е.М. Ивановой, Ю.В. Котеловой, А.К. Марковой, К.К. Платонова, Е.Ю. Пряжниковой представлены схемы профессиографирования. С опорой на схему, представленную в работе А.К. Марковой [2], а также основываясь на анализе профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (Приказ Минтруда России от 30.01.2023 №53н 53н), составим информационную профессиограмму специалиста в области воспитании-советника директора по воспитанию.

Трудограмма

Предназначение, «миссия» профессии, ее роль в обществе

«Организация и осуществление воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта общественно и личностно значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей» [4]. В масштабе страны миссия состоит в создании и обеспечении условий для

развития человеческого капитала, детерминирующего дальнейшее развитие страны, создание условий для формирования национального самосознания, сохранения духовно-нравственных и культурных ценностей и консолидации общества.

Распространенность профессии

Как отмечалось выше, с момента появления должности в 2021 году, наблюдается ежегодное увеличение числа советников директоров по воспитанию в образовательных учреждениях общего и среднего профессионального образования. Так, в 2021 году, в 10 субъектах Российской Федерации было 2 477 советников. В 2025 году, проектом было охвачено 28 620 школ и 2 919 образовательных учреждения СПО, в которых в совокупности насчитывалось 34 223 советника [8]. Приведенные цифры свидетельствуют о том, что профессия приобретает массовый характер. Как отмечалось выше, в 2026 году планируется введение во всех государственных и муниципальных общеобразовательных организациях должности советника, следовательно, численность составит более 40 000 человек [8].

Предметом труда в профессии является организация и координация воспитательного процесса в образовательных учреждениях общего, среднего профессионального или дополнительного образования. Консолидация усилий администрации, учителей-предметников, родительского сообщества, детских и молодежных общественных объединений с целью формирования смысловой воспитывающей среды, создания условий для реализации стратегии воспитания в образовательном учреждении. Согласно классификации Е.А. Климова, профессия относится к типу «человек – человек». Более того, согласно исследованиям А.В. Карпова, ее можно отнести к классу «субъект-субъектных» видов деятельности, предполагающих конструктивное сотрудничество субъектов [1].

Профессиональные знания как совокупность сведений о сторонах труда в профессии. Нормативные документы Российской Федерации, субъекта Российской Федерации, нормативные правовые акты муниципального образования в сфере образования. Теория обучения и воспитания. Формы и методы обучения и воспитания. Основы общей и возрастной психологии. Основы социальной психологии, психологии развития личности, возрастной психологии и педагогики детей школьного возраста, психологии девиантного поведения, психологии семьи и семейного воспитания. Основы коррекционной педагогики и психологии. Основы конфликтологии и медиации.

Деятельности, действия, приемы, умения, способы работы, технологии, техники, применяемые в данной профессии для успешного достижения результата. Разработка предложений и рекомендаций по совершенствованию воспитательной работы в образовательной

организации. Подготовка мероприятий по выявлению, поддержке и развитию способностей и талантов обучающихся, направленных на самоопределение, саморазвитие, самореализацию, самообразование и профессиональную ориентацию, согласно возрастным особенностям, потребностям и интересам. Участие в разработке рекомендаций по ранней профилактике негативных явлений в детско-юношеской среде образовательной организации. Консультирование участников образовательных отношений по вопросам воспитания с использованием современных информационных технологий. Организационно-педагогическое и методическое сопровождение реализации новых социально значимых проектов обучающихся образовательной организации [4].

Средства труда

К функциональным средствам труда можно отнести инструменты, обеспечивающие результативность взаимодействия: коммуникативные умения и навыки, выразительность речи, включая темп речи и тембр голоса, способность побуждать людей к активной деятельности и организаторские способности и т.п. К внешним, знаково-символическим средствам, можно отнести нормативно-правовые акты и методическую литературу.

Организация и кооперация труда

Организация и координация воспитательного процесса в образовательных учреждениях предполагает, в первую очередь, кооперацию труда всех субъектов педагогического процесса: администрации, педагогов, родителей, обучающихся. Кроме того, в масштабе территориального образования предполагается межведомственное взаимодействие, как кооперация органов власти, общественных организации и бизнес-структур с целью создания условий для развития и самореализации детей и молодежи. Не исключена и индивидуальная консультативная работа с молодыми людьми, находящимися в сложной жизненной ситуации.

Продукт труда (или его результат)

Это создание воспитывающей смысловой среды через увеличение числа «мест притяжения» детей и молодежи, а также увеличение численности детей и молодежи, вовлечённых в различные виды социальной активности.

Возможные квалификационные уровни профессионализма и квалификационные разряды в данной профессии, категории и их оплата

Согласно профессиональному стандарту «Специалист в области воспитания» (№ 53н от 30.01.2023 г.), выполнение обобщенной трудовой функции «организация воспитательной деятельности в образовательной организации и организация взаимодействия с детскими и молодежными общественными объединениями», предполагает уровень квалификации 6. Требования к уровню образования: высшее образование в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки

«Образование и педагогические науки» и дополнительное профессиональное образование по направлению профессиональной деятельности, в том числе с получением его после трудоустройства или высшее образование и дополнительное профессиональное образование по направлению профессиональной деятельности. Требования к опыту практической работы: не менее одного года работы с детьми и молодежью при наличии высшего образования в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки «Образование и педагогические науки» или не менее двух лет работы с детьми и молодежью при наличии высшего образования [4].

Позитивное влияние данной профессии на человека.

Если говорить не научным языком, то несомненно, взаимодействие с детьми и молодежью наполнено особой позитивной энергетикой. С точки зрения психологии труда, конструктивное, позитивное взаимодействие, проявление педагогической поддержки могут стать факторами субъективной удовлетворенности трудом, препятствующими развитию профессиональных деформаций. Кроме того, с точки зрения субъективной удовлетворенности трудом немаловажное значение имеет социальная значимость профессии, которая, как отмечалось выше, в современных условиях, более чем высокая.

Выполнение профессиональных задач обеспечит субъекту труда не только возможность проявления в профессиональной деятельности, но и развития, таких качеств, как креативность, коммуникативные умения и навыки, эмпатия, организаторские способности, рефлексии и др.

В завершении, следует отметить, что разработка профессиограммы и психограммы позволит более качественно осуществлять профориентационную работу, учитывая важность и значимость профессиональных задач, а также создавать условия для профессионального развития специалистов в области воспитания субъектов труда. Кроме того, данные могут быть учтены при организации и совершенствовании профессиональной подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпов А.В. Психология труда: учебник. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 352 с.
2. Кудряшов А.С. Мы вместе создаем новую философию воспитания. Интервью с директором Росдетцентра // Вестник образования России, декабрь, 2023. – с.62-80
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
4. Стратегия молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года. Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/28d/hyihn9b0mm2iafi1yfokx52xyn3us4ky.pdf>
5. Профессиональный стандарт Специалист в области воспитания (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30 января 2023 года № 53н) <https://classinform.ru/profstandarty/01.005-spetsialist-v-oblasti-vospitaniia.html>

6. Профессиональный стандарт Специалист по работе с молодежью (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 февраля 2020 года № 59н) <https://classinform.ru/profstandarty/03.015-spetsialist-po-rabote-s-molodezhiu.html>
7. Постановление Правительства РФ от 21.02.2022 № 225 <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202202220042>
8. Министерство просвещения РФ <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/>
9. ФГБУ «Росдетцентр» <https://rusdetcenter.ru/>

Об авторе:

Мороз Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Moroz.MV@tversu.ru

Professional certificate of education specialist – adviser to the director for education and interaction with children's public associations

M.V. Moroz

Tver State University, Tver, Russia

This article presents the results of a study examining the requirements for an education specialist as a professional in the form of an informational job description, which reflects the external plan of professional activity. A job description allows for more effective organization of career guidance and consulting work.

Keywords: *education specialist, advisor to the director on education and interaction with children's public associations, staffing of state youth policy, job description, work chart, subject of work, means of work, generalized work function.*

About the author:

Moroz Maria Vladimirovna – Phd of Psycholog, Associate Professor of the Department of Social Work and Pedagogy, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Moroz.MV@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 24.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

Штаб здоровья «Волонтёры-медики» как эффективный формат популяризации витальных ценностей среди студентов колледжа

И.Н.Соколова

ФГБОУ Колледж Росрезерва, г.Торжок

В материале представлен обзор деятельности волонтерского Штаба здоровья колледжа. Освещается реализация социальных проектов, таких как «Инвестируй в жизнь!» и «Энергия Добра», в рамках которых проводятся профилактические квесты и мероприятия для студентов и школьников. Отражены основные достижения волонтеров; определены перспективные задачи развития движения, направленные на расширение аудитории, обучение добровольцев, а также популяризацию донорства и здорового образа жизни.

***Ключевые слова:** добровольческое движение (волонтерство), здоровьесбережение, профилактическая грамотность, командообразование, личностный рост, самореализация, профориентация, проектная деятельность.*

Одной из приоритетных задач нашего государства является развитие и поддержка добровольческого движения. Добровольческое (волонтерское) движение является наиболее привлекательной и эффективной формой вовлечения молодежи в решение социальных задач [3, с. 3].

Одним из важнейших направлений молодежной политики города Торжка и Тверской области является создание условий для практической реализации инновационных программ и проектов в сфере психологической безопасности, социальной и правовой защиты, обеспечения занятости и досуга детей, подростков и молодежи, профориентация среди учащихся средних общеобразовательных учебных заведений.

Добровольческое (волонтерское) движение в ФГБОУ Колледж Росрезерва определяет важнейшие задачи воспитания студентов, такие как поддержка деятельности студенческих инициатив, общественных объединений, создание условий для самореализации личности, бережного отношения к физическому и психологическому здоровью, формирование гражданственности, воспитание потребности к труду.

Добровольчество как одно из важных направлений, отражено практически во всех Программах и концептуальных документах в части воспитательной работы в колледже.

В рамках популяризации ценностей здорового образа жизни, развития донорского движения, а также оказания содействия сохранению и укреплению физического, психологического здоровья студентов, возникла необходимость внедрения новой формы эффективного взаимодействия общества и волонтеров [2, с. 215] на базе ФГБОУ Колледж Росрезерва. Так, в мае 2022 года, при поддержке регионального Штаба здоровья Тверского государственного медицинского университета в колледже был создан Штаб здоровья всероссийского общественного движения «Волонтёры-медики». В широком контексте, Штаб здоровья – это сообщество, зарегистрированное

на базе немедицинского учреждения любого типа, которое реализует мероприятия по популяризации здорового образа жизни среди населения посредством организации и проведения Марафона «Поколение ЗОЖ», участия во всероссийских, региональных мероприятиях, в том числе в рамках национальных проектов «Здравоохранение», «Демография». В настоящее время на территории России открыто 85 региональных отделений, более 300 местных отделений Штабов здоровья ВОД «Волонтёры-медики»: и штабы в новых регионах (ДНР и ЛНР) [5].

Основными задачами в работе Штаба здоровья колледжа являются:

1. Вовлечение студентов в мероприятия с популяризацией ценностей жизни, здоровья, безопасности, а также решение проблем донорства крови и её компонентов.

2. Формирование у обучающихся негативного отношения к пагубным привычкам.

3. Реализация проектных профилактических мероприятий всероссийского, регионального, муниципального и локального уровней.

4. Формирование и развитие «мягких» компетенций, учебно-познавательных, информационных, коммуникативных компетенций студентов из числа волонтёров Штаба здоровья колледжа.

5. Обеспечение волонтёров Штаба здоровья методической, информационной, консультационной, образовательной и ресурсной поддержкой.

Студенты-волонтёры проходят обучение технологиям в области развития добровольчества, участвуют в образовательных форумах, проектных мастерских, арт-семинарах, проходят сертификацию на официальном сайте «ДОБРО.РУ». Проводят профилактические тренинги, акции, квест-игры (увлекательные и познавательные игры с элементами путешествия, тематическими заданиями и головоломками) [4, с. 195], оказывают поддержку медицинскому персоналу Тверской областной станции переливания крови при проведении донорских акций.

Важно отметить, что донорство как отдельное направление по здоровьесбережению в колледже возникло ещё в 2011 году.

За десятилетний период через успешную донацию на базе нашего колледжа прошло около 1000 человек из числа студентов, преподавателей и работников колледжа.

Донорское направление в рамках проекта «Инвестируй в здоровье!» было успешно представлено волонтёрами-медиками Штаба здоровья колледжа в региональном арт-марафоне стартапов проектов при поддержке Дирекции долгосрочной социальной программы «Важное дело», муниципальном фестивале «Территория добровольчества», а также на фестивале колледжа по добровольчеству «ДоброФест».

В рамках Весенней недели добра студенты-волонтёры проводят совместные мероприятия с волонтёрами-медиками Тверского

государственного медицинского университета. В частности, актуальным и захватывающим оказался для студентов колледжа квест по здоровьесбережению «Поколение ЗОЖ».

В рамках проекта «Инвестируй в жизнь!» студенты Штаба здоровья провели квест «Успех команды» на сплочение студентов 1 курса, эффективную коммуникацию и выработку командных решений; разработали и успешно провели профилактический квест «Маршрут твоей безопасности» для студентов, проживающих в общежитии, а также обучающихся общеобразовательных учреждений г. Торжка. В перспективе – выход с данным квестом, иными проектными мероприятиями в другие образовательные организации г. Торжка и Торжокского района, в том числе и в рамках профориентации.

Социальный проект «Энергия Добра» – это инициатива, направленная на создание развивающей, благоприятной и безопасной среды для личностного роста, самореализации, профессионального самоопределения молодежи, формирование активной гражданской позиции через популяризацию ценностей здорового образа жизни. Проект представляет собой уникальную коллаборацию, объединяющую усилия волонтеров, специалистов в области здравоохранения и общественных организаций. Он призывает всех заинтересованных лиц и организации присоединиться к инициативе и вместе инвестировать в будущее молодежи. Это помогло обучающимся, в т.ч. из группы риска, осознать свою социальную ответственность, значимость и внести позитивные изменения в социальную сферу общества, а также в своё личностное развитие.

За период с 2022 по 2025 гг. волонтеры-медики Штаба здоровья являлись организаторами и участниками около 100 разноформатных мероприятий, среди которых, безусловно, социально значимые проекты.

Волонтеры также становились Лауреатами на региональном форуме «Добрая воля, здоровое сердце, чистая страна», региональном Кейс-чемпионате обучающихся по вопросам психологического здоровья «Осознание» (НОЦ «Профкарьера» Тверского государственного университета). Студенты-волонтеры разработали и успешно представили стартап проекта «Обучающий курс «Путь к успеху» – по развитию «мягких» компетенций.

Деятельность Штаба отмечена многими наградными документами федерального, регионального и муниципального уровней, среди которых особую ценность имеет Диплом всероссийского конкурса на «Лучший Штаб здоровья-2022».

В перспективе Штаб здоровья предполагает своё дальнейшее развитие и ставит перед собой следующие задачи.

1. Увеличение численности студентов ВОД «Волонтеры-медики».
2. Подготовка, обучение и сертификация студентов-волонтеров.
3. Сокращение численности студентов «группы риска».

4. Расширение целевой аудитории: обучающиеся образовательных учреждений среднего и среднего профессионального образования г.Торжка Тверской области, а также дети сотрудников Росрезерва в детском оздоровительном лагере.

5. Проведение в общеобразовательных учебных заведениях, учебных заведениях среднего профессионального образования г. Торжка проектных мероприятий, направленных на повышение профилактической грамотности обучающихся.

6. Организация и проведение массовых мероприятий в поддержку развития донорского движения.

7. Создание положительного имиджа добровольческого (волонтерского) движения среди студентов.

8. Привлечение к сотрудничеству муниципальных и региональных средств массовой информации.

Деятельность волонтерского Штаба здоровья колледжа представляет собой системную и многогранную работу, направленную на формирование культуры здорового образа жизни, развитие личностного потенциала молодежи и профилактику социально негативных явлений. Представленный опыт показывает, что интеграция усилий студентов-волонтеров, профессионального медицинского сообщества и образовательных организаций дает устойчивые положительные результаты.

Разработанные и реализованные проекты – от профилактических квестов до обучающих курсов по развитию мягких компетенций – охватывают широкую целевую аудиторию и отвечают актуальным запросам современной молодежи. Высокие достижения Штаба, подтвержденные наградами федерального и регионального уровней, свидетельствуют об эффективности выбранных подходов и высоком уровне подготовки добровольцев.

Перспективное планирование деятельности, включающее расширение географии проектов, увеличение численности волонтеров и усиление работы с группой риска, демонстрирует устойчивое развитие инициативы. Накопленный колледжем двадцатилетний опыт и успешно апробированные технологии могут служить основой для тиражирования данной модели добровольчества в других образовательных учреждениях Тверского региона, внося значимый вклад в формирование социально ответственного и здорового общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Н.С. Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально-ориентированными НКО: учебное пособие для вузов / Н.С. Антонова, Е.Б. Базарова, И.Б. Буртонова [и др.]. Санкт-Петербург: Лань, 2023. 184 с.
2. Арсеньева Т.Н. Психолого-педагогические основы разработки и внедрения инновационных проектов молодежного добровольчества // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 126. С. 212–223.

3. Сычева А.В. Добровольческое движение современной российской молодежи как фактор развития гражданского общества: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Тула, 2017. 24 с.
4. Хальзева М.А. Потенциал квест-методик в работе с молодежью // Молодые ученые – столичному образованию: материалы XIV Городской научно-практической конференции с международным участием. Том 2 / ред. В. В. Рубцов, А. А. Марголис, Ю. М. Забродин [и др.]. Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 2015. С. 195–196.
5. Официальный сайт всероссийского общественного движения «Волонтеры-медики». Режим доступа: <https://old.xn----ctbhcbtapdmikb4a2a0m.xn--p1ai/directions/zdoroviy-obraz-zhizni/>

Об авторе:

Соколова Ирина Николаевна – педагог-психолог ФГБОУ Колледж Росрезерва (Россия, 172008, Тверская область, г. Торжок, ул. Студенческая, д. 3), e-mail: isokolova_90@mail.ru

The health headquarters of the all-russian public movement «medical volunteers» as an effective format for popularizing vital values among students of college

I.N. Sokolova

Torzhok Polytechnic College of the Federal Agency for State Reserves, Torzhok, Russia

This article provides an overview of the activities of the college's volunteer Health Center. It highlights the implementation of social projects such as "Invest in Life!" and "Energy of Goodness," which include preventative quests and events for students and schoolchildren. It also highlights the volunteers' key achievements and identifies future development goals for the movement, aimed at expanding its audience, training volunteers, and promoting blood donation and a healthy lifestyle.

Keywords: *volunteer movement (volunteering), health preservation, preventive literacy, team building, personal growth, self-realization, career guidance, project activities.*

About the author:

Sokolova Irina Nikolaevna – educational psychologist, Federal State Budgetary Educational Institution College of the Federal Agency for State Reserves (Russia, 172008, Tver Region, Torzhok, Studencheskaya St., 3), e-mail: isokolova_90@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 18.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 18.03.2026.

The responsibilities and missions of education in the development of human civilization

Li Wenqing

Shenyang Normal University, Shenyang City, PRC

Civilization is the fruit of human social development, the sum of material and spiritual wealth accumulated by humanity through long-term production and daily life practices. Since its inception, education has been closely linked to the development of human civilization, serving as the core carrier for its continuity, innovation, dissemination, and elevation. In the new era of in-depth integration and diversified development of human civilization, facing global challenges such as climate change, resource scarcity, cultural barriers, and unbalanced development, re-examining and clarifying the position and mission of education in civilization development is not only a profound return to the essence of education but also an inevitable requirement for achieving the sustainable development of human civilization and building a community with a shared future for mankind. This paper explores the core missions of education in the process of human civilization development from five dimensions: inheriting civilizational achievements, driving innovation, shaping value consensus, promoting exchanges and mutual learning, and responding to the challenges of the times.

Keywords: *education, development of human civilization, mission, inheritance of civilizational achievements, innovation cultivation, sustainable development.*

I. Inheriting civilizational achievements: education as the fundamental guarantee for the continuity of human civilization

In the early stages of human social development, before the invention of writing, education existed in the primitive form of oral transmission and teaching by example. Ancient ancestors passed on survival skills such as hunting, farming, and fishing, as well as spiritual culture including rituals, etiquette, and tribal rules to subsequent generations through face-to-face teaching. These civilizational achievements were thus maintained within tribes, becoming the foundation for the germination and development of human civilization. With the invention of writing and the advancement of writing carriers, educational forms gradually enriched: from the «education in Xiang and Xu» during the Shang and Zhou dynasties to the rise of private schools in the Warring States period, and from the academic education in ancient Greece to the grammar schools in ancient Rome, education began to serve as a systematic means of cultural dissemination, organizing and imparting the classic culture, philosophical ideas, and scientific knowledge of various ethnic groups.

In modern society, the establishment and improvement of the school education system have brought an unprecedented increase in the efficiency and scope of civilizational inheritance. The systematic curriculum design from primary school to university transmits the accumulated knowledge systems of natural sciences, social sciences, humanities, and arts to educators in accordance with cognitive laws, enabling every social member to master the basic achievements of human civilization during basic education and conduct in-depth research on the civilizational achievements of a specific field during higher

education [1]. At the same time, the construction of educational carriers such as libraries, museums, and archives, as well as the organization of educational resources such as textbooks and documentary materials, have allowed civilizational achievements to be preserved in a systematic and standardized manner, avoiding civilizational discontinuity caused by historical changes, natural disasters, and other factors.

The inheritance of civilizational achievements through education is not a simple «copy and paste», but involves selection, organization, and interpretation in the process of transmission. In the course of human civilization development, while accumulating outstanding achievements that conform to the laws of human development and promote social progress, there are also some backward and decadent contents [2]. As the core carrier of civilizational inheritance, education plays an important role in «absorbing the essence and discarding the dregs». Through the research and interpretation of civilizational achievements, educators pass on excellent cultural traditions, scientific knowledge, and value concepts to learners, abandoning backward ideological concepts and behavioral norms, and ensuring that the inheritance of civilization always maintains a positive development trend [3]

II. Cultivating innovative capabilities: education as the core driver for the upgrade of human civilization

The cultivation of innovative capabilities through education is first reflected in the transmission and accumulation of knowledge. Innovation is not a castle in the air, but is built on a solid foundation of knowledge. Without mastering and understanding existing civilizational achievements, innovation is impossible. Through systematic knowledge transmission, education enables learners to grasp the basic theories and research methods in fields such as natural sciences, social sciences, humanities, and arts, understand the current development status and cutting-edge issues of a specific field, and lay a solid knowledge foundation for innovation.

The cultivation of innovative capabilities through education is a gradual and long-term process. From the enlightenment of innovative awareness in basic education to the cultivation of innovative capabilities in higher education, and then to the improvement of innovative capabilities in lifelong education, education runs through the entire process of innovative capability cultivation [4]. Precisely because of this mission of education, humanity can constantly break through its own cognitive limitations, promote the progress of science and technology, the transformation of production methods, and the improvement of social systems, allowing human civilization to continuously radiate new vitality and vitality in innovation and realize continuous upgrading from low-level to high-level and from traditional to modern [5].

III. Shaping value consensus: education as the spiritual bond for the cohesion of human civilization

The development of human civilization requires not only material progress but also spiritual guidance; it requires not only respecting the uniqueness of civilizations of various ethnic groups but also building a common human value pursuit [6]. Value consensus is the spiritual foundation for human society to unite forces and develop together, and education is the core approach to shaping value consensus. By cultivating individuals' correct values, uniting the common national spirit, and building common human values, education becomes the spiritual bond for the cohesion of human civilization, providing a strong spiritual driving force for the development of civilization [7].

From an individual perspective, education is an important means of shaping individual values. An individual's values are not innate but gradually formed under the influence of acquired education and the environment. Through various contents such as moral education, aesthetic education, legal education, and life education, education guides individuals to establish correct worldviews, outlooks on life, and values, enabling them to distinguish truth, goodness, and beauty from falsehood, evil, and ugliness, and to understand respect for others, care for society, and reverence for nature.

From a national perspective, education is an important approach to building a core social value system and uniting national development forces. The core social value system is the spiritual banner of a country and an important spiritual support for national development and social progress [8]. By integrating the core social value system into the entire process of education and teaching, education allows the core social value concepts to deeply take root in the hearts of the people, becoming the common value pursuit of all social members, and thus uniting the spiritual synergy for national development.

IV. Promoting exchanges and mutual learning: education as an important bridge for the integration of human civilization

The development of human civilization has never been the isolated development of a single civilization, but a process of mutual exchange, mutual learning, and integration between different civilizations. From the ancient Silk Road to modern economic globalization, and from Zheng He's voyages to the Western Seas to the discovery of new sea routes, exchanges and mutual learning between different civilizations have promoted the common development of human civilization [9]. As the core carrier of cultural dissemination, education is an important bridge for promoting exchanges and mutual learning between different civilizations. Through educational dissemination and exchange, the achievements of different civilizations are mutually spread and learned from, enabling different civilizations to understand each other in dialogue and develop together in integration, thus promoting the formation of a sound pattern of diversified coexistence and harmonious development of human civilization.

The promotion of exchanges and mutual learning between civilizations through education is first reflected in cultural dissemination and exchange. Education is the most effective and long-lasting way of cultural dissemination.

Through the dissemination by educators and the learning by learners, the cultural achievements of different civilizations can cross geographical and ethnic boundaries, spreading and exchanging worldwide. In ancient times, Zhang Qian's mission to the Western Regions opened up the Silk Road, which not only promoted the exchange of material culture between China and foreign countries but also the exchange of educational culture. Chinese Confucian culture, papermaking technology, printing technology, etc., were introduced to the Western Regions and Europe through the Silk Road, while Buddhism, astronomy, mathematics from Europe were introduced to China, promoting the exchange and integration between Chinese and Western civilizations; Japanese envoys to the Tang Dynasty came to China to learn China's political system, educational system, cultural and artistic achievements, and brought Chinese civilizational achievements back to Japan, promoting the Taika Reform and the development of Japanese civilization; Western missionaries came to China, bringing advanced natural and social sciences from the West, and promoting the development of modern Chinese education and the modern transformation of Chinese civilization.

The promotion of exchanges and mutual learning between civilizations through education is not a simple cultural transplantation and copying, but the mutual understanding, mutual learning, and integration of different civilizations on the basis of respecting their differences. Thanks to this mission of education, the barriers and prejudices between different civilizations are gradually eliminated, and the achievements of different civilizations are mutually spread and absorbed, promoting the formation of a sound pattern of diversified coexistence and harmonious development of human civilization, and enabling human civilization to achieve common progress in exchanges and mutual learning.

V. Responding to the challenges of the times: education as the key support for the sustainable development of human civilization

At present, the development of human civilization has entered a new era full of opportunities and challenges. The in-depth development of economic globalization has promoted the in-depth integration of human civilization, and the rapid development of the scientific and technological revolution has driven the rapid upgrading of human civilization. However, at the same time, human civilization is also facing a series of global challenges: extreme weather caused by climate change, development difficulties brought about by resource scarcity, social conflicts triggered by the wealth gap, humanitarian crises caused by regional conflicts, ethical issues arising from the development of artificial intelligence, etc. [10]. The solution to these challenges is inseparable from the joint efforts of all mankind. As the core force driving human development, education is the key support for responding to the challenges of the times and promoting the sustainable development of human civilization. By cultivating the concept of sustainable development, improving humanity's ability to respond to challenges, and promoting global cooperation and governance, education

becomes an important guarantee for the sustainable development of human civilization.

The response of education to the challenges of the times is an important manifestation of education adapting to the development of the times and highlighting its own value. By cultivating the concept of sustainable development, improving humanity's ability to respond to challenges, promoting global cooperation and governance, and advancing social equity and balanced development, education becomes the key support for responding to the challenges of the times and promoting the sustainable development of human civilization, enabling human civilization to continuously develop in the face of challenges and make progress in overcoming difficulties.

VI. The dialectical relationship between education and the development of human civilization

Through the analysis of the five core missions of education in the development of human civilization, we can clearly see that there is a complementary and dialectically unified relationship between education and the development of human civilization. The two interact with and promote each other, jointly forming the core driving force for the development of human society.

At the same time, the dialectical relationship between education and the development of human civilization is also reflected in their mutual constraints. If the development of education lags behind the needs of civilization development, with outdated educational content, rigid educational methods, and low educational quality, it will restrict the development of human civilization, leading to a lack of motivation and support for civilization development; if the development of civilization lags behind the development of education, with insufficient civilizational achievements and unclear development needs, it will lead to a lack of content and direction for the development of education, making education a «tree without roots and water without a source». Therefore, education and the development of human civilization must maintain synchronous resonance. Education must keep up with the pace of civilization development, constantly adjust its own development strategy, and adapt to the needs of civilization development; civilization development must provide support and guarantee for the development of education, promoting the continuous innovation and development of education.

VII. Conclusion

As a unique practical activity of human society, education has shouldered the core responsibilities and missions of promoting the development of human civilization since its birth. In the long process of the development of human civilization, education has always been the fundamental guarantee for the continuity of civilization, the core driving force for its upgrading, the spiritual bond for its cohesion, the important bridge for its integration, and the key support for its sustainable development. Through inheriting civilizational achievements, cultivating innovative capabilities, shaping value consensus, promoting

exchanges and mutual learning, and responding to the challenges of the times, education has driven human civilization to move from ignorance to enlightenment, from dispersion to integration, and from tradition to modernity.

The mission of education originates from the needs of civilization development and points to the bright vision of the future of mankind. Only by always adhering to the essence of education, fulfilling the responsibilities and missions of education in the development of human civilization, and continuously promoting the reform and innovation of education, can education better serve human development and civilization progress, enabling human civilization to cross mountains and seas, be passed down from generation to generation, break through challenges, develop continuously, and move towards a brighter, more inclusive, fair, and sustainable future. This is precisely the eternal and irreplaceable value and significance of education in the process of the development of human civilization.

REFERENCES

1. Lei T. Analysis of the Importance of Practical Education for Student Development under the New Curriculum Standards // *Western Quality Education*. 2016. V. 2(05). P. 25. <https://doi.org/10.16681/j.cnki.wcqe.201605015>
2. Xu Q. Analysis of the Current Situation of Educational Informatization Construction and Its Importance to Education // *Light Industry Science and Technology*. 2017. V. 33(09). P. 177–178.
3. Yuan B.Z., & Li D.G. The Educational Mission and Responsibility of Basic Education Teachers in the New Era from the Perspective of People-Satisfactory Education // *Talent Resource Development*. 2025. V. (16). P. 66–70. <https://doi.org/10.19424/j.cnki.41-1372/d.2025.16.019>
4. Han T. The Mission, Dilemma and Development Direction of the Collaborative Innovation of «Three Educations» from the Perspective of Building a Powerful Education Country // *Vocational and Technical Education*. 2025. V. 46(31). P. 42–47.
5. Liu X., & Zheng Y. The Construction of «New Double Heights» in the Process of Building a Powerful Education Country: Strategic Mission, Promotion Path and Development Thinking // *Jiangsu Higher Education*. 2026. V. (01). P. 106–112. <https://doi.org/10.13236/j.cnki.jshe.2026.01.014>
6. Zhou J.H. Undertake the Mission of Fostering Morality and Cultivating People, Uphold Integrity and Innovate for the Future—In-depth Study and Implementation of General Secretary Xi Jinping's Important Discourses on Education // *Innovation Talent Education*, 2025. V. (05). P. 6–8+50.
7. Guo Y.X. & Liu Y.R. The Mission of Basic Education in Shaping a New Pattern of Fostering Morality and Cultivating People in the Process of Building a Powerful Education Country // *Journal of the Chinese Society of Education*. 2025. V. (10). P. 1–7.
8. Guo J.P. Innovative Application Strategies of Red Cultural Resources in Ideological and Political Education // *Journal of Huainan Vocational and Technical College*. 2025. V. 25(06). P. 115–117.
9. Yang S.F. Telling Chinese Stories – The Epochal Mission of Education in Assisting the Construction of a Community with a Shared Future for Mankind // *Journal of Northwest Normal University (Social Sciences Edition)*. 2025. V. 62(06). P. 95–105. <https://doi.org/10.16783/j.cnki.nwnus.2025.06.010>

Zhang W. Analysis of the Importance of the Education System under the Background of «Internet +» // Computer Knowledge and Technology. 2018. V. 14(32). P. 116–117. <https://doi.org/10.14004/j.cnki.ckt.2018.3770>

About the author:

Li Wenqing – postgraduate student, Shenyang Normal University (PRC, 110034, Shenyang, Huanghebei St., 253), e-mail: 1130232249@qq.com

Миссия образования в развитии человеческой цивилизации

Ли Вэньцин

Шэньянский педагогический университет, г. Шэньян, КНР

Цивилизация – это плод человеческого социального развития, сумма материальных и духовных богатств, накопленных человечеством благодаря долгосрочному производству и повседневной жизни. С момента своего зарождения образование тесно связано с развитием человеческой цивилизации, выступая в качестве основного носителя её преемственности, инноваций, распространения и совершенствования. В новую эпоху глубокой интеграции и диверсифицированного развития человеческой цивилизации, сталкиваясь с глобальными вызовами, такими как изменение климата, дефицит ресурсов, культурные барьеры и несбалансированное развитие, переосмысление и уточнение положения и миссии образования в развитии цивилизации является не только глубоким возвращением к сути образования, но и неизбежным требованием для достижения устойчивого развития человеческой цивилизации и построения сообщества с общим будущим для человечества. В данной статье рассматриваются основные миссии образования в процессе развития человеческой цивилизации в пяти измерениях: наследование цивилизационных достижений, стимулирование инноваций, формирование ценностного консенсуса, содействие обмену и взаимному обучению, а также реагирование на вызовы времени.

Ключевые слова: образование, развитие человеческой цивилизации, миссия, наследование достижений цивилизации, культивирование инноваций, устойчивое развитие.

Об авторе:

Ли Вэньцин – аспирант, Шэньянский педагогический университет (КНР, 110034, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, 253), e-mail: 1130232249@qq.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 15.05.2026.

Креативность в инженерной подготовке: современный аспект

Е.В. Борисова

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

Рассмотрены вопросы актуализации образовательных методик и подходов с целью обеспечения баланса между распространением и возможностями цифровых инструментов и комплексом организационно-педагогических условий качественной инженерной подготовки. Креативность рассматривается как универсальная способность решать задачи по набору правил в различных контекстах. Приведены критерии оценивания учебных достижений, контекстные особенности постановки задач, место цифровых инструментов в проблемно-ориентированном обучении.

Ключевые слова: *нейросеть, критическое мышление, знания, индукция, опыт.*

Креативное мышление инженеров начинается с умения выявлять новое и оригинально его применять. Настоящая креативность проявляется в способности находить необычные решения и нестандартные подходы к сложным задачам, видеть несколько вариантов выхода из ситуации и порождать свежие идеи. Чем сильнее развиты эти навыки, тем увереннее инженер решает комплексные проблемы, изобретает и развивает высокотехнологичные проекты. Именно это делает инженера по-настоящему ценным специалистом с высоким уровнем профессиональных компетенций. Способность нации к креативности и инновационному мышлению, как утверждает А. Маслоу, определяет её конкурентоспособность [3].

Общемировым трендом в сфере образования является широкое распространение инструментов генеративного интеллекта [4, 5]. Авторы также отмечают, что активное проникновение искусственного интеллекта в современное образование вызывает опасения по поводу возможного снижения критического мышления и усиления цифровой зависимости у студентов. Ответом на этот вызов в педагогическом сообществе все больше внимания уделяется совершенствованию образовательных методик с целью обеспечения баланса между степенью распространённости цифровых инструментов и комплексом психологических, организационно-педагогических условий, обеспечивающих качество образования.

Возможности нейросетей существенно меняют подходы к междисциплинарным исследованиям, включенным в проблемно-ориентированное обучение студентов инженерных направлений. Интеграция двух интеллектов, человеческого и искусственного, как отмечается исследователями Е. Визитиу и Н. Ромаевой, «стимулирует синергию между различными областями знаний, ускоряет научные открытия и способствует разработке инновационных методов исследований» [1]. В исследовании Z. Yan & T. Qianjun отмечено

увеличение образовательных результатов по междисциплинарным проектам на 37% благодаря интеграции инструментов AIGC в высшее образование [7].

Междисциплинарность в обучении, которая базируется на интеграции знаний и методов, может быть существенно расширена с помощью нейросетей. Цифровые инструменты в первую очередь ориентируются на повышение мотивации обучающихся, активизацию их познавательного интереса, персонализацию сопровождения.

В исследовании П. Гринфилд утверждается, что «студенты колледжей, которые смотрели заголовки новостей CNN только с ведущими и без бегущих строк новостей в нижней части экрана, запоминали значительно больше фактов из телевизионной передачи, чем те, кто смотрел ее с привлечением бегущего текста и дополнительной информации, например, о фондовом рынке и погоде» [6, с. 69]. Результатом ее исследований явились два вывода, которые, как может показаться, взаимно исключают друг друга. Первый состоит в том, что многозадачность мешает человеку глубже понимать информацию. Иначе, при необходимости решить сложную проблему, требующую сосредоточенности и размышлений, многозадачность вредна. Второй вывод – о том, что в некоторых ситуациях важно уделять внимание всем аспектам задачи, даже жертвуя частью информации. Иллюстрацией ко второму выводу является проявление профессионально важных качеств в повседневной трудовой деятельности. Современный инженер выполняет свои профессиональные задачи, работая с массивом технической и вспомогательной информации, управляя оборудованием, взаимодействуя с коллегами и принимая решения в условиях постоянных изменений и непредсказуемости. Повседневный труд инженера включает множество разноплановых задач и требует высокого уровня концентрации, аналитических навыков и умения переключаться между проблемами.

Основатель функционализма Уильям Джеймс предположил, что людям свойственны два типа мышления. Интерпретация его идеи и обозначение двух умственных процессов как интуитивное понимание и логическое рассуждение принадлежат психологу Д. Канеману. При анализе информации первое (подсознательное, автоматическое, произвольное) значительно превосходит второе по скорости, но уступает ему во внимании к деталям и способности к обучению. При процессах второго типа мышления, требуется больше когнитивных ресурсов, что позволяет обрабатывать информацию логически, по стандартам критического мышления [2]. К этим стандартам относят набор компонентов, навыков и методов, направленных на развитие способности анализировать информацию, оценивать её достоверность, формулировать собственное мнение и принимать основанные на анализе решения. В современном образовании креативность, связанную с критическим мышлением,

рассматривают как универсальную способность решать задачи в различных контекстах.

Продумывание вариантов разрешения проблемы и анализа возможных ошибок в подготовке инженерных кадров следует начинать с первых курсов, применяя методы проблемно-ориентированного обучения. Например, в математике – разработать комплексные задания, сочетающие несколько тем и разделов, требующие анализа, синтеза и быстрого переключения между разными теоретическими основаниями. Это подготовит студентов к решению реальных инженерных задач, разовьет и навыки эффективного распределения времени и внимания к частностям. Традиционно получение знаний на практике носит преимущественно индуктивный характер: студент сталкивается с различными ситуациями и проблемами, извлекая из них общие эвристические правила для последующего решения аналогичных задач. Однако такая индуктивная природа не отражает связь практических правил с контекстом. Студенты должны понимать, что индуктивно сформированные правила и опыт могут существенно меняться в зависимости от обстоятельств и содержания решаемой задачи.

Примером такой зависимости может служить задача на проектирование электросети строящегося объекта. Практическое правило для жилого дома рекомендует использовать провода небольшого сечения (например, 1,5–2,5 мм²), так как нагрузки на электрическую сеть сравнительно невелики. Такой объект предполагает следующий контекст для решения задачи: невысокие требования к надежности и бесперебойности. Если в проекте задан промышленный объект, то практическое правило требует использовать толстые кабели и предусматривать резервные линии, заземление в трехфазных сетях. Здесь контекст обуславливают существенные нагрузки, повышенная пожароопасность, жесткие требования к резервированию и надежности.

Современная инженерная подготовка студентов должна базироваться на приобретенном за время обучения опыте, подразумевающим изучение взаимосвязей между действием и результатом. Студент в учебных действиях формирует личный опыт (правила), обеспечивающий общий способ разрешения проблемы. Здесь кроется методологическое противоречие между требованиями разных практических правил в зависимости от контекста и их избыточностью. Попытки естественного стремления объединить похожие задачи в классы приводит к потере контекстной специфичности и снижению эффективности известных методов. Абстрактные, формальные логические правила и теоретические положения теряют свою полезность в конкретных ситуациях, насыщенных деталями. Студенты испытывают трудности, пытаясь выделить общую структуру задачи среди множества второстепенных сведений.

Одновременно, подробности могут маскировать ключевые закономерности, мешая воспринять общий замысел проблемы.

Многое, что может называться формальным изучением, имеет дедуктивный характер, то есть студентам преподают научные законы, логические принципы, математические правила и т.д., которые по своей природе абстрактны и не зависят от контекста. В образовательном процессе индуктивное усвоение опыта происходит вследствие решения многих разнообразных задач с многократным закреплением. Проблема получения студентами знания из опыта трансформируется в личностный поиск оптимальных правил и возможностей для применения. Но факт, что содержание задачи может отличаться, в то время как структура остается той же, студенту не всегда удастся увидеть. При этом, исходы (результаты) четко видимы, доступны и часто однозначны. Закрепление знаний с помощью обратной связи от исхода необходимо в понимании того, как эвристика сохраняется. Без знания структуры обратная связь по итогам решения проблемно-ориентированной задачи может быть неэффективной или бесполезной для исправления неверно избранных подходов. Отклик сам по себе не объясняет, почему именно это решение оказалось верным, и не способствует глубокому пониманию самой задачи, не помогает понять, что используемые методы оказались неподходящими, так как отсутствует понимание механизма достижения успеха. Это ориентирует в современном образовательном процессе на необходимость включения в него нейросетевых технологий, способных выявлять скрытые закономерности и формировать индивидуальные рекомендации, обеспечивающие осмысленное усвоение материала и развитие креативных стратегий решения проблем.

Покажем фрагмент задания с опытом включения нейросетей в курс высшей математики для инженеров на примере задачи оптимального планирования маршрута трассы трубопровода. Это классическая задача математического программирования, имеющая целью минимизировать длину пути средствами нахождения кратчайшего расстояния между двумя точками на плане с препятствиями.

Строителям необходимо проложить трубопровод минимальной длины между двумя зданиями, учитывая рельеф местности и наклон отдельных участков. Необходимо учесть, что трасса должна идти плавно, без резких поворотов, минимизируя изгиб трубы и сохраняя прочность конструкции. Высота по рельефу задана функцией $h(x)$, где x – горизонтальная координата. Итоговое решение сводится к минимизации интегрального функционала, учитывающего длину трассы, геодезические высоты рельефа. Оно зависит от конкретной функции $h(x)$, описывающей рельеф местности. Функционал длины трассы можно свести к минимизации интеграла Эйлера–Лагранжа.

Поставленная комплексная задача решается методами вариационного исчисления, дифференциальных уравнений и интегрального исчисления. Исходные данные могут быть адаптированы для разных студентов путём варьирования условий. *По форме рельефа местности, то есть функции $h(x)$:* параболическая, синусоидальная, линейная, кусочно-непрерывная функция; задание рельефа таблично (дискретные значения высот в разных точках). *Наличие препятствий по направлению трассы.* Появление препятствий в виде ям, холмов, водоёмов, строений в разных частях рельефа. *Обозначение начала и конца трассы.* С использованием произвольных промежуточных стационарных или динамических точек. *Введение значимости участков трассы.* Весовые коэффициенты за прохождение по участкам с повышенным рельефом или препятствиями. Стоимостные характеристики укладки трубопровода в разных зонах рельефа. *Дополнительные ограничения.* Требования к углу наклона трассы, допустимой высоте перепадов, ограничения на допустимую длину трубы, случайные возмущения рельефа, введение погрешностей измерений.

Приведенные выше вариации исходных и дополнительных условий задачи формируются с помощью генеративного интеллекта в следующих направлениях:

- индивидуализация вариантов, обеспечивающая разнообразие и динамичность учебных материалов;
- автоматический выбор базовой трассы трубопровода;
- создание виртуальных моделей рельефа с генерацией детализированных карт местности, облегчат студентам визуализацию и понимание задачи.
- анализ чувствительности к изменению рельефа или других параметров задачи на оптимальность трассы, демонстрируя студентам, как меняются решения при смене условий.

По каким критериям проводится оценка решения, полученного студентом? В первую очередь рассматривается самостоятельность и корректность постановки задачи, ее формализация в виде математической модели и граничных условий. Следующим критерием становится адекватность выбора методов решения и последовательности их применения. Оценивается не просто применение формул, а обоснование студентом их выбора соответствующими теоремами, свойствами, правилами. Анализ и интерпретация полученного результата на соответствие физическим законам, известным прототипам. Важны подробности о допустимых расчетных погрешностях, наличии промежуточных шагов. Для инженерной практики существенны четкость и логичность рассуждений, наличие пояснений и комментариев по этапам. Кроме того, в оценку включаются корректность и правильность использования обозначений и терминов, грамотность и аккуратность в оформлении, умение аргументировать выводы и презентовать результаты.

На всех этапах выполнения задания генеративный интеллект может помогать студенту, учитывая разные вариации условий и исходных данных, проводить сравнения полученных вариантов на оптимальность, учитывать разные дополнительные ограничения.

Согласно теориям социальной когнитивной деятельности, поведение, познание и эмоции изменяются под воздействием внешней среды, включая технологии, с которыми взаимодействуют люди. Нейросети становятся ценным инструментом для улучшения креативности и критичности мышления, позволяющим рассмотреть одну и ту же задачу с разных точек зрения.

Заключение. Структурированное взаимодействие студентов с нейросетями в образовательном процессе стимулирует их интерес и способствует развитию целого ряда ценных мягких и профессиональных навыков. Привлекая цифровые инструменты к рутинным задачам, у студентов можно развить креативные способности, уверенность в обосновании оригинальных идей и аргументированных оценок использованных методов и подходов. Внутренняя мотивация и вера в свои способности ведут к открытости в общении с преподавателями и сокурсниками в моменты поиска решений поставленных задач. Креативность и критичность мышления выгодно отличают специалистов инженерного профиля и обеспечивают их конкурентоспособность в условиях современных производств и технологий. Планомерное и продуманное внедрение технологий генеративного интеллекта в образовательный процесс технических вузов имеет масштабные теоретические и прикладные перспективы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Везетиу Е.В., Ромаева Н.Б. Искусственный интеллект как инновационный инструмент внедрения современных средств обучения в образовательный процесс высших учебных заведений // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. №. 77-2. С. 73–77.
2. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Изд-во Института прикладной психологии, «Гуманитарный Центр», 1982. 632 с.
3. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / перев. с англ. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 432с.
4. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. №6. С. 19–37.
5. Фурс С.П. Искусственный интеллект в сфере образования –помощник педагога или «подрывающая» технология? // Преподаватель XXI век. 2023. №1-1. С. 40–49.
6. Greenfield P.M. Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned // Science. 2009. V. 323. P. 69–71.
7. Yan Z., Qianjun T. Integrating AI-generated content tools in higher education: a comparative analysis of interdisciplinary learning outcomes //Scientific Reports. 2025. Т. 15. – №. 1. P. 25802.

Об авторе:

Борисова Елена Владимировна – кандидат технических наук, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры высшей математики ФГБОУ ВО «Тверской государственной технической университет» (Россия, 170026, г. Тверь, наб. Афанасия Никитина, 22), e-mail: elenborisov@mail.ru

Creativity in engineering training: a modern aspect

E.V. Borisova

Tver State Technical University, Tver, Russia

Issues of updating new methodological foundations have been considered with the aim of ensuring a balance between the dissemination and capabilities of digital tools and the set of organizational and pedagogical conditions for quality engineering training. Creativity is viewed as a universal ability to solve tasks according to a set of rules in various contexts. Criteria for assessing academic achievements, contextual features of task formulation, and the role of digital tools in problem-oriented learning are presented.

Keywords: *neural network, critical thinking, knowledge, induction, experience.*

About the author:

Borisova Elena Vladimirovna – Candidate of Technical Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Higher Mathematics, Tver State Technical University (Russia, 170026, Tver, Afanasy Nikitin Embankment, 22), e-mail: elenborisov@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 23.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 02.04.2026.

Занимательность и доступность изложения материалов как важный фактор обучения русской речи студентов нефилологических направлений

Б.Х. Данияров

Ташкентский университет экономики и педагогики, г. Ташкент, Республика Узбекистан

Рассматриваются современные методики обучения русскому языку как иностранному. Автором данной статьи разработана занимательная методика интенсивного обучения русскому языку узбекоязычных студентов технических вузов. А также инновационная программа «Русский язык с родным узбекским: интересно и легко» с целью ускоренного обучения взрослого населения, в том числе студентов Узбекистана, начинающих изучать русский язык.

Ключевые слова: *занимательность и доступность изложения материалов как важный фактор обучения русской речи узбекских студентов, занимательная методика обучения в сопоставлении с родным узбекским, устно-речевое общение.*

Сопоставительная методика обучения иностранным языкам на основе изучения различных по структуре языковых знаний посредством концептуализации языка и мышления, формирования разнообразных значений слова, проблем лингвистических отношений и их сравнительного изучения на примере двух языков имеет большое научное и практическое значение.

В результате новой экономической политики, осуществляемой правительством Республики Узбекистан, усилился приток в экономику страны иностранных инвестиций для развития всех отраслей, в том числе для интеграции образования, науки и производства. В связи с этим в Узбекистане особую актуальность приобретают инновационные исследования в области науки, в том числе языкознания и преподавания иностранных языков. В особенности, исследования вопросов инновационной методики обучения русской речи студентов технических специальностей, в сопоставлении с их родным языком и изучение проблем профессиональной подготовки специалиста в условиях неязыкового вуза, которые представляют огромную актуальность в связи недостаточной изученностью этих вопросов. К настоящему времени опубликованы лишь отдельные статьи [1, с. 15].

Обучение русской речи студентов нефилологических специальностей технических вузов Узбекистана, продолжающих изучать русский язык после окончания средней общеобразовательной школы, состоит в следующем. Своеобразие авторской занимательной методики интенсивного обучения инновационным методическим принципам и приёмам, на которых строится современная методика обучения русскому языку как иностранному; структура учебной программы должна соответствовать как общепринятым, так и инновационным приёмам и принципам — занимательность и доступность изложения материалов сопоставительного

обучения, запоминающееся яркое объяснение особенностей и типичных закономерностей русского и узбекского языков.

В рамках сопоставительно-сравнительного лингвометодического подхода приоритетное внимание уделяется анализу типичных взаимодействий языковых систем. Категория учета родного языка базируется на компаративном анализе речевых и системных особенностей русского и узбекского языков, цель, которого состоит в том, чтобы материал закреплялся через рефлексию различий в языковом сознании носителей, благодаря которой у студентов возникает мотивация к изучению языка [2, с. 32].

По результатам исследований можно предположить, что привлечение фактов родного языка эффективно стимулирует творческую активность обучающихся, способствует развитию лингвистической инициативы и интенсифицирует учебный процесс. Для проведения параллелей между языковыми системами необходимо проводить дифференциацию учебного контента на каждом этапе обучения.

В грамматической и лексико-семантической аппроксимации особенно выражены различия между русским и узбекским языками. Именно при использовании данных различий при сопоставительном анализе ошибки в межкультурной коммуникации сводятся к минимальным значениям.

Интеграция лингвокультурологического компонента в сопоставительную методику, которая позволяет овладеть уникальным ментальным опытом народа, способствует формированию вторичной языковой личности [3, с. 22].

Характерным примером фонетического различия между русским и узбекским языками служит отсутствие в узбекском языке категории мягкости/твердости согласных, что ведет к не различению на слух и в произношении таких пар, как «был – бил» или «кон – конь». Стоит отметить, что некоторые студенты испытывают трудности с реализацией русских гласных в положении редукции, в узбекском языке ударение является фиксированным (преимущественно на последнем слоге), обучающиеся автоматически переносят этот навык на русский язык, допуская ошибки в словах с подвижным ударением.

Доведение студентам в занимательной и доступной форме общего и особенного по различным ярусам системы узбекского языка (в том числе фонетического уровня) в сопоставлении с русским языком имеет важное значение. При этом наибольшее внимание следует уделить не только функционально-коммуникативному аспекту, но и сопоставительному анализу фонологических систем русского и узбекского языков.

Сопоставительное обучение в лингвометодическом аспекте русскому языку как иностранному, который в корне различается по своей структуре от узбекского языка, представляет четкое представление о том:

1) какие языковые явления и их дифференциальные (различительные) признаки являются общими для обоих языков (полностью совпадают в них);

2) какие языковые явления и их дифференциальные признаки, будучи сходными в сопоставляемых языках, отличаются какими-то своими специфическими особенностями (совпадают лишь частично);

3) какие языковые явления и их дифференциальные признаки характерны только для одного из сопоставляемых языков, отсутствуют в другом (полностью отличаются) [4, с. 187].

В связи с этим обучение русскому языку как иностранному студентов нефилологических специальностей предусматривает определенные инновационные принципы и приёмы обучения интенсивному развитию русской речи, обеспечивающие занимательность, доступность и качество образовательного процесса, благодаря которым формируется языковая и речевая компетенции.

Весьма важна осознанность постановки и разработки конкретных целей и задач курса студентами, мотивации обучения самими учащимися путём последовательного и систематического внедрения инновационных методических приёмов и принципов. Необходимо отметить, что на каждом занятии при первой же возможности нужно сопоставлять русский и узбекские языки в доступной и занимательной для студентов форме, объяснять отличительные особенности русского и узбекского языков.

Изучение русского языка должно быть основано на развитии конкретных практических речевых навыков студентов, как результат целенаправленных разнообразных устных и письменных упражнений по данной тематике. Для преодоления трудностей усвоения иностранного (русского) языка необходимы методы, способствующие доступности и занимательности изложения материалов и выполнения разнообразных упражнений и заданий по данной тематике в процессе приобретения умений и навыков разговорной письменной речи [5, с. 70].

Многое зависит от формы изложения преподавателем материала. Преподаватель должен уметь заинтересовать студентов умением объяснять, сложные для них понятия, доступно и лаконично. И обязательно приводит примеры для подтверждения, сказанного с переводами на узбекский язык. Например, приставку можно объяснить студентам таким образом:

Приставка – это значимая часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов. Однокоренные слова: переходит, подходит, входит, выходит, обходит, уходит связаны по смыслу со словом «ходить». У них общая часть – корень – ход-. Но перед корнем есть часть слова, которая внесла новый смысл в исходное слово. Это – приставка. В узбекском языке эти слова не однокоренные, они образованы, в отличие от русского языка, из разных корней. Сравните: переход – ўтиш, подход – ёндашув, вход – кириш, выход – чиқиш, обход – четлаб ўтиш, уход – кетиш.

А также, на примере глаголов ярко иллюстрируются особенности и отличия русского языка от узбекского:

Если русскому глаголу *крыть* – *қопламоқ*, прибавить приставку *от-* образуется слово с новым значением: *открыть*. По-узбекски значение этого слова обозначается совершенно другим словом – *очмоқ*, которое образовано не от слова *қопламоқ* (*крыть*), в отличие от русского языка. Ср.: *открыть* образовано от слова *крыть* посредством приставки *от-*.

Теперь глаголу *крыть* прибавим приставку *за-*. Получается новое слова *закрыть*. Значение русского слова *закрыть* в узбекском языке обозначается совсем другим словом – *ёпмоқ*, не имеющего общей корневой основы, со словом *қопламоқ* (*крыть*) или *очмоқ* (*открыть*). Как видно, в русском языке глаголы *крыть*, *открыть*, *закрыть*, *скрыть* и т.д. – это слова однокоренные. В узбекском языке значения этих глаголов выражается разными, не однокорневыми, словами: *қопламоқ* (*крыть*), *очмоқ* (*открыть*), *ёпмоқ* (*закрыть*), *яширмоқ* (*скрыть*).

Методика обучения русской речи, основанная на системности сопоставления русского и родного языков с доступными для студентов методически интересными объяснениями принципиальных различий в системе этих двух разнотипных языков способствует снизить влияние родного языка

Например, объяснение в занимательной форме студентам о том, что отсутствие в узбекском языке категории рода имен существительных может препятствовать быстрому овладению навыками правильного употребления студентами всех форм рода существительных в русской речи. Однако сопоставительный анализ особенностей разнотипных языков даёт студентам возможность с интересом относиться к лингвистическим особенностям как русского, так и узбекского языков. Для обучающихся это будет интересным открытием. Таким образом родной язык способствует усилению интереса студентов и к русскому, и к своему языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Данияров Б.Х. Методика инновационного обучения говорению на русском языке узбекоязычных студентов технических вузов/ Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. IV Междунар. науч.-практ. конф. 24–26 марта 2022 г. / под редакцией И.Д. Лельчицкого. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2022. Вып. 20. С. 15–19.
2. Данияров Б.Х. Современные тенденции обучения русскому языку как иностранному узбекских студентов технических вузов. Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. VI Междунар. науч.-практ. конф. 28–30 марта 2024 г. / под редакцией И.Д. Лельчицкого. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2024. Вып. 22. С. 32–38.
3. Данияров Б.Х. Современные принципы и приёмы методики обучения русскому языку как иностранному студентов нефилологических направлений тенденции обучения русскому языку как иностранному узбекских студентов технических вузов. Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. VII

Междунар. науч.-практ. конф. 28 марта 2025 г. / под редакцией И.Д. Лельчицкого, С.Н. Махновца. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2025. Вып. 23. С. 72–77.

4. Данияров Б.Х. Современная методика комплексного анализа семантической структуры и функционирования лексических единиц. Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб.науч.тр. междунар. науч.-практ. конф. 25–27 марта 2021 г. Тверь. С.186–190.

5. Данияров Б.Х. Принципы и приёмы оригинальной методики обучения русскому языку взрослых // Преподавание языка и литературы: научно-методический журнал Министерства народного образования Республики Узбекистан. 2021. №7. С. 70–73.

Об авторе:

Данияров Бахтиёр Худайбердиевич – доктор филологических наук, профессор Ташкентского университета экономики и педагогики (Республика Узбекистан, 110105, г. Ташкент, Чиланзарский район, улица Кичик Халка Йўли, д. 50), e-mail: bxdaniyarov@gmail.com

Engagement and accessibility of material as key factors in teaching Russian speech to non-philology students

B. Kh. Daniyarov

Tashkent University of Economics and Pedagogy, Tashkent, Uzbekistan

The article discusses modern trends in methods of teaching Russian as a foreign language. Russian is an interesting method of intensive teaching of the Russian language and an innovative program «Russian with native Uzbek: interesting and easy» has been developed by the author of this article in order to accelerate the education of the adult population of Uzbekistan who are beginning to learn Russian.

Keywords: *Engagement and accessibility of material as key factors in teaching Russian speech to Uzbek students; speaking, intensive learning methodology, oral-speech communication, don't be ashamed and don't be ashamed, interesting and easy.*

About the author:

Daniyarov Bakhtiyor Khudaiberdievich – Doctor of Philological Sciences, Professor at the Tashkent University of Economics and Pedagogics (Republic of Uzbekistan, 110105, Tashkent, Chilanazar District, Kichik Khalka Yuli Street, Building 50), e-mail: bxdaniyarov@gmail.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 23.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 02.04.2026

Педагогические принципы применения технологии наставничества в техникуме креативных индустрий

Д.В. Огородников

ФГАНУ «Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования»,
г. Москва, Россия

В статье сформулированы и охарактеризованы педагогические принципы, опора на которые обеспечивает эффективное применение технологии наставничества в образовательном процессе техникума при подготовке специалистов творческих профессий. Показаны пути реализации таких принципов, как стимулирование креативного потенциала студентов, инновационной направленности взаимодействия наставников и обучающихся, формирования профессиональной идентичности студентов и др.

Ключевые слова: *среднее профессиональное образование, технология наставничества, педагогические принципы, студенты творческих специальностей, креативность, инновационность, профессиональная идентичность.*

В системе среднего профессионального образования технология наставничества не часто применяется при подготовке специалистов творческих профессий, с одной стороны, ввиду недостаточной разработанности целостной концепции, отражающей специфику профессионального становления в этой сфере; с другой стороны, не каждый специалист в силу личностных особенностей способен выполнять функцию наставника по отношению к студентам, осваивающим творческие специальности. С точки зрения системного подхода, ядром педагогической концепции являются принципы как руководящие идеи, обеспечивающие концептуальное единство, что обуславливает необходимость определения принципов применения технологии наставничества в техникуме креативных индустрий.

При работе с данной категорией обучающихся системообразующим принципом является *стимулирование креативного потенциала студентов*. Традиционно под креативностью понимают способность человека генерировать новые идеи и новаторские решения – результаты, которые не просто новы и необычны, а соответствуют контексту и являются ценными для других [12, с. 495]. В этом состоит основное отличие креативности от творчества, которое спонтанно, импульсивно и непредсказуемо, в результате появляется «нечто новое, никогда ранее не бывшее» как в социальном, так и в личностном плане [1, 3, 9]. «Для креативности, наоборот, характерна изначальная ориентация на прагматические параметры. Креативный продукт жестко нацелен на определенную аудиторию, априори утилитарен, и творческая компонента строго подчинена прагматической цели» [13, с. 38].

Феномен креативной личности и ее характеристики активно изучаются с 60–70 гг. XX в., и уже определены основные параметры, на которые целесообразно влиять в целях развития креативности, рассмотрим их.

1. Хорошая осведомленность человека в избранной области, которая обеспечивается достаточным уровнем интеллектуального развития. Учеными были применены психометрические методы с целью выявить корреляцию интеллекта с творческими способностями [12, с. 494–496]. В результате было установлено, что средний уровень интеллекта сдерживает творческие способности, а вот высокие показатели интеллекта и показатели ниже среднего, напротив, раскрепощают. В этой связи необходимо расширять кругозор студентов, стимулировать их интерес к профессиональному знанию, в данном случае в области полиграфического производства, издательского дела, графического дизайна, живописи; в целом, повышать уровень интеллектуального развития обучающихся. Так, наставник может готовить наиболее способных студентов к участию в научно-практических конференциях, помогать в подготовке презентаций, докладов, научно-публицистических статей.

2. Развитые когнитивные способности, в частности:

- способность определять новые проблемы или решать уже известные проблемы неординарными способами;
- способность оценивать перспективность идеи с точки зрения оправданности вложения времени, сил, финансов;
- способность убеждать окружающих в ценности креативных идей для получения поддержки в их развитии.

Данные способности с необходимостью должны развиваться у студентов творческих специальностей, поскольку если они не смогут объективно оценивать свои идеи или убеждать других в их ценности, то маловероятно, что эти идеи превратятся в креативные продукты и достижения.

3. Дивергентное мышление, позволяющее человеку продуцировать большое количество оригинальных идей для решения поставленной задачи. Дивергентность заключается в умении обнаруживать связи между предметами, неочевидные для других; в способности видеть возможности там, где другие видят препятствия; обеспечивает масштабность мышления, помогающую оценивать перспективность идей. Его противоположностью является конвергентное мышление – линейное, логическое мышление, направленное на поэтапное выполнение задачи в соответствии с заданным алгоритмом и ориентированное на получение единственно верного результата.

4. Наличие определенных личностных качеств, таких как готовность к разумному риску, стойкость перед неопределенностью, трудолюбие, перфекционизм, привычка завершать начатое и др.

5. Адекватная мотивация, побуждающая к творческой деятельности: здоровое честолюбие, чувство долга, заинтересованность в получении результата или решении проблемы. А главное – подлинная страсть и концентрация внимания на деле, которым человек занимается. Высокие

оценки, призы и другие поощрения подтверждают социальную значимость идей и стимулируют работу над новыми проектами. Однако, если студенты сосредоточиваются исключительно на наградах и преференциях, то теряется внутренняя заинтересованность и вдохновение, в результате – страдает творчество.

Креативность студента детерминирована сочетанием многих факторов, которые могут формироваться в образовательном процессе техникума под руководством наставника, а не преобладанием какого-то одного фактора, которым часто считают дивергентное мышление.

Существуют универсальные способы стимулирования креативного потенциала студентов путем разработки собственных художественных проектов, привлечения к участию в творческих конкурсах, фестивалях, выставках, биеннале, арт-площадках, фоточелленджах и др. При этом наиболее благоприятные условия для развития креативности возникают, когда подготовка к участию в творческих мероприятиях происходит под руководством старшекурсников, которые уже имеют опыт участия в таких мероприятиях и пробуют себя в роли наставников [5]. Таким образом, принцип стимулирования креативного потенциала студентов предполагает повышение творческого уровня всех субъектов образовательного процесса, вовлечённых в систему наставничества.

Принцип инновационной направленности сотрудничества наставника и студента. Большинство исследователей в области креативности обращают внимание на характерные особенности наставников, способных оказывать поддержку в творческой реализации другим людям. В данном случае приоритетными являются не столько развитый интеллект и высокий профессионализм, сколько страсть к своей работе, интерес к новому, гибкость, терпимость к неопределенности, неконформизм и дивергентное мышление. Эффективные наставники креативных студентов – это не просто «эксперты» в своей профессиональной области, но и «новаторы».

Как считают философы и социологи, большое значение здесь имеют социокультурные корреляты: «Вундеркиндам посчастливилось жить в окружении, которое способствовало развитию их талантов, мотивации и восхваляло их достижения... в некоторых обществах креативность ценится больше, чем в других, и в них для развития креативного потенциала выделяются значительные финансовые и человеческие ресурсы» [12, с. 498].

Психологи развивают эту идею, утверждая, что «креативность является качеством, почти полностью формируемым за счет влияния социальной среды, ее ценностных ориентаций, требований, предъявляемых к человеку, организации информационного потока и целевой направленности всех видов деятельности, начиная с учебы. Существует прямая зависимость креативности от условий социализации, вплоть до уровня учебных заведений, в котором проходила обучение личность,

поскольку есть школы консервативные, формирующие исполнителей, – творческие личности отторгаются ими; а есть школы творческие, обучающие мыслить креативно» [10, с. 339].

После получения общего и профессионального образования дальнейшее развитие креативности специалиста происходит в процессе трудовой деятельности в коллективе единомышленников: «Люди, способные к сопереживанию, умеющие улавливать, что думают и чувствуют окружающие, обладают особым даром *групповой креативности*. Они способны воспринимать идеи других людей, добавляя что-то свое. Чтобы повысить способность к эмпатии, требуется развивать умение слушать. Желательно разрушить все барьеры, препятствующие комфортному сотрудничеству» [13].

Таким образом, общение с креативными людьми, участие в творческих проектах, работа в творческом коллективе, а также саморазвитие готовят наставника и его подопечных к взаимодействию, имеющему инновационное содержание.

Принцип *формирования профессиональной идентичности студентов*. С точки зрения психолого-педагогической науки, «профессиональная идентичность – осознанная индивидом его принадлежность к профессиональному сообществу по уровню образования, профессиональным компетенциям и профессиональной культуре, а также по его включенности в профессиональную группу, которая отождествляет данного индивида как «своего»» [7, с. 209]. Некоторые ученые трактуют профессиональную идентичность личности в более широком социальном контексте – тогда это качество характеризует субъекта, «который определяет и осуществляет способ взаимодействия не только в контексте трудовой деятельности, но и с миром в целом, посредством этого взаимодействия индивид обретает смысл и самоуважение» [2, с. 108]. В связи с этим профессиональную идентичность можно считать не только условием успешной трудовой деятельности, но и предпосылкой гармоничной социальной интеграции человека.

Как сложное личностное образование, профессиональная идентичность включает когнитивный, ценностный и поведенческий компоненты и в своем развитии проходит те же стадии (табл. 1), что и, например, религиозная или этническая идентичность (Э. Эриксон, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Л.Б. Шнейдер и др.).

Таким образом, профессиональная идентичность представляет собой динамичный феномен и «интегративную характеристику, в которой выражается взаимосвязь следующих личностных качеств: когнитивных, мотивационных и ценностных, которые определяют стратегию и характер взаимоотношений в профессиональном сообществе, позволяющих более полно реализовывать личностный потенциал в профессиональной

деятельности и прогнозировать возможные последствия профессионального выбора и направления развития» [4, с. 151].

Таблица 1

Стадии становления идентичности

Стадии	Общая характеристика состояния идентичности
Диффузная идентичность	Индивиды, обладающие диффузной идентичностью, еще не думали о проблемах идентичности или не приняли каких-либо решений, уже потерпев неудачу в определении своего жизненного пути
Незрелая идентичность	Индивиды обладают определенной идентичностью, но они не делали самостоятельного выбора, а определились под влиянием родителей, социального окружения и других внешних факторов
Мораторий	Индивиды, обладающие этим статусом, переживают кризис идентичности, когда активно ставят вопросы и ищут ответы относительно своего дальнейшего жизненного пути
Достижение идентичности	Индивиды, достигшие идентичности, разрешили проблемы идентичности, сделав личностные выборы в пользу собственных целей, убеждений и ценностей

Очевидно, что профессиональная идентичность в большинстве случаев начинает формироваться еще в старших классах общеобразовательной школы и даже раньше, когда родители поддерживают творческое самовыражение детей и их увлечения, выходящие за рамки учебных предметов, выстраивают общение с ребенком на основе сотрудничества, вовлекают их в творческую деятельность, поощряют занятия в кружках и организациях дополнительного образования. Все это создает предпосылки для осознанного или неосознанного выбора в подростковом или юношеском возрасте творческой специальности, что соответствует стадии диффузной профессиональной идентичности.

Незрелая профессиональная идентичность развивается за счет подражания значимым взрослым – родителям, родственникам, известным профессионалам креативной индустрии и др. Например, молодые люди из творческих династий склонны инертно отдавать предпочтение творческим профессиям. «Как показывает практика, выбор профессии у большинства студентов средних профессиональных учебных заведений происходит под влиянием внешних обстоятельств (мнения близких, атрибуты профессии, стоимости обучения, местонахождения учебного заведения и др.), поэтому контингент техникумов и колледжей часто формируется абитуриентами, которые не ориентированы или ложно ориентированы на получение образования и трудоустройство по выбранной профессии» [8, с. 4–5]. Вследствие чего студенты первых-вторых курсов не ощущают принадлежности к конкретной профессиональной группе, не разделяют её ценности и убеждения, а также не обладают чётко выраженными амбициями в своей профессиональной сфере.

На стадии моратория молодые люди активно ставят вопросы и отыскивают ответы относительно своего жизненного и профессионального пути и здесь очень важны личный пример и поддержка наставников – работодателей, преподавателей, старшекурсников.

Достижение профессиональной идентичности проявляется в том, что молодой специалист осознает, чего хочет добиться в профессии, имеет собственные профессиональные амбиции, способен устойчиво преодолевать периодически возникающее в профессиональной деятельности эмоциональное напряжение, его действия согласуются с традициями и правилами поведения профессиональной группы, он ощущает себя частью профессионального сообщества, а свою профессию воспринимает как призвание [6].

Достижение профессиональной идентичности нередко является результатом успешно проведенного наставничества в техникуме и на производстве. Обретение человеком профессиональной идентичности, предполагающей глубокое осознание специалистом личностной и социальной значимости своей профессиональной деятельности, не только позволяет трудиться с максимальной самоотдачей, но и побуждает делиться опытом с молодыми коллегами и студентами, то есть становиться наставником.

На сегодняшний день содержание и организация учебно-воспитательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования не в полной мере обеспечивает развитие профессиональной идентичности будущих специалистов, что объясняет нередкое разочарование выпускников колледжа в избранной профессии и отсутствие стремления к профессиональной самореализации. К завершению обучения, а также на первых этапах профессиональной деятельности может произойти утрата профессиональной идентичности, что проявляется в ощущении непричастности к выполняемой профессиональной роли, самоотрицании как специалиста и потере личностной значимости профессии [11, 14]. В этой ситуации при отсутствии квалифицированного сопровождения на производстве молодой специалист или оставляет профессию, или ищет себя в смежных областях.

Подводя итог, отметим, что применение технологии наставничества в техникуме определяется опорой на такие принципы, как преемственность, сотрудничество, практикоориентированность, создание атмосферы доверия и др. Эти принципы основательно рассмотрены на уровне теории профессионального образования и являются универсальными для подготовки студентов различных специальностей. Когда речь идет о подготовке студентов творческих специальностей, наряду с указанными принципами эффективность определяют стимулирование креативного потенциала студентов, принцип инновационной направленности

взаимодействия наставников и обучающихся, а также принцип формирования профессиональной идентичности личности студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Самара: «Федоров», 2009. 416 с.
2. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией // Психология субъекта профессиональной деятельности: сб. науч. тр. / под ред. В.А. Барабанщикова, А.В. Карпова. М.; Ярославль, 2002. Вып. 11. С. 104–128.
3. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект. 2005. 304 с.
4. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство // Мир психологии. 2004. № 2. С. 148–156.
5. Мельниченко Н.Ю., Рачковская Н.А. Наставничество спортсменов как принцип формирования ценностных ориентаций в спортивной школе единоборств // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 83–85.
6. Огородников Д.В. Наставничество – эффективный инструмент повышения качества подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сборник научных трудов / отв. ред.: А.Л. Третьяков. Том 14. Москва: МПСУ, 2025. С. 577–582.
7. Перинская Н.А. Профессиональная идентичность // Знание. Понимание. Умение. 2018. №2. С. 209–211.
8. Рущишина А.А. Развитие профессионального интереса студентов техникума во внеучебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Грозный, 2020. 210 с.
9. Сорокин Б.Ф. Философия и психология творчества: науч.-метод. пособие для аспирантов и молодых преподавателей. М-во образования Рос. Федерации. Орл. гос. ун-т. Орел, 2000. 103 с.
10. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2003. 640 с.
11. Шатохин А.А. Профессиональное самоопределение как составляющая профессиональной идентификации // Актуальные проблемы современной науки. 2017. №5. С. 75–82.
12. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб.: Питер, 2003. 976 с.
13. Шишова Н.В., Александрова Л.А. Креативные технологии в рекламе и связях с общественностью: монография. Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2010. 170 с.
14. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. М: МОСУ, 2001. 272 с.

Об авторе:

Огородников Денис Владимирович – аспирант ФГАНУ «Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования» (Россия, 115093, г. Москва, ул. Люсиновская, д. 51), e-mail: Denis.ogo@gmail.com

Pedagogical principles of applying mentoring technology in the college of creative industries

D.V. Ogorodnikov

Federal Institute for Digital Transformation in Education, Moscow, Russia

This article formulates and describes the pedagogical principles that support the effective application of mentoring technology in the educational process of technical schools for the training of creative professionals. It demonstrates ways to implement such principles as stimulating students' creative potential, fostering innovative interactions between mentors and students, and developing students' professional identities.

Keywords: *secondary vocational education, mentoring technology, pedagogical principles, students of creative specialties, creativity, innovation, professional identity.*

About the author:

Ogorodnikov Denis Vladimirovich – postgraduate student, Federal Institute of Digital Transformation in Education (Russia, 115093, Moscow, Lyusinovskaya St., 51), e-mail: Denis.ogo@gmail.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 10.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 27.03.2026.

Study on translation teaching in the energy and power sector

Zhang Yuxiao¹, Wang Rui²

¹Shanghai University of Electric Power, Shanghai, PRC

²Shenyang Normal University, Shenyang, PRC

This paper analyzes the current state of translation teaching in the energy and power sector. It proposes an innovative framework based on three models: project-based learning, human-machine collaboration, and localization. The aim is to provide references for teaching methodologies and translation practices in the energy and power sector, thereby enhancing the students' core competitiveness of translation in the era of artificial intelligence.

Keywords: *industry-education integration, energy and power, translation teaching, training model.*

With the ongoing advancement of globalization and increasingly frequent international exchanges, an open and diverse global context has taken shape. Against this backdrop, the deepening promotion of «the Belt and Road Initiative» [2] and the comprehensive implementation of the national Culture Going Global strategy have fostered more profound and extensive communication between different nations and cultures. Translation talents bear significant responsibility and mission in this process, and their role as a bridge for cross-cultural communication has become increasingly prominent. Consequently, the training of translation talents has received unprecedented emphasis. The cultivation of foreign language students in science and engineering universities should fully leverage institutional strengths and characteristics, actively develop scientific and technical translation practice and exploration, update translation teaching content and practice in response to the times, strengthen the whole-process education mechanism of industry-education integration, and enhance students' language application capabilities.

1. Analysis of the Current State of Translation Teaching

Amidst the waves of internationalization and intellectualization, universities, as crucial platforms for cultivating translation talents, often emphasize theoretical instruction in their traditional training models, with insufficient focus on practical application. This has led to a misalignment with the actual needs of the translation industry.

1.1. Relative Disconnect Between Translation Teaching and Market Demand

Due to the rapid development of the new energy and power industry and frequent technological updates, China's technical sector has an increasingly diverse demand for translation talents, including technical documentation translation, international conference interpreting, and marketing material translation. However, the current curriculum for translation majors often focuses on traditional translation skills, lacking in-depth explanation of specific terminology and background knowledge in the new energy and power sector. Furthermore, students lack practical projects involving enterprise collaboration

during their studies, leading to graduates facing skill deficits in actual work and a lack of confidence and capability when confronted with complex translation tasks. Simultaneously, a disconnect exists between current translation talent training and market demands, primarily manifested in: despite a significant market demand for translation talents, there is a mismatch between translation education curricula and market needs, inadequate cultivation of students' practical abilities, weak faculty resources, and insufficient emphasis on the application of translation technology. Moreover, the phenomenon of «prioritizing theory over practice» [1] in translation education persists, making it difficult for graduates to quickly adapt to industry requirements. This disconnect is evident not only in the practical abilities of translation talents but also in their mastery of translation skills.

1.2 Insufficient Emphasis on Translation Practice Related to Energy and Power Specialties

In the field of new energy and power, the importance of translation practice is becoming increasingly prominent. With the acceleration of globalization, translators play a key role in technology dissemination and international cooperation. This requires universities to cultivate students with solid translation capabilities and industry knowledge to meet market demands. However, in the current educational model, translation practice has not received sufficient attention, and there is a lack of translation project practice related to the new energy and power industry. Furthermore, explorations in industry-education integration often remain superficial, and industry needs are not fed back to universities timely, creating a certain distance between curriculum design and actual job requirements. Therefore, enhancing translation practice and deepening industry-education integration have become urgent. The difference between scientific and technical translation in the energy and power sector and general translation lies not only in its requirement for high accuracy but also in its emphasis on specialization. In addition to being scientific, scientific and technical translation has its unique stylistic features, typically characterized by authenticity, conciseness, formulaic structure, and formality. This requires translators to closely follow the market, strengthen translation practice, and understand the current state of the market and related industries, as well as the corresponding translation service requirements. Universities need to conduct teaching and practical training based on the characteristics of scientific and technical translation and the current goal of cultivating interdisciplinary foreign language talents.

1.3 Insufficient Integration of Artificial Intelligence

In the era of new energy and power, the rapid development of artificial intelligence (AI) has brought new opportunities for the training of translation talents, especially in improving translation efficiency and accuracy. However, in the current translation education process, the application of AI remains insufficient and has not been fully integrated into the design and implementation of translation courses. This results in students lacking operation and experience

with advanced technologies during their learning. Moreover, as the industry's demand for intelligent translation tools increases, students' adaptability and competitiveness are constrained. Therefore, strengthening the integration of AI will help improve the quality of translation talent training, enabling them to better address future challenges and opportunities. In the new energy and power industry, translation talents not only need foreign language proficiency but also must be proficient in AI to perform deep processing and refinement of the semi-finished linguistic output from computer-assisted translation. This demand for interdisciplinary talents highlights the importance of combining foreign language skills with professional domain knowledge. The rapid development of the new energy and power industry places greater demands on translation talents. Translation work must not only meet the basic need for language conversion but also involve a deep understanding of specific subject matter, requiring accurate parsing and reconstruction.

2. Innovative Models for Translation Teaching

With the rapid development of renewable energy, the national demand for foreign language talents in the energy and power sector continues to grow. To align with the national energy strategy, serve energy technology innovation and international cooperation, and support the development of new energy and power, it is essential to cultivate comprehensive translation talents who possess both professional knowledge and foreign language skills. This training should emphasize practical components, provide internship opportunities via university-enterprise cooperation, strengthen international perspectives and the application of artificial intelligence, and foster students' understanding and communication skills regarding global energy policies. The talent training program should highlight multi-modal, interdisciplinary collaboration and focus on in-depth cooperation with new energy enterprises and research institutions. By jointly developing courses and internship projects, students' professional skills and translation competencies can be solidified. Through practice-oriented learning, students will not only master industry knowledge and language skills but also enhance their ability to engage in scientific and technical communication within the global environment.

China President Xi Jinping has advocated for deepening industry-education integration and university-enterprise collaboration, a direction highly emphasized by national education and social development departments, underscoring the importance of industry-education integration in higher education. Industry-education integration refers to the comprehensive and deep-seated close collaboration between industry and the education sector. Through this model of in-depth cooperation, educational content and methods can be more effectively aligned with the ever-changing market demands and industry development trends. It integrates rich practical work experience, specific industry needs, and cutting-edge technological advancements into teaching and curriculum design, thereby ensuring that the knowledge and skills students acquire precisely match actual job

requirements. Under the background of industry-education integration, universities incorporate the genuine needs and latest developments of the translation industry into the educational system for training translation talents. This ensures that the cultivated talents not only have solid language skills but also possess up-to-date industry knowledge and rich hands-on experience, enabling them to demonstrate excellent professional competence and adaptability in their future careers.

2.1. Project-Based Learning Model

In the backdrop of the new energy and power era, Project-Based Learning (PBL) offers a new pathway for training translation talents and achieving industry-education integration. This model is driven by real-world energy and power projects, allowing students to hone their professional abilities and teamwork spirit through practical translation tasks. Course design closely revolves around industry demands, incorporating actual cases from energy and power enterprises, research institutions, and government departments. This ensures students are exposed to cutting-edge translation tasks, thereby enhancing their employability. During project implementation, guidance and feedback from industry experts are crucial. Regular review meetings enable students to present their translation outcomes, receive professional evaluations, and make improvements. This process not only elevates translation quality but also cultivates students' capacity for self-reflection and critical thinking.

In traditional translation classrooms, the translation skills students encounter are mostly confined to textbook knowledge, such as addition, omission, and conversion. While these skills are important, they often lack flexibility and are difficult to apply in complex and ever-changing translation situations. Consequently, when faced with new texts or unfamiliar translation problems, students often feel at a loss, unsure how to apply their learned knowledge to solve practical problems. Compared to traditional translation teaching, PBL offers significant advantages. Students are exposed to real, unresolved problems that professional translators encounter in actual work which cannot be addressed through classroom theory alone. In the process of solving these problems, students can not only improve their translation proficiency and problem-addressing abilities but also deepen their understanding of the industry, reducing isolated, impractical learning.

Through group collaboration in PBL, students can enhance their communication skills and strengthen their sense of teamwork. During the collaborative process, students realize that translation does not have a single "correct answer"; rather, multiple possible translations exist, and the most suitable expression can be chosen based on different contexts and needs. Simultaneously, within this teaching model, students learn how to fully utilize various resources, including human resources and hardware facilities. In translation practice, students can employ tools like translation software and online dictionaries, and they can also exchange ideas with classmates, instructors, and even industry

experts to gather more information and suggestions. Furthermore, students' bilingual translation abilities improve significantly, enabling them to use both languages more proficiently for expression and conversion.

2.2. Human-Machine Collaboration-Based Training Model

Under the background of industry-education integration, the training of energy and power translation talents should emphasize the application and practice of translation technology. With the continuous innovation of technology, tools like Computer-Assisted Translation (CAT) and Machine Translation (MT) are widely used in the language services industry, raising concerns about whether machine translation will replace human translators. However, from the perspective of the translation technology application process, while language intelligence may impact human translation, it also presents opportunities for refining translation talent training. Today, as artificial intelligence, neural networks, and deep learning technologies continue to converge, translation technology has evolved to include neural machine translation based on cloud technology and big data, showing trends towards practicality, multimodality, and multilingual support. Language service professionals need to comprehensively employ various skills during the translation process. AI-powered translation frequently appears in settings like international conferences, with its capabilities constantly updated and research in the field increasing.

With the vigorous development of sustainable energy and power, leveraging computer-assisted translation technologies, such as Neural Machine Translation (NMT) [5] which is a machine translation technology based on deep learning, has significantly improved translation accuracy and fluency. This also signifies the gradual intellectualization of translation tools and platforms, which support the automatic identification and processing of translation projects to enhance efficiency and quality. Beyond mastering foundational translation theory, translation talents should also be adept at utilizing various computer-assisted translation technologies to improve the precision and efficiency of their work. Technological advancements have brought innovation to the translation field. Translation technology takes natural language used for human communication as its object, employs computers for its analysis, processing, and interactive communication, conducts quantitative research on linguistic information with computer support, and provides language modalities usable by both humans and machines. The core concept of human-machine collaborative translation talent training is the use of technology as a tool to assist translation instruction. We should fully utilize various translation technologies to enhance students' translation competence and practical proficiency.

2.3. Localization Technology-Based Training Model

With the growing global demand for renewable energy, the application of localization translation technology in the new energy and power industry is rapidly developing. Particularly in the international cooperation and exchange within energy and power, the training of translation talents becomes especially

important. Localization refers to «the process of adapting digital content and products developed for one regional market (defined by geography, language, and culture) so they can be sold and used in another. Localization translation is the translation process within product localization and is a key component of localization activities» [4]. Within the context of localization services, the widespread application of information technology and modern project management technology has significantly promoted the procedural, automated, and scaled development of language services, marking important progress in language service technology. Given the strong demand for software technology and applications in localization translation, the training of translation talents should keep pace with industry frontiers. It should be grounded in robust language proficiency, supported by rich industry knowledge, and guaranteed by strong technical capabilities, thereby contributing to the development of new energy and power.

Localization practice indicates that the deep integration of language technology and information technology, coupled with the close combination of process management and project management, has become the core driving force behind the development of the language services industry. This highly integrated model not only represents the forefront of the language services field but is also a crucial support for the smooth execution of localization work. Without the support of information technology and translation technology, localization efforts would face significant difficulties. Therefore, translators involved in localization must possess solid technical literacy to effectively address various technical challenges. This requires translators to have some experience with tools like machine translation and graphic editing software such as Adobe Illustrator, as well as a certain understanding of relevant industries. In current localization practice, language service providers in scientific and technical fields like energy and power must not only master foreign language skills and professional knowledge but also be proficient in localization management processes and possess strong information technology application capabilities. In short, the competency model for a modern scientific and technical translator can be summarized as: Translator Competence = Language Proficiency + Professional Domain Knowledge + Information Technology Capability. This model reflects the comprehensive requirements of the industry for translation talents and highlights the importance of technical literacy in localization translation.

3. Conclusion

The current rapid development of the new energy and power industry has become a significant force driving the global energy transition, simultaneously presenting new requirements for the training of translation talents. As international exchanges in new energy technologies become increasingly frequent, translation professionals must not only possess a solid language foundation but also master specialized knowledge in the new energy and power field and be proficient in applying modern translation technologies. Faced with

this situation, the cultivation of translation talents should be closely integrated with national strategic needs and industry development trends. Guided by the philosophy of «preserving the essence while pursuing innovation» [3] it is essential to strengthen language capabilities while expanding the knowledge boundaries within the new energy and power sector. We should emphasize the integration of translation theory and practice, fostering students' cross-cultural communication skills and technological application abilities, enabling them to meet the demands of international exchange in the new energy and power industry.

Concurrently, with the continuous advancement of translation technology, the training of new energy and power translation talents must evolve with the times, drawing on international advanced experience to promote a shift from traditional translation pedagogy towards cultivating high-level, specialized technical talents. By constructing a diversified teaching system, strengthening university-enterprise collaboration, and achieving deep industry-education integration, we can cultivate high-quality translation talents who are both proficient in new energy and power technology and possess an international perspective. This will not only help enhance the international influence of China's new energy and power industry but also contribute Chinese wisdom to the global energy transition. Under the backdrop of the new era, the training of new energy and power translation talents should be guided by national strategy, supported by technological innovation, and aimed at industry needs. Through optimizing curriculum design, strengthening practical teaching, and deepening industry-education integration, we can cultivate interdisciplinary talents capable of meeting industry demands and adapting to technological changes, thereby providing a solid talent foundation for the international development of China's new energy and power industry.

REFERENCES

1. Gao Yanli, Zhang Shuxin. Opportunities and Challenges in Translation Talent Training Empowered by Modern Translation Technology // Journal of Higher Education, 2024.
2. Wang Huashu, Cao Daqin. Innovation and Development of Localization Translation Technology in the New Era: A Review of Localizing Apps – A Practical Guide for Translators and Translation Students // Chinese Science & Technology Translators Journal. 2020. V. 33(1). P. 62–65.
3. Wang Xiangling, He Xiaolan. Construction of a Project-Driven Collaborative Translation Teaching Model // Foreign Language Education, 2018.
4. Zhao Lei. Exploring the Training Path for Application-Oriented Translation Talents in Undergraduate Institutions from the Integration of Industry-Education // Modern English, 2023.
5. Zhao Yan. Research on the Enhancement of Science and Technology Translation Competence and International Communication Capability of Foreign Language Talents in Engineering Universities // Chinese Science & Technology Translators Journal, 2024.

About the authors:

Zhang Yuxiao – Doctor of Philosophy, associate professor in Liberal Arts Division and researcher in Marxism Research Institute, Shanghai University of Electric Power (PRC, 200090, Shanghai, Yangpu District, Changyang Road, 2588), e-mail: Dallas316@126.com

Wang Rui – Doctor of Philosophy (Doctor of Historical Sciences), professor, dean and doctoral supervisor in College of International Education Shenyang Normal University, (PRC, 110034, Shenyang, Huanghebei St., 253), e-mail: wangrui7273@163.com

Исследование по обучению переводу в энергетической сфере

Чжан Юйсяо, Ван Жуй

Шанхайский университет электроэнергетики, г. Шанхай, КНР

Шеньянский педагогический университет, г. Шэньян, КНР

В данной статье анализируется текущее состояние преподавания перевода в энергетическом секторе. Предлагается инновационная концепция, основанная на трех моделях: проектное обучение, сотрудничество человека и машины и локализация. Цель состоит в том, чтобы предоставить рекомендации по методикам преподавания и практике перевода в энергетическом секторе, тем самым повысив конкурентоспособность студентов в области перевода в эпоху искусственного интеллекта.

Ключевые слова: интеграция промышленности и образования, энергетика и электроэнергетика, преподавание и обучение переводу.

Об авторах:

Чжан Юйсяо – доктор философии, доцент кафедры гуманитарных наук и научный сотрудник Института марксистских исследований, Шанхайский университет электроэнергетики (КНР, 200090, г. Шанхай, р-н Янпу, ул. Чанъянлу, д. 2588), e-mail: Dallas316@126.com

Ван Жуй – доктор философии (доктор исторических наук), профессор, декан и научный руководитель докторантуры в Колледже международного образования, Шеньянский педагогический университет, (КНР, 110034, г. Шэньян, ул. Хуанхэбэй, 253), e-mail: wangrui7273@163.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 26.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 08.05.2026.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

Управление развитием профессиональной компетентности учителя иностранного языка в условиях образовательной организации

Е.В. Астапенко, А.К. Кулакова

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

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты управления развитием профессиональной компетентности учителя иностранного языка в условиях образовательной организации. Раскрывается сущность профессиональной компетентности педагога, выделяются ее структурные компоненты. Особое внимание уделяется управленческим механизмам и организационно-педагогическим условиям, способствующим эффективному профессиональному развитию учителей иностранного языка. Предлагается модель управления развитием профессиональной компетентности учителя иностранного языка на уровне образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель иностранного языка, управление, профессиональное развитие, образовательная организация.

Современная образовательная организация функционирует в условиях динамичных социально-экономических изменений, цифровой трансформации общества и обновления нормативно-правовой базы образования. Это определяет ее новые качественные характеристики. К числу ключевых характеристик относятся:

1. Открытость и социальная ориентированность. Образовательная организация активно взаимодействует с родителями, социальными партнерами, профессиональными сообществами, участвует в сетевых проектах и образовательных инициативах.

2. Инновационность деятельности. Внедрение современных педагогических технологий, цифровых образовательных ресурсов, электронных платформ и форм смешанного обучения становится неотъемлемой частью образовательного процесса.

3. Цифровизация образовательной среды. Создание цифровой инфраструктуры, использование электронных журналов, дистанционных форм обучения, онлайн-коммуникации и цифровых инструментов оценки результатов обучения.

4. Ориентация на качество образовательных результатов. Основным показателем эффективности деятельности становится не только освоение учебного материала, но и формирование компетенций обучающихся.

5. Развитие кадрового потенциала. Учитель рассматривается как ключевой ресурс организации, а его профессиональное развитие – как стратегический фактор конкурентоспособности образовательной организации.

© Астапенко Е.В.,
Кулакова А.К., 2026

6. Проектный и стратегический характер управления. Деятельность организации строится на основе программ развития, стратегических планов и долгосрочных целей.

7. Гибкость и адаптивность.

Организация должна быстро реагировать на изменения внешней среды, нормативные требования и образовательные запросы обучающихся и их родителей.

Непрерывное развитие системы образования делает необходимостью повышение качества профессиональной деятельности педагога, его готовности непрерывному профессиональному развитию.

Особенно актуальна данная проблема в сфере иноязычного образования, где учитель должен не просто знать иностранный язык и методику его преподавания, но и обладать развитыми коммуникативными, социокультурными и рефлексивными умениями. Быстро развивающиеся технологии, внедрение искусственного интеллекта, способного составить конкуренцию учителю иностранного языка, требуют от учителя постоянного совершенствования профессиональной компетенции.

В этих условиях развитие профессиональной компетентности учителя иностранного языка перестает быть исключительно индивидуальной задачей педагога. Оно требует целенаправленного управления со стороны образовательной организации, включающего планирование, организацию, мотивацию и оценку профессионального роста педагогов. Эффективная система управления профессиональным развитием учителей способствует созданию условий для повышения качества иноязычного образования и реализации стратегических целей образовательной организации.

В условиях образовательной организации управление развитием профессиональной компетентности учителя иностранного языка может осуществляться различными способами, отличающимися по степени системности, масштабности и уровню регламентации. Их комплексное применение обеспечивает системность, гибкость и результативность управленческой деятельности. Выбор конкретного способа определяется стратегическими целями образовательной организации, кадровым потенциалом и уровнем управленческой культуры.

Одним из наиболее системных способов является разработка и внедрение модели управления развитием профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Модель позволяет структурировать управленческий процесс и представить его как целостную систему взаимосвязанных компонентов, систематизировать процесс через четкие блоки и этапы [6]. Она дополняет другие методы, такие как анализ уроков, повышение квалификации и рефлексия [1].

Как правило, модель включает:

- целевой компонент (цели и задачи развития компетентности);
- содержательный компонент (направления развития);

- организационно-деятельностный компонент (формы и методы управления);
- диагностико-результативный компонент (критерии и показатели эффективности).

Модельный способ обеспечивает логическую целостность управленческого процесса, его научную обоснованность и воспроизводимость в практике образовательной организации.

В педагогической науке существует большое количество определений понятия «компетентность» учителя. Так в 60-х годах XX века «компетентность» понимается как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [3, с. 8].

В работе английского психолога Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» (1984), дается развернутое толкование компетентности. Это явление «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [3, с. 9].

В современной педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний, умений, определяющих результативность труда; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств [7].

Развитие профессиональной компетентности представляет собой развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способности адаптироваться в меняющейся педагогической среде. И.В. Князева отмечает, что: «Развитие профессиональной компетентности – это динамичный, циклический процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий постоянное повышение профессионализма, непрерывное развитие и самосовершенствование» [5].

В исследованиях Н.В. Кузьминой, Л.А. Петровской, А.К. Марковой «компетенции рассматриваются в качестве совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности» [2, стр. 92].

Профессиональная компетентность учителя иностранного языка представляет собой интегративное образование, включающее совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, опыта, ценностных установок и личностных качеств, обеспечивающих успешную реализацию целей и задач иноязычного образования. Специфика предмета «Иностранный язык»

определяет многоаспектный характер данной компетентности, которая формируется и развивается в процессе педагогической деятельности и непрерывного профессионального образования.

Профессор Г.А. Китайгородская предлагает следующие составляющие профессиональной компетенции учителя иностранного языка:

- методическая компетенция;
- психолого-педагогическая компетенция;
- социально-психологическая компетенция;
- лингвосоциокультурная компетенция;
- педагогическое мастерство;
- профессиональная рефлексия [4].

Развитие данных компонентов требует системной и целенаправленной управленческой деятельности, координирующей индивидуальные образовательные траектории педагогов с целями и задачами образовательной организации.

Управление развитием профессиональной компетентности учителя иностранного языка представляет собой процесс планирования, организации, мотивации и контроля профессионального роста педагогов, направленный на достижение стратегических целей образовательной организации.

Основными формами для развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка в условиях образовательной организации являются:

- Курсы повышения квалификации – помогают освоить новые педагогические знания и технологии.
- Участие в методических объединениях, педсоветах, семинарах, конференциях, мастер-классах.
- Инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий – учителя подстраивают свою деятельность под меняющиеся условия и используют нестандартные приёмы в ходе урока.
- Самообразование – систематическое повышение квалификации, изучение современных психологических и педагогических методик, участие в семинарах, мастер-классах, конференциях.
- Создание портфолио – отражение профессиональной деятельности, в процессе формирования которого происходит самооценивание и осознаётся необходимость саморазвития.
- Взаимопосещение занятий – помогает учителям учиться друг у друга, развивать рефлексивный подход к собственной преподавательской деятельности и устанавливать цели своего профессионального развития.

Практика показывает, что наибольшей эффективностью обладают внутриорганизационные формы профессионального развития: методические объединения, наставничество, педагогические мастерские,

участие в инновационной деятельности, проектная и исследовательская работа.

В рамках исследования может быть предложена модель управления развитием профессиональной компетентности учителя иностранного языка, включающая следующие компоненты: целевой (цели и задачи профессионального развития педагогов); содержательный (направления развития профессиональной компетентности); организационно-деятельностный (формы, методы и средства управления); результативный (критерии и показатели эффективности).

Реализация данной модели предполагает создание организационно-педагогических условий, к которым относятся: поддержка администрации, наличие системы внутришкольного повышения квалификации, развитие профессионального сообщества учителей иностранного языка, использование цифровых образовательных ресурсов.

Таким образом, управление развитием профессиональной компетентности учителя иностранного языка в условиях образовательной организации является важным фактором повышения качества иноязычного образования.

Управление развитием профессиональной компетентности учителя иностранного языка в условиях образовательной организации включает в себя различные подходы, направленные на формирование компетентного и конкурентоспособного учителя, отвечающего современным требованиям, а также обеспечение результативной управленческой деятельности, способной создать условия, стимулирующие профессиональный рост педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батурина Е.Г. Профессиональная компетенция учителя иностранного языка / // Инфоурок [сайт]. URL: <https://infourok.ru/professionalnaya-kompetenciya-uchitelya-inostrannogo-yazika-2026336.html> (дата обращения: 19.02.2026).
3. Головки О.Н., Данько Ю.В. Совершенствование профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка в условиях непрерывного педагогического образования. // Вестник Кемеровского государственного университета. 2024. № 1. С. 89–99.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
5. Китайгородская Г.А. Психолого-педагогические принципы метода активизации резервных возможностей личности обучаемого: Активизация учебной деятельности. М.: Педагогика, 1981. С. 5–18.
6. Прокопенко Я.А. Условия совершенствования профессиональной компетентности учителя // Международный научный журнал «Вестник науки». 2025. № 6. С. 1040–1052.
7. Тимохина Е.В. Модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2015/1/496.pdf> (дата обращения: 19.02.2026).
8. Шешенина М.А. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка в школе // Образовательный Портал «Продлёнка»: [сайт]. URL: <https://clck.ru/3RgiNN> (дата обращения: 08.02.2026).

Об авторах:

Астапенко Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elenastap@gmail.com

Кулакова Анастасия Константиновна – магистрант, ФГБОУ ВО «Тверском государственном университете» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: piotrovskaaanastasia@gmail.com

Managing the development of a foreign language teacher's professional competence in the context of an educational organization

E.V. Astapenko, A.K. Kulakova

Tver State University, Tver, Russia

The article examines the theoretical and practical aspects of managing the development of a foreign language teacher's professional competence within an educational organization. It elucidates the essence of a teacher's professional competence and identifies its structural components. Particular attention is paid to management mechanisms and organizational-pedagogical conditions that foster the effective professional development of foreign language teachers. The authors propose a model for managing the development of a foreign language teacher's professional competence at the level of an educational organization.

Keywords: *professional competence, foreign language teacher, management, professional development, educational organization.*

About the authors:

Astapenko Elena Vladimirovna – Candidate of Philological Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Linguistics, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: elenastap@gmail.com

Kulakova Anastasia Konstantinovna – Master's Student, 44.04.01 Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: piotrovskaaanastasia@gmail.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 28.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.04.2026.

Управление проектами в сфере образования: ключевые принципы, значение для качества образовательной среды

Е.М. Беговатова, Т.А. Голубева

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

Образовательные учреждения сталкиваются с множеством вызовов, в связи с чем управление проектами становится одним из ключевых инструментов для ответа на них. Эффективное управление проектами позволяет реализовывать образовательные инициативы, что способствует созданию более благоприятной образовательной среды. В статье освещен ряд ключевых аспектов управления проектами в общеобразовательной школе. Проведен анализ современного состояния управления проектами в образовании, уделено внимание ключевым принципам управления проектами (определение целей и задач, планирование ресурсов и временных рамок, управление рисками). Эти принципы являются основой для успешной реализации проектов и помогут более эффективно организовывать такого рода работу.

Ключевые слова: управление проектами; принципы управления проектами; методы реализации проектов в школе; управление рисками проектов; оценка результатов проекта; роли участников проекта.

Управление проектами в сфере образования приобретает всё большую значимость в современных условиях. В связи с этим особую актуальность приобретает внедрение проектного управления образовательной организацией.

Эффективное управление проектами требует не только знания теоретических основ, но и способности адаптировать их к конкретной образовательной ситуации. Требования к управлению проектами описаны в Стандарте ГОСТ Р 54869–201 [12, с.4].

Внедрение проектного управления в образовательной организации требует подготовки педагогических кадров: они должны обладать знаниями в области управления проектами. Специализаций и компетенций, необходимых для успешной реализации проектов, должно быть достаточно для создания действительно эффективной команды для работы над образовательными инициативами [14, с. 31].

Ключевыми аспектами управления проектами в образовательных учреждениях являются гибкость и адаптивность. Поэтому применение современных информационных технологий также играет значимую роль в проектном управлении, позволяя осуществлять мониторинг и оценку на всех этапах жизненного цикла проекта [17, с. 5].

Необходимо учитывать, что каждая проектная инициатива должна быть основана на чётком взаимодействии всех участников. Согласованность действий и стремление к общим целям являются также неотъемлемыми условиями для успешного завершения проекта [13, с. 8–9].

Рекомендации по реализации проектного управления в школе охватывают различные этапы: от инициации и планирования до оценки результатов и исследования опыта. Реализация проектного управления в

школьной системе требует соблюдения ряда принципов. Один из основных аспектов – четкое определение целей и задач проектов, которые должны быть ясными и измеримыми. Это предоставляет возможность мониторинга хода выполнения задач и корректировки действий в процессе реализации [2, с. 17; 5, с.7].

Проектная деятельность может быть организована индивидуально, парно, в группах или фронтально, что влияет на динамику обучения и взаимодействия между обучающимися [6, с. 20; 9, с. 8].

Эффективные методы управления рисками включают как качественные, так и количественные подходы [7, с. 6]. Например, SWOT-анализ является мощным инструментом для выявления сильных и слабых сторон проектов, что может помочь в разработке стратегий их минимизации.

Важным этапом в управлении рисками также является разработка стратегии управления. Повышение осведомленности всех участников проекта о возможных рисках и мероприятиях по их уменьшению является важной частью этого процесса [18, с. 9]. Важную роль играют коммуникационные каналы: правильная организация обратной связи между участниками проекта способствует оперативному реагированию на возникающие проблемы.

При реализации проектов на уровне образовательного учреждения особое значение приобретает вовлечение всех заинтересованных сторон. Это включает ведение переговоров с родителями, управляющими органами и местными сообществами [19, с. 12].

Одна из основных задач проектной деятельности в общеобразовательной школе заключается в организации образовательного процесса таким образом, чтобы учащиеся могли не только осваивать новые знания, но и развивать необходимые навыки. Для достижения этих целей необходимо формулировать критерии, которые будут служить основой для оценки результатов проектной деятельности [8, с. 6].

Критерии оценки проектной деятельности в школе могут включать новизну создаваемого продукта, качество его оформления, наличие перспектив дальнейшего развития, развитие личностных качеств учащихся [4, с. 15]. Для лучшей системы оценки рекомендуется использовать мониторинг, который подразумевает динамическое отслеживание личностного и образовательного роста учащихся [15, с. 4]. Оценка результатов проектов является завершающим этапом управления проектами, который позволяет не только подвести итоги, но и извлечь уроки для будущих инициатив.

Менеджер проекта выполняет центральную роль в управлении всей проектной деятельностью. Его задачи варьируются от планирования и распределения ресурсов до постоянного мониторинга прогресса и координации командной работы. Этот человек также обеспечивает создание здоровой командной атмосферы [3, с. 24; 10, с.1–4].

Участники проектной деятельности формируют команду, каждый член которой имеет свои уникальные функции. Правильное определение ролей влияет на эффективность взаимодействия в процессе реализации проектов.

Учитель как участник проекта обеспечивает поддержку школьников на всех этапах работы над проектом, помогая им выявить интересы и разрабатывать темы, соответствующие их способностям и потребностям [11, с. 13].

Сами учащиеся выступают как активные создатели знаний. В зависимости от сложности проекта и групповой динамики, каждый школьник может взять на себя различные роли – от исследователя и разработчика до координатора и представителя команды [1, с. 16].

Вовлечение всех участников образовательного процесса, включая родителей и учеников, позволяет создать устойчивую и поддерживающую образовательную среду [16, с. 26]. Важно учитывать специфику образовательной среды, где взаимодействие между участниками проекта, такими как педагоги, ученики, родители и администрация, играет ключевую роль. Эффективные коммуникационные стратегии, основанные на открытости и взаимопонимании, способствуют созданию благоприятной атмосферы для совместной работы.

Современные проекты в образовании должны учитывать как внутренние потребности учеников и педагогов, так и внешние социально-экономические условия. Поэтому необходимо налаживать диалог с представителями местных сообществ и потенциальными работодателями, что позволит создавать более целенаправленные и востребованные проекты. В этом контексте образовательные учреждения должны становиться инициаторами изменений, а не просто реагировать на изменения в окружающей среде.

Таким образом, управление проектами в общеобразовательных учреждениях становится важным инструментом для повышения качества образования и модернизации учебного процесса. Оно подразумевает применение системного подхода, позволяющего учитывать специфику образовательной среды. Важность этого подхода заключается в отсутствии однозначной модели, которая работала бы во всех учебных заведениях, что подчеркивает необходимость глубокой адаптации методов к конкретным условиям и задачам педагогической практики [16, с. 8].

Можно утверждать, что управление проектами в общеобразовательной школе является важным инструментом для достижения образовательных целей. Эффективное управление проектами позволяет создать условия для инновационного развития образовательной среды. В условиях постоянных изменений и вызовов, с которыми сталкиваются школы, управление проектами становится необходимым элементом успешной образовательной практики. Это позволит не только

повысить качество образования, но и подготовить учащихся к жизни в быстро меняющемся мире, где умение управлять проектами становится все более актуальным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атлас ролей и функций в образовательном проекте... [Электронный ресурс]. vk.com URL: https://vk.com/wall-212546815_16
2. Барылкина Л.П., Обухова Л.А. Проектное управление современной школой // Народное образование. 2011. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-upravlenie-sovremennoy-shkoloy> (25.02.2025).
3. Из кого состоит команда проекта и как её построить [Электронный ресурс]. URL: <https://practicum.yandex.ru/blog/chto-takoe-komanda-proekta-i-kak-ei-upravlyat/>
4. Методика критериального оценивания учебной проектной деятельности [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/2013/12/23/metodika-kriterialnogo-otsenivaniya-uchebnoy-proektnoy>
5. Методические рекомендации [Электронный ресурс]. URL: https://iom48.ru/wp-content/uploads/2021/07/proektn_upr.pdf
6. Методы реализации проекта [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/metody-realizatsii-proekta.html>
7. Образование [Электронный ресурс]. URL: <https://maginnov.ru/assets/files/volumes/2020.11/upravlenie-riskami-innovacionnyh-proektov-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah.pdf>
8. Оценка образовательных результатов проектной деятельности учащихся [Электронный ресурс] // urok.1sept.ru Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/662617>
9. Проектное обучение: от идеи до реализации [Электронный ресурс]. URL: <https://tutortut.com/articles/proektnoe-obuchenie:-ot-idei-do-realizacii>
10. Прохорова М.П., Петровский А.М., Баланова С.А. Проектно-ориентированное управление в образовательных организациях: специфика и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-orientirovannoe-upravlenie-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-spetsifika-i-perspektivy> (дата обращения: 01.03.2025).
11. Роль учителя, родителей и ученика при работе над проектом. [Электронный ресурс URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/04/20/rol-uchitelya-roditeley-i-uchenika-pri-rabote-nad-proektom>
12. Седых Е.П. Особенности проектного управления образовательными системами // Вестник Мининского университета. 2018. №4 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proektnogo-upravleniya-obrazovatelnyimi-sistemami> (дата обращения: 20.02.2025).
13. Современные методы и инструменты проектного управления... [Электронный ресурс]. URL: <https://xtern.ru/upload/iblock/c43/c4342f34abcba84869968a1c20408e4c.pdf>
14. Современные образовательные [Электронный ресурс]. URL: [https://sdo.fedcdo.ru/upload/doc/2023/лекция 3 особенности проектного управления и современные технологии.pdf](https://sdo.fedcdo.ru/upload/doc/2023/лекция%203%20особенности%20проектного%20управления%20и%20современные%20технологии.pdf)
15. Сырова Н.В., Петрова Н.С., Липина Т.А. Критериально-оценочные показатели результатов проектной деятельности обучающихся профессиональной образовательной организации // Человек и образование. 2016. №4 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialno-otsenochnye-pokazateli-rezultatov-proektnoy-deyatelnosti-obuchayushchisya-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (28.02.2025).
16. Теоретические основы управления проектами в образовательной организации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2016/46047.htm>

17. Управление проектами и инновациями в образовательной организации [Электронный ресурс] URL: https://spravochnick.ru/menedzhment/upravlenie_proektami_i_innovatsiyami_v_obrazovatelnoy_organizacii/
18. Управление рисками образовательных проектов как условие продуктивного межкультурного взаимодействия [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/pdf/32pdmn315.pdf>
19. Управление рисками социальной проектной деятельности в образовательной и некоммерческих сферах: на примере реализации грантов в Костромском государственном университете [Электронный ресурс]. URL: <https://esj.today/pdf/43ecvn424.pdf>

Об авторах:

Беговатова Екатерина Михайловна – студентка 2 курса магистратуры направления 44.04.01 «Менеджмент в образовании», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: begovatova1999@mail.ru

Голубева Тамара Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: Golubeva.TA@tversu.ru

Project management in the field of education: key principles and their significance for the quality of the educational environment

E.M. Begovatova, T.A. Golubeva
Tver State University, Tver, Russia

Educational institutions face many challenges, and project management is becoming one of the key tools for responding to them. Effective project management allows for the implementation of educational initiatives, which contributes to the creation of a more favorable educational environment. The article highlights a number of key aspects of project management in secondary schools. The analysis of the current state of project management in education is carried out, attention is paid to the key principles of project management (defining goals and objectives, planning resources and time frames, risk management). These principles are the basis for the successful implementation of projects and will help to organize this kind of work more effectively.

Keywords: *project management, project management principles, methods of implementing projects in schools, project risk management, project results assessment, roles of project participants.*

About the authors:

Begovatova Ekaterina Mikhailovna – second-year master's student in the program 44.04.01 Management in Education at Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: begovatova1999@mail.ru

Golubeva Tamara Alekseevna – PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: Golubeva.TA@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 20.03.2026.

Кадровые дефициты руководителей муниципальных организаций дополнительного образования детей в условиях конкурентной среды (кейс г. Хабаровска)

А.С. Ваниватова

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

В работе рассматриваются кадровые дефициты управленческого корпуса муниципальных организаций дополнительного образования детей в условиях многопровайдерности и цифровой трансформации. Эмпирическую основу составляет кейс г. Хабаровска, включающий анализ открытых данных и полуструктурированные интервью с руководителями и членами управленческих команд. Показано, что кадровые дефициты носят системный характер и воспроизводятся в различных стратегиях конкурентоспособности. Выявлены ключевые дефициты, связанные с обновлением кадрового состава, привлечением специалистов в узкие направления, цифровой квалификацией, профессиональным ростом и наставничеством. Обосновано, что кадровая политика выступает одним из факторов устойчивости муниципальных организаций в конкурентной среде и требует ориентации на управленческие функции, связанные с анализом данных, партнёрствами и клиентским выбором семьи.

Ключевые слова: управленческие компетенции, дополнительное образование детей, муниципальные организации, конкурентоспособность, стратегическое конкурентное позиционирование.

Муниципальная система дополнительного образования детей в крупных городах всё чаще функционирует как многопровайдерная среда: на одной территории одновременно работают муниципальные учреждения, частные центры, учреждения культуры и спорта, инициативные проекты, а также сетевые форматы, объединяющие разные организации [4, 6]. Цифровые инструменты (в том числе региональные навигаторы программ) делают выбор семей более прозрачным, усиливают сравнимость предложений и повышают значимость управленческих решений, основанных на данных [8]. В этих условиях конкурентоспособность муниципальных организаций дополнительного образования детей (МОДО) определяется не только программным портфелем или инфраструктурой, но и качеством управленческого корпуса, который поддерживает устойчивость организации и обеспечивает обновление её позиций на рынке услуг [3].

Особое значение в данной ситуации приобретает кадровая политика в отношении руководителей и управленческих команд МОДО. Именно управленческий корпус выступает посредником между нормативными требованиями системы публичного управления, ожиданиями семей и логикой конкурентной среды. Однако результаты исследований показывают, что кадровое развитие в муниципальном сегменте дополнительного образования нередко носит инерционный характер и слабо ориентировано на формирование управленческих практик, связанных с анализом конкурентного окружения, использованием цифровых данных и выстраиванием взаимодействия с семьёй как субъектом выбора [5, 7].

В итоге кадровая политика в системе публичной власти сталкивается с двойным вызовом: сохраняется социальная роль муниципального сегмента, а также растёт запрос на управленческие компетенции, позволяющие действовать в конкурентной среде и работать с клиентским выбором семей. В этой связи актуализируется необходимость анализа кадровых дефицитов управленческого корпуса МОДО как фактора конкурентоспособности и устойчивости организаций в условиях конкурентной среды. Такой анализ позволяет перейти от описания кадровых проблем к их интерпретации в логике управленческих функций и выявить направления корректировки кадровой политики в системе публичного управления дополнительным образованием детей.

Цель исследования – выявить и описать кадровые дефициты управленческого корпуса МОДО детей в условиях конкурентной среды на материале кейса г. Хабаровска.

Методы: применены анализ открытых данных (сайты МОДО) и социальное картирование провайдеров ДОД на территории города; проведены полуструктурированные интервью с руководителями и членами управленческих команд МОДО, стенограммы подвергнуты тематическому анализу; для обобщения результатов использованы типологизация и сравнительный анализ.

Кадровый профиль управленческого корпуса и дефициты компетенций в конкурентной среде

Кадровая политика в муниципальном сегменте ДОД задаётся не только укомплектованностью, но и качеством управленческого корпуса: его возрастной структурой, опытом, установками и выбранными траекториями профессионального развития. Исследования НИУ ВШЭ описывают устойчивые особенности управленческого корпуса организаций ДОД: преобладание женщин (около 70%), доминирование возрастных когорт 40–49 и 50–59 лет, небольшая доля молодых руководителей (младше 30 лет – 1,8%). Эти характеристики формируют риск инерционности управленческих решений в условиях быстрого изменения образовательных рынков [6].

Одновременно фиксируется парадокс профессионального развития: высокая включённость руководителей в повышение квалификации сочетается с низкой долей программ, ориентированных на цифровые компетенции и на взаимодействие с семьями. При активном участии руководителей в профессиональном развитии (77,4%) направления «данные в управлении» (10,6%) и «взаимодействие с семьями» (8,1%) остаются наименее востребованными [6]. В условиях цифровизации выбора это означает, что кадровая политика воспроизводит компетентностные лакуны именно в тех функциях, которые сильнее всего «подсвечиваются» конкурентным полем.

Материалы кейса г. Хабаровска дополняют общую картину: конкурентоспособность в интервью связывается с качеством программ, результатами обучающихся и устойчивостью педагогической команды, а

кадровые проблемы описываются как структурные: нехватка молодых специалистов, трудности привлечения кадров в узких направлениях, ограниченность профессионального роста, сложности наставничества и дефицит цифровой квалификации [1, 2].

Компетенция стратегического конкурентного позиционирования как рамка анализа кадровой политики

Компетенция стратегического конкурентного позиционирования руководителя МОДО трактуется как интегративная способность удерживать конкурентные позиции организации, обновлять портфель программ и выстраивать взаимодействия в образовательной экосистеме территории. Рамка выделяет управленческие функции и соответствующие компетентностные компоненты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Управленческие функции и компоненты компетенции стратегического конкурентного позиционирования

Управленческая функция	Компетентностные компоненты
Стратегическая – определение долгосрочных ориентиров, выбор стратегических приоритетов, работа с неопределённостью	<ul style="list-style-type: none"> – Когнитивный (знание стратегий конкуренции и моделей позиционирования) – Ценностно-мотивационный (готовность к изменениям, ориентация на развитие) – Личностно-регулятивный (способность принимать решения в условиях риска)
Аналитическая – анализ рынка, мониторинг качества услуг, оценка конкурентных позиций	<ul style="list-style-type: none"> – Аналитико-цифровой (работа с данными, цифровыми сервисами, показателями спроса и удержания) – Когнитивный (понимание закономерностей рынка ДОД)
Инновационно-проектная – проектирование программ, обновление портфеля, внедрение новых форматов	<ul style="list-style-type: none"> – Операциональный (способность создавать уникальные образовательные продукты) – Ценностно-мотивационный (ориентация на потребности семей)
Коммуникативно-лидерская – организация команды, медиаторство, согласование стратегий	<ul style="list-style-type: none"> – Личностно-регулятивный (саморегуляция, ответственность, рефлексия) – Ценностно-мотивационный (ориентация на сотрудничество)
Партнёрская – выстраивание сетевых связей, участие в межорганизационных проектах	<ul style="list-style-type: none"> – Партнёрско-экосистемный (умение работать с ресурсами территории и различными типами организаций) – Коммуникативные аспекты личностно-регулятивного компонента
Маркетингово-сервисный – продвижение, брендинг, работа с клиентским опытом	<ul style="list-style-type: none"> – Маркетингово-клиентский (понимание логики выбора семьи) – Аналитико-цифровой (данные о спросе и поведении клиентов) – Операциональный (создание привлекательного программного предложения)

В конкурентной среде ключевыми оказываются аналитико-цифровой, партнёрско-экосистемный и маркетингово-клиентский компоненты.

Именно по ним фиксируются лакуны: низкая востребованность программ по работе с данными и взаимодействию с семьями, а также ограниченность практик мониторинга конкурентного поля.

Обсуждение

Результаты показывают, что кадровая проблематика не сводится к территориальным условиям. Хотя плотность конкурентного окружения меняется по территориям, кадровые дефициты присутствуют во всех стратегиях. Это указывает на встроенность кадровых ограничений в управленческие практики и стратегический выбор организации.

Сводная картина дефицитов формируется вокруг пяти тем: обновление кадров и приток молодых специалистов; привлечение специалистов в узкие направления; цифровая квалификация управленческой команды; профессиональный рост и мотивация; наставничество и внутренняя передача опыта. Сопоставление с данными исследований НИУ ВШЭ усиливает вывод о компетентностных лакунах: формальная включённость руководителей в повышение квалификации не приводит к концентрации на компетенциях, связанных с клиентским выбором и данными цифровых сервисов.

Интервью в кейсе г. Хабаровска показывают, что управленческая устойчивость муниципального сегмента во многом держится на педагогической команде и репутации, а конкуренция интерпретируется через достижения обучающихся, традиции и инфраструктуру. При росте многопровайдерности эта логика сохраняет социальную роль муниципального сегмента, но одновременно усиливает разрыв между конкурентной средой и управленческими инструментами, ориентированными на клиента и данные.

Выводы

Выделенные шесть стратегий конкурентоспособности МОДО (лидерская, нишевая, экспансивная, инновационная, консервативная, реактивная) содержат типовые кадровые ограничения, влияющие на устойчивость стратегии.

Кадровые дефициты группируются вокруг обновления кадрового состава, дефицита узких специалистов, цифровой квалификации, профессионального роста и наставничества.

Компетентностная рамка стратегического конкурентного позиционирования показывает, что в конкурентной среде наибольшую нагрузку несут аналитико-цифровая, партнёрско-экосистемная и маркетингово-сервисная функции, по которым фиксируются лакуны в траекториях профессионального развития руководителей.

В результате кадровая политика в муниципальном сегменте ДОД выступает фактором конкурентоспособности: она определяет способность МОДО поддерживать качество и социальную роль, обновлять портфель программ и удерживать доверие семей в многопровайдерной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ваниватова А.С. Конкуренция или кооперация в системе дополнительного образования детей? // Про дополнительное образование детей. 2024. № 5 (53). С. 50–61.
2. Ваниватова А.С., Павлов А.В. Направления и механизмы развития конкурентной среды в сфере дополнительного образования детей // Про дополнительное образование детей. 2024. № 2 (50). С. 119–127.
3. Глухов П.П., Попов А.А. Анализ развития конкурентной среды в сфере дополнительного образования. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2021. 32 с.
4. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / под ред. С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина. М.: ИД Высшей школы экономики, 2019. 277 с.
5. Мониторинг экономики образования: 2020: в 2 т. / сост. Н.Б. Шугаль; НИУ ВШЭ. М.: ИД НИУ ВШЭ, 2021. 256 с.
6. Основные тенденции развития дополнительного образования детей / С.Г. Косарецкий, К.М. Анчиков и др.; НИУ ВШЭ. М.: ИД НИУ ВШЭ, 2023. 228 с.
7. 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.
8. Мерцалова Т.А., Горбовский Р.В., Петлин А.В. Навигаторы дополнительного образования детей: этапы развития, разнообразие и функциональность. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.

Об авторе:

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

Staffing deficits of heads of municipal organizations of supplementary education for children in a competitive environment (case of Khabarovsk)

A.S. Vanivatova

Pacific National University, Khabarovsk, Russia

This paper examines staffing deficits within the managerial corps of municipal organizations of supplementary education for children (MOSEC) under conditions of multi-provider environments and digital transformation. The empirical basis of the study is the case of the city of Khabarovsk and includes an analysis of open data as well as semi-structured interviews with heads and members of management teams. The study demonstrates that staffing deficits are systemic in nature and are reproduced across different strategies of competitiveness (leadership, niche, expansionary, innovative, conservative, and reactive). Key deficits are identified in the areas of staff renewal, recruitment of specialists in narrow fields, digital qualifications, professional development, and mentoring. It is substantiated that staffing policy acts as one of the factors of sustainability of municipal organizations in a competitive environment and requires an orientation toward managerial functions related to data analysis, partnerships, and family choice as a client mechanism.

Keywords: *managerial competencies; supplementary education for children; municipal organizations; competitiveness; strategic competitive positioning.*

About the author:

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

Дата поступления рукописи в редакцию: 31.01.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

Надпрофессиональные компетенции в медицинском образовании: риски дефицита и пути решения

Ю.С. Филатова

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет» Министерства
здравоохранения РФ. г. Ярославль. Россия

Актуальность обусловлена цифровой трансформацией здравоохранения, требующей от врача не только клинических знаний, но и развитых надпрофессиональных компетенций. Рассматриваются коммуникативная, эмоциональная, конфликтная и деонтологическая компетенции как единый комплекс, обеспечивающий эффективность взаимодействия в системе «врач – пациент». Анализируются риски дефицита данных компетенций: снижение приверженности лечению, профессиональное выгорание, рост конфликтности. Предлагаются пути формирования комплекса через развитие рефлексивной культуры, симуляционные технологии и интеграцию гуманитарных дисциплин в клиническую подготовку.

Ключевые слова: надпрофессиональные компетенции, коммуникативная компетентность врача, эмоциональная компетентность, конфликтная компетентность, деонтологическая компетентность, медицинское образование, профессиональное выгорание,

Актуальность

Объективная неизбежность цифровой трансформации здравоохранения определяет актуальность обращения к проблеме внедрения цифровых технологий в медицинскую практику. Данные процессы открывают возможности для оптимизации рабочих процессов, развития инфраструктуры медицинских учреждений и повышения доступности медицинской помощи. Однако, признавая огромный потенциал технологий в улучшении качества лечения и управления здоровьем пациентов, следует подчеркнуть, что будущее медицины видится не в замещении, а в гармоничном сочетании передовых технологических решений с человеческим знанием и опытом [4].

В условиях стремительного развития медицинских технологий, цифровизации здравоохранения и возрастающих ожиданий пациентов профессиональная деятельность врача требует не только фундаментальной клинической подготовки, но и развитых навыков гибкого коммуникативного взаимодействия, учитывающего социальные, культурные и психологические особенности пациента, поскольку именно способность выстраивать доверительный диалог становится определяющим фактором эффективности лечебного процесса и требует от специалиста непрерывного совершенствования соответствующих компетенций [22].

Ряд авторов отмечают, что дефицит гуманитарной составляющей, которая могла быть направлена на формирование надпрофессиональных компетенций, в медицинском образовании обусловлен разобщенностью преподавания: профильные клиницисты, фокусируясь на трансляции

специальных знаний, минимизируют ценностный контекст, тогда как гуманитарии, не имея возможности опереться на клинический материал, утрачивают доверие студентов. Преодоление данного разрыва требует интеграции специальных знаний с их ценностной рефлексией [16].

При этом, роль надпрофессиональных компетенций, прежде всего коммуникативных, во взаимодействии врачей с пациентами неуклонно растет, что обусловлено трансформацией рынка труда и признанием значимости гибких навыков для успешной профессиональной деятельности [13]. Формирование данных метакомпетенций, обеспечивающих профессиональную мобильность и адаптацию будущих специалистов к изменяющимся условиям, выступает приоритетной задачей государства и системы высшего образования, интегрируется в образовательный процесс в соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов и рассматривается как фактор конкурентоспособности выпускников медицинских вузов [8].

Надпрофессиональные компетенции структура и взаимосвязи

Надпрофессиональные компетенции представляют собой личностные характеристики, обеспечивающие эффективность межличностного взаимодействия в профессиональной среде, что предполагает владение выпускниками медицинских вузов коммуникативными навыками, способностью к конструктивному поведению в конфликтных ситуациях, эмоциональной саморегуляцией и следование этическим нормам. К ним, по нашему мнению, относятся эмоциональная, конфликтная, коммуникативная и деонтологическая компетенции.

Эмоциональная компетентность врача представляет собой интегративное, иерархически организованное профессионально-личностное образование, включающее три взаимосвязанных уровня. Когнитивно-рефлексивный уровень обеспечивает идентификацию, дифференциацию и когнитивную оценку собственных эмоциональных состояний и аффективных реакций пациента через развитие способности к ментализации и эмоционального интеллекта. Личностно-ситуативный уровень реализует переход от внутреннего понимания к эффективному внешнему поведению в конкретных профессиональных контекстах через управление эмоциональным климатом коммуникации, установление профессиональных границ и конструктивное разрешение конфликтных ситуаций. Ценностно-коммуникативный уровень, являясь высшим в данной иерархии, обеспечивает трансформацию взаимодействия в терапевтический альянс через установление глубокого доверия, совместное с пациентом конструирование личностных смыслов в ситуации болезни и актуализацию в диалоге гуманистических ценностей. Становление данной компетентности детерминировано комплексом факторов, включающим индивидуально-психологические особенности врача, качество профессиональной подготовки, накопление клинического опыта,

супервизорскую поддержку и ценностно-ориентационную среду, что позволяет рассматривать ее целенаправленное формирование как ключевую задачу современного медицинского образования [20].

Формирование *конфликтной компетентности* выступает значимым фактором профессионализации, способствуя развитию критического мышления, автономности, навыков конструктивного взаимодействия и способности к поиску нестандартных решений в ситуациях профессионального напряжения. Данная компетентность не сводится исключительно к достижению результата, но включает ценность самого процесса взаимодействия, который выступает основой для интернализации конструктивных паттернов поведения. Целенаправленное формирование конфликтной компетентности позволяет существенно сократить разрыв между теоретическим освоением знаний и их практической реализацией в реальных профессиональных ситуациях [7, 18].

Коммуникативная компетентность врача представляет собой интегративное системное образование, включающее три взаимосвязанных компонента: когнитивно-поведенческий, эмоционально-рефлексивный и этико-деонтологический. Когнитивно-поведенческий компонент обеспечивает владение стратегиями сбора информации, техниками активного слушания и структурированного информирования, что прямо влияет на приверженность пациента лечению. Эмоционально-рефлексивный компонент реализуется через способность к осознанной эмпатии, понимание эмоционального состояния пациента и рефлексивную регуляцию собственных эмоциональных реакций, причем именно когнитивная эмпатия и сострадание, в отличие от аффективного заражения, выступают ключевыми предикторами удовлетворенности пациентов качеством помощи. Этико-деонтологический компонент выполняет функцию ценностно-смыслового стержня, интегрируя принцип заботы, ценность жизни и профессиональные добродетели, которые задают моральные границы коммуникативных действий и выступают основой профилактики конфликтов и «коммуникативной токсичности» в системе «врач – пациент» [19].

Современное медицинское образование призвано не только транслировать профессиональные знания, но и формировать *деонтологическую компетентность* будущих врачей, поскольку учение о должном поведении выступает ключевым фактором обеспечения качества помощи и доверия между врачом и пациентом. Следовательно, формирование деонтологической компетентности будущих медицинских специалистов выступает приоритетной задачей современного образования, требующей комплексного подхода, интегрирующего теоретическую подготовку, развитие практических навыков и профессионально значимых личностных качеств [21].

Риски дефицита надпрофессиональных компетенций в медицинской практике.

Однако признание значимости надпрофессиональных компетенций на декларативном уровне не тождественно их сформированности у выпускников медицинских вузов. Дефицит данных компетенций порождает системные риски, которые можно классифицировать на три взаимосвязанные группы: клинические, психологические и социальные.

Клинические риски выражаются в снижении приверженности пациентов лечению. Исследования подтверждают, что неудовлетворенность качеством общения с врачом является одной из ведущих причин невыполнения пациентом врачебных предписаний, что нивелирует эффект от самых современных схем терапии [17].

Психологические риски направлены на самого врача. Отсутствие сформированных навыков эмоциональной саморегуляции и конструктивного поведения в конфликте выступает ключевым фактором развития синдрома профессионального выгорания. Врач, не владеющий инструментарием совладания со стрессом, неизбежно накапливает психологическое напряжение, что ведет к эмоциональному истощению, деперсонализации и редукции профессиональных достижений [15].

Социальные риски проявляются в росте конфликтности в системе «врач – пациент». В условиях правовой неопределенности и высокой информированности пациентов (часто поверхностной, почерпнутой из непрофессиональных источников), недостаточная конфликтологическая компетентность врача провоцирует эскалацию напряженности. Отсутствие навыков деэскалации превращает потенциально разрешимую ситуацию непонимания в открытый конфликт, приводящий к жалобам, судебным искам и, как следствие, снижению престижа медицинской профессии в целом [12].

Таким образом, дефицит надпрофессиональных компетенций формирует зону уязвимости, угрожающую не только эффективности лечебного процесса, но и профессионализму самого врача.

Пути формирования надпрофессионального комплекса в системе медицинского образования

Преодоление обозначенных рисков требует пересмотра методологических подходов к преподаванию гуманитарных дисциплин в медицинских вузах. Традиционная модель, предполагающая фрагментарное освоение этики, психологии уступает место интегративному подходу, в рамках которого данные области знания не существуют изолированно, но образуют единый комплекс, нацеленный на решение конкретных профессиональных задач. Анализ современной литературы позволяет выделить несколько ключевых направлений формирования надпрофессиональных компетенций, получивших эмпирическое обоснование.

Развитие рефлексивной культуры как системообразующего фактора. Современные исследования рассматривают рефлексивность не просто как способность к самоанализу, но как фундаментальный механизм профессионализации врача. Е.С. Богомолова с соавторами подчеркивают, что рефлексивность медицинского работника выступает основой клинического мышления – особого вида профессионального мышления, являющегося базой личностно-профессионального развития и обеспечивающего эффективность взаимодействия с пациентами [1].

Л.А. Мурашова включает рефлексивность в число ключевых предикторов успешной профессионализации врача наряду с ответственностью и эмоциональным интеллектом, отмечая, что именно сформированность этих качеств определяет уровень профессионализма специалиста [11].

О.В. Раздорская предлагает развернутую теоретическую модель формирования рефлексивной культуры будущего медицинского работника, базирующуюся на принципах имитационного моделирования, комплексной системности и интегративности. В данной модели рефлексивная культура определяется как совокупность рефлексивных умений и навыков, формирующихся в процессе оказания медицинской помощи и способствующих творческому осмыслению, оценке и преодолению проблемно-конфликтных ситуаций в системе «врач – пациент» [14].

Моделирование ресурсно-рефлексивной компетентности. Теоретический анализ концепции ресурсности мышления, разработанной М.М. Кашаповым, позволяет рассматривать ресурсно-рефлексивную компетентность как интегративное качество субъекта, обеспечивающее способность к осмыслению, нахождению новых смыслов в происходящем и трансформации условий проблемной ситуации в средства ее позитивного разрешения. Ресурсность мышления выступает мета-качеством, фундаментирующим такие профессионально значимые характеристики, как надситуативность, прогностичность, событийность и абнотивность [5, 6].

О.В. Минакова обосновывает необходимость формирования аналитико-рефлексивной компетентности как «профессионально-личностной» характеристики будущего врача. Разработанная ею инновационно-образовательная модель включает в себя не только традиционные методы, но и проектные технологии. В ходе опытно-экспериментальной работы были верифицированы педагогические условия, обеспечивающие оптимальность применения разработанной модели, включающие мотивационное обеспечение, поэтапность формирования навыков и диагностический инструментарий оценки уровней сформированности компетенций [10].

В контексте профессиональной деятельности врача ресурсно-рефлексивная компетентность реализуется через способность адекватно мобилизовать внутренние и внешние возможности для достижения

терапевтических целей, находить опорные точки в собственном опыте и условиях клинической ситуации, а также осуществлять когнитивно-рефлексивное преобразование устаревших схем мышления в инновационные способы решения профессиональных задач

Практико-ориентированные методы развития рефлексии.

Исследование Е.А. Вацкель, посвященное развитию рефлексии у клинических ординаторов первого года обучения, раскрывает конкретный методический инструментарий. Авторы описывают такие методы, как анализ клинических кейсов, заполнение дневников профессиональной деятельности, составление эссе, применение ролевых игр с элементами психодраматического метода, а также использование специально разработанных опросников, стимулирующих педагогическую рефлексия молодого врача. Примечательно, что по результатам опроса 82 обучающихся было установлено: большинство ординаторов имели неразвитые представления о сути деятельности врача, однако проведенный рефлексивный анализ профессиональной деятельности становился обязательным этапом в изменении их педагогической позиции и мотивации к обучению. Это подтверждает, что рефлексия не возникает спонтанно, но требует целенаправленного педагогического сопровождения [2].

Инновационно-психологическая модель профессиональной подготовки.

Е.А. Евстифеева с соавторами предлагают инновационно-психологическую модель медицинского образования как межличностный конструкт рефлексивного типа, позволяющий преодолеть существующую разобщенность медицинской и психологической парадигм в практике врачевания. В данной модели в качестве профессионально важных качеств медиков выделяются рефлексивность, автономия, ответственность и доверие. Исследователи подчеркивают, что именно эти качества позволяют интенсифицировать профессиональный рост и формируют устойчивую профессиональную идентичность будущих врачей [3].

Г.В. Мануйлов, рассматривая направленность рефлексивных процессов будущих врачей, дифференцирует ауторефлексию (направленность на себя) и социорефлексию (направленность на взаимодействие с другими), подчеркивая необходимость развития обоих типов для эффективной профессиональной деятельности. Сформированная рефлексивность позволяет врачу не только анализировать собственные действия, но и понимать внутренний мир пациента, прогнозировать его реакции и выстраивать доверительные отношения [9].

Интеграция подходов. Обобщая представленные в литературе данные, можно выделить следующие ключевые направления формирования надпрофессионального комплекса.

Симуляционные технологии с этическим компонентом, позволяющие моделировать клинические ситуации с конфликтным потенциалом

(сценарии «трудного диалога», «агрессивного родственника», «пациента с низкой приверженностью лечению»). Проживание сложной коммуникативной ситуации в безопасной среде создает основу для формирования устойчивых навыков, актуализируемых в реальной практике.

Принцип «сквозного» формирования компетенций, при котором деонтологическая и коммуникативная составляющие интегрируются в преподавание клинических дисциплин. Разбор клинического случая должен сопровождаться рефлексией его коммуникативных и этических аспектов: как донести до пациента тяжелый диагноз? как соблюсти баланс между правдивостью и милосердием? как выстроить диалог с родственниками в состоянии стресса? Такой подход позволяет преодолеть разрыв между академическим знанием этических норм и способностью реализовать их в конкретной клинической ситуации.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что формирование надпрофессиональных компетенций (коммуникативной, эмоциональной, конфликтологической и деонтологической) выступает не факультативным дополнением, а необходимым условием подготовки современного врача, отвечающего вызовам цифровой трансформации здравоохранения и возрастающим ожиданиям пациентов. Дефицит данных компетенций порождает системные риски, что актуализирует необходимость пересмотра сложившейся модели гуманитарной подготовки в медицинском образовании.

Реализация данных направлений в системе медицинского образования позволит минимизировать риски, связанные с дефицитом надпрофессиональных компетенций, и подготовить специалиста, способного эффективно решать профессиональные задачи в условиях современного здравоохранения. Именно такой подход обеспечивает подготовку врача, владеющего комплексом компетенций от коммуникации до деонтологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богомолова Е.С., Захарова Е.А., Гаврилова Н.Б. Рефлексивный компонент в структуре клинического мышления // Психолого-педагогический поиск. 2020. № 2(54). С. 112–123. DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.011.
2. Вацкель Е.А., Денищенко В.А. Педагогические аспекты развития рефлексии у клинических ординаторов первого года обучения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 38. С. 8–14. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.38.01.
3. Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И., Рассадин С.В. инновационно-психологическая модель в профессиональном медицинском образовании. // Профессиональное образование в современном мире. 2014. Т.2. С. 154–161.
4. Ивлиев П.В. Перспективы применения цифровых технологий в медицине // Аграрное и земельное право. 2023. Т 6(222). С. 28–30. DOI 10.47643/1815-1329_2023_6_28
5. Кашапов М.М. Ресурсность мышления как технология реализации творческого потенциала субъекта // Методология современной психологии. 2022. № 15. С. 152–165.

6. Кашапов М.М. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2021. № 14. С. 35–46.
7. Кашапов М.М. Филатова Ю.С. Особенности формирования конфликтной компетентности // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: Тезисы докладов XVI Всероссийской научно-методической конференции, Ярославль, 28–29 марта 2024 года. Ярославль: ООО «Филигрань», 2024. С. 222–225.
8. Коблякова Ю.М. Надпрофессиональные компетенции и ценностно-смысловые ориентации сотрудников медицинских организаций // Известия СПбГЭУ. 2023. Т 6-1 С. 178–182.
9. Мануйлов Г.В., Горелова Г.Г., Рыльская Е.А. и др. Рефлексивные процессы и социальная ориентация субъектов на этапах профессионализации (на примере подготовки к медицинской деятельности) // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 4. С. 43–63. DOI 10.17853/1994-5639-2020-4-43-63.
10. Минакова О.В. Формирование аналитико-рефлексивной компетентности будущего врача в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2019. 24 с.
11. Мурашова Л.А. Рефлексивность, ответственность, эмоциональный интеллект как предикторы профессионализации врача // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 1(54). С. 52–60. DOI 10.26456/vtspyped/2021.1.052.
12. Нор-Аревян О.А., Житенёв О.А. Конфликты в сфере оказания медицинской помощи и пути их урегулирования // Теория и практика общественного развития. 2025. Т. 12. С. 76–83. DOI 10.24158/tipor.2025.12.8.
13. Петрова М.Н. Развитие «мягких навыков» у будущих врачей при изучении дисциплины «Общественное здоровье и здравоохранение» // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022. Т. 3(27). С. 30–38
14. Раздорская О.В. Построение теоретической модели формирования рефлексивной культуры будущего медицинского работника // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 4(96). С. 118–123.
15. Самонина М.В. Маскова Г.С., Барабошин А.Т. Синдром эмоционального выгорания врачей, как профессиональная составляющая // Актуальные вопросы медицинской науки. 2024. № 1(2). С. 109.
16. Седова Н.Н. Гуманитарные проблемы в медицинском образовании современной России // Медицинская этика. 2023. Т. 2. С. 4–8. DOI: 10.24075/medet.2023.014
17. Филатова Ю.С., Желткевич О.В., Солодчук О.Н., Крамская Л.А. Приверженность терапии остеоартрита: проблемы и решения // Медицинский совет. 2024. Т. 18. № 5. С. 183–190. DOI 10.21518/ms2024-118.
18. Филатова Ю.С. Кашапов М.М. Проявление конфликтной компетентности врачей в зависимости от стажа и квалификационной категории // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции: в 5 т., Москва, 29 сентября – 01 октября 2015 года / отв. ред. Богоявленская Д.Б. Т. 5. М.: Когито-Центр, 2015. С. 387–390.
19. Филатова Ю.С., Лутова Н.Б. Структурная модель коммуникативной компетентности врача // Психология. Психофизиология. 2025. Т. 18. № 4. С. 74–91. DOI 10.14529/jpps250407.
20. Филатова Ю.С., Лутова Н.Б., Павлей Л.В. Теоретическое обоснование структурно-уровневой модели эмоциональной компетентности врача // Психология и психотехника. 2025. № 4. С. 200–219. DOI 10.7256/2454-0722.2025.4.76357.

21. Филатова Ю.С. Формирование деонтологической компетентности как важное направление высшего медицинского образования // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности: педагог, социальный работник, социолог, организатор работы с молодежью: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Великой победы, Году защитника Отечества, 155-летию Тверского государственного университета, Тверь, 28 марта 2025 года. Тверь: Тверской государственный университет, 2025. С. 53–58.
22. Ярославцева Т.И. Влияние подходов в коммуникации на взаимодействие врача и пациента // Инновационное развитие врача. 2024. Т2. С. 30–38. doi: 10.24412/cl-37091-2024-2-30-38

Об авторе:

Филатова Юлия Сергеевна – кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой клинической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ. г. Ярославль (150000, г. Ярославль ул. Революционная, 5) e-mail: y.s.filatova@mail.ru

Supra-professional competencies in medical education: deficit risks and solutions

Yu.S. Filatova

Yaroslavl State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation,
Yaroslavl, Russia

The relevance is due to the digital transformation of healthcare, which requires not only clinical knowledge from the doctor, but also developed supra-professional competencies. Communicative, emotional, conflict, and deontological competencies are considered as a single complex that ensures effective interaction in the doctor-patient system. The risks of a shortage of these competencies are analyzed: decreased adherence to treatment, professional burnout, and increased conflict. The ways of forming the complex are proposed through the development of a reflexive culture, simulation technologies and the integration of humanitarian disciplines into clinical training.

Keywords: *supra-professional competencies, communicative competence of a doctor, emotional competence, conflict competence, deontological competence, medical education, professional burnout.*

About the author:

Filatova Yulia Sergeevna – MD, PhD, Associate Professor, Head of the Department of Clinical Psychology at the Yaroslavl State Medical University of the Russian Ministry of Health. Yaroslavl (Russia, 150000, Yaroslavl, Revolyutsionnaya Street, 5) e-mail: y.s.filatova@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 17.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 03.04.2026.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Мудрость мыслителей античности как ориентир поиска смысла воспитания

В.П. Бездухов

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»,
г. Самара, Россия

Выявляя смысл воспитания, автор опирается на понимание воспитания как приобщения к ценностям, значением которых обладают и добродетели. С точки зрения автора, смысл воспитания есть ответ на запрос общества, стремящегося к сохранению своей цельности во времени. Показывается, что одним из возможных ориентиров поиска смысла воспитания является мудрость мыслителей Античности, содержащаяся в кратких изречениях Семи мудрецов, в пифагорейских золотых стихах, в гномах Демокрита, в афоризмах Сократа, Платона, Аристотеля, Зенона, Хрисиппа и др., «расшифровывая» которые учащиеся приходят к осознанию того, что человек остается человеком, пока взаимодействующий с ним человек представляет для него ценность.

Ключевые слова: добродетель, мудрость, смысл, воспитание, человек, ценность.

Человечество, стремившееся издревле к гуманности, доброте, добротолубию, переживает экзистенциальный кризис, который, разрушая совесть, ведет к потере нравственных опор. «Потеря нравственных опор, – пишет С.И. Карташев, – порождает разрушение опор экзистенциальных; потеря внутренних экзистенциально-смысловых опор провоцирует потерю этических, разрушает моральные основания и нравственные устои; "dolce vita" и паразитирование, результируя в экзистенциальный вакуум, либо порождают разрушение морали и нравственности, либо порождаются таковым разрушением» [8, с. 215].

Одним из следствий потери нравственных опор является приближающая к «анти-гуманности» [8, с. 157] утрата определенности нравственных представлений о добре и зле, чести и бесчестии и др. Свидетельством анти-гуманности являются бесчеловечные «гуманитарные» операции по уничтожению лодок Венесуэлы, перевозящих «с большой долей вероятности» наркотики в США; длившийся с 1932 по 1972 год в городе Таскиги, штат Алабама, США, медицинский эксперимент, проводившийся под эгидой Службы общественного здравоохранения США на 600 испытуемых из числа бедного афроамериканского населения (из них 200 не были больны сифилисом) с целью исследования всех стадий заболевания сифилисом; государственные перевороты с целью проведения «демократических реформ» в «недемократических государствах» и др. Примеры можно приводить долго.

Преградой на пути проникновения анти-гуманности в душу растущего, развивающегося человека является воспитание добродетелей

или нравственных качеств, смысл которому задают геополитическая ситуация в мире, социально-нравственная ситуация общества.

Мудрецы, мыслители, философы прошлого и настоящего находились и находятся в поиске ответов на вопросы: «В чем смысл жизни?»; «Ради чего живет человек?»; «Во имя чего и кого живет человек?» и др.». Мы переводим поставленные мыслителями, философами вопросы о смысле жизни в плоскость воспитания и поднимаем вопрос: «В чем смысл воспитания?».

Анализ научной литературы показывает, что вопрос о смысле воспитания как духовной деятельности не обойден вниманием современных ученых и рассматривается в частности в педагогическом аспекте.

Так, Е.В. Бондаревская выявляет смыслы воспитания в контексте положений личностно-ориентированного воспитания культурологического типа, в рамках которого воспитание есть социокультурный смысложизненный процесс. По мысли Е.В. Бондаревской, в контексте рассмотрения воспитания как звена общей технологии развития страны и жизни российского народа смысл воспитания «состоит в том, чтобы быть средством разрешения острых социальных проблем» [4, с. 329]. При понимании воспитания как организованной жизни, которая творится самими детьми при поддержке родителей и учителей, смысл воспитания состоит «в коллективном житетворчестве, организации осмысленной жизни детей в культурном пространстве и историческом времени» [4, с. 329]. При понимании воспитания как духовной и практической деятельности, в которой происходит взросление ребенка, познание и разрешение проблем, вхождение в социум и культуру, «смысл воспитания проявляется в овладении духовно-нравственным опытом и культурными практиками, в которых воссоздаются образцы настоящей и будущей жизни» [4, с. 329]. При интерпретации сущности воспитания как педагогической деятельности с помощью категорий «гуманитарная практика» и «герменевтический опыт» смысл воспитания «открывается в педагогической помощи, поддержке и понимании ребенка, а само воспитание может быть определено как гуманитарный, человекообразующий, смысложизненный процесс духовности и нравственности человека на всех этапах его взросления, оказания помощи в организации осмысленной жизни детей в социуме и культуре» [4, с. 329].

Осмысление идей Е.В. Бондаревской о воспитании в кризисном обществе и его смыслах показывает, что ученый, по сути, ведет речь не о смыслах воспитания, но о стоящих перед воспитанием проблемах, ракурс осмысления которых определен пониманием воспитания как: а) звена общей технологии развития страны и жизни российского народа; б) организации жизни, которая творится самими детьми при поддержке родителей и учителей; в) организации духовной и практической деятельности, в которой происходит взросление ребенка, познание и разрешение проблем,

вхождение в социум и культуру; г) педагогической помощи, поддержки и понимания ребенка.

Перед нами педагогически выверенные, научно обоснованные определения категории «воспитания», но не смысла воспитания. Опора на различные трактовки категории «воспитание» «дробит» категорию «смысл», заставляя говорить о «смыслах воспитания». Это мешает дать единое определение смысла воспитания, который, с нашей точки зрения, есть не что иное, как ответ на запрос общества, стремящегося к сохранению своей цельности во времени. Выявляя смысл воспитания, мы опираемся на понимание воспитания как приобщения к ценностям, значением которых обладают и добродетели.

Мысль о том, что добродетель является ценностью, не новая в этической науке. Одним из первых, кто заявил об этом, был Аристотель.

Рассуждая об этике как части политики, Аристотель указывает, что человек не может действовать в общественной жизни, не будучи человеком определенных этических качеств, а именно человеком достойным. Таким его делает добродетель, которую он обретает «прежде что-нибудь осуществив (*energēsantes*)» [2, с. 78]. Не ограничиваясь указанием на то, что достойный человек тот, кто обладает этическими качествами («а те склады [души], которые заслуживают похвалы, мы называем добродетелями» [2, с. 76]), Аристотель заявляет, что добродетель есть ценность. Указав, что блага бывают ценимыми, хвалимыми, благами-возможностями, нечто сохраняющими или создающими другое благо, философ пишет, что «ценимое – это и почитаемое, а именно такого рода вещи есть у всех в чести. Добродетель тоже ценность, раз благодаря ей человек становится достойным (*spoudaios*); он достигает тогда присущей добродетели красоты (*eis to tēs aretēs schēma hekei*)» [2, с. 76].

Смысл воспитания может конкретизироваться в различных педагогических ситуациях, но всегда цементируется таким найденным в конкретной геополитической ситуации в мире и в социально-нравственной ситуации в обществе смыслом, в котором содержится ответ на запрос на человека морального, добродетельность которого позволяет ему быть и оставаться человеком в любой жизненной ситуации. Такой смысл может и должен быть «требованием момента, которое, однако, всегда адресовано конкретному человеку <...> Смысл вездесущ. Нет такой ситуации, в которой нам бы не была предоставлена жизнью возможность найти смысл» [14, с. 39–40].

Поиск конкретизированного для каждой ситуации смысла должен осуществляться педагогом и каждым человеком самостоятельно, но всегда – в соответствии с ориентиром, который прокладывает дорогу к обнаружению единственного смысла воспитания как пути к добродетели. Одним из возможных ориентиров, освещающим путь поиска смысла воспитания добродетели и не дающим сбиться с пути, с нашей точки зрения, является

присущая творчеству мудрецов и мыслителей Античности мудрость, отражающая, характеризующая практику отношений между людьми. Пространство морали, как известно, есть отношения между людьми.

Мудрость, как подчеркивает один из ведущих исследователей этого феномена Т.И. Ойзерман, «предполагает прежде всего понимание того, с чем встречается большинство людей, что в общем известно им, т.е. того, что они видят, слышат, знают и все же не постигают» [10, с. 19].

То, что древние греки видели, слышали, знали, хотя и не всегда постигали, есть накапливаемая, а затем передаваемая другим поколениям в дофилософский период (вторая половина VII – начало VI века до н.э.) житейская нравственная мудрость, в философский период (с VI в. н.э.) – морально-этическая мудрость как часть философской мудрости. Нравственная мудрость содержится в героическом эпосе Гомера (поэмы «Илиада», «Одиссея»), в дидактическом (назидательном) эпосе Гесиода (поэма «Работы и дни»), в кратких и достопамятных изречениях (гномах) Семи мудрецов; морально-этическая мудрость содержится в сформулированных Пифагором житейских правилах и предписаниях к правильной жизни, в пифагорейских золотых стихах, начинающихся с наставлений в практической добродетели, позволяющих стать человеком, в гномах Демокрита, в афоризмах как кратких отточенных изречениях, выражающих законченную мысль Сократа, Платона, Аристотеля, Зенона, Хрисиппа и многих других мыслителей и философов Древней Греции. Всех или даже большинства примеров мудрости, содержащихся в гномах, философско-этических работах, литературе Древней Греции, одной из ведущих тем которых является тема добродетелей человека, проявляемых в поведении и в отношениях к другим людям, не перечислить.

Мудрость в Древней Греции являлась одной из самых значимых добродетелей. Источник мудрости образуют познание и стремление к интеллектуальному и моральному совершенствованию. Она, как подчеркивает Т.И. Ойзерман, «по-видимому, близка к общечеловеческому знанию, потенциально свойственному каждому. Мудрость существует в народных пословицах, поговорках, хотя в них бытует и лжемудрость, и рабское сознание. Но ведь из всех живых существ один только человек, именно потому, что он обладает разумом, может быть неразумным» [10, с. 42]. Последнее есть не что иное, как содержащееся в мудрости противоречие, которое разрешается мудрым человеком путем его оценивания по критерию ценности на основе знания о ней.

Мудрость, прокладывающая дорогу к согласию, к жизни сообща, проявляется в различных сферах знания и деятельности, одной из которых является деятельность воспитания как приобщение к ценностям. Мудрость в Античности создавалась на протяжении веков мудрецами, мыслителями, философами, хранилась и хранится до настоящего времени в культуре, «но это уже, – пишет В.А. Конев, – не культура как опыт, а культура как формы

хранения опыта [9, с. 215]. В остенсивных, императивных, аксиологических формах культуры и формах-принципах культуры созданная мудрость хранится и транслируется от поколения к поколению.

Изречения, наставления, афоризмы мудрецов и философов Древней Греции требуют не просто знакомства с ними. Требуется их «расшифровка», позволяющая осознать, что для древних греков не было ничего прочнее завещанных предками традиций, ценностей и добродетелей, следуя которым человек восходит к правильной (читай: добродетельной, достойной) жизни. В требовании осуществлять расшифровку по критерию ценностей, значением которых, повторим еще раз, обладают добродетели, заложена возможность приобщения учащейся молодежи к ценностям, другими словами, воспитания добродетели обучающихся.

Заметим, что к ценностям приобщают, их не формируют. Ценность есть значение объекта для человека как субъекта, но она есть и осознанный смысл жизни. В данном случае речь идет не о «решении задачи на смысл», а о наделении смыслом существующего независимо от человека объективного значения. Значения, а следовательно, и ценности как объективно существующие независимо от сознания человека не формируются, они наделяются смыслом. «От существительного "смысл", – пишет М.С. Каган, – язык образовал глагол "осмыслять", тогда как со "значением" подобная операция невозможна – значение одного объекта для другого существует независимо от моего сознания, мировоззрения, системы ценностей, тогда как *смыслом* становится значение объекта *для меня как субъекта*, и вне моей субъективности он не существует. Осмыслить и значит *наделить смыслом*, значение же познается как нечто внешнее по отношению ко мне как субъекту и от меня независимое» [7, с. 53].

Мы формируем направленность на ценности, а не ценности в собственном смысле этого слова. Формируя направленность личности на ценности, мы формируем ценностные ориентации. «Направленность личности на те или иные ценности, – пишет Б.Г. Ананьев, – составляет ее ценностные ориентации» [1, с. 252].

Учащиеся под руководством учителя, расшифровывают, например, по критерию ценности (добродетели):

– изречения Семи мудрецов: «Отца надо уважать» (уважение старших. – В.Б.), «Добродетели – свой, пороку – чужой» (добродетель почитаема, порок осуждаем. – В.Б.), «В достатке не заносись, в нужде не унижайся» (скромность. – В.Б.) (Клеобул); «Добропорядочность ... нрава соблюдай вернее клятвы ... Не лги, но говори правду. Радей о честном» (правда и правдивость. – В.Б.), «Уважай друзей» (уважение. – В.Б.) (Солон); «Старшего уважай» (уважение. – В.Б.), «Над попавшим в беду не смейся» (милосердие. – В.Б.) (Хилон); «Не перенимай от отца дурного» (не вступай на путь порока. – В.Б.), «Какие услуги окажешь родителям, такие и сам ожидай в старости от детей» (древнегреческая вариация золотого правила

нравственности. – В.Б.) (Фалес); «Полагайся на друзей. Что возмущает тебя в ближнем, того не делай сам» (древнегреческая вариация золотого правила нравственности. – В.Б.) (Питтак); «Берись [за дело] не спеша, а начатое доводи до конца» (ответственность. – В.Б.), «Рассудительность любви» (трезвый ум и искренние чувства. – В.Б.) (Биант); «Прилежание все» (старательность. – В.Б.), «[Что] прекрасно [?] – спокойствие» (уравновешенность, самообладание. – В.Б.), «Дал слово – держи: нарушить – подло» (долг и ответственность. – В.Б.) (Периандр) [6, с. 92–94];

– наставление Пифагора о пути к счастливой жизни: «Самое важное в человеческой жизни, говорит [Пифагор], склонить душу к добру или ко злу. Люди счастливы, когда душа становится доброй, но она никогда не покоится и никогда не сохраняет того же самого течения, [подобно реке]» [цит. по: 11, с. 487] (добро, счастье. – В.Б.);

– гномы Демокрита: «Не телесные силы и не деньги делают людей счастливыми, но правота и многосторонняя мудрость» (добродетели, указывающие на путь к правильной жизни, на путь к счастью. – В.Б.), «Как люди, мы не должны смеяться над несчастьем людей, но сочувствовать им» (милосердие, сочувствие. – В.Б.) [5, с. 213];

– изречения Хрисиппа: «Добродетель избираема ради нее самой», «Добродетели достаточно для счастья» (благо; счастливая жизнь – награда за добродетель. – В.Б.) [13, с. 20] и др.

Расшифровывая эти и другие афоризмы, изречения мудрецов, мыслителей и философов Античности, учащиеся под руководством учителя обретают способность к познанию различных сторон жизни человека, мотивов поступков, взаимодействия с другими людьми, форму которых принимают ценности (уважение, милосердие, счастье, долг, ответственность и т.д.), проявляемые в добродетелях, в которых раскрывается человечность каждого. Все это подводит учащихся к пониманию того, что человек остается человеком, пока взаимодействующий с ним человек представляет для него ценность. В ходе расшифровки изречений, афоризмов, гномов следует нацеливать учащегося на такие размышления о себе, которые выводят на осознание того, кто он и каков он. С этой целью учитель предлагает для развертывания в рассуждение следующие формулы: «Я есть то, что я думаю», «Я есть то, что я имею, чем я обладаю», «Я есть то, каким меня хотят видеть люди».

Древние греки завещали нам добродетель, следуя которой человек, восходя к ней, стоя на стороне добра, не сомневается в прочности завещанных предками ценностей, освящающих жизнь сообщества. Добродетели не покрываемы темнотой ночи, сумерками вечера, они несут в себе нетленный прообраз гармоничной человеческой жизни сообщества, отбрасывающий «моральную тень» [12, с. 186] на всех без исключения людей. Задача учителя состоит в том, чтобы обеспечить моральное покрытие отношений учащейся молодежи везде и всегда.

Ведущим средством восхождения человека к достойной жизни в Античности были добродетели, обладающие значением ценностей, защита и сохранение которых являлись ответом на запрос того времени – хранить и сохранять, защищать завещанные предками традиции, следовать везде и всегда, здесь и там, здесь и сейчас добродетели, указывающей на путь правильной жизни. В этом ответе мы находим вездесущий смысл современного воспитания добродетели: «Защита и сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей» [3, с. 71], обладающих значением ценностей добродетелей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб.: Питер, 2016. 288 с. (Серия «мастера психологии»).
2. Аристотель. Сочинения. В 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. 830 с.
3. Бездухов В.П., Носков И.А. О смысле и цели воспитания // Мир образования – образование в мире. 2021. № 4. С. 62–72.
4. Бондаревская Е.В. Миссия и смыслы воспитания в кризисном обществе // Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире: VII Международные Лихачевские научные чтения, 24–25 мая 2007 г. СПб.: СПбГУП, 2007. С. 328–329.
5. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности / под редакцией и с комментариями Г.К. Баммеля; перевод с древнегреческого. М.: ОГИЗ; Государственное социально-экономическое издательство, 1935. 382 с.
6. Изречения Семи мудрецов [из собрания] Деметрия Фалерского // Фрагменты ранних греческих философов. В 2-х ч. Ч. 1. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики / ответ. ред. и автор вступительной статьи И.Д. Рожанский; перев. с древнегреч. А.В. Лебедева. Репринт. М.: Книга по требованию, 2023. С. 92–94.
7. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
8. Карташев С.И. Пространство этики. Предмет и структура этики. Феноменология этики. Проблемы этики. Метаэтика. М.: ИПЦ «Маска», 2018. 482 с.
9. Конев В.А. Социальная философия: учебное пособие. Самара: Самарский университет, 2006. 287 с.
10. Ойзерман Т.И. Проблемы историко-философской науки. М.: Мысль, 1969. 398 с.
11. Пифагорейская школа // Фрагменты ранних греческих философов. В 2-х ч. Ч. 1. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики / ответ. ред. и автор вступительной статьи И.Д. Рожанский. Репринт. М.: Книга по требованию, 2023. С. 465–505.
12. Титаренко А.И. Антиидеи. Опыт социально-этического анализа. М.: Политиздат, 1976. 399 с.
13. Фрагменты ранних стоиков. Хрисипп из Сол. Этические фрагменты. В 3-х т. Т. 3. Ч. 1 / перевод и комментарии А.А. Столярова. М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 2007. 311 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник. / Пер. с англ. и с нем. Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с. (Библиотека зарубежной психологии).

Об авторе:

Бездухов Владимир Петрович – член-корреспондент Российской Академии Образования, лауреат премии Правительства РФ в области образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО

«Самарский государственный социально-педагогический университет» (Россия, 443099, г. Самара, ул. М. Горького 65/67), e-mail: vlbezdukhov@mail.ru

The wisdom of ancient thinkers as a guide to the search for the meaning of education

V.P. Bezdukhov

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia

While identifying the meaning of education, the author relies on understanding of education as an introduction to values, the significance of which virtues possess as well. From the author's perspective, the meaning of education is a response to the demands of society, striving to preserve its integrity over time. It is shown that one possible reference point for the search for the meaning of education is the wisdom of ancient thinkers, contained in the short sayings of the Seven Sages, in the Pythagorean Golden Verses, in the gnomes of Democritus, and in the aphorisms of Socrates, Plato, Aristotle, Zeno, Chrysippus, and others. By "decoding" these, students come to the realization that a person remains human as long as the person interacting with them holds value for them.

Keywords: *virtue, wisdom, meaning, education, person, value.*

About the author:

Bezdukhov Vladimir Petrovich – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Laureate of the Russian Government Prize in Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social and Pedagogical University (Russia, 443099, Samara, M. Gorky St. 65/67), e-mail: vlbezdukhov@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 28.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

Песни о Великой Отечественной войне как эффективный инструмент патриотического воспитания сотрудников органов внутренних дел

Ю.С. Белокурова

Тверской филиал Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя

В статье рассматриваются вопросы формирования государственно-патриотического мировоззрения сотрудников органов внутренних дел посредством использования в культурно-просветительской работе песен о Великой Отечественной войне.

Ключевые слова: военные песни, патриотизм, патриотическое воспитание, мероприятия патриотической направленности, органы внутренних дел, сотрудник органов внутренних дел.

Современные геополитические вызовы, обрушившиеся на нашу страну, попытки фальсификации истории настоятельно требуют обращения к традиционным духовно-нравственным ценностям. Государство и общество в наши дни нуждаются в обеспечении сохранности основополагающих нормативных установок и ценностных ориентиров.

Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 устанавливает перечень традиционных ценностей, признанных основополагающими для российского общества, таких как «жизнь, достоинство, права и свободы, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [4].

Важно отметить, что система традиционных ценностей представляет собой целостное структурированное образование, которое невозможно свести к простому суммированию отдельных составляющих. Ценность патриотизма неразрывно связана с такими традиционными ценностями, как историческая память и ответственность за судьбу собственной страны.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова под патриотизмом понимается «преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу» [3]. Не вызывает сомнения тот факт, что в рамках профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел патриотизм приобретает статус ключевой, непреходящей традиционной ценности, обладающей особым значением.

Каждый сотрудник органов внутренних дел должен проникнуться глубоким осознанием своей миссии как служения обществу, воспринимая свою деятельность не как выполнение трудовых функций, а как акт бескорыстного служения своему народу. Наряду с исполнением непосредственных служебных обязанностей необходимо культивировать внутреннее убеждение, которое должно заключаться не в карьерном росте,

финансовой выгоде или получении наград, а в выполнении благородной миссии по обеспечению правопорядка, безопасности и благополучия граждан. Такой подход требует от сотрудника не только профессионализма и компетентности, но и внутренней мотивации, основанной на высоком чувстве ответственности и понимании значимости собственной деятельности для благосостояния и стабильности общества.

В связи с чем, патриотизм должен рассматриваться как профессионально-значимое качество сотрудника органов внутренних дел, определяющее его профессиональную надежность и морально-психологическую устойчивость.

Данный факт детерминирует необходимость формирования у сотрудников органов внутренних дел государственно-патриотического мировоззрения.

В соответствии с Положением о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации, утвержденным Приказом МВД России от 27.08.2024 № 500, работа по данному направлению осуществляется, в том числе, и посредством организации культурно-просветительской работы [1].

Предельно актуальными, имеющими колоссальное значение для формирования патриотических качеств сотрудников полиции, выступают мероприятия, посвященные важным историческим датам.

Стоит согласиться с высказыванием М.Ю. Чоткаевой, А.А. Фокина, что «историческое прошлое нашей страны, в частности, историческое и культурное наследие военной песни содержит богатейшие возможности для решения задачи по формированию нравственных идеалов» [5, с. 146].

Организуя тематические мероприятия, целесообразно акцентировать внимание на военных песнях, которые выступают эффективным инструментом патриотического воспитания сотрудников органов внутренних дел, как средство передачи исторических знаний, аккумуляции и трансляции памяти о боевых страницах великой истории России.

По мнению М.Н. Свинцовой, Д.А. Дерябиной, «музыка как неотъемлемый элемент культуры сопровождает народ на протяжении всей его истории. Особенно показательно военное время» [2, с. 132]. В связи с чем, применение музыкального наследия времен Великой Отечественной войны при организации культурного досуга сотрудников органов внутренних дел, несомненно, будет способствовать формированию чувства патриотизма благодаря нескольким важным аспектам.

Во-первых, военные песни способствуют формированию исторической памяти, отражают события важных сражений, героизм солдат и самоотверженность народа. Сквозь призму музыкальных произведений передается история нашей страны, её победы и испытания, пережитые народом во время войны, что, несомненно, способствует осознанию преемственности поколений и гордости за предков.

Строки «Вспомним, друзья! Нам дороги эти позабыть нельзя!» из песни «Эх, дороги», как нельзя лучше транслируют настоящую потребность в сохранении памяти о подвигах наших праотцов, воевавших в годы Великой Отечественной войны, а также о невозможности предать забвению жертвы и утраты, которые понесла наша страна в борьбе с врагом.

Во-вторых, в военных песнях часто воспевается подвиг советского солдата, который защищает свою страну от врагов, что в свою очередь формирует у сотрудника органов внутренних дел образ человека – патриота и стимулирует развитие личных качеств, таких как мужество, стойкость, способность к самопожертвованию. Например, военно-патриотическая песня «Вот солдаты идут» пронизана доблестью наших соотечественников. Слова «в этой песне поется, про героизм в бою, и про смерть ради жизни, и про верность свою, и про верность свою Величавой Отчизне» звучат как призыв к исполнению высшего нравственного долга гражданина. При этом гибель за Родину здесь рассматривается не как конец, а как переход в память народа, историю, благодарность потомков. Очевидно такие образы воспитывают уважение к военной службе и чувство ответственности за безопасность государства.

В-третьих, музыка и тексты песен вызывают сильные эмоциональные впечатления, посредством проявления чувств любви и гордости, благодарности и сопричастности, грусти и боли утраты близких. Слова «Вставай страна огромная, вставай на смертный бой...» создают у слушателей мощный эмоциональный заряд, направленный на формирование патриотизма, проявляющегося в поступках и действиях конкретных людей, направленных на сохранение российской государственности. В данном контексте сложно переоценить педагогическое и воспитательное значение песни «Священная война», ставшей символом Великой Отечественной войны, воплощением народного духа, готовности к защите Родины и единства нации.

В-четвертых, музыкальных произведениях прямо указывается на понятийное содержание патриотизма, как любви к Родине. Так, в песне «Дороги дальние» в строках «Ой ты, мать-земля родная, русская, дорогая родина моя!» мы видим четкое сравнение Родины с матерью. Автор слов подчеркивает единство, общность и кровное родство человека с родной землей. Таким образом, формируется концепт «земля – кровь» как базовый элемент национальной идентичности.

При этом песни о Великой Отечественной войне прямо указывают, что патриотизм – это не только привязанность к родным местам и людям, а истинная сущность патриотизма заключается в служении на пользу Родине, в готовности отдать ей все свои силы и, если понадобится, – жизнь. Слова «Последний раз сойдемся завтра в рукопашной, последний раз России сможем послужить, а за нее и помереть совсем не страшно» в военно-

патриотической песне «Последний бой» являются безусловным подтверждением сделанному выводу.

Тексты военных песен пропагандируют такие качества, как мужество, самоотверженность, преданность своей стране, готовность к подвигу, товарищескую солидарность. Слушая музыкальные произведения, у сотрудников органов внутренних дел формируется представление о том, что защита Отечества – это не только их профессиональная обязанность, но и нравственный долг, священный подвиг.

В данном контексте представляется логичным вывод о необходимости использования песен о Великой Отечественной войне при проведении торжественных мероприятий. Интеграция музыкального наследия времен Великой Отечественной войны в воспитательные программы, концерты, тематические вечера может стать важным элементом формирования высоконравственной личности сотрудника правоохранительных органов, готового защищать интересы Родины и служить закону.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ МВД России от 27 августа 2024 года №500 «Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» (с изменениями на 20 октября 2025 года) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410317459/> (дата обращения: 27.03.2026).
2. Свинцова М.Н., Дерябина Д.А. Эволюция музыкального творчества в условиях войн и революций первой половины XX в. в России // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16. № 1 (61). С. 127–133.
3. Толковый словарь русского языка / под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. М.: Азъ, 1992. URL: <https://ozhegov.info/slovar/> (Дата обращения: 10.03.2026). Текст электронный.
4. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (дата обращения 20.03.2026).
5. Чоткаева М.Ю., Фокин А.А. Педагогический потенциал песен военной поры // Kant. 2018. № 2 (27). С. 145–148. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35138439_43380257.pdf

Об авторе:

Белокурова Юлия Сергеевна – кандидат педагогических наук, начальник кафедры организации и обеспечения раскрытия и расследования преступлений Тверского филиала Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя (170040, г. Тверь, ул. Кривическая, д. 12), e-mail: nikiforoy@yandex.ru

Songs about the great patriotic war as an effective tool for patriotic education of law enforcement officers

Ju.S. Belokurova

Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot,
Tver branch, Tver

The article discusses the formation of a state-patriotic worldview among employees of internal affairs bodies through the use of songs about the Great Patriotic War in cultural and educational work.

Keywords: *military songs, patriotism, patriotic education, patriotic events, internal affairs bodies, internal affairs officers.*

About the author:

Belokurova Yulia Sergeevna – candidate of pedagogical sciences, head of the department of organization and provision of disclosure and investigation of crimes, Tver branch of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot (170040, Tver, Krivicheskaya st., 12), e-mail: nikiforoy@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 26.03.2025.

Дата принятия рукописи в печать: 08.05.2025.

Организация профилактической и воспитательной работы по адаптации обучающихся мигрантов к жизни в школьном социуме

Л.Н. Гиенко¹, Т.С. Головки²

¹ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, Россия

²МБОУ «СОШ №41», г. Бийск, Россия

Рассматриваются направления организации профилактической и воспитательной работы по адаптации обучающихся мигрантов к жизни в школьном социуме. Анализируется опыт работы в условиях современной школы. Приводятся примеры воспитательных мероприятий, которые способствуют успешной адаптации обучающихся из семей с миграционной историей. Перечислены принципы организации деятельности. Даны практические рекомендации для педагогов по организации взаимодействия с семьей мигрантов.

Ключевые слова: *воспитание, профилактика, школа, семья с миграционной историей, обучающиеся-мигранты, адаптация обучающихся, практические рекомендации.*

Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации «определила в качестве приоритетных задач содействие адаптации и интеграции мигрантов, формирование конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом» [3]. И решать эти задачи должна, в первую очередь, школа, т.к. именно она непосредственно занимается воспитанием гражданина независимо от его национальности и вероисповедания. Школа стала центром адаптации и интеграции детей-мигрантов в социокультурном пространстве нашей страны. Все мы прекрасно понимаем, что адаптация детей-мигрантов в школьном социуме – это сложный и многогранный процесс, который требует внимания и усилий со стороны всех участников образовательного процесса. Поэтому данная проблема является актуальной в условиях современной школы.

Н.Н. Касенова пишет, что «в современном мире проблема миграции населения – одна из самых актуальных социальных проблем. Миграция населения (от лат. *migratio* – переселение) – переселение людей из одного региона в другой, в ряде случаев – большими группами и на большие расстояния. Мигранты, т. е. люди-переселенцы из других регионов, прибывают в другие страны для решения вопросов трудоустройства, получения образования, улучшения условий жизнедеятельности» [2, с. 7].

Изучение опыта работы с данной категорией семей в условиях школ позволяет определить количественные показатели. В девяти средних общеобразовательных школах города Бийска обучается 25 несовершеннолетних иностранных граждан из 7 стран (Азербайджан, Армения, Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Туркменистан, Узбекистан). Наибольшее количество обучающихся мигрантов – 4 (в трех школах). В остальных шести школах – от 1 до 3 чел. 15 обучающихся

осваивают основные общеобразовательные программы начального общего образования, 10 обучающихся осваивают основные общеобразовательные программы основного общего образования. Все учащиеся свободно владеют русским языком (разговорным), поэтому языкового барьера между ними и другими обучающимися и педагогами нет. Хорошее знание русского языка позволяет ребятам не только свободно общаться с окружающими, но и понимать учебный материал. Кроме мигрантов в городе Бийске зарегистрировано 29 религиозных организаций (в том числе 1 учебное заведение), 1 городское казачье общество и 4 национальных общественных организации, представляющие интересы коренного малочисленного народа кумандинцев.

С целью создания условий для успешной социализации и правового просвещения данных категорий граждан, профилактики дискриминации по признакам расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности, нейтрализации деструктивных проявлений, привития новым гражданам РФ знаний об основах культуры и традициях Алтайского края, а также формирования у них активной жизненной позиции, при Администрации города Бийска создан Совет по взаимодействию с религиозными и национальными объединениями. В городе разработаны и реализуются муниципальные программы: «Профилактика экстремизма, а также минимизация и ликвидация последствий экстремизма на территории города Бийска», «Профилактика преступлений и иных правонарушений».

Во всех школах города разработаны программы по формированию законопослушного поведения несовершеннолетних, например, «Формирование законопослушного поведения несовершеннолетних», «Программа жизнестойкости несовершеннолетних», составлены планы мероприятий по противодействию деструктивным проявлениям в поведении обучающихся. Особое внимание в процессе реализации программ уделяется работе с представителями из семей-мигрантов и семей с миграционной историей.

В ходе реализации программ проводятся общегородские мероприятия:

- виртуальное путешествие «По Алтаю за чудесами», в ходе которого участники знакомятся с природой и достопримечательностями Алтайского края. Итогом мероприятия является участие в интерактивной игре в рамках цикла краеведческих мероприятий для детей-мигрантов «Бийск – новая родина», реализуемых Центральной городской библиотекой имени В.М. Шукшина;

- уроки толерантности «Пусть дружат дети всей Земли!», круглый стол «Терпимость как основа жизни гражданского общества», на которых ребята рассматривали темы, предложенные для обсуждения, просмотр видеороликов и кейсы с набором конфликтных ситуаций, требующих их разрешения. Активное участие в процессе проведения мероприятий

принимали представители молодежного движения «Движение первых» и родительской общественности;

- виртуальная викторина «Тебе о праве – право о тебе», в ходе которой обучающиеся смогли проверить свои знания из области прав и обязанностей граждан РФ;

- военно-патриотические праздники: «Мы вместе!»; «Мы разные, но не чужие»; «Уроки Мужества», на которых состоялись встречи с участниками СВО; конкурсы «Счастливы вместе»; военно-спортивная игра «Рубеж».

Данные мероприятия организованы и проведены с целью противодействия молодежному экстремизму, воспитанию традиционных российских духовно-нравственных ценностей, которые первоначально формируются в семье. Отметим важность семейного воспитания как «составной части относительно социально контролируемой социализации человека (наряду с социальным и религиозным воспитанием), в процессе которого старшие члены семьи предпринимают более или менее осознанные усилия, направленные на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен быть и стать ребенок» [1, с. 22]. Поэтому организация работы с родителями является приоритетным направлением.

Общеобразовательными учреждениями реализуется комплекс административных и организационных мер, технических и программно-аппаратных средств защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию, а именно:

- создается и размещается на регулярной основе социальная реклама и информация о контактах, включая интернет-ссылки и телефоны соответствующих некоммерческих организаций и органов власти, осуществляющих деятельность в сфере обеспечения информационной безопасности детства;

- ограничивается допуск детей в возрасте до 12 лет до каналов и сообществ, содержащих нежелательный контент для детей. Родителям предлагается установить на гаджеты детей функцию «Родительский контроль». Исключается реклама, ориентированная на вовлечение детей в противоправные действия и в политическую деятельность. Используются средства контентной фильтрации для выявления запрещённой для детей информации.

На официальных сайтах Муниципального казенного учреждения «Управление образования Администрации города Бийска», общеобразовательных учреждений, в социальных сетях на постоянной основе размещается/обновляется информация о выходе публикаций антиэкстремистской тематики, проведенных мероприятиях, направленных на неприятие идеологии экстремизма: правовая информация, методические рекомендации, телефоны экстренных служб, памятки и инструктажи,

просветительские брошюры, материалы о проведенных мероприятиях по профилактике деструктивных проявлений среди несовершеннолетних.

Комплекс проведенных на городском уровне мероприятий способствует формированию и развитию в процессе воспитания у детей-мигрантов активной гражданской позиции, духовно-нравственных ценностей.

В школах города также сложилась определенная практика по организации профилактической и воспитательной работы с несовершеннолетними мигрантами. Разработаны программы «Формирование законопослушного поведения несовершеннолетних», «Программа жизнестойкости несовершеннолетних», которые направлены на организацию профилактической и воспитательной работы, а именно: на организацию помощи в социальной адаптации и педагогической поддержки несовершеннолетним мигрантам и их родителям / законным представителям, на создание условий для развития лидерских качеств личности, распространение идей духовного единства, дружбы народов, межнационального согласия и патриотизма, на организацию и проведение мероприятий, способствующих формированию позитивных жизненных целей, на формирование представлений о России, Алтайском крае, городе Бийске.

Далее рассмотрим принципы организации деятельности:

- признание и уважение общечеловеческих ценностей;
- развитие национально-культурной идентичности;
- обеспечение культурной и языковой подготовки;
- поддержка индивидуальности.

Реализация программы объединяет ряд процедурных мероприятий:

– Зачисление учащегося в общеобразовательное учреждение (приём заявления и пакета необходимых документов в соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 января 2014 г. № 32 «Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»).

– Определение класса, в котором будет учиться ребенок-мигрант. В данном процессе учитываются определенные показатели, например сложившийся коллектив со своими традициями, существующий по законам школы и класса, отличающийся толерантным отношением друг к другу.

– Знакомство с правилами образовательной организации и режимом его работы (Устав школы, локальные акты).

– Изучение (ребенком и его родителями) памяток с полезными контактами (телефоны горячих линий, служб, оказывающих психологическую помощь и т.д.).

– Семинары (для педагогов школы) по организации работы с детьми-мигрантами и взаимодействию с их родителями, обращается внимание на то, насколько важную роль в воспитательном процессе будут играть их взгляды и убеждения. Практика показывает, что дети, обучающиеся у учителей с адекватной позитивной формой выражения этнического самосознания, лучше и быстрее адаптируются в школьном микросоциуме, их поведение характеризуется гибкими и гармоничными способами взаимодействия с окружающими.

– Диагностика. В процессе диагностики определяются уровни владения русским языком, сформированности социальных умений и навыков, личностного развития. Выявляются интересы и способности ребенка, имеющиеся у него достижения, проводится обследование жилищно-бытовых условий, материального положения семьи, выясняется, какими льготами может пользоваться ребенок в школе (питание, транспортные и Пушкинские карты). Затем проводится психолого-педагогический консилиум, на котором определяется дальнейший образовательный маршрут ребенка, в соответствии с которым впоследствии разрабатывается индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения. Программа разрабатывается с учетом культурной, социальной, этнической принадлежности ребенка, а также с учетом его потребностей, интересов, когнитивного развития.

Ключевая роль в реализации программы отводится классному руководителю, которому предстоит координировать и обеспечивать взаимодействие всех специалистов (педагога-психолога, социального педагога, учителя-логопеда), участвующих в процессе адаптации ребенка. Считаем целесообразным закрепить за обучающимся из данной категории волонтера или шефа-наставника (можно из числа старшеклассников), которые познакомят его с тем, как устроена школа (где находится спортзал, библиотека, столовая и т. д.), покажут маршруты до различных спортивных, культурных учреждений, помогут, в случае необходимости, с подготовкой домашних заданий.

По результатам проведенной работы нами составлены практические рекомендации для педагогического коллектива, которые могут быть использованы специалистами, занимающимися данной проблематикой. При работе с ребенком-мигрантом необходимо помнить о том, что его особые образовательные потребности обусловлены культурными различиями. Культурные ценности, усвоенные ребенком в семье, во многом определяют его мировоззрение и поведение. Поскольку эти нормы воспринимаются как нечто естественное, ребенку непросто понять, что от него требуется в новой школе, ему сложно научиться жить по правилам культуры принимающей страны, поэтому только поддержка сверстников, педагогов, родителей помогут ребенку быстрее адаптироваться в новой школьной среде и стать полноправным членом классного и школьного коллектива.

При организации воспитательной работы рекомендуется провести следующие мероприятия.

Вовлечь ребенка во внеурочную деятельность и в систему дополнительного образования, которые помогут ему выразить себя, позволят проявить имеющиеся у него способности, что вызовет одобрение и уважение сверстников. Достигнутые ребенком успехи будут способствовать его популярности среди сверстников и снизят риск формирования негативной самооценки.

Организовать их позитивный досуг – лучшая профилактика всех негативных явлений в детской среде, поэтому детей необходимо вовлекать в различные мероприятия (индивидуальные, групповые, коллективные). В первые дни пребывания ребенка в школе целесообразно провести классный час «Давайте познакомимся», на котором он познакомится с новым коллективом, а коллектив познакомится с ним. На этом же мероприятии можно коротко рассказать детям об истории, культуре и особенностях уклада жизни страны, откуда прибыл ребенок. Приход в класс ребенка с опытом жизни в другой стране – уникальный шанс для одноклассников узнать другие культуры. Нужно дать возможность ребенку-мигранту рассказать о его жизни в другой стране. Затем можно провести цикл мероприятий, посвященных этой стране, в ходе которых ребята познакомятся с культурой другого народа, с их национальной литературой, музыкой, одеждой, кухней и т. д. На такие мероприятия желательно пригласить родителей ребенка, тогда он будет чувствовать себя увереннее и спокойнее, да и родители расскажут о своей бывшей родине полнее и интереснее. Благодаря таким мероприятиям адаптация ребенка будет проходить быстрее, успешнее, а у ребят класса сформируется чувство уважения и толерантности к другим культурам и к людям других национальностей.

Включить ребенка в имеющиеся интернет-сообщества одноклассников, школьные и классные группы, чаты, социальные сети.

Делегировать временные, затем и постоянные поручения.

Вести дневник сопровождения ребенка-мигранта, в котором классному руководителю необходимо фиксировать результаты его адаптации, трудности, с которыми он сталкивается, успехи и достижения.

Ввести в классный коллектив родителей ребенка, для этого на первом родительском собрании родителям класса нужно также рассказать о традициях и обычаях страны, из которой приехали мигранты.

Проводить мероприятия для родителей: консультации, открытые уроки, встречи с представителями администрации школы, педагогом-психологом, социальным педагогом. Проводить совместные мероприятия для родителей и детей всего класса: мастер-классы, соревнования, практикумы, регулярно действующие клубы, выставки, экскурсии, поездки.

Все это позволит еще больше сплотить классный коллектив, сделать его единой семьей.

Таким образом, проводимая в городе Бийске комплексная работа с несовершеннолетними мигрантами и их семьями показывает положительные результаты:

– среди мигрантов нет семей, находящихся в социально-опасном положении, нет учащихся, состоящих на разных видах профилактического учета;

– ребята принимают активное участие в жизни класса, школы, города (участвуют в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах, субботниках по благоустройству территории города и т. д.).

И пусть у них нет пока больших побед в соревнованиях и олимпиадах, но в одном они уже победители, они приняли нашу Родину, а наша Родина приняла их.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гиенко Л.Н. Технология работы социального педагога с семьями группы риска: учебное пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2016. 193 с.
2. Касенова Н. Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, Г. К. Джурабаева [и др.] ; М-во науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т, Новосиб. регион. общ. орг. «Узбекско-русский национально-культурный центр». Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 198 с.
3. О концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на 2026–2030 годы. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202510150055> (дата обращения: 17.02.2026 г.)

Об авторах:

Гиенко Любовь Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55), заместитель руководителя отделения краевого (Алтайского края) учебно-методического объединения по социальной педагогике, e-mail: lyubov.gienko@mail.ru

Головки Тамара Семеновна, социальный педагог, высшая квалификационная категория, МБОУ «СОШ №41 г. Бийск, (659334, город Бийск, улица Александра Пушкина 188), член отделения краевого (Алтайского края) учебно-методического объединения по социальной педагогике, e-mail: tamara62_62@bk.ru

Organizing preventive and educational work to adapt migrant students to life in the school society

L.N. Gienko¹, T.S. Golovko²

¹Altai State Pedagogical University, Barnaul,

²Secondary School № 41, Biysk

This article examines areas of preventive work. The article examines the organization of educational work to help migrant students adapt to life in school society. Experience working in a modern school setting is analyzed. Examples of educational activities are provided. The

principles of organizing these activities are outlined. Practical recommendations for educators on how to organize interactions with migrant families are provided.

Keywords: education, prevention, school, families with a migration history, migrant students, student adaptation, practical recommendations.

About the authors:

Gienko Lyubov Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy at the Altai State Pedagogical University (55 Molodezhnaya Street, Barnaul, 656031, Altai Krai), Deputy Head of the Regional (Altai Krai) Educational and Methodological Association for Social Pedagogy, e-mail: lyubov.gienko@mail.ru

Golovko Tamara Semyonovna, Social Educator, Highest Qualification Category, Secondary School № 41, Biysk (188 Aleksandr Pushkin Street, Biysk, 659334), Member of the Regional (Altai Krai) Educational and Methodological Association for Social Pedagogy, e-mail: tamara62_62@bk.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 24.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 23.03.2026.

Роль дисциплинарной практики в воспитании ответственного отношения к учению курсантов ведомственных вузов ФСИН России

Д.Н. Желтухин

ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России», г. Самара, Россия

Статья посвящена проблеме определения педагогического инструментария формирования у курсантов ведомственных вузов ФСИН России ответственного отношения к учению как интегративного личностного качества, раскрываемого через совокупность когнитивно-смыслового, ценностно-мотивационного, волевого, нравственно-этического и деятельностного компонентов. В статье раскрывается потенциал дисциплинарной практики как действенного инструмента формирования ответственного отношения курсантов к учению и обосновывается значение нормативного информирования, режимных ограничений, публичного признания и личного примера в трансформации внешних требований во внутреннюю потребность курсанта добросовестно учиться.

Ключевые слова: *ответственное отношение к учению, дисциплинарная практика, курсанты, ведомственный вуз, ФСИН России, поощрения и взыскания, компоненты ответственности.*

Реформирование уголовно-исполнительной системы Российской Федерации требует высококвалифицированных и ответственных сотрудников УИС. Это должны быть «образованные, нравственно зрелые люди, способные самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, быть мобильными, конструктивными в своих поступках, обладать развитым чувством ответственности» [6, с. 26–27]. Именно таких сотрудников необходимо готовить в образовательном процессе ведомственного вуза ФСИН России. Важным качеством, обеспечивающим успешность профессиональной подготовки курсанта – будущего сотрудника УИС, выступает его ответственное отношение к учению.

Нами предложено определение понятия «ответственное отношение к учению курсанта ведомственного вуза ФСИН России», которое мы рассматриваем, «как структурное интегративное личностное образование, проявляемое в осознанном понимании курсантом значимости учебной деятельности для его профессионального и личностного становления, в высокой мотивационной вовлеченности курсанта в образовательный процесс, в его целенаправленной познавательной активности, в самоорганизации и самоконтроле, а также в нравственно-волевой устойчивости, обеспечивающей выполнение учебных обязанностей» [1, с. 181]. Содержание ответственного отношения к учению курсанта мы раскрываем через содержание структурных компонентов такого отношения: когнитивно-смыслового (знание об учебной деятельности, представления о необходимости целенаправленного планирования учебного процесса, осознанное и глубокое понимание значимости учебной деятельности), ценностно-мотивационного (ценности «взаимопомощь», «дисциплина», «долг» и др., волевого (воля), нравственно-этического (морально-этическая

ответственность курсанта), деятельностного (личностные качества «доброжелательность», «организованность», «принципиальность» и др.) [1].

Среди средств формирования у курсантов ответственного отношения к учению мы выделяем дисциплинарную практику, являющую собой систему мер поощрения и дисциплинарных взысканий, закрепленную действующим законодательством и ведомственными уставами.

В Дисциплинарном уставе уголовно-исполнительной системы РФ взаимосвязь ответственности и дисциплины не ограничивается юридическими последствиями за совершенные проступки, а раскрывается через воспитательный и личностно-профессиональный аспекты. Служебная дисциплина, определяемая Уставом как строгое соблюдение законодательства, присяги, приказов и правил внутреннего распорядка, обеспечивается, в том числе, «ответственностью каждого сотрудника за выполнение своих служебных обязанностей» [5]. В данном контексте ответственность предстает не как мера взыскания за проступок, а как внутренняя ценностная установка, осознанное ответственное отношение сотрудника к служебному долгу. Дисциплина через систематическую регламентацию поведения, контроль и единоначалие последовательно формирует у сотрудника УИС данную установку, превращая внешние требования во внутренние побуждения. Таким образом, дисциплина ведет за собой ответственность в ее подлинном, личностном смысле, как качество сотрудника УИС, обеспечивающее добросовестное выполнение им служебных задач без внешнего принуждения. Ступенью к развитию у курсантов ответственного отношения к служебной деятельности является, на наш взгляд, его отношение к учению, а именно – ответственное отношение, в формировании которого особое место принадлежит дисциплинарной практике.

Необходимо отметить, что взаимосвязь дисциплины и ответственности отмечают Т.В. Калашникова и Т.М. Калашникова, которые обосновывают, что «дисциплинированность следует рассматривать как проявление ответственности личности в системе жизнедеятельности» [2, с. 65–66], Г.В. Тарханов и Т.И. Супрун, рассматривающие влияние военной дисциплины на формирование лидерских качеств и ответственности курсантов [7], а также другие авторы.

В тоже время понятие «дисциплина» не тождественно понятию «дисциплинарная практика». Последняя в условиях силовых ведомств понимается «как совокупность применяемых поощрений и взысканий, использование средств морально-психологического воздействия на сознание и чувства военнослужащих с целью воспитания у них высокой ответственности и сознательного отношения к выполнению требований воинских уставов, приказов воинских командиров» [3, с. 92].

В рамках статьи мы обоснуем, каким образом дисциплинарная практика обеспечивает становление ответственного отношения курсантов к учению через формирование его компонентов.

Когнитивно-смысловой компонент предполагает глубокое понимание курсантом сущности и значимости учебной деятельности, знание о ее этапах, о планировании и т.д. Дисциплинарная практика работает здесь через механизм нормативного информирования и правового просвещения. С первого дня службы с курсантами проводятся разъяснительные занятия, на которых они знакомятся с требованиями Дисциплинарного устава УИС и внутреннего распорядка вуза. Одна из первоочередных задач преподавателя ведомственного вуза, командиров – с первых дней обучения курсантов научить подчиняться и выполнять приказы старшего по званию, преподавателя. Осознание того, что каждое нарушение имеет юридически фиксируемые последствия, формирует у курсанта понимание причинно-следственной связи между своими действиями, среди которых и те, что имеют непосредственное отношение к учению – например, пропуск занятий, и наступающей ответственностью. Курсанту необходимо найти ответ на вопрос: «Что значит учиться добросовестно с точки зрения Устава?». Постепенно курсант начинает воспринимать учение как вид служебной деятельности, регламентированной дисциплинарными нормами.

Ценностно-мотивационный компонент включает совокупность профессионально значимых ценностей, принимающих форму мотивов учебной деятельности, среди которых дисциплина, долг, ответственность, профессионализм и др. В данном случае дисциплинарная практика действует через два взаимодополняющих инструмента: систему поощрений (позитивная мотивация) и публичное признание.

Например, курсанты, обучающиеся на «хорошо» и «отлично», при отсутствии дисциплинарных взысканий в течение семестра могут получить дополнительные дни к отпуску. Такая прямая связь между учебой и дополнением к отпуску формирует у курсанта понимание того, что отношение к учению – это действенное условие для получения реальных привилегий. Кроме того, публичное поощрение перед строем, вручение грамот на торжественных мероприятиях в присутствии руководства вуза и другие поощрения дают возможность выделить особенно отличившихся курсантов, указать степень и характер заслуги и поставить их в качестве примера перед другими обучающимися. Благодаря этому ценность «быть ответственным в учении» переходит из внешнего требования во внутренний мотив, подкрепляемый чувством профессиональной гордости.

Волевой компонент определяется волей курсанта, обеспечивающей преодоление им внешних и внутренних трудностей в достижении учебных целей. Дисциплинарная практика тренирует волю через режимные ограничения и преодоление дискомфорта.

Специфика обучения в ведомственном вузе включает проживание курсантов в общежитии, строгое соблюдение режима дня и правил внутреннего распорядка, несение службы в составе суточного наряда, ограничение выхода за пределы института. Систематическое выполнение

данных требований курсантом обеспечивается его ежедневными волевыми усилиями: встать по подъему, сосредоточиться на занятиях, несмотря на усталость после наряда, отказаться от сиюминутных желаний ради соблюдения распорядка. Кроме того, такая мера дисциплинарного воздействия, как «назначение в наряд вне очереди», активизирует тренировку воли, поскольку курсант вынужден выполнять дополнительные служебные обязанности, преодолевая нежелание и утомление. Многократное повторение ситуаций, требующих преодоления себя, выполнения необходимых действий, невзирая на личные желания, закаляет волевые качества курсанта, среди которых настойчивость, самообладание, способность к самоограничению. Данные качества реализуются и в учебной деятельности: курсант учится доводить решение сложной задачи до конца, не бросая учебу при первых трудностях.

Нравственно-этический компонент ответственного отношения курсантов к учению включает морально-этическую ответственность курсанта, способствующую свободному осознанному выбору им модели поведения в рамках учебной деятельности. Дисциплинарная практика как средство формирования ответственного отношения к учению реализуется здесь через принцип справедливости и личный пример командиров, преподавателей.

Как справедливо отмечает Н.В. Черемин, одна из центральных проблем дисциплинарной практики – это «субъективный подход должностных лиц, принимающих решение о выборе санкций (вида наказания) в отношении конкретного курсанта» [8, с. 182]. Однако преодоление этой проблемы посредством объективного, соразмерного поступку применения взысканий и поощрений, несет мощный нравственный заряд. Когда курсант видит, что за одинаковый проступок наказывают одинаково, а учебные успехи поощряют без протекции, у него формируется установка на честность и справедливость как основу отношений в образовательном процессе, а затем и в учебной деятельности. Кроме того, согласно Дисциплинарному уставу, руководитель обязан «уважать честь и достоинство своих подчиненных» и «подавать личный пример дисциплинированности» [5]. Наблюдение курсанта за поведением авторитетного командира обеспечивает усвоение им нравственных норм, поскольку курсант начинает воспринимать ответственность не как внешнее принуждение, а как добровольно принимаемое перед коллективом и обществом обязательство. В итоге выбор в пользу добросовестной учебы становится не вынужденным, а морально обоснованным выбором курсанта.

Деятельностный компонент включает качества, непосредственно обеспечивающие успешность учебной деятельности курсанта, среди которых организованность, принципиальность, эрудированность и др. Дисциплинарная практика работает на формирование данного компонента через реальные последствия невыполнения курсантом своих обязанностей и отработку алгоритмизированных действий.

Ежедневное следование приказам, четкое планирование времени согласно распорядку дня, выполнение нормативов – все это обеспечивает развитие организованности и целеустремленности курсантов. При этом дисциплинарное взыскание, например «строгий выговор», объявленный за систематические пропуски занятий, непосредственно корректирует поведение: курсант вынужден менять свою деятельностьную стратегию.

Л. В. Медведицкова выделяет такой тип дисциплинированности, как критический, который «проявляется как вынужденное поведение сотрудника из-за боязни наказаний, служебных санкций и др. в результате недобросовестного выполнения служебных обязанностей и уставных требований» [4, с. 219]. На начальном этапе работы с курсантами этот механизм работает эффективно. Курсант посещает занятия и готовится к ним из страха получения взыскания. Однако, в идеале, по мере автоматизации действий, внешний контроль переходит в самоконтроль. Курсант начинает без напоминаний проявлять такие необходимые в учебной деятельности качества, как аккуратность в ведении конспектов, инициативность в научной работе, готовность своевременно выполнять задания, и др. Таким образом, дисциплинарная практика задает список обязательных дел, а многократное повторение превращает внешние требования во внутренние привычки эффективной учебной работы.

Таким образом, дисциплинарная практика не является внешним репрессивным инструментом в формировании ответственного отношения курсантов к учению. Она целенаправленно и дифференцированно воздействует на каждый из пяти компонентов ответственного отношения курсантов к учению. Когнитивно-смысловой компонент формируется через правовое информирование курсантов и осознание ими последствий своих действий; ценностно-мотивационный – через систему поощрений и публичное признание; волевой – при использовании режимных ограничений; нравственно-этический – через справедливые и соразмерные взыскания и личный пример преподавателей, командиров; деятельностьный – через вовлечение курсанта в систематическое выполнение обязанностей. При условии педагогически грамотного использования дисциплинарной практики в условиях ведомственного вуза ФСИН России внешние требования способны превратиться во внутреннюю потребность курсанта быть ответственным, отражающуюся и в ответственном отношении курсанта к учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Желтухин Д.Н. Содержание понятия «ответственное отношение к учению курсанта ведомственного вуза ФСИН России» как предмет педагогической рефлексии // Самарский научный вестник. 2025. Т. 14, № 2. С. 179–183.
2. Калашникова Т.В., Калашникова М.М. О значении дисциплинированности личности в профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы // Теория и практика социогуманитарных наук. 2024. Т. 5. № 3 (27). С. 61–71.

3. Курышкин С.Ю. Педагогические аспекты дисциплинарной практики в управленческой деятельности воинских командиров // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2013. Т. 1. № 33. С. 92–97.
4. Медведицкова Л.В. Дисциплинированность сотрудника органов внутренних дел: содержание и пути формирования в процессе профессиональной подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 218–220.
5. Приказ Министерства юстиции РФ от 12 сентября 2019 г. № 202 «Об утверждении дисциплинарного устава уголовно-исполнительной системы Российской Федерации» (с изм. и доп. от: 9 августа 2023 г., 22 декабря 2025 г.). URL: <https://base.garant.ru/72737656/>
6. Салатин А.В., Сафиуллина Л.И. Воспитательная работа в учебно-строевых подразделениях образовательных учреждений ФСИН России // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2012. №1. С. 26–31.
7. Тарханов Г.В., Супрун Т.И. Психологические особенности становления личности курсанта: влияние военной дисциплины на личностное развитие, формирование лидерских качеств и ответственности // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сб. ст. по материалам ССCLXXXV междунар. науч.-практ. Конф., Москва, 09 декабря 2024 года. Москва: ООО «Интернаука», 2024. С. 77–79.
9. Черемин Н.В. Проблемы дифференциации дисциплинарной ответственности курсантов ФСИН России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2021. № 6. С. 180–184.

Об авторе:

Желтухин Денис Николаевич – заместитель начальника по служебно-боевой подготовке, полковник внутренней службы ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России» (Россия, 443022 г. Самара, ул. Рылская, д. 24В), e-mail: denis.zheltuhin@yandex.ru

The role of disciplinary practice in developing responsible attitude to learning in cadets of departmental universities of the Federal Penitentiary Service of Russia

D.N. Zheltukhin

Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Samara, Russia

This article explores the problem of defining pedagogical tools for developing a responsible attitude toward learning in cadets at departmental universities of the Federal Penitentiary Service of Russia (FSIN of Russia), an integrative personal quality revealed through a combination of cognitive-semantic, value-motivational, volitional, moral-ethical, and activity-based components. The article explores the potential of disciplinary practice as an effective tool for developing cadets' responsible attitude toward learning and substantiates the importance of normative information, regime restrictions, public recognition, and personal example in transforming external demands into a cadet's internal need to study diligently.

Keywords: *responsible attitude toward learning, disciplinary practice, cadets, departmental university, Penitentiary Service of Russia, rewards and penalties, components of responsibility.*

About the author:

Zheltukhin Denis Nikolaevich – Deputy Head of Combat Training, Colonel, Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Russia, 443022, Samara, Rylskaya Street, 24V), e-mail: denis.zheltuhin@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 24.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 23.03.2026.

Теологический аспект профилактики исламского экстремизма в исправительных учреждениях ФСИН России

В.В. Копылов¹, Р.В. Шамшев², А.А. Истомин³

¹ МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя, Тверской филиал, г. Тверь, Россия

² УФСИН России по Тверской области, г. Тверь, Россия

³ Университет ФСИН России, Псковский филиал, г. Псков, Россия

Данная статья посвящена проблемам организации противодействия и профилактики распространения экстремистской идеологии в России. В работе исследуются последствия и обстоятельства террористических атак исламистов, совершенных на территории России за последние шестнадцать лет, рассматриваются проблемы, связанные с распространением исламского экстремизма в учреждениях ФСИН России. Авторы приходят к мнению, что только представители Исламского духовенства способны эффективно осуществлять разъяснительную работу с заключенными, носящими идеи псевдорелигиозного экстремизма.

Ключевые слова: исламское духовенство, «тюремные имамы», экстремизм, исламский экстремизм, религиозный экстремизм, осужденные к лишению свободы, места лишения свободы, Коран, истинный ислам.

Экстремизм и сопутствующий ему терроризм стали новыми вызовами, новыми проблемами и опасностями для Российской Федерации.

Экстремистская идеология основана на распространении и утверждении в сознании людей крайних (радикальных) идей, установок, жизненных ориентиров и создает реальную угрозу межнациональному и межконфессиональному единству народов нашей страны и является фундаментом для терроризма.

Таблица 1

Статистика террористических атак исламистов совершенных на территории России [4] за последние шестнадцать лет

№	Дата	Место теракта	Количество погибших при теракте человек	Количество пострадавших при теракте человек
1.	29 марта 2010 года	Взрывы в Московском метро. Ответственность взял на себя «Имарат Кавказ»	40	102
2.	3 Мая 2012 года	Нападение на Махачкалу совершено «Кавказским эмиратом»	14	130
3.	5 октября 2014 года	Взрыв в Грозном в 2014 году	6	12
4.	29 декабря 2015 года	Вооруженный мужчина открыл огонь по группе жителей, которые находились на смотровой площадке крепости в Дербенте, Дагестан. Ответственность за нападение взяло на себя ИГИЛ	1	11

№	Дата	Место теракта	Количество погибших при теракте человек	Количество пострадавших при теракте человек
5.	18 февраля 2018 года	Стрельба в Кизлярской церкви. Ответственность за нападение взяло на себя ИГИЛ	6	5
6.	22 марта 2024 года	Атака на Крокус Сити Холл в 2024 году – боевики ИГИЛ совершили нападение на концертный зал в Москве, в результате чего погибли 145 человек. Российские официальные лица сначала пытались связать это нападение с Украиной, но позже было признано, что это дело рук исламских террористов	150	609
7.	23 июня 2024 года	Теракты в Дагестане в 2024 году: две синагоги, две восточные православные церкви и пост дорожной полиции были атакованы одновременно с применением автоматического оружия и бутылок с зажигательной смесью. ИГИЛ взяло на себя ответственность за нападение	22	45
8.	16 июня 2024 года	СИЗО № 1 города Ростов-на-Дону. В следственном изоляторе был осуществлен захват заложников из числа сотрудников изолятора и все участники данного нападения также являлись сторонниками террористической организации «Исламского государства», по их заявлениям, «они захватили «ростовский централ, где сажают наших братьев»	0	0
9.	23 августа 2024 года	Исправительная колония № 19 в городе Суровикино Волгоградской области осужденными был осуществлен захват заложников и убийство четырех сотрудников учреждения. Совершили это нападение осужденные, которые являлись сторонниками террористической организации «Исламского государства», и по их заявлениям – «это месть за напавших на подмосковный «Крокус Сити Холл» 22 марта 2024 года»	4	0

В настоящее время в России наблюдается стремительное распространение экстремизма (см. табл. 1), рост количества уголовных дел (порядка 43%), рост количества обвиняемых за данное преступление (более 50%).

В Российской Федерации наибольшее развитие получил религиозный (исламский) экстремизм. Главной особенностью религиозного экстремиста является то, что его мировосприятие, образ мышления, устремления, поступки и идеалы предопределены положениями Священных Писаний и поэтому религиозный экстремист активно встает на защиту тех духовных ценностей, которые он считает праведными и правильными [6], не считаясь при этом с причинённым вредом и негативными последствиями.

За 16 лет исламскими террористами на территории РФ было убито 243 человека и ранено 914 человек, причинен колоссальный материальный ущерб государству (только материальный ущерб от теракта в «Крокус Сити Холл» 22 марта 2024 года составил 6 млрд. рублей»).

Организация терактов экстремистами, как и организация проведения «цветных революций» являются «новыми технологиями» ведения войны. В результате: государству причиняется существенный материальный ущерб, возрастает недовольство населения, разжигается межнациональная и межконфессиональная рознь и ненависть, подрывается государственная и общественная безопасность и т.п. В итоге государство скатывается в гражданскую войну, со всеми вытекающими негативными последствиями для населения.

Наша страна – не только многонациональное, но и многоконфессиональное государство. Граждане России в соответствии со ст. 28 Конституции РФ могут свободно исповедовать и отправлять религиозные обряды любой религии (православие, буддизм, иудаизм, ислам, католицизм, язычество и др.).

Среди множества религиозных объединений, зарегистрированных в России, выделяется ислам, как вторая по численности после Православия конфессия, кроме того, растет доля осужденных, исповедующих ислам в местах лишения свободы (около 15% от всех осужденных). Ислам, по разным оценкам объединяет в своих рядах, – от 9 320 000 до 14 500 000 верующих, это от 6,5 до 10% населения РФ [5].

Ислам – одна из наиболее развивающихся религий в нашей стране, ежегодный прирост количества мусульман по разным оценкам составляет от 3 до 5 млн. человек за счет мигрантов из Средней Азии, что при условии исповедования ими радикального ислама представляет существенную угрозу национальной безопасности.

В связи с ростом количества мусульман в нашей стране остро встает вопрос религиозного сопровождения, обучения и организации правильного толкования положений Корана, традиционного ислама.

Коран является основой исламского вероисповедования, в его положениях есть все: от создания семьи и до построения государства, включая принципы построения внешней политики, внутренней экономики, основы судебной системы, административного и уголовного права (административные и уголовные правонарушения и соответствующие им наказания) и многое другое.

Коран был написан на арабском языке в 632 году н.э. (по мнению специалистов, максимально полное понимание возможно только при прочтении его на языке оригинала, т.е. на арабском языке). Как Священное Писание Коран не может являться «экстремистским», но, как показывает практика, в ряде случаев в толковании содержания положений Священного Писания может появиться экстремистская направленность. Данная ситуация произошла при осуществлении Эльмиром Кулиевым «Смыслового перевода священного Корана на русский язык» [3]. Этот перевод 17.09.2013 Октябрьским районным судом Новороссийска был признан «экстремистским» и внесен в Федеральный список экстремистских материалов.

Сложности правильного толкование положений Корана и традиционного Ислама негативным образом сказывается в различных сферах функционирования государства, особенно проблематично это проявилось в отечественной пенитенциарной системе.

Отсутствие достаточной просветительской работы со стороны исламского духовенства в вопросах правильного толкования положений Корана в учреждениях ФСИН России привело к тому, что в ряде случаев толкование положений Корана осуществляли радикальные исламисты, осужденные за совершение преступлений террористического и экстремистского характера. Эти осужденные, пользовались тем, что у большинства заключенных изначально достаточно низкий уровень понимания религиозных догматов, манипулируя и искажая смысл положений Корана за счет достаточно произвольной трактовки аятов Корана, без уточнения важных и необходимых обстоятельств и условий, влияющих на их реализацию. Тем самым они способствовали радикализации заключенных и распространению исламского экстремизма в исправительных учреждениях ФСИН России.

Как показала практика, места лишения свободы являются хорошим местом для формирования исламских экстремистов, здесь они «крепнут идеологически», получают опыт и обмениваются им, выстраивают структурные связи.

Распространение исламского экстремизма в учреждениях ФСИН России привело к тому, в исправительных учреждениях исламистами стали осуществляться теракты:

16 июня 2024 года в СИЗО №1 города Ростов-на-Дону. В следственном изоляторе был осуществлен захват заложников из числа

сотрудников изолятора и все участники данного нападения также являлись сторонниками террористической организации «Исламского государства», по их заявлениям, они захватили «ростовский централ, где сажают наших братьев»;

23 августа 2024 года в исправительной колонии № 19 в городе Суровикино Волгоградской области осужденными был осуществлен захват заложников и убийство четырех сотрудников учреждения. Совершили это нападение осужденные, которые являлись сторонниками террористической организации «Исламское государство», и по их заявлениям – «это месть за напавших на подмосковный «Крокус Сити Холл» 22 марта 2024 года». Способы проведения этих терактов схожи с теми, что осуществлялись исламистами ранее.

По мнению экспертов, отличительная особенность исламского экстремизма – это радикальный разрыв с традиционным исламским мировоззрением. Внешне пропагандируется приверженность к традиционному исламу, а по факту экстремисты в мусульманской среде призывают к джихаду – к вооруженной борьбе и считают его «шестым "столпом" веры».

Учитывая сложную геополитическую обстановку и стремление «враждебных» государств любыми возможными средствами подорвать государственную и общественную безопасность, столкнуть Россию в хаос гражданской войны и массовых беспорядков, необходимо прежде всего исключить приток новых экстремистов и предотвратить распространение экстремистской идеологии в местах лишения свободы.

По мнению экспертов, «борьба с экстремизмом должна быть направлена на устранение социально-экономических, политических и духовных причин радикализации ислама» [6], данная проблема не может быть решена только «силовыми методами». Очевидно, что для «правильного» понимания содержания Корана необходимо мнение знающего человека. В местах лишения свободы – это представители исламского духовенства, «тюремные имамы».

Основное условие эффективного противодействия распространению религиозного экстремизма среди заключенных, содержащихся в исправительных учреждениях, – это активизация духовно-нравственной и просветительской деятельности в этом направлении исламского духовенства, потому что, как показывает не только отечественный, но и мировой опыт, психологи не способны «перепрограммировать» сознание религиозных экстремистов и террористов [2].

С целью организации эффективного противодействия распространению радикального исламизма необходима специализированная программа и подготовка представителей исламского духовенства [1]. Только они способны квалифицированно, основываясь на знаниях религиозных текстов, эффективно осуществлять разъяснительную

работу с заключенными, «заряженными» идеями псевдорелигиозного экстремизма, сосредоточив при этом внимание на формирование у радикализированной личности способности к критическому, самостоятельному мышлению. Посредством духовно-нравственных бесед разъяснять ошибочность руководства в своих действиях агрессивными и радикальными взглядами, осуществлять работу по развитию социально-одобряемых ценностных установок осужденных, развивать ценности, способствующие формированию гражданственности, положительного отношения к труду, приоритету духовного над материальным. Все это должно быть направлено на формирование в сознании заключенных самого главного вывода, что истинный ислам — это религия добра и любви.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Имам признал дефицит духовенства, готового к работе с заключенными экстремистами//<https://rg.ru/2025/10/02/imam-priznal-deficit-duhovenstva-gotovogo-k-rabote-s-zakliuchennymi-ekstremistami.html>
2. Оганесян С.С., Шамсунов С.Х. О некоторых актуальных проблемах профилактики и противодействия экстремистским и террористическим воззрениям в уголовно-исполнительной системе // Пенитенциарная наука. 2023. №1 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-aktualnyh-problemah-profilaktiki-i-protivodeystviya-ekstremistskim-i-terroristicheskim-vozzreniyam-v-ugolovno> (дата обращения: 31.01.2026).
3. Смысловой перевод Корана» признали экстремистской книгой <https://www.4vsar.ru/articles/ideologiya/40637.html>
4. Список исламистских террористических атак https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.4dd9c022-69b905a4-b988493d-74722d776562/https/en.wikipedia.org/wiki/List_of_Islamist_terrorist_attacks
5. Статистика: Численность мусульман в мире <https://azan.kz/ahbar/read/statistika-chislennost-musulman-v-mire-2540>
6. Султанамедова З.Г. Специфика исламского экстремизма // Исламоведение. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-islamskogo-ekstremizma> (дата обращения: 20.01.2026).

Об авторах:

Копылов Виталий Викторович – кандидат юридических наук, профессор кафедры тактико-специальной, огневой и физической подготовки, ФГКОУ ВО «Московский ордена Почета университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя», Тверской филиал (Россия, 170040, г. Тверь, ул. Кривическая, 12), e-mail: Kopylov_70@inbox.ru

Шамшев Роман Владимирович – начальник оперативного отдела, полковник внутренней службы, УФСИН России по Тверской области (170100, г. Тверь, ул. Вагжанова, 19), e-mail: rmnprst@gmail.com

Истомин Артем Анатольевич – кандидат педагогических наук, начальник кафедры физической, огневой и тактико-специальной подготовки, полковник внутренней службы, ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет Федеральной службы исполнения наказаний», Псковский филиал (Россия, 180014, г. Псков, Зональное шоссе, д. 28), e-mail: aristom@mail.ru

Theological aspect of prevention of Islamic extremism in correctional institutions of the federal penitentiary service of Russia

V.V. Kopylov¹, R.V. Shamshev², A.A. Istomin³

¹Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikotya, Tver branch, Tver, Russia

²Federal Penitentiary Service of Russia for the Tver Region, Tver, Russia

³St. Petersburg University of the Federal Penitentiary Service, Pskov branch, Pskov, Russia

This article is devoted to the problems of countering and preventing the spread of extremist ideology in Russia. It examines the consequences and circumstances of the terrorist attacks carried out by Islamists in Russia over the past sixteen years, and discusses the issues related to the spread of Islamic extremism in the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation. The authors conclude that only representatives of the Islamic clergy can effectively engage in educational work with prisoners who hold pseudoreligious extremist ideas.

Keywords: *Islamic clergy, «prison imams», extremism, Islamic extremism, religious extremism, prisoners, places of detention, the Quran, true Islam.*

About the authors:

Kopylov Vitaly Viktorovich – Candidate of Law, Professor of the Department of Tactical, Special, Fire and Physical Training, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot, Tver branch (Russia, 170040, Tver, Krivicheskaya St., 12), e-mail: Kopylov_70@inbox.ru

Shamshev Roman Vladimirovich – Colonel of the Internal Service, Head of the Operational Department, Federal Penitentiary Service of Russia for the Tver region (Russia, 170100, Tver, Vagzhanova st., 19), E-mail: rmnprst@gmail.com

Istomin Artem Anatolyevich – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Physical, Fire and Tactical-Special Training, Colonel of the Internal Service, St. Petersburg University of the Federal Penitentiary Service, Pskov branch (Russia, 180014, Pskov, Zonalnoye Shosse, 28), e-mail: aristom@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 24.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 09.04.2026.

Воспитательная работа в вузе как задача системы высшего образования

А.А. Кулагина

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

Актуальность организации воспитательной работы в вузе вызвана необходимостью в современных условиях выстроить такие взаимоотношения и такое взаимодействие тьютора и преподавателей вуза с обучающимися, которое будет направлено на формирование личности студентов, нацеленных на ответственное поведение в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

***Ключевые слова:** воспитательная работа, студенты, высшие учебные заведения, тьютор, преподаватели.*

Организация воспитательной работы со студентами является одной из основных задач системы высшего образования. А.М. Коротков и И.А. Макарова утверждают, что «организация воспитательной работы в педагогических вузах требует серьёзных изменений, результаты которых должны обеспечить будущему учителю его личностно-профессиональный рост с учётом той социально-экономической и политической ситуации, в которой происходит его профессиональная подготовка» [2]. Социальная значимость процесса организации воспитательной работы в вузе многократно возросла. В современных условиях чрезвычайно важно, что студенты педагогических специальностей осмысливают ценности морали, труда, науки, искусства через общение и взаимодействие в системе «студент – студент», «студент – группа», «студент – преподаватель», «студент – администрация», «студент – тьютор». Педагогическая значимость воспитательного процесса в вузе в современных условиях состоит в том, что в воспитательном пространстве вуза для каждого преподавателя и тьютора ведущими функциями воспитательной деятельности в настоящий момент становятся понимание позиции студента в различных ситуациях учебно-воспитательного процесса, анализа достигнутых обучающимися результатов, помощь и поддержка обучающихся в освоении дисциплин учебного плана по направлению подготовки, защита интересов студентов в различных ситуациях, недирективное управление процессом развития личности обучающегося, формирование у студентов общей и педагогической культуры, фасилитация как сопровождение процесса личностного роста студентов через создание условий для их самореализации, активной творческой жизнедеятельности в вузе, комфортного самочувствия в студенческом сообществе. Участие студентов в вузовских, региональных, всероссийских и международных мероприятиях становится средством достижения студентами успеха в учебно-познавательной и профессиональной деятельности в вузе, а также условием интеллектуального, духовно-нравственного, физического развития обучающихся. При этом студенты, с одной стороны, не признают опеку со

стороны тьютора, неграмотное вмешательство со стороны тьютора или преподавателя в процесс принятия студентами самостоятельных решений о своих дальнейших действиях в каждой конкретной ситуации, с другой стороны – ждут от тьютора создания условий для закрепления у обучающихся чувства защищенности в системе межличностных отношений «студент – студент», «студент – группа», «студент – преподаватель», «студент – администрация», «студент – тьютор». Педагогическая значимость организации воспитательной работы с обучающимися вуза состоит в том, что система межличностных отношений тьютора и преподавателей со студентами в образовательной деятельности строится на проявлении таких качеств, как эмпатия, принятие, креативность, суггестивность.

Организация тьютором и преподавателями вуза воспитательной работы со студентами создает условия для обеспечения профессионального саморазвития студентов, формирования у студентов продуктивных и адекватных моделей поведения профессионала, гражданина, интеллигента, обладающего научным мировоззрением. Достижение целей воспитания обучающихся вуза строится на основных положениях концепции воспитания, принятой в Российской Федерации. «Цель воспитания отражает, с одной стороны, личностно-развивающую функцию процесса воспитания, с другой стороны, его социально-профилактическую функцию:

- становление и развитие человека, личностные качества которого отвечают требованиям национального воспитательного идеала и портрета гражданина России 2035 года;

- формирование стабильной системы нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, коррупции, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям» [1]. Система организации воспитательной деятельности в вузе вырабатывается на основе действующих нормативно-правовых документов в соответствии с научными и методическими рекомендациями для образовательных организаций высшего образования с учётом применения лучших педагогических практик, реализация которых показывает устойчивые качественные результаты воспитания как результат профессиональной деятельности тьютора и преподавателей вуза. Воспитание в вузе понимается не как однонаправленная передача исторического и социокультурного опыта, а как взаимодействие и сотрудничество тьютора и преподавателей вуза со студентами в совместной деятельности, диалогичность общения тьютора и преподавателей вуза с обучающимися в образовательной деятельности. Воспитание как педагогическое явление в вузе – это целенаправленная содержательная профессиональная деятельность тьюторов и преподавателей вуза, направленная на развитие личности обучающихся, вхождение в контекст

современной корпоративной педагогической культуры, становление студентов как субъектов собственной жизни, формирование их личностных и профессиональных мотивов и ценностей. Сущность воспитания в вузе как процесса взаимодействия тьютора и преподавателей вуза с обучающимися в образовательной деятельности заключается в целенаправленной организации делового и межличностного сотрудничества в учебной и внеучебной деятельности. Характер и степень влияния тьютора и преподавателей вуза на обучающихся определяют содержание, форму и результативность взаимодействия, в процессе которого тьютор и преподаватели вуза совместно с обучающимися решают, как субъекты образовательной деятельности, актуальные педагогические задачи личностного и профессионального саморазвития. Стержнем воспитания в образовательной организации является формирование социально необходимых знаний и умений, профессиональных интересов, гражданской позиции обучающихся. Современное понимание процесса воспитания студентов вуза таково, что оно представляет собой не прямое воздействие тьютора и преподавателей вуза на обучающихся в образовательной деятельности, а продуктивное социальное взаимодействие. В процессе организации воспитательной работы тьютора и преподавателей вуза с обучающимися в образовательной деятельности особое внимание обращается на то, как проявляется педагогами искусство уважения, искусство понимания, искусство помощи и поддержки, искусство договора и искусство быть самим собой. Это становится возможным при реализации в воспитательной работе тьютора и преподавателей вуза с обучающимися в образовательной деятельности принципа гуманизации воспитательного пространства, реализуемого через признание педагогом самооценности каждого воспитанника и его права на реализацию самостоятельных продуманных решений в ситуациях выбора способа достижения цели деятельности. При этом необходимо помнить, что процесс личностного роста каждого обучающегося в вузе индивидуален. Огромную роль в стимулировании процесса личностного роста студентов играет воспитательное пространство вуза как уникальный социальный институт, в котором есть тесное взаимодействие профессорско-преподавательского и студенческого коллективов, непосредственное взаимодействие тьютора и студентов. Организация тьютором вместе с преподавателями воспитательной работы в вузе включает усиление воспитательного аспекта профессиональной подготовки, комплексное решение проблем, возникающих у студентов в ходе учебного процесса, организации быта, досуга; создание комфортного социально-психологического климата при активном взаимодействии тьютора и преподавателей вуза со студентами. Организация тьютором вместе с преподавателями воспитательной работы в вузе направлена прежде всего на формирование у обучающихся гражданской зрелости и профессионализма. М.Н. Попов отмечает:

«Современная система высшего профессионального образования предусматривает изменения в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров нового поколения, готовых к выработке индивидуальной траектории внутри социальной жизни, проектированию и реализации собственного образовательного маршрута, обладающих набором необходимых компетентностей в разных областях деятельности, способных быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни» [3]. В процессе воспитания как организации содержательной жизни и развивающей образовательной деятельности студентов совместно с тьютором и преподавателями вуза есть свои роли, цели, взаимные отношения. Цели воспитательной работы тьютора и преподавателей вуза с обучающимися в образовательной деятельности достигаются в ходе создания необходимых условий, обеспечивающих переход от воспитания к самовоспитанию обучающихся, сплочение коллектива студенческой группы, формирование уважения со стороны преподавателей и других студентов к внутреннему миру обучающегося на основе сотрудничества и доверия. Задачи воспитательной работы тьютора и преподавателей вуза с обучающимися в образовательной деятельности многообразны: формирование мировоззрения обучающихся, освоение системы научных знаний о различных сферах человеческой деятельности, необходимых для выполнения социальной роли человека и гражданина; формирование умения критически осмысливать и систематизировать социальную и профессиональную информацию; формирование умений применения приобретенных знаний на практике для решения задач в различных сферах общественной жизни; закрепление и обогащение опыта принятия ответственных решений и совершения социально значимых поступков; формирование умения противодействовать асоциальным проявлениям в социальной практике. Для решения указанных задач тьютор и преподаватели могут использовать следующие ресурсы:

1. Обеспечение глубокой научной доказательности, логической убеждённости в процессе обсуждения с обучающимися фактов мировоззренческого характера, а также изложения учебного материала на основе ярких и убедительных фактов и их глубокого анализа, научного обоснования причин появления/исчезновения или развития/угасания изучаемых явлений, процессов. Это становится возможным благодаря построению социетарной модели воспитания студентов в вузе: формирование у студентов системы личностных и групповых ценностей, убеждений, осознания необходимости ответственного поведения в различных ситуациях;

2. Формирование у студентов вуза умения продуманно подходить к решению каждой возникающей проблемы. Побуждение обучающихся к формулированию возникающих вопросов для обсуждения их в студенческой группе совместно с тьютором. Важна готовность тьютора и

преподавателей стимулировать желание студентов проговорить возникшие в учебно-воспитательном процессе проблемы, умение студентов анализировать возникшую ситуацию, размышлять о произошедших событиях и причинах их возникновения. Для этого можно применять прием «Шапка вопросов».

3. Проявление тьютором и преподавателями вуза в образовательной деятельности суггестивности как качества личности в целях создания доброжелательного микроклимата и формирования эмоционального отношения обучающихся к обсуждаемым сторонам образовательной жизни в вузе или социальным вопросам. Важным и ответственным является процесс определения тьютором и преподавателями вуза воспитательной задачи. Воспитательная задача должна четко указывать на объект педагогического воздействия и четко обозначать изменения в сфере отношений в каждой из систем «студент – студент», «студент – группа», «студент – преподаватель», «студент – администрация», «студент – тьютор». Для успешного решения педагогической задачи тьютор и преподаватели вуза должны определить степень готовности обучающихся к изменению отношений, в которые включены обучающиеся или для студентов есть необходимость включения в эти отношения.

Результатом деятельности тьютора и преподавателей вуза с обучающимися в образовательной деятельности являются качественные изменения в сознании и поведении студентов. Прежде всего можно говорить о том, что воспитание студентов в образовательной организации направлено на развитие мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых качеств личности. Сформировавшийся до поступления в вуз опыт отношений обучающихся к различным значимым событиям, происходящим в стране и мире, в процессе обучения в вузе, в процессе профессиональной деятельности на практике; а также к людям из различных социальных или профессиональных групп в обществе, приобретенный в процессе жизнедеятельности, является важнейшим условием формирования тьютором и преподавателями у обучающихся вуза системы ценностей, убеждений, идеалов, мировоззрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе образования// URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--p1ai/upload/iblock/c63/h9nuxx7no9vq6hytw9fgg1sy2qr1jgts/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D0%B2%D0%BE%D1%81%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf>
2. Коротков А.М., Макарова И.А. Воспитательная работа в современном педагогическом вузе: приоритетные направления// Нижегородское образование. 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-rabota-v-sovremennom-pedagogicheskom-vuze-prioritetnye-napravleniya/viewer> (дата обращения: 19.12.2025).

3. Попов М.Н. Тьюторское сопровождение студентов в вузе// Гуманитарные науки. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-studentov-v-vuze> (дата обращения: 19.12.2025).

Об авторе

Кулагина Анна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33), e-mail: Kulagina.AA@tversu.ru

Educational work at the university as an integral part of the professional education process

A.A. Kulagina

Tver State University, Tver, Russia

The importance of organizing educational work at a university stems from the need, in modern conditions, to build relationships and interactions between tutors and university faculty with students that will be aimed at developing students personalities focused on responsible behavior in various life and professional situations.

Keywords: *educational work, students, higher education institutions, tutor, teachers.*

About the author:

Kulagina Anna Aleksandrovna – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Tver State University (33 Zheiyabova Street, Tver, 170100), e-mail: Kulagina.AA@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 24.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 23.03.2026.

Цифровые инструменты воспитания студентов колледжа

М.С. Мельников

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», г. Самара,
Россия;

ГБПОУ Самарской области «Чапаевский губернский колледж имени О. Колычева»,
г.о. Чапаевск, Самарская обл., Россия

Обосновывается значение использования цифровых инструментов в воспитании студентов колледжа для современного российского общества. Предлагаются трактовка понятия «цифровые инструменты воспитания студентов СПО» и классификация цифровых инструментов воспитания по функциональному назначению и уровню использования. Раскрывается роль педагога как цифрового тьютора в использовании цифровых инструментов в воспитании студентов колледжа.

Ключевые слова: *воспитание, цифровизация, цифровые инструменты воспитания, студенты СПО, цифровой тьютор.*

Среднее профессиональное образование в России сегодня подвержено изменениям, которые затрагивают как содержательные, так и организационные аспекты подготовки квалифицированных кадров среднего звена. От системы СПО общество ожидает не только формирования профессиональных компетенций, но и развития, становления личности студента как человека нравственного, патриота своей Родины, готового нести ответственность за свои действия и поступки, в том числе и в профессиональной сфере. Иными словами, акцент исключительно на обучении смещается в сторону воспитания. Воспитание ни в коем случае не подменяет обучение, речь идет о гармоничном сочетании взаимосвязанных сторон образовательного процесса в условиях учреждения СПО. Но методы, средства, формы воспитания в своем традиционном виде, которые высоко зарекомендовали себя еще совсем в недавнем прошлом, в современном мире оказываются недостаточно результативными для работы со студентами, которые с раннего возраста социализируются в цифровой среде. Для молодых людей 16–19 лет, составляющих основной контингент учреждений СПО, характерны иные, по сравнению со старшими поколениями, каналы восприятия информации, форматы коммуникации, ценностные ориентации, во многом сформировавшиеся под влиянием интернет-пространства, социальных сетей, мессенджеров и игровых платформ. Игнорирование данных реалий при организации воспитания студентов СПО может сделать воспитательную работу не востребованной либо отторгаемой студентами как не соответствующей их повседневному опыту. По верному утверждению О.В. Яковлевой и Т.Н. Носковой, современное образование столкнулось с «необходимостью поиска качественно новых технологий, позволяющих работать с ценностными проблемами обучающихся, пребывающих одновременно в реальном и виртуальном мире» [9, с. 25].

© Мельников М.С., 2026

Доступ к таким технологиям открывает цифровизация, возможности которой (доступ к качественному контенту, оперативная обратная связь, геймификация, персонализация воспитательного воздействия, нейросети и т.д.) еще недостаточно осмыслены в части их использования в воспитательной работе с детьми и молодежью в целом и со студентами СПО, в частности.

На основании анализа научных работ, посвященных различным аспектам применения в воспитательном процессе цифровых инструментов, среди которых статьи О.М. Владыко с соавторами [1], К.В. Гаспарян [2], Н.А. Карелиной [3], З.Б. Огоевой, [4], А.В. Савченкова [6], Е.В. Солодовой [7], С.Е. Шишова и В.А. Кальней [8] и др., мы трактуем цифровые инструменты воспитания студентов СПО как программно-аппаратные средства, интернет-сервисы и цифровые платформы, используемые педагогами учреждений СПО для целенаправленного формирования личностных качеств, ценностных ориентаций и профессионально значимых нравственных убеждений студентов в условиях цифровой образовательной среды. Отметим, что цифровой инструментарий не сводится исключительно к техническим устройствам, но включает методически осмысленные способы их применения, а воспитательный эффект рассматривается как целенаправленный, а не побочный результат цифровизации.

Цифровые инструменты воспитания студентов СПО могут быть классифицированы по двум основаниям – функциональное назначение цифрового инструмента и уровень его использования.

В соответствии с функциональным назначением мы выделяем такие группы цифровых инструментов, как информационно-просветительские, коммуникативно-рефлексивные, диагностико-аналитические и организационно-деятельностные. Инструменты первой группы обеспечивают студентам доступ к воспитательному контенту. Это могут быть образовательные платформы, видеолекции, подкасты и др. Вторая группа нацелена на организацию взаимодействия студентов с другими людьми. К цифровым инструментам этой группы относятся различные чаты, форумы, онлайн-дневники и др. Инструменты третьей группы позволяют оценивать результаты воспитания и включают анкетные конструкторы, системы анализа цифрового следа, ИИ-инструменты и др. Инструменты четвертой группы обеспечивают реализацию воспитательных мероприятий. К ним могут быть отнесены платформы для видеоконференций, облачные доски и др.

По уровню использования могут быть выделены такие группы цифровых инструментов, как институциональные инструменты, внедряемые на уровне учреждения СПО (электронное портфолио, официальные группы в соцсетях и др.); групповые инструменты, которые используются в рамках отдельной учебной группы или студенческого сообщества (чаты, совместные проекты); индивидуальные инструменты,

адресованные конкретному студенту (чат-боты, персонализированные рекомендации ИИ и др.).

Анализ используемых в образовательном процессе колледжа цифровых инструментов показал, что названные классификации дополняют друг друга при организации воспитания студентов: конкретные цифровые инструменты реализуют свои функции (функциональное назначение) на различных уровнях (уровень использования). Взаимодополнение классификаций представлено в табл. 1.

Таблица 1

Цифровые инструменты воспитания студентов СПО

Функциональное назначение	Уровень использования		
	Институциональный уровень (учреждение СПО)	Групповой уровень (учебная группа / сообщество)	Индивидуальный уровень (конкретный студент)
Информационно-просветительские	<ul style="list-style-type: none"> • Электронная библиотека колледжа • Корпоративная LMS (Moodle, Google Classroom) • Подкаст-студия на портале СПО • Виртуальный музей / выставка 	<ul style="list-style-type: none"> • Общая папка с видеолекциями в облаке (Яндекс.Диск) • Тематический канал в Мах для группы • Групповой плейлист подкастов • Совместная читательская лента 	<ul style="list-style-type: none"> • Персональная подборка материалов в LMS • Мобильное приложение с мотивационными цитатами • Чат-бот с расписанием воспитательных событий • Персональная подборка аудиокниг
Коммуникативно-рефлексивные	<ul style="list-style-type: none"> • Официальная группа ВКонтакте / Одноклассники • Форумы на сайте колледжа • Электронный дневник студента (с рефлексией) • Платформа для студенческого самоуправления 	<ul style="list-style-type: none"> Чаты учебных групп (Мах, VK) • Онлайн-форум для обсуждения мероприятий • Общий блог / канал курса • Совместный онлайн-дневник 	<ul style="list-style-type: none"> • Личный рефлексивный дневник • Чат-бот для самоанализа («Как прошел день?»)» • Персональный чат в Мах для связи с куратором
Диагностико-аналитические	<ul style="list-style-type: none"> • Система электронного портфолио • Анкетный конструктор (Google Forms, Яндекс.Формы) • Аналитика цифрового следа в LMS 	<ul style="list-style-type: none"> • Групповой опросник • Анализ активности в общем чате / форуме • Виртуальная доска достижений группы • Совместная оценка мероприятий (анкеты) 	<ul style="list-style-type: none"> • Индивидуальные рекомендации ИИ (на основе тестов) • Автоматический трекер вовлеченности в активности • Игровой тест soft skills

	<ul style="list-style-type: none"> • Платформа психологического тестирования 		<ul style="list-style-type: none"> • Чат-бот-психолог с элементами диагностики
Организационно-деятельностные	<ul style="list-style-type: none"> • Платформа для видеоконференций (Яндекс Телемост) • Облачные доски • Система управления проектами 	<ul style="list-style-type: none"> • Тематический видеозал • Интерактивная доска для групповых событий (Conceptboard) • Общий календарь мероприятий (Google Календарь) • Виртуальная комната для квестов 	<ul style="list-style-type: none"> • Личный план воспитательной работы в приложении • Мобильный органайзер дел • Чат-бот-навигатор по мероприятиям колледжа • Индивидуальное задание в конструкторе

Особая роль в использовании цифровых инструментов в воспитании принадлежит педагогу, который выступает в роли цифрового тьютора. Значение цифрового тьютора в условиях цифровизации всех сфер жизни общества обосновывает З.Б. Огоева, которая утверждает, что в условиях гибридной реальности, выступающей новой образовательной экосистемой, возникает необходимость в специалисте, обеспечивающем целостное сопровождение студентов, направленное «не только на формирование профессиональных компетенций, но и на воспитание гармоничной личности в условиях цифрового общества» [1, с. 185]. Автором выделяются основные функции цифрового тьютора: «навигатор в образовательном контенте: помощь в ориентации среди онлайн-курсов и цифровых ресурсов; фасилитатор учебной деятельности: организация групповой работы и модерация дискуссий <...>; коуч по самоорганизации: развитие навыков тайм-менеджмента и самоконтроля <...>; воспитатель цифрового гражданина: формирование сетевого этикета и критического мышления» [1, с. 186–187].

Введение цифрового тьюторства представляется особенно актуальным для учреждений СПО, студенты которых находятся в активном возрасте профессионального и личностного самоопределения, одновременно являясь «цифровыми аборигенами», чья социализация в значительной степени опосредована цифровыми технологиями.

При широких возможностях использования цифровых инструментов в организации воспитательного процесса в учреждениях СПО необходимо помнить, что «цифровые технологии и цифровизация не могут и не должны стать самоцелью. Их внедрение и использование должно быть согласовано с базовыми ценностями и целями образования и воспитания» [5, с. 363].

В заключение отметим, что цифровые инструменты обладают значительным, но пока недостаточно реализованным воспитательным потенциалом. Это относится к системе образования в целом и к системе среднего профессионального образования, в частности. Грамотная, с

педагогической точки зрения, интеграция цифровых инструментов в воспитательный процесс учреждения СПО, основанная на принципах гуманизма, персонализации и соблюдения баланса между технологической эффективностью и сохранением живого межличностного общения, способна вывести организацию воспитательной работы со студентами СПО на качественно новый уровень, соответствующий вызовам цифровой эпохи и запросам современного общества. Дальнейшее развитие теории и практики в данной проблемной области представляется необходимым условием успешной реализации государственной образовательной политики в сфере воспитания подрастающего поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Владыко О.М., Тихонова Е.В. Цифровые инструменты реализации программы воспитания в образовательном учреждении // Актуальные вопросы педагогики и психологии: от теории к практике: сборник научных трудов Междунар. научно-практич. конф. (Санкт-Петербург, 21–22 мая 2024 г.) Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет управления и экономики, 2024. С. 39–44.
2. Гаспарян К.В. Профессионального воспитание инструментами цифровой образовательной среды // Современные тенденции развития фундаментальных и прикладных наук: Материалы VII Всерос. научно-практич. конф. (Брянск, 25 января 2024 г.) Брянск: Брянский государственный инженерно-технологический университет, 2024. С. 398–400.
3. Карелина Н.А. Методы и приемы профессионального воспитания студентов техникума в контексте цифровизации образовательной среды: роль искусственного интеллекта // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 09. С. 61–67.
4. Огоева З.Б. Цифровой тьютор: сопровождение и воспитание в гибридной реальности в системе СПО // Развитие современного образования в контексте педагогической (образовательной) компетенциологии: материалы VI Всерос. науч. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 20 марта 2026 г.) / редкол.: И. Е. Поверинов [и др.]. 2026. Чебоксары: ИД «Среда», 2026. С. 185–187.
5. Ромм Т.А., Ромм М.В. Воспитание в цифровую эпоху // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. Вып. 4 (40). С. 360–366.
6. Савченков А.В. Возможности применения цифровых воспитательных технологий в высшем и среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. № 1 (44). С. 156–162.
7. Солодова Е. В. Цифровые инструменты патриотического воспитания студенческой молодежи // Экономика. Общество. Человек: Материалы национальной научно-практич. конф. с междунар. участ. (Белгород, 18–19 мая 2023 го.) – Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2023. С. 157–162.
8. Шишов С.Е., Кальней В.А. Воспитание традиционных ценностей в цифровой среде: вызовы и возможности для современного образования // Агроинженерия. 2025. Т. 27, № 4. С. 85–93.
9. Яковлева О.В., Носкова Т.Н. Исследование особенностей применения учителями цифровых технологий в воспитательной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 9 (162). С. 25–31.

Об авторе:

Мельников Максим Сергеевич – аспирант кафедры педагогики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет» (Россия, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244); преподаватель математики и информатики и программирования ГБПОУ Самарской области «Чапаевский губернский колледж им. О. Колычева», г. Чапаевск (Россия, 446100, Самарская область, г. о. Чапаевск, ул. Озёрная, д. 5), e-mail: mmschgk@mail.ru

Digital tools for college student education

M.S. Melnikov

Samara State Technical University, Samara, Russia
Chapaevsky Provincial College named after O. Kolycheva, Chapaevsk, Russia

The importance of using digital tools in educating college students for contemporary Russian society is substantiated. An interpretation of the concept of «digital tools for educating secondary vocational education students» and a classification of digital tools by functional purpose and level of use are proposed. The role of the teacher as a digital tutor in using digital tools in educating college students is explored.

Keywords: education, digitalization, digital tools, secondary vocational education students, digital tutor.

About the author:

Melnikov Maksim Sergeevich– postgraduate student in the Department of Pedagogy, Intercultural Communication, and Russian as a Foreign Language at Samara State Technical University (244 Molodogvardeyskaya St., Samara, 443100, Russia); teacher of mathematics, computer science, and programming at Chapaevsky Provincial College named after O. Kolycheva, Chapaevsk (5 Ozernaya St., Chapayevsk Urban District, Samara Region, 446100, Russia), e-mail: mmschgk@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 27.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 16.04.2026.

Возможности студенческих общественных объединений в формировании опыта командного взаимодействия студентов СПО

А.А. Разумовская

ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет», г. Кировск Мурманской области, Россия

В статье обосновывается актуальность формирования опыта командного взаимодействия у студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования; рассматриваются возможности студенческих общественных объединений как эффективного средства развития опыта командного взаимодействия студентов СПО; анализируется практический опыт филиала Мурманского арктического университета в г. Кировске по организации деятельности студенческих общественных объединений, направленной на получение студентами опыта работы в команде.

***Ключевые слова:** взаимодействие в команде, опыт командного взаимодействия, студенческое общественное объединение, среднее профессиональное образование, социализация.*

В современном мире, характеризующемся высокой динамикой жизни и необходимостью быстрой адаптации человека к условиям труда, работодатели все чаще обращают внимание не только на диплом и профессиональные знания выпускника СПО, но и на его личностные качества. Навыки эффективной коммуникации, распределения ролей, разрешения конфликтов и достижения общего результата (командная работа) становятся обязательным требованием к молодым специалистам. Требования рынка труда, особенно в реальном секторе экономики, диктуют необходимость подготовки специалистов, владеющих не только профессиональными знаниями, но и универсальными компетенциями. Способность эффективно работать в команде, распределять роли, брать на себя ответственность за общий результат и выстраивать конструктивный диалог с коллегами становится критически важным условием успешной карьеры. Однако традиционные занятия (лекции, семинары, уроки) не всегда способны в полной мере смоделировать условия реальной коллективной ответственности. В этой связи важным представляется обращение к студенческим общественным объединениям как к эффективному средству формирования у студентов СПО опыта командного взаимодействия, необходимого для успешного трудоустройства и карьерного роста.

Филиал Мурманского арктического университета в городе Кировске реализует программы СПО преимущественно технической направленности. Ключевым социальным партнером филиала выступает компания «ФосАгро», которая заинтересована в притоке молодых специалистов, способных быстро адаптироваться в производственных коллективах. Компания не только участвует в обновлении материально-технической базы, но и разрабатывает программы развития личностных компетенций,

понимая, что от сплоченности и коммуникации в бригаде или смене зависит эффективность всего производственного цикла. Студенты, хорошисты и отличники, активно участвующие в общественной жизни, получают именные стипендии и гарантированное трудоустройство, что является мощным стимулом для развития их социальной активности.

Однако формирование опыта командного взаимодействия невозможно полноценно реализовать только в рамках аудиторных занятий. Необходима особая среда, где студент может добровольно, без жесткого академического контроля, включиться в совместную деятельность. Такой средой, как показывает практика филиала, является студенческое общественное объединение.

Студенческое общественное объединение представляет собой «добровольное объединение студентов профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования с целью совместного решения вопросов по повышению качества студенческой жизни» [2, с. 559]. Важнейшая особенность таких объединений (совет актива, клубы по интересам, творческие коллективы, студии и др.) заключается в создании пространства, где студенты самостоятельно генерируют идеи, принимают решения и реализуют их [5, с. 174]. Именно в таком пространстве наиболее эффективно формируется опыт командного взаимодействия.

В научных публикациях последних лет студенческие общественные объединения рассматриваются как средство формирования личности обучающегося [3], как ресурс профориентации и профессионального самоопределения студентов [1], как средство формирования надпрофессиональных [4], надпредметных [6] компетенций студентов.

Как обосновывают А.А. Ямов и А.В. Воронин, сегодня значение студенческих общественных объединений «выходит за рамки чисто профессиональной подготовки, они становятся важнейшим социальным институтом, который формирует не просто квалифицированных специалистов, а разносторонне развитых личностей, способных к постоянному самосовершенствованию и к решению сложных междисциплинарных задач» [6, с. 63].

В филиале МАУ в г. Кировске успешно функционируют различные объединения: патриотический клуб «Студент – патриот – гражданин», «Студенческий совет», «Министерство спорта», творческая студия «Филиал культуры и творчества», интеллектуальное сообщество и другие. Несмотря на разную направленность (спорт, творчество, наука), все они обладают возможностями для отработки навыков командной работы.

Покажем возможности студенческих общественных объединений в формировании опыта командного взаимодействия студентов на примере деятельности студенческого объединения «Филиал культуры и творчества». В рамках деятельности данного студенческого объединения регулярно

проводятся литературно-музыкальные вечера, посвященные творчеству писателей и поэтов. Организация таких вечеров предполагает целеполагание и планирование, распределение ролей, координацию и взаимопомощь, ответственность за общий результат, что в совокупности работает на формирование опыта командного взаимодействия студентов.

Так, в процессе подготовки литературно-музыкального вечера, посвященного творчеству Н.М. Рубцова, на этапе целеполагания и планирования студенты инициировали совместное обсуждение концепции мероприятия, в ходе которого высказывали идеи относительно атмосферы вечера (камерная, лирическая), предлагали варианты названия («Звезда полей», «Тихая моя Родина»), определяли формат (чтение стихов, живая музыка, биографические фрагменты), продолжительность и дату проведения, а также выделяли основные смысловые блоки, такие как «Детство и юность» и «Вологодские просторы».

Преподаватель на данном этапе направлял обсуждение с помощью уточняющих вопросов, знакомил студентов с примерами аналогичных мероприятий, помогал структурировать поступающие идеи (например, фиксируя их на бумаге), контролировал реалистичность замысла с точки зрения временных и материальных ресурсов и стимулировал принятие коллективного решения, избегая директивного навязывания собственной позиции.

В процессе распределения ролей студенты выбирали ту деятельность в рамках организации вечера, которой они будут заниматься. Одни брали на себя написание сценария, вторые – выбор стихотворений поэта, третьи – подготовку выступлений с чтением стихов и т.д. На данном этапе студенты сами определяли сферу ответственности каждого члена группы и составляли график работы.

Роль преподавателя заключалась в наблюдении за тем, как действуют студенты, в предотвращении конфликтных ситуаций. Заметим, что не споров, так как часто спор ведет к выбору эффективного решения, а именно зарождающихся конфликтных ситуаций. Также преподаватель следил, чтобы в работу были включены все студенты, и при необходимости обеспечивал такое включение.

Координация и взаимопомощь при подготовке вечера заключались в согласовании студентами своих действий с другими членами группы и с преподавателем. При возникновении трудностей (например, невозможность участия запланированного чтеца) студенты оперативно перераспределяли задачи, оказывали друг другу практическую помощь (так, художник-оформитель мог обратиться за содействием к музыкальному редактору с креплением декораций). Для поддержания непрерывной коммуникации организовывались короткие «пятиминутки координации», на которых каждый участник отчитывался о сделанном и сообщал о потребности в помощи. Студенты признавали авторитет сценариста как «режиссера» и

следовали его указаниям, касающимся, например, соблюдения тишины в определенные моменты вечера.

Преподаватель, в свою очередь, организовывал две-три репетиции в актовом зале, фиксировал возникающие рассогласования, моделировал проблемные ситуации (отключение микрофона, неожиданно большое количество гостей), чтобы студенты тренировались быстро адаптироваться, публично поощрял проявления взаимопомощи и обращал внимание на культуру обсуждения, требующую критиковать идеи, а не личности участников.

Наконец, на этапе формирования ответственности за общий результат студенты за несколько дней до мероприятия отчитывались по своим участкам (сценарист представлял финальный текст с графиком, музыкальный редактор проверял наличие всех фонограмм и запасного оборудования, приглашающий подтверждал количество гостей). В день проведения вечера оформление сцены завершалось за два часа до начала, все участники проходили полную прогонку с костюмами и светом. Часто возникали ситуации, когда кто-то из студентов плохо выполнял то, что было ему поручено. Например, не заказал в типографии программу вечера. В таких ситуациях студенты не занимались обвинениями виновного, а все вместе искали выход из сложившейся ситуации. В случае с программой студенты решили вопрос, выполнив ее от руки. По окончании вечера обязательно осуществлялась рефлексия, когда каждый студент вносил свой вклад в анализ успехов и проблем.

Преподаватель на этапе формирования ответственности определял сроки выполнения поручений каждого студента (написание сценария, распределение ролей, оформление зала и др.) и организовывал промежуточный и итоговый контроль, обязательно вовлекая в его осуществление студентов. Для студентов это был прежде всего контроль за самим собой, а затем уже за другими. После проведения вечера преподаватель организовывал его рефлексивный анализ, ориентируя студентов на выявление своего личного вклада в общее дело и на фиксации ситуаций взаимопомощи, возникающих в процессе организации вечера.

Тем самым последовательность этапов организации рассматриваемого литературно-музыкального вечера воспроизводит этапы взаимодействия в команде на производстве, когда продуктивность коллектива непосредственно зависит от вклада каждого сотрудника.

Проведенное анкетирование среди участников студенческого общественного объединения «Филиал культуры и творчества» показало, что студенты осознают ценность полученного опыта командного взаимодействия. На вопрос о том, что удерживает их в объединении и как это помогает в выстраивании отношений с окружающими, респонденты отмечали развитие навыков бесконфликтного общения, умение слышать и принимать чужую точку зрения, способность работать в условиях дедлайна

и коллективной ответственности, возможность почувствовать себя частью сплоченного коллектива.

Наш опыт позволяет сделать вывод, что студенческое общественное объединение является эффективной формой формирования опыта командного взаимодействия у студентов СПО. Воспитательный и развивающий потенциал здесь заключается не столько в тематике деятельности объединения (творчество, спорт, наука), сколько в самом процессе совместной деятельности. Он погружает студентов в ситуацию, где они вынуждены (и мотивированы) договариваться, распределять функции, поддерживать друг друга и нести солидарную ответственность. Это делает их не просто носителями знаний, а полноценными субъектами профессионального и социального взаимодействия, готовыми к реальным вызовам современного производства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Киевская О.Г., Ерохова Н.Н. Студенческие общественные объединения как ресурс профорientации и профессионального самоопределения студентов // Физическая культура, спорт и здоровьесбережение: поиск, инновации и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Мурманск, 30 ноября 2022 г. / отв. ред. О.Г. Киевская. Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2023. С. 70–73.
2. Кураев А.Н. Студенческие объединения в современной России. // Государство, общество, Церковь в истории России XX-XXI веков: материалы XIX Международной научной конференции, Иваново, 25-26 марта 2020 г. Иваново: Ивановский государственный университет, 2020. С. 559–564.
3. Левицкая Т.Т. Студенческие общественные объединения как средство формирования личности обучающегося // Актуальные проблемы ветеринарии и интенсивного животноводства: сборник трудов международной научно-практической конференции, Брянск, 30–31 мая 2024 г. Брянск: Брянский государственный аграрный университет, 2024. С. 206–209.
4. Переходько И.В. Роль студенческих объединений в формировании надпрофессиональных компетенций обучающихся университета // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 2(225). С. 47–52.
5. Сизова И.Л., Ермилова А.В., Лукин Н.С. Внеучебная деятельность и студенческие объединения // Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований. 2014. Т. 1. С. 173–179.
6. Ямов А.А., Воронин А.В. Влияние общественных студенческих объединений на развитие надпредметных и метакомпетенций у современных инженеров // Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования: материалы XXIII Международной научно-практической конференции. В 2 т. Т. 2, Тюмень, 24–25 апреля 2025 г. Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2025. С. 60–64.

Об авторе:

Разумовская Анна Александровна – директор филиала ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет» в г. Кировске Мурманской (184250, Северо-Западный федеральный округ, Мурманская область, г. Кировск, ул. 50 лет Октября, д. 2), e-mail: annabalakovo2552@mail.ru

Possibilities of student public associations in forming teamwork experience of secondary education students

A.A. Razumovskaya

Murmansk Arctic University, Kirovsk branch, Kirovsk, Murmansk Region, Russia

The article substantiates the relevance of developing teamwork experience among students studying in secondary vocational education programs; examines the potential of student public associations as an effective means of developing teamwork experience among students in secondary vocational education programs; and analyzes the practical experience of the Murmansk Arctic University branch in Kirovsk in organizing the activities of student public associations aimed at providing students with teamwork experience.

Keywords: *teamwork, teamwork experience, student public association, secondary vocational education, socialization.*

About the author:

Razumovskaya Anna Aleksandrovna – Director, branch in Kirovsk of the Murmansk Arctic University (Russia, 184250, Northwestern Federal District, Murmansk Region, Kirovsk, 50 Let Oktyabrya St., Bldg. 2), e-mail: annabalakovo2552@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 27.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 16.04.2026.

Формирование региональной идентичности младших школьников во внеурочной деятельности

С.П. Цветкова¹, П.А. Шубарина^{1,2}

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

²МОУ «Тверская гимназия № 8», г. Тверь, Россия

В статье рассматривается проблема формирования региональной идентичности младших школьников во внеурочной деятельности: представлена разработанная и апробированная система заданий, нацеленная на комплексное развитие когнитивного, эмоционально-оценочного, ценностно-ориентировочного и деятельностного компонентов идентичности. Авторы применяют культурологические и искусствоведческие методы (формально-стилистический анализ, экфразис, историческую реконструкцию и др.), адаптированные к возрастным особенностям учащихся. Актуальность исследования обусловлена необходимостью сохранения культурной самобытности российских регионов в современном социокультурном пространстве, а также недостаточной разработанностью соответствующих образовательных технологий для внеурочной деятельности в начальной школе.

Ключевые слова: региональная идентичность, культурное наследие России, преемственность культурных ценностей, внеурочная деятельность, культурологический подход, региональные образовательные программы, социокультурная среда.

В современной образовательной парадигме всё большую значимость приобретают проблемы обучения и воспитания, связанные с формированием у подрастающего поколения осознанного отношения к национальному культурному наследию, то есть осознание человеком своей принадлежности к определённому этносу, понимание его культурных, исторических и географических особенностей, а также бережное отношение к сохранению и передаче культурных ценностей. Перед современными педагогами-практиками стоит задача – обеспечить преемственность культурных ценностей и сохранить локальные традиции, не утратив при этом преимуществ технологического прогресса. «Рост значения регионов в составе национального государства и наднациональных объединений как субъектов политического процесса выдвигает региональную идентичность как важную точку отсчета в динамике современного мира» [1, с. 1]. При этом следует учитывать специфику формирования идентичности у младших школьников, учитывая их когнитивные и эмоциональные особенности: «разъяснение ребёнку особенностей этнической и культурной группы помогает ему лучше понять себя и свое место в мире, создает основу для развития его самоуважения и самооценки» [5, с. 1]. В связи с этим актуальной становится проблема формирования как национальной, так и региональной идентичности. Региональная идентичность представляет собою системную совокупность культурных отношений, связанных с понятием «малая родина» и сочетающая геокультурные и историко-культурные аспекты [7, с.27–28] Она включает в себя когнитивный

компонент (знания об истории, традициях, географии, языке региона); эмоционально-оценочный компонент (чувство привязанности, интерес к развитию региона); ценностно-ориентировочный компонент (уважение к культурным основам региона); деятельностный компонент (готовность участвовать в жизни региона, сохранять традиции).

Культурологические и искусствоведческие подходы в образовании позволяют целостно осваивать региональную культуру, формировать системные знания о культурном наследии, развивать ценностное отношение к традиционным практикам и стимулировать творческую активность учащихся. Как известно, культурология стремится использовать методы, способные решать задачи комплексного уровня познания, что вполне оправдано, «так как не существует культуры вне связей» [10, с. 44]. На наш взгляд, внеурочная деятельность представляется оптимальным форматом для реализации этих задач по ряду причин: во-первых, она обладает большей гибкостью по сравнению с урочной системой; во-вторых, позволяет использовать интерактивные и проектные формы работы; в-третьих, создаёт условия для непосредственного погружения в культурную среду.

Такой подход способствует не только сохранению региональных традиций, но и комплексному развитию личности школьника, его успешной социализации в региональном социокультурном пространстве, формированию гражданской позиции и осознанного отношения к историко-культурному наследию.

Анализ современных научных публикаций по данной проблеме показал, что эта проблема приобретает особую значимость в эпоху глобальных трансформаций. С разных точек зрения рассматривается место региональной идентичности в структуре самосознания личности. Ряд исследователей предлагают изучать историческую реконструкцию как элемент проектной работы, развивающей региональную идентичность, используя при этом деятельностный подход [2]. При этом авторы акцентируют внимание на практической активности самих обучающихся в процессе осмысления региональной принадлежности. Другие исследователи рассматривают психосемантику как метод изучения и развития региональной идентичности, анализируя систему личностных значений и образов малой родины [11]. Изучаются возможности экфрасиса (описания визуальных образов) для формирования культурной рефлексии и осознания региональной принадлежности [6]. Предлагаются различные варианты системной краеведческой деятельности по патриотическому воспитанию младших школьников, где региональная идентичность выступает как основа любви к малой родине и к стране в целом [3, 4]. Эти исследования не только раскрывают теоретические основы данного понятия, но и подчёркивают необходимость разработки практических инструментов для реализации в педагогической практике. Такие

инструменты должны учитывать современные реалии: продолжающуюся мировую глобализацию, влияние цифровых технологий, миграционные процессы внутри и за пределами страны, а также потребность в сохранении локальной культурной памяти. На наш взгляд, в педагогической науке и практике наиболее проработаны формальный и сравнительный методы анализа региональной культуры, тогда как праксиметрический и иконографический методы требуют дальнейшей разработки применительно к внеурочной деятельности, поскольку их потенциал явно недооценён.

Следовательно, несмотря на наличие фундаментальных теоретических исследований, существует объективная потребность в разработке новых методик, интегрирующих культурологические и искусствоведческие подходы к внеурочной деятельности. Особую значимость при этом приобретает создание системы заданий, направленных на комплексное формирование всех компонентов региональной идентичности с учётом современных образовательных тенденций.

Цель нашего исследования заключается в разработке научно обоснованной региональной программы с системой заданий по формированию региональной идентичности младших школьников во внеурочной деятельности. Она базируется на программе основной образовательной деятельности для МОУ «Гимназия № 8» г.Тверь [8]. Такая система, на наш взгляд, будет способствовать интеграции культурологических и искусствоведческих методов анализа и освоения регионального фольклорного и этнографического материала. При этом следует учитывать возрастные особенности обучающихся, а также специфику требований современного образовательного процесса и возможностей цифровой образовательной среды.

В рамках исследования была разработана структурно-содержательная модель региональной идентичности младших школьников, включающая ключевые компоненты и соответствующие им педагогические методы. В табл. 1 представлены компоненты и показатели региональной идентичности, а также культурологические и искусствоведческие методы, способствующие их формированию.

Таблица 1

Компоненты и показатели региональной идентичности младших школьников
и методы их формирования

Формируемые компоненты	Показатели региональной идентичности	Методы
1.Когнитивный	1.1 знает историю и культуру малой родины 1.2 знает традиции и обычаи малой родины 1.3 знает географию и язык малой родины	формально-стилистический анализ
Эмоционально-оценочный	2.1 принимает свою региональную принадлежность	экфразис,

	2.2 проявляет интерес к социокультурному, в том числе традиционному, наследию региона	сравнительно-исторический метод
3.Ценностно-ориентировочный	3.1 принимает и проявляет уважение к культурным основам региона	сравнительный метод
4. Деятельностный	4.1 принимает активное участие в общественно значимой жизни региона 4.2 осознаёт и проявляет ответственность за свои действия	метод исторической реконструкции

Приведём некоторые примеры из нашего исследования. Диагностика сформированности когнитивного компонента региональной идентичности младших школьников (в выборке указано 20 человек) дала следующие результаты:

Таблица 2

Результаты диагностики когнитивного компонента региональной идентичности младших школьников

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
А	10%	30 %	60 %
В	20 %	40 %	40 %

Для формирования когнитивного компонента был выбран формально-стилистический анализ. Для этого метода характерно обращение к внешним характеристикам художественного произведения как к основному источнику информации о нём. Приведём примеры некоторых заданий из нашей программы.

«Карта моего города». На контурной карте (упрощённой, с крупными объектами) обучающиеся должны были отметить 3-4 главных достопримечательности города Тверь, подписать их названия. Рядом с каждым объектом обучающимся предлагалось нарисовать маленький символ (например, колокольня – для храма, дерево – для парка). Для выполнения задания «Традиции в картинках» были выданы карточки с изображениями 4-5 местных обычаев или промыслов (свадьба, праздник урожая, изготовление народного костюма, изготовление глиняной игрушки). Школьникам нужно было устно описать, что изображено, попробовать назвать традицию или народный промысел, а затем в альбоме нарисовать один из обычаев (промыслов) и подписать название.

Результаты диагностики эмоционально-оценочного компонента региональной идентичности младших школьников представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты диагностики эмоционально-оценочного компонента региональной идентичности младших школьников

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
А	0%	70 %	30 %
В	10 %	80 %	10 %

Для формирования данного компонента региональной идентичности мы включили в программу следующие задания.

«Прошлое и настоящее». Обучающимся предлагалось рассмотреть пары фотографий (старинное и современное изображения некоторых улиц и площадей города Тверь). Затем нужно было ответить на вопросы: «Что изменилось? Что осталось прежним?» (2-3 предложения). В заключение надо было выбрать одну фотографию, которая нравится больше, и кратко объяснить свой выбор.

«Мой край в сказке». Сначала предлагалось прослушать короткий отрывок из сборника тверского фольклора и устно рассказать, что понравилось в данной сказочной истории. Следующий этап – нарисовать главного героя или место действия.

В задании *«Письмо другу»* детям предлагалось написать 3-4 предложения о своём городе, как будто объясняешь другу из другого региона: «У нас есть ..., мы любим ..., здесь можно ..., мы так говорим о ...». Использовать нужно было региональные топонимы и традиционные фольклорные средства: загадки, пословицы, поговорки и т.п.

Результаты диагностики ценностно-ориентировочного компонента региональной идентичности младших школьников показали различия между группами А и В. В группе А не было выявлено обучающихся с высоким уровнем сформированности данного компонента. Большинство детей (80 %) продемонстрировали средний уровень. Низкий уровень отмечен у 20%. В группе В также не зафиксировано обучающихся с высоким уровнем. Средний уровень выявлен у половины участников опроса, а низкий – у 40 %. То есть, в обеих группах преобладает средний уровень сформированности ценностно-ориентировочного компонента, при этом в группе А он выражен сильнее, чем в группе В, а доля обучающихся с низким уровнем в группе В выше.

Для формирования ценностно-ориентировочного компонента региональной идентичности были использованы задания, основанные на сравнении изучаемых явлений и культурных феноменов для нахождения в них сходства и различия. Приведём примеры.

«Сходства и отличия». Обучающимся раздаются по 2 карточки с изображениями народных обычаев: на одной – традиция тверского края, на другой – традиция другого региона (например, масленица / сабантуй). Им надо было найти одно сходство и одно отличие (с помощью специальных пиктограмм).

В задании *«Дерево ценностей»* предлагалось нарисовать дерево, где ствол – это мой край, а ветви – его ценности (гостеприимство, трудолюбие, уважение к старшим, бережное отношение к местным традициям и обычаям и т.п.). также надо было подписать каждую ветвь одним словом или символом.

Результаты обследования деятельностного компонента региональной идентичности выявили следующие показатели в группах А и В: высокий уровень не выявлен ни в одной из групп; средний уровень

продемонстрировали по 4 человека (40 %) в каждой группе; низкий уровень зафиксирован у 6 человек (60 %) в обеих группах. Преобладание низкого уровня указывает на ключевые проблемы: слабую вовлечённость обучающихся в краеведческие и социально значимые мероприятия; недостаточное понимание связи между личными действиями и благополучием региона; дефицит практических навыков реализации региональной идентичности (участие в традиционных областных фестивалях народного творчества, городских и межрегиональных фольклорных праздниках, творческих проектах по сохранению традиций и др.).

Для формирования данного компонента региональной идентичности мы разработали задания, основанные на деятельностном подходе, который предполагает максимально самостоятельную, активную и разностороннюю познавательную деятельность самих обучающихся, а главной задачей педагога становится задача – организовать деятельность таким образом, чтобы новые знания стали результатом собственных поисков детей.

Так, при выполнении задания «*Народный праздник в кадре*» нужно было подобрать (или сделать самим, или найти в домашних фотоархивах) 3-4 фотоснимка о традиционном календарном празднике (Масленица, Иван Купала, зимние Колядки и др.), а также подобрать реквизит (элементы костюма, атрибуты праздника), разыграть моменты празднования, после чего организовать выставку. К заданию «*Голос старины*» нужно было предварительно записать 1-2-минутный аудио- (или видео-) рассказ от лица воображаемого жителя прошлого (крестьянка, кузнец, гончар и т.п.), включив 1-2 местные загадки, притчи, поговорки или фрагменты трудовых песен. В тексте надо было описать один день жителя и традиционный обычай или обряд. После прослушивания обсудить: «Какие из этих обычаев или обрядов мы хотим сохранить и передать потомкам?».

В данной статье мы отразили только фрагменты нашего исследования, формирующий этап которого ещё продолжается. Мы считаем, что младший школьный возраст – это оптимальный период для заложения основ региональной идентичности, поскольку дети активно познают окружающий мир и открыты к новым знаниям, в том числе о регионе, в котором они живут. В этот период формируется первичная система ценностей, возникает привязанность к месту проживания, закладываются основы гражданской позиции через любовь к своей стране и к малой родине в частности. Необходимость внедрения в практику внеурочной деятельности подобных региональных образовательных программ подтверждается требованиями к воспитанию гражданина России, знающего уважающего культуру своего народа [9, с. 2], а также запросами общества на сохранение культурного разнообразия страны и необходимостью адаптации образовательных практик к мировым социокультурным вызовам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амосова Е.А., Козлова Л.Н. Формирование региональной идентичности гимназистов и проблемы её исследования // Концепт. 2015. № S2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-regionalnoy-identichnosti-gimnazistov-i-problemy-ee-issledovaniya> (дата обращения: 05.01.2026).
2. Волжина И.А., Сорокина Н.Н. Деятельностный подход: историческая реконструкция как один из аспектов проектной и исследовательской деятельности // Вестник военно-образовательного объединения. 2021. № 1 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-istoricheskaya-rekonstruktsiya-kak-odin-iz-aspektov-proektnoy-i-issledovatel'skoy-deyatelnosti> (дата обращения: 11.01.2026).
3. Данилова А.Н. Формирование региональной идентичности подростков через усиление её краеведческого компонента // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/127PDMN620.pdf> (дата обращения: 10.01.2026).
4. Джамалудинова З.Г. Система работы по патриотическому воспитанию детей младшего школьного возраста// Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-raboty-po-patrioticheskomu-vospitaniyu-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 05.01.2026).
5. Захарова М.А., Карпачева И.А. Теоретические аспекты формирования этнорегиональной идентичности младшего школьника: к вопросу определения сущности понятия // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 11 (100). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/teoreticheskie-aspekty-formirovaniya-etnoregionalnoj-identichnosti-mladshego-shkolnika-k-voprosu-opredeleniya-sushhnosti-ponyatiya.html> (дата обращения: 05.01.2026).
6. Кудякова А.В. Экфрасис: границы термина // Молодой учёный. 2021. № 32 (374). С. 90–93 URL: <https://moluch.ru/archive/374/83502/> (дата обращения: 10.01.2026).
7. Милюгина Е.Г. Гражданская, этническая и региональная идентичности личности: разграничение и взаимосвязи // Нижегородское образование. 2018. №4. С. 26–31.
8. Основная общеобразовательная программа начального общего образования МОУ «Тверская гимназия № 8» / авт.-сост. М.А. Мурина, Л.А. Ксенофонтова. Тверь, 2023. 124 с.
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями на 18 июня 2025 г.). Зарегистрировано в Минюсте России 5 июля 2021 г., регистрационный №64100. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501743> (дата обращения 20.03.26).
10. Равочкин Н.Н. О научном методе в культурологической науке// Гуманизация образования. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nauchnom-metode-v-kulturologicheskoy-nauke> (дата обращения: 10.01.2026).
11. Чернявская В.С. Психосемантика как инструмент развития региональной идентичности младших подростков // Концепт. 2020. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihosemantika-kak-instrument-razvitiya-regionalnoy-identichnosti-mladshih-podrostkov> (дата обращения: 05.01.2026).

Об авторах:

Цветкова Светлана Петровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Tsvetkova.SP@tversu.ru

Шубарина Полина Андреевна – учитель начальных классов, МОУ «Тверская гимназия №8» (Россия, 170003, г. Тверь, ш. Петербургское, д. 8), e-mail: shubarinapa@gmail.com

Formation of regional identity of primary school students in extracurricular activities

S.P. Tsvetkova¹, P.A. Shubarina^{1,2}

¹Tver State University, Tver, Russia

²Tver Gymnasium № 8, Tver, Russia

The article discusses the problem of the formation of regional identity of younger schoolchildren in extracurricular activities: a developed and tested system of tasks aimed at the complex development of cognitive, emotionally evaluative, value-oriented and activity-oriented components of identity is presented. The authors apply cultural and art-related methods (formal stylistic analysis, ekphrasis, historical reconstruction, etc.), adapted to the age characteristics of students. The relevance of the study is due to the need to preserve the cultural identity of Russian regions in the modern socio-cultural space, as well as the insufficient development of appropriate educational technologies for extracurricular activities in primary schools.

Keywords: *regional identity, Russia's cultural heritage, continuity of cultural values, extracurricular activities, cultural approach, regional educational programs, and socio-cultural environment.*

About the authors:

Tsvetkova Svetlana Petrovna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Language with Methods of Primary Education, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Tsvetkova.SP@tversu.ru

Shubarina Polina Andreevna – Primary School Teacher, Tverskaya Gymnasium № 8 (Russia, 170003, Tver, Petersburg Highway, 8), e-mail: shubarinapa@gmail.com

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 21.04.2026.

Технологии организации нравственного воспитания в условиях высшей школы

А.Н. Цепкова

ФГАОУ ВО «Самарский государственный экономический университет», г. Самара,
Россия

В статье обосновывается роль высшей школы в формировании нравственной личности студента как человека и будущего профессионала; выделяются личностно-ориентированная технология, диалоговая технологии, технология воспитательного воздействия, социально-воспитательная технология, форсайт-технология, проектная технология как эффективные технологии организации нравственного воспитания в условиях вуза; определены функции, выполняемые каждой из этих технологий в нравственном воспитании студентов.

Ключевые слова: *воспитание в вузе, нравственное воспитание в вузе, технология, вуз, функции.*

В условиях современных социально-экономических трансформаций, нацеленных на обеспечение технологического лидерства России в мире, обществу требуется не просто профессионал высокой квалификации, но человек нравственный, жизнь и деятельность которого основывается на законах и нормах морали. Нравственный человек способен обеспечить социальную стабильность, преемственность ценностей поколений, стратегический прогресс технологической державы, гармонично сочетая личные амбиции с общественными интересами и осуществляя этически обоснованный профессиональный вклад в развитие общества. На становление личности такого человека направлено нравственное воспитание, как аспект воспитательного процесса, ориентированный на формирование морального сознания, развитие нравственных качеств личности, реализуемых в поведении, находящимся в гармонии с общественными нормами и ценностями.

Высшей школе принадлежит особая роль в нравственном развитии человека, поскольку вуз является не только центром овладения будущими специалистами профессиональными знаниями, но и социокультурным институтом, где формируется зрелая личность, способная к этически ответственным решениям в условиях профессиональной деятельности и в повседневной жизни. Именно в условиях вуза аккумулируется интеллектуальный потенциал молодежи в период перехода ко взрослости, когда абстрактные моральные нормы трансформируются в ценностные ориентации, а нравственное развитие личности интегрируется с профессиональным.

Проблема воспитания студентов вуза в последние годы приобретает все большую актуальность, что нашло отражение в требовании организации воспитательной работы со студентами в образовательном пространстве вуза в соответствии с программой воспитания, разрабатываемой вузом на

основании утвержденных Минобрнауки России 29.12.2023 Методических рекомендаций по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования [6].

Необходимость организации воспитательной работы со студентами в целом и осуществления их нравственного воспитания в особенности таким образом, чтобы достичь реальных результатов в формировании личности будущего специалиста как нравственного человека, вызывает к жизни проблему разработки технологий, форм, методов, средств нравственного воспитания в условиях высшей школы.

Обращение к научным источникам показало, что современные исследователи уделяют значительное внимание технологиям воспитания в вузе.

О возможностях личностно-ориентированных технологий в организации духовно-нравственного воспитания в вузе ведет речь Н.Г. Арзамасцева, выявившая педагогические условия, обеспечивающие эффективность таких технологий, а именно: «признание уникальности в каждой личности студента вуза; предоставление возможностей для личностного развития и совершенствования каждого студента; при использовании индивидуальных, групповых и массовых форм духовно-нравственного воспитания как в вузе, так и в социуме в целом» [1, с. 12].

В работе Э.Д. Кондраковой акцент делается на воспитательных возможностях диалоговой технологии, способствующих «формированию убеждений («убеждая других, убеждаешься сам»); <...> формированию ценностного отношения к предмету обсуждения и уважительного отношения к участникам диалога («Кто успевает в науках, но отстает в нравах, тот больше отстает, нежели успевает», – говорил Аристотель); формированию мировоззрения, активной жизненной позиции» и т.д. [4, с. 136].

А.А. Долихин обосновывает эффективность технологии воспитательного воздействия в организации образовательного процесса в вузе, трактуя воспитательное воздействие как «совокупность запланированных методов, способов и приемов влияния преподавателя на обучающихся, проводимых в рамках отдельных фрагментов проблемного педагогического общения и направленных на достижение нужных для преподавателя целей» [3, с. 21].

И.В. Руденко раскрывает содержание используемой в условиях высшей школы социально-воспитательной технологии, включающее «практические действия, направленные на готовность субъекта к воспитательной ситуации в социальной среде» [7, с. 47]. Такая технология соотносится автором с конкретными действиями студента в «социальной среде, влияющими на его личностное развитие» [7, с. 47].

Если работы Н.Г. Арзамасцевой, Э.Д. Кондраковой, А.А. Долихина, И.В. Руденко посвящены технологиям воспитания в целом, то Е.В. Кондратенко и С.Г. Гаврилов с соавторами обращаются непосредственно к нравственному воспитанию. В частности, Е.В. Кондратенко раскрывает роль форсайт-технологии в проектировании системы духовно-нравственного воспитания студентов вуза [5], а С.Г. Гаврилов, С.В. Старцева и А.А. Филозоф транслируют опыт использования проектной педагогической технологии в духовно-нравственном воспитании студентов [2].

Полагаем, что личностно-ориентированная технология, диалоговая технологии, технология воспитательного воздействия, социально-воспитательная технология, форсайт-технология, проектная технология являются эффективными технологиями организации нравственного воспитания в высшей школе. Определим функции, которые выполняет каждая из названных технологий в нравственном воспитании студентов.

Личностно-ориентированная технология реализует диагностическую, развивающую и интерактивную функции. Диагностическая функция позволяет выявить индивидуальный уровень нравственного развития студента и определить индивидуальный педагогический инструментарий, позволяющий адресно воздействовать на него. Развивающая – ориентирована на рефлекссию личностных нравственных переживаний студента, стимулирующих развитие его нравственных качеств. Интегративная – на гармонизацию присущих ценностной сфере сознания студента нравственных ценностей с нормами профессиональной морали.

Диалоговой технологии присущи коммуникативная, критическая и эмоционально-ценностная функции, направленные на развитие навыков нравственного взаимодействия через равноправный обмен ценностями; на развитие нравственного мышления путем анализа моральных дилемм в дискуссионном формате; на формирование уважения к нравственным убеждениям другого человека.

Технология воспитательного воздействия выполняет организационную, прогностическую и контролирующую функции. Первая обеспечивает создание модели нравственного воспитания, включающую четкую последовательность этапов воздействия на студента и критерии его эффективности. Вторая предполагает прогноз динамики нравственного развития студента для своевременной корректировки воспитательного воздействия. Третья способствует эффективному использованию диагностического инструментария для объективной оценки сформированности нравственных качеств студента.

Для форсайт-технологии характерны стратегическая, проективная, актуализирующая функции. Стратегическая функция предполагает прогнозирование будущих этических вызовов для приобщения студентов к нравственным ценностям. Проективная функция связана с моделированием

идеальных нравственных сценариев будущей профессиональной деятельности студентов. Актуализирующая функция адаптирует формы и методы нравственного воспитания в вузе с социально-этическими реалиями (например, акцент на воспитании патриотизма).

Социально-воспитательная технология предполагает реализацию социализирующей, нормативно-регулирующей и стимулирующей функций, способствующих включению студентов в нравственно значимые общественные практики, формированию системы нравственных ориентиров через коллективные традиции и ценности, мотивацию студентов к нравственному самосовершенствованию посредством социальных поощрений, соответственно.

Для проектной педагогической технологии важны практическая, коллективно-мотивирующая и рефлексивная функции. Практическая функция нацелена на формирование у студентов навыков нравственного поведения через совместное решение моральных дилемм в процессе командной работы; коллективно-мотивирующая – на развитие нравственных качеств в процессе совместной деятельности; рефлексивная – на перевод проектного опыта студентов в устойчивые нравственные убеждения.

В заключение отметим, что технологии организации нравственного воспитания в вузе образуют целостную систему педагогических средств, направленных на формирование ценностного сознания студентов, на развитие их нравственных качеств, на становление личности будущего специалиста как личности нравственной.

Функции названных технологий обеспечивают системный характер воспитательного процесса, способствуя формированию нравственно зрелой личности, готовой к профессиональной деятельности в условиях современных социально-культурных трансформаций.

Совершенствование технологий организации нравственного воспитания в высшей школе предопределяет их широкое внедрение в образовательную среду вуза, усиливая миссию высшей школы как института формирования нравственной личности студента как человека и профессионала и тем самым содействуя устойчивому развитию нравственного потенциала общества в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арзамасцева Н.Г. Личностно-ориентированные технологии в организации духовно-нравственного воспитания студентов вуза // Наука и образование: проблемы, идеи, инновации. 2020. № 2(26). С. 9–13.
2. Гаврилов С.Н., Старцева С.В., Филозоф А.А. Опыт применения проектной педагогической технологии в духовно-нравственном воспитании студентов медицинского вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 38. С. 98–104.
3. Долихин А.А. О проектировании технологий воспитательного воздействия в вузе // Образование от «А» до «Я». 2025. № 4. С. 20–23.

4. Кондракова Э.Д. Диалоговая технология в воспитательной работе вуза // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2015. Т. 20, № 2(155). С. 133–137.
5. Кондратенко Е.В. Форсайт-технология в проектировании системы духовно-нравственного воспитания студентов современного вуза // Образовательные технологии (г. Москва). 2022. № 1. С. 103–108.
6. Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования (утв. Минобрнауки России 29.12.2023) // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. Сайт. URL: https://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-po-razrabotke-rabochei-programmy-vozpitanija-i-kalendarного_1/
7. Руденко И.В. Социально-воспитательные технологии в образовательном процессе вуза // Гуманитарный вектор. 2011. № 1(25). С. 46–50.

Об авторе:

Цепкова Анжелика Николаевна – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры факультета среднего профессионального и предпрофессионального образования ФГАОУ ВО «Самарский государственный экономический университет» (Россия, 443090, г. Самара, ул. Советской Армии, 141), e-mail: zepkovaan@mail.ru

Technologies of organizing moral education in higher education

A.N. Tsepko

Samara State University of Economics, Samara, Russia

This article substantiates the role of higher education in shaping students' moral character as individuals and future professionals. It identifies student-centered technologies, dialogue technologies, educational influence technologies, social educational technologies, foresight technologies, and project-based technologies as effective technologies for organizing moral education in a university setting. The functions performed by each of these technologies in the moral education of students are defined.

Keywords: *education at a university, moral education at a university, technology, university, functions.*

About the author:

Tsepko Anzhelika Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer in the Department of the Faculty of Secondary Vocational and Pre-Vocational Education at Samara State University of Economics (141 Sovetskoy Armii Street, Samara, 443090, Russia), e-mail: zepkovaan@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

Технологии развития гражданской идентичности старшеклассников в условиях детской школы искусств

Е.С. Шмаков

МБУ ДО ДШИ №1 имени М.П.Мусоргского, г.Тверь, Россия

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования активной гражданской позиции у подрастающего поколения. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы и итоги эмпирического исследования, проведенного для выявления результативности комплекса педагогических технологий для формирования гражданской идентичности у старшеклассников в условиях детской школы искусств (на примере ведущих московских детских школ искусств). Материалами исследования послужили научные труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам гражданской идентичности, методикам преподавания в сфере искусства и педагогическим технологиям. В ходе исследования применялись методы теоретического анализа, обобщения, педагогического моделирования, анкетирования и статистической обработки данных. Результаты исследования демонстрируют положительную динамику в формировании компонентов гражданской идентичности старшеклассников, посещающих детскую школу искусств, при условии целенаправленного использования разработанного комплекса педагогических технологий. Сделан вывод о том, что образовательная среда детской школы искусств обладает значительным потенциалом для развития гражданской идентичности старшеклассников, который может быть реализован посредством интеграции специализированных педагогических технологий. Полученные результаты могут быть использованы в практике работы образовательных учреждений дополнительного образования, реализующих программы художественно-эстетической направленности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, старшеклассники, детская школа искусств, педагогические технологии, художественно-эстетическое развитие, патриотическое воспитание.

Введение

Актуальность темы исследования состоит в том, что в современном обществе возрастает роль гражданской идентичности как основы стабильного развития государства и формирования социально ответственной личности. Проблемы гражданской идентичности становятся особенно актуальными в условиях глобализации и социокультурной трансформации, требующих от молодого поколения осознанного понимания своей принадлежности к стране, народу и культуре. В этой связи, образовательные учреждения, в том числе и детские школы искусств (далее – ДШИ), должны принимать непосредственное участие в формировании гражданской идентичности подрастающего поколения.

Согласно наиболее распространенному в научной литературе определению, гражданская идентичность представляет собой *осознание личностью своей принадлежности к определенному гражданскому сообществу, основанное на чувстве солидарности, ответственности за судьбу страны и уважении к ее конституционным принципам* [6]. В контексте школьного образования педагогические технологии

формирования гражданской идентичности подразумевают комплекс целенаправленных, научно обоснованных методов и приемов развития у школьников гражданской компетентности, патриотизма и готовности к конструктивному участию в общественной жизни. По мнению исследователей, к таким технологиям относятся: проектная деятельность, дебаты, моделирование ситуаций, интерактивные лекции, дискуссии, использование информационно-коммуникационных технологий, а также вовлечение обучающихся в социально значимые проекты и волонтерскую деятельность [2].

На наш взгляд, ДШИ, как учреждения дополнительного образования, обладают уникальным потенциалом для развития гражданской идентичности старшеклассников, поскольку художественно-эстетическая деятельность способствует формированию ценностных ориентаций, развитию творческого мышления и вовлечению в социокультурную жизнь. Однако, существующие подходы к формированию гражданской идентичности в ДШИ часто носят фрагментарный характер и не всегда учитывают специфику образовательной среды и потребности старшеклассников. В связи с этим, разработка и внедрение эффективных педагогических технологий, направленных на развитие гражданской идентичности старшеклассников в условиях ДШИ, является актуальной научно-практической задачей.

В контексте модернизации российского образования акцент на воспитании гражданственности и патриотизма приобретает особую значимость, поскольку формирование гражданской идентичности старшеклассников в ДШИ предполагает целенаправленное воздействие на когнитивную, ценностно-мотивационную и деятельностную сферы личности.

Так, когнитивный компонент включает в себя усвоение знаний об истории, культуре и традициях России, а также понимание прав и обязанностей гражданина. Ценностно-мотивационный компонент предполагает формирование позитивного отношения к своей стране, чувства гордости за ее достижения, а также готовности к участию в общественно полезной деятельности. При этом эстетическое воспитание, осуществляемое в ДШИ, играет ключевую роль в формировании ценностных ориентаций, поскольку искусство способствует постижению глубинных смыслов и идеалов общества [5].

Деятельностный компонент подразумевает активное участие старшеклассников в культурных и социальных проектах, направленных на сохранение и развитие национального наследия [3].

При этом разработка педагогических технологий формирования гражданской идентичности старшеклассников в ДШИ должна базироваться на принципах интеграции, контекстуальности и персонализации: в частности, принцип интеграции предполагает взаимосвязь учебной и

внеучебной деятельности, а также интеграцию различных видов искусств (музыки, живописи, театра и др.). В свою очередь, принцип контекстуальности означает, что содержание образования должно быть связано с реальными событиями и проблемами, с которыми сталкиваются старшеклассники в повседневной жизни. Принцип персонализации также предполагает учет индивидуальных особенностей и потребностей каждого обучающегося в старших классах.

Сформированная на базе этих принципов педагогическая технология включает в себя формы и методы работы, которые доступны для возраста старших классов (15–18 лет): дискуссии, круглые столы, проектная деятельность, мастер-классы, экскурсии, тематические выставки и концерты. Применение информационно-коммуникационных технологий для расширения доступа к культурным и образовательным ресурсам, привлечение к процессу формирования гражданской идентичности родителей, представителей общественности и деятелей культуры на базе ДШИ может оказать позитивное влияние на формирование гражданской идентичности старшеклассников.

Материалы и методы

Материалами исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам гражданской идентичности, ее структуре и факторам формирования, а также исследования, рассматривающие роль искусства и культуры в формировании личности. Изучались работы, раскрывающие специфику образовательного процесса в ДШИ и возможности использования педагогических технологий в художественно-эстетическом развитии учащихся.

Также было проведено эмпирическое исследование среди учеников трех тверских школ искусств: МБУ ДО ДШИ №1 имени М.П.Мусоргского; детской школы искусств №2 и ДШИ им. В.В.Андреева. Всего в исследовании принимали участие 25 старшеклассников в опытно-экспериментальной группе и 25 старшеклассников контрольной группы.

Полученные результаты были обработаны с помощью программы статистического анализа Neural Designer по следующей шкале: 1–3 балла – низкий уровень; 4–6 баллов – средний уровень; 7–10 баллов – высокий уровень сформированности компонентов гражданской идентичности у старшеклассников.

На основе анализа научной литературы были выделены и обследованы следующие компоненты гражданской идентичности:

- когнитивный (знания о своей стране, народе, культуре);
- эмоционально-ценностный (чувство гордости за свою Родину, принадлежности к ней);
- поведенческий (готовность к участию в жизни общества и государства).

В ходе проведения педагогического наблюдения было учтено, что формирование гражданской идентичности обусловлено комплексом факторов, включая социальную среду, образование, культурные традиции и личный опыт старшеклассника.

В исследовании были использованы следующие методы: изучение и обобщение научной литературы по проблеме исследования; обоснование технологии развития гражданской идентичности старшеклассников в условиях ДШИ; выявление уровня сформированности компонентов гражданской идентичности у старшеклассников методом невовлеченного педагогического наблюдения; анализ результатов анкетирования с использованием методов математической статистики.

Эмпирическое исследование и верификация его результатов была проведена с 1 сентября 2024 года по 28 июня 2025 года.

Результаты

В ходе исследования был разработан и реализован комплекс педагогических технологий, направленных на развитие гражданской идентичности старшеклассников в условиях ДШИ.

Таблица 1

Технология формирования гражданской идентичности у старшеклассников в рамках обучения в ведущих ДШИ города Москвы

Метод воздействия	Дидактическая цель	Компонент гражданской идентичности
Дискуссии, дебаты, ролевые игры	Усвоение теоретических знаний об истории, культуре, политической системе; развитие критического мышления, аргументации и толерантности	Когнитивный
Проектная деятельность	Формирование личной связи с малой родиной, осознание принадлежности к культурному сообществу через изучение региональной истории и культуры	Эмоционально-ценностный
Социально значимые проекты	Применение знаний и навыков на практике, ощущение себя частью коллектива, работающего на благо общества посредством участия в акциях	Поведенческий

Результаты эмпирического исследования, проведенного в МЦХШ при РАХ, Академии акварели и изящных искусств Сергея Андрияки и ДШИ им. Дягилева, подтверждают результативность предложенного комплекса педагогических воздействий. Сравнительный анализ данных, полученных в опытно-экспериментальной и контрольной группах, выявил статистически значимые различия в уровне сформированности всех трех компонентов гражданской идентичности в пользу группы, где применялись интерактивные методы обучения, проектная деятельность и социально значимые проекты. Полученные результаты согласуются с положениями компетентностного подхода в образовании.

Результативность разработанного комплекса педагогических технологий подтверждается данными сравнительного анализа, позволившего выявить динамику формирования компонентов гражданской идентичности в опытно-экспериментальной (ОЭГ) и контрольной (КГ) группах. Уровни развития гражданской идентичности определялись следующим образом: 1–3 балла – низкий уровень, 4–6 баллов – средний уровень, 7–10 баллов – высокий уровень.

Таблица 2

Динамика формирования компонентов гражданской идентичности старшекласников
($M \pm SD$)

Компонент гражданской идентичности	Группа	Исходный уровень	Конечный уровень	Δ (разница)	p-value
Когнитивный	ОЭГ	$4,2 \pm 0,8$	$7,5 \pm 1,1$	3,3	$< 0,05$
	КГ	$4,0 \pm 0,7$	$4,5 \pm 0,9$	0,5	$> 0,05$
Эмоционально-ценностный	ОЭГ	$3,5 \pm 0,6$	$6,8 \pm 0,9$	3,3	$< 0,05$
	КГ	$3,3 \pm 0,5$	$3,7 \pm 0,7$	0,4	$> 0,05$
Поведенческий	ОЭГ	$3,0 \pm 0,5$	$6,0 \pm 1,0$	3,0	$< 0,05$
	КГ	$2,8 \pm 0,4$	$3,0 \pm 0,6$	0,2	$> 0,05$

Примечание: M – среднее значение, SD – стандартное отклонение, Δ – разница между конечным и исходным уровнем, p-value – уровень статистической значимости различий.

Данные, представленные в табл. 2, подтверждают положительное влияние разработанного комплекса педагогических технологий на формирование гражданской идентичности старшекласников. В частности, в ОЭГ наблюдался статистически значимый прирост по всем компонентам гражданской идентичности ($p < 0,05$), что свидетельствует об эффективности предложенных методов обучения, проектной деятельности и социально значимых проектов. В КГ, напротив, не было выявлено значимых изменений ($p > 0,05$), что подтверждает целесообразность внедрения разработанного комплекса в образовательный процесс ДШИ. При этом в ходе исследования было выявлено, что участие старшекласников в общественных проектах положительно коррелирует с развитием чувства социальной ответственности и активности.

Результаты корреляционного анализа также показали наличие статистически значимой положительной взаимосвязи между участием в проектной деятельности и уровнем сформированности эмоционально-ценностного компонента гражданской идентичности ($r = 0,65$, $p < 0,01$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что углубленное изучение истории и культуры родного края, реализуемое в рамках проектной деятельности, способствует формированию чувства принадлежности и гордости за свою Родину. В частности, разработанные проектные задания, ориентированные на изучение локальной истории и русских художественных традиций, способствовали повышению уровня эмпатии и патриотизма у обучающихся ОЭГ.

Анализ динамики исследуемых компонентов гражданской идентичности показал, что наибольший прирост в ОЭГ наблюдался по когнитивному и эмоционально-ценностному компонентам: увеличение когнитивного компонента, вероятно, связано с расширением знаний обучающихся о гражданских правах и обязанностях, политической системе страны и принципах демократии. Развитие эмоционально-ценностного компонента обусловлено формированием позитивного отношения к Родине, уважения к культурному наследию и чувства гражданской ответственности. Менее выраженный, однако все же статистически значимый прирост поведенческого компонента указывает на формирование готовности к участию в социально значимых проектах и гражданской активности.

Полученные данные позволяют рекомендовать внедрение разработанной педагогической технологии в практику работы ДШИ с целью развития гражданской идентичности старшеклассников.

Обсуждение

Полученные результаты согласуются с работами таких исследователей, как А.Н. Махинин [4], А.В. Антонова, А.А. Нечаева [1], посвященных проблемам формирования гражданской идентичности у молодежи.

В частности, подтверждается тезис О. Берста [8] о том, что образовательная среда, стимулирующая активное участие учащихся в социально значимой деятельности, способствует формированию гражданской идентичности. В то же время, как показывает наше исследование, специфика ДШИ, заключающаяся в возможности развития творческих способностей и формирования ценностных ориентаций посредством художественно-эстетической деятельности, позволяет эффективно использовать комплекс педагогических технологий для развития гражданской идентичности старшеклассников. Однако, по мнению К. Субраманьямы и Д. Смахеля [10], процесс формирования гражданской идентичности является длительным и многофакторным, требующим комплексного подхода и взаимодействия различных социальных институтов.

Полученные в эмпирическом исследовании результаты также коррелируют с итогами педагогических изысканий Р. Кили, Л. Спунера [9] и Д. Бойда [7] о целесообразности внедрения разработанного комплекса педагогических технологий в учебный процесс с целью развития гражданской идентичности старшеклассников.

Заключение

Проведенное исследование на базе трех ведущих московских детских школ искусств подтверждает тезис о том, что данное направление обладает значительным потенциалом для развития гражданской идентичности старшеклассников: апробированный комплекс педагогических технологий очевидно способствует формированию когнитивного, эмоционально-

ценностного и поведенческого компонентов гражданской идентичности у старшеклассников. На наш взгляд, полученные результаты могут быть использованы в практике работы образовательных учреждений дополнительного образования, реализующих программы художественно-эстетической направленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова А.В., Нечаева А.А. Представления о гражданско-патриотических ценностях в сознании уральских школьников (на материалах эмпирического исследования) // Педагогическое образование в России. – 2025. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-grazhdansko-patrioticheskikh-tsennostyakh-v-soznanii-uralских-shkolnikov-na-materialah-empiricheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 16.12.2025).
2. Байбаков А.М. Возможности современного искусства в решении проблем социокультурной идентичности школьников в контексте духовно-нравственного воспитания // Kant. 2020. № 4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-sovremennogo-iskusstva-v-reshenii-problem-sotsiokulturnoy-identichnosti-shkolnikov-v-kontekste-duhovno-nravstvennogo> (дата обращения: 16.12.2025).
3. Валеева С.А. Методика развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям гражданско-патриотической направленности // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-razvitiya-u-starsheklassnikov-hudozhestvennogo-interesa-k-proizvedeniyam-grazhdansko-patrioticheskoy-napravlennosti> (дата обращения: 16.12.2025).
4. Махинин А.Н. Интенсификация усилий семьи и школы в контексте формирования гражданской идентичности учащихся // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2017. № 47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intensifikatsiya-usiliy-semi-i-shkoly-v-kontekste-formirovaniya-grazhdanskoj-identichnosti-uchaschihsya> (дата обращения: 16.12.2025).
5. Соловьева Е.Е., Попова С.И. Особенности формирования гражданской идентичности в процессе развития личности школьника // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2020. № 58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-grazhdanskoj-identichnosti-v-protssesse-razvitiya-lichnosti-shkolnika> (дата обращения: 16.12.2025).
6. Чухин С.Г., Чухина Е.В. Сущность, структура и содержание формирования уклада школы на основе гражданских традиций российского общества // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-struktura-i-soderzhanie-formirovaniya-uklada-shkoly-na-osnove-grazhdanskih-traditsiy-rossiyskogo-obschestva> (дата обращения: 16.12.2025).
7. Boyd D. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. Yale University Press, 2024. 488 p.
8. Burst O. Civic identity and history: results of the all-Russian survey of schoolchildren / O. Burst // Perspectives of science and education. 2025. № 56(2). P. 272–287.
9. Kiely R., Spooner L. Civic Engagement and Service-Learning in Practice: Transformative Stories from the Field. Routledge, 2025. 306 p.
10. Subrahmanyam K., Smahel D. Digital Childhood: What Every Parent Needs to Know About Raising Children in a Connected World. MIT Press, 2021. 206 p.

Об авторе:

Шмаков Егор Сергеевич — педагог-организатор МБУ ДО ДШИ №1 имени М.П.Мусоргского города Твери (170100, г. Тверь, площадь Славы, 3); e-mail: werlidemon91@mail.ru

Technologies for the civil identity development of high school children in art school

E.S. Shmakov

Children's art school № 1 named after M.P. Mussorgsky, Tver, Russia

The relevance of this study stems from the need to foster active citizenship in the younger generation. This article presents the results of a theoretical analysis of the problem and the findings of an empirical study conducted to determine the effectiveness of a set of pedagogical technologies for fostering civic identity in high school students in a children's art school (using leading Moscow children's art schools as an example). The materials are the scientific works of domestic and foreign scientists devoted to the problems of civil identity, methods of teaching in the field of art and pedagogical technologies. In the research, the methods of theoretical analysis, generalization, pedagogical modeling, questionnaires and statistical data processing were used. The research results demonstrate a positive trend in the formation of the components of the civic identity of high school students attending a children's art school, subject to the purposeful use of the developed complex of pedagogical technologies. We concluded that the educational environment of the children's art school has a significant potential for the development of the civic identity of high school students, which can be realized through the integration of specialized pedagogical technologies. The results obtained can be used in the practice of educational institutions of additional education that implement programs of artistic and aesthetic orientation.

Keywords: *Civic identity, high school students, children's art school, pedagogical technologies, artistic and aesthetic development, patriotic education.*

About the author:

Shmakov Egor Sergeevich — teacher-organizer of the children's art school to the M.P.Mussorgsky № 1 in Tver (Russia, Tver, 170100, Slava Square, 3); e-mail: werlidemon91@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 24.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 05.03.2026.

ПЕДАГОГ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Историко-теоретическая трактовка конструкта «идеал учителя» в работах И.Д. Лельчицкого

Т.А. Голубева, С.Ю. Щербакова

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

На основе изучения трудов доктора педагогических наук, профессора, академика РАН И.Д. Лельчицкого рассматривается подход автора к эволюции личностно-профессионального идеала учителя в отечественной педагогике первой трети XX века и его интерпретация в настоящее время.

Ключевые слова: идеал, идеал учителя, личностные и профессиональные качества учителя.

В разные эпохи вопрос о миссии образования, как для отдельного человека, так и для общества в целом, о значении педагогической науки и ее методов для развития других научных направлений ставится по-разному. Более того, толкование миссии образования влияет на разрешение не только научных, но и общественных, культурных и педагогических проблем.

На каждой ступени своего развития общество предъявляет к образованию определенные требования, и степень совпадения определяющих основ существующей системы образования с тенденциями развития общества является мерой ее эффективности.

Изменения конкретно-исторических условий во второй половине XIX века привели к изменениям системы жизненных потребностей, ценностных установок и представлений об идеальной личности и смысле ее жизни, что не могло не отразиться на требованиях, предъявляемых к личностным качествам учителя. Идеи и практика личностно ориентированной педагогики второй половины XIX века открыли новые грани отношений между наставниками и учениками, направленность их на интересы ребенка, на развитие его творческого потенциала в процессе обучения.

На современном этапе общественного развития происходит осознание важности проблемы образования, что связано не только с утилитарной подготовкой специалистов различного уровня и профиля, но носит и идеологический характер, в силу неразрывности процессов образования и воспитания. В настоящее время в условиях санкций в стране проводится государственный курс на самодостаточность и собственные силы. Эта исторически традиционная установка, отличающая российскую культуру, проявляется во всех сферах жизни общества. В образовательной деятельности актуализируется возрастание интереса к истории развития образования, осуществление ретроспективного взгляда на его миссию в современном мире, на его влияние на развитие историко-педагогической науки. Историко-педагогическое знание, особенно по истории отечественной педагогики, становится все более востребованным

современным российским образованием, его влияние на государственную политику становится более действенным.

Безусловно, на всех этапах развития человеческого общества сложные процессы взаимодействия и взаимовлияния науки, культуры и образования, по образному выражению И.Д. Лельчицкого, «множественность форм проявления единства истории педагогики и истории общества», определялись характером общественных отношений. Это, несомненно, направлено на формирование опыта эффективного восприятия, понимания и интерпретации происходящего в образовательной среде, умения осмысливать педагогическое настоящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствия), способности выделять существенные, объективно значимые аспекты происходящего в образовательном пространстве. При этом важно правильно установить приоритеты, соотносить ценности науки, культуры, образования, не забывая, что абсолютной и непререкаемой ценностью во все времена был и остается человек. Данные вопросы, как в историческом аспекте, так и с современной точки зрения, ставятся и разрабатываются в исследованиях многих авторов.

Так, отмечая особенность нынешнего момента, И.Д. Лельчицкий, выделяет большую «скорость и масштаб изменений в технологической основе современного социума» [4, с. 4]. «Это детерминирует, – пишет далее автор, – особые требования к образованию для сохранения максимума его предназначения как основного механизма социокультурного развития» [4, с. 4]. Акцентируя гуманистическую миссию образования, И.Д. Лельчицкий, раскрывает ее смысл, заключающийся «в создании оптимальных условий для формирования у каждого его субъекта потребности и способности к саморазвитию с учетом и в контексте современных вызовов» [4, с. 4].

Происходящая в последние годы с небывалой быстротой цифровая технологическая революция меняет практически все привычные сферы деятельности и кардинально влияет на привычные способы и форматы образования. Концептуальной основой цифровой трансформации образования выступает принцип непрерывной апробации результатов научно-педагогических исследований в образовательном процессе, реализация которого будет обеспечивать педагогическую доминанту внедрения цифровых решений в обучение. Появляется термин «цифровая дидактика».

В русле цифровой парадигмы образования приоритетное значение обретает проблема взаимодействия цифровых образовательных технологий и процесса личностного развития обучающегося, определения перспектив адаптации растущего человека в цифровом социуме [4, с. 24]. Однако, как отмечают А.В. Юревич и др., «адаптационные возможности человека расходятся с быстрым ростом новых технологий, что порождает психологические риски. Это делает особенно актуальной проблему

психолого-педагогического сопровождения процесса цифровой трансформации образования» [цит. по 4, с. 21].

Во все времена и у всех народов существовали и существуют определенные требования, предъявляемые к человеку относительно его личностных качеств, в основе которых лежат доминирующие общественно-ценностные установки: это могут быть физическая сила и ловкость, или нравственная сила и выносливость, или развитие и гибкость ума, или равномерное гармоничное развитие всех сил и способностей человека. Кроме того, к ведущим личностным качествам индивида выдвигаются требования, обусловленные спецификой его профессиональной деятельности. Деятельность писателя, художника, строителя оставляет явные следы и видна окружающим, но результаты деятельности учителя проявляются не сразу, часто опосредованно, не поддаются точной оценке по силе своего воздействия на воспитанников. Однако, в преподавании много личного, индивидуального, поэтому личностные качества наставника часто преобладают над его профессиональными характеристиками.

В соответствии с требованиями и запросами современного общества традиционная система подготовки учителей начинает смещаться в сторону нового типа профессиональной подготовки учителей цифровой эпохи, для которой характерен высокий спрос не только на дидактические знания, но и на профессиональные способности учителя по проектированию более эффективного электронного обучения.

В течение нескольких десятилетий тема «Идеал учителя» является предметом научного исследования И.Д. Лельчицкого. Изучение научных трудов отечественных авторов (Н.А. Бердяев, Б.П. Вышеславцев, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой, Е.Н. Трубецкой, С.Л. Франк, и др.) позволило И.Д. Лельчицкому сделать вывод, что в отечественной культуре понятие «идеал» неизменно использовалось в русле проблемы постижения смысла жизни, ведущего человека к духовно-нравственным высотам. Наиболее полная историко-теоретическая трактовка эволюции личностно-профессионального идеала учителя изложена в монографии [3].

Таким образом, появляется возможность представить изучаемый педагогический феномен «идеал учителя», который не имеет непосредственного аналога в реальности.

Актуальность подобного представления очевидна, поскольку мысленно созданный идеал учителя обретает статус исходного предиката, например, в контексте уточнения модели подготовки будущих учителей в таком институционально-образовательном пространстве, как классический университет.

«Введение этой педагогической идеализации – категории «идеал учителя» – в научно-педагогический теоретический оборот, – пишет И.Д. Лельчицкий, является оправданным, так как ее включение в контекст

устоявшихся дефиниций позволяет расширить и углубить поле поиска и осмысления феномена учителя в образовании» [1, с. 17].

В качестве гносеологического инструмента идеал учителя должен обладать *целостностью*, т.е. независимо от уровня обобщения отражать базовые структурные компоненты своего реального прототипа, например его обобщенную характеристику как личности и профессионала. Представляется, что гармонизация личной и профессиональной составляющих наиболее явно проявляется в педагогической деятельности и обуславливает целостность личности учителя.

И.Д. Лельчицкий справедливо отмечает, что идеальный конструкт в педагогике всегда представляет собой уникальное сочетание настоящего, прошлого и будущего, и осуществляет в своих работах подробный анализ генезиса и эволюции понятия «идеал» в исторически-теоретическом контексте. Особо акцентируется, что поиск «педагогически обоснованных идеалов», позволяющих совершенствовать процесс трансляции социокультурных ценностей от одного поколения людей к другому, является необходимым велением любого исторического времени.

Учёный исследовал эволюцию личностно-профессионального идеала учителя в отечественной педагогике первой трети XX века, а также культурно-антропологическую концепцию идеала учителя в педагогическом наследии П.Ф. Каптерева и К.Н. Вентцеля.

Исследование концепций отечественных ученых позволили И.Д. Лельчицкому сделать вывод о том, что *миссией учителя в современном мире является обеспечение перехода растущего человека из прошлого в будущее*. Пересечение вчерашнего и завтрашнего возможно в уникальном смысловом пространстве – образовании, считает ученый. По его мнению, учитель поэтому должен быть «предельно современным», отмечая, что «феномен современности являет собой пересечение настоящего с будущим, а само это пересечение возможно только в русле сохранения традиций прошлого» [3, с. 45].

Именно поэтому призванием учителя является содействие *образованию смыслов* у обучаемых через актуализацию у детей происходящих событий; умению создавать *преемственную связь* событий прошедших с происходящими событиями, а через них – с событиями будущего; *формирование у растущего человека готовности к самоопределению* в образовательном пространстве, делая его личностно-значимым и увлекательным.

Уникальная гуманистическая и социокультурная миссия педагога, по мнению И.Д. Лельчицкого, состоит в том, что каждый педагог вносит свой личностный и профессиональный вклад в становление и развитие растущего человека, так как он, «осуществляя связь времен, обеспечивает наполнение образования непреходящими ценностно значимыми смыслами культуры, педагогическая интерпретация которых в процессе обучения и воспитания

становится методологическим и содержательным основаниями развития Детства», а это и является одним из показателей готовности учителя соответствовать современности [3, с. 9].

С точки зрения И.Д. Лельчицкого, учитель обязательно должен быть гражданином, интеллигентом, что особенно актуально в настоящее время. Следовательно, гражданская и общественная позиция, патриотизм учителя выделяются среди атрибутивных характеристик его личности. Только наставник, осознавший свое высокое гражданское и общественное предназначение, обладающий твердыми патриотическими убеждениями, способен воспитать в своих учениках государственно-патриотическое начало, устойчивую потребность к совершенствованию общества, чтобы в будущем их ученики вошли в ту часть общества, что, по словам Н.И. Лобачевского своими «высокими познаниями составляет честь и славу своего отечества» [цит. по 2, с. 132].

Осуществленная интерпретация воззрений ведущих педагогов и мыслителей посредством историко-генетической реконструкции позволила выделить непреходящие по своим ценностно-образовательным и гуманистическим смыслам качества и свойства, которым приоритетно призван соответствовать современный учитель.

В качестве условия современности учителя ученый называет стремление учителя «к сохранению в себе ученика, способность помнить себя учеником, готовность к искреннему восприятию и пониманию проблем и затруднений, возникающих у растущего человека, вступающего в мир образования», ибо только такой учитель способен самосовершенствоваться и развиваться профессионально [3, с. 45].

Чрезвычайно актуальна для современного учителя идея И.Д. Лельчицкого о том, что «учителю принадлежит определяющая роль в осуществлении процесса социокультурного наследования, посредством которого транслируются образцы жизнедеятельности», что ученый называет моделью «как быть человеком» в культурном пространстве социума [3, с. 46].

В этом контексте следует рассматривать и значение такой ценности современного учителя как «ведущее место по отношению к Знанию», которое обеспечивает целостное мировоззрение человека: «Педагог призван показать растущему человеку те области и языки культуры, с которыми тому придется иметь дело как работнику, гражданину, семьянину, члену различных групп и сообществ, т. е. показать полноту человеческого бытия» [3, с. 47].

Ведущим смыслом труда учителя является, по мнению И.Д. Лельчицкого, идея развития, так как «роль современного учителя ... в процессе обучения заключается в содействии восхождению ребенка к новым пределам собственных возможностей» [3, с. 45].

И.Д. Лельчицкий отмечает, что *современный учитель должен обладать педагогическими компетенциями*, которые обеспечивают условия для перехода растущего человека в будущее.

Для овладения ими учитель должен обладать готовностью «к педагогической рефлексии как условию самостоятельных научно обоснованных творческих педагогических действий с учетом психофизиологических и психических закономерностей развития личности, а также специфики национальных традиций и ментальных особенностей социальной среды, в которой пребывают учащиеся» [3, с. 46].

Важнейшими компетенциями современного учителя, по мнению ученого являются: *предметная компетенция* – глубокое владение учебным предметом и смежными областями, понимание современного научного контекста; *методическая компетенция* – способность планировать, проектировать и проводить учебные занятия, выбирая уместные методы, форматы и оценочные инструменты; *психолого-педагогическая компетенция* – понимание возрастных и индивидуальных особенностей; мотивации и развития учащихся – чтобы строить эффективную и безопасную образовательную среду; *коммуникативная компетенция* – эффективное взаимодействие с детьми, родителями, коллегами и партнёрами, владение академической и деловой коммуникацией.

Он называет ряд требований к современному учителю, одним из которых является *эмпатия* – готовность к установлению отношений с учащимися на уровне личностно-эмоционального соприкосновения. Если отношения строятся на принципах «учитель – предписатель, ученик – исполнитель», тогда встреча невозможна. Одной из оригинальных идей ученого является его учение о феномене педагогической встречи. Он исходит из того, что время растущего человека – «это время Встречи ... с миром знания, миром культуры, миром другого, миром самого себя». Именно учитель ответственен за то, чтобы эти встречи состоялись и «стали со-Бытийными» [3, с. 49]. При этом И.Д. Лельчицкий утверждает, что «потребность учителя в ее осуществлении и способность к этому следует рассматривать как его интегральную характеристику, свидетельствующую о готовности учителя к избранной им деятельности» Он подчеркивает также, что эта встреча всегда проходит «на уровне личностно-эмоционального соприкосновения». В этом контексте он утверждает, что «уникальность миссии учителя состоит не только в его готовности к встрече с растущим человеком, но и способности к осуществлению постоянной встречи с самим собой» [3, с. 50].

Одним из важнейших требований к учителю является способность анализировать свои профессиональные действия, ученый называет это качество *готовностью к рефлексии*.

Признаком учительского призвания, по мнению И.Д. Лельчицкого, является *готовность к педагогической любви*, которую он определяет как

готовность понимать и принимать учеников как в их достижениях, так и в их затруднениях. А признаком педагогической любви, по его мнению, является готовность учителя отождествлять себя с учеником, которому трудно.

И.Д. Лечицкий утверждает, что учитель должен быть ориентирован на *сохранение в учениках наивности*: наивность и открытость – это условия развития личности.

В этой связи чрезвычайно актуальна идея И.Д. Лельчицкого о совести учителя. Особенность педагогического труда состоит в том, что учитель всегда обращается к растущему человеку с Доброй Вестью, несет ответственность за то, чтобы, чтобы обращенное им к ученикам слово содержало духовно-нравственные истины «разумного, вечного, доброго».

Роль учителя состоит и в том, чтобы его Весть была услышана, воспринята растущим человеком, стала бы совместной с его учениками вестью – совестью, что, несомненно, является важнейшим результатом их взаимодействия [3, с. 51].

И.Д. Лельчицкий считает, что *деятельность учителя всегда наполнена осуществляемыми здесь и сейчас педагогическими событиями*, целью которых является обеспечение условий для перехода его воспитанников в будущее. Например, учитель может:

Транслировать идеи истины, блага, добра – ежедневно на уроках, в различных педагогических событиях.

Создавать договорные отношения на основе принципа распределённой ответственности – например, обсуждать правила общения с учениками, разыгрывать разные сцены конфликтных ситуаций.

При этом Лельчицкий отмечает, что *быть современным* – одна из самых сложных и объективно противоречивых готовностей учителя, поскольку требует непрерывно рефлексировать, осознавать свою миссию в пространстве и времени.

Историко-педагогические взгляды выдающихся педагогических деятелей XIX–XX вв. как целостное и многогранное явление имеют значение для современной науки не только с исторической, но и практической точки зрения в русле развития категории «идеал учителя». Созвучность оригинальных идей, высказываемых И.Д. Лельчицким, направлениям передовой педагогики, воплощение их в преподавательскую практику детерминируют необходимость их пристального изучения. В педагогических статьях автора, в его высказываниях, в учебниках и учебных пособиях явно прослеживается стремление к реализации в непосредственной практической деятельности идеи изучения и развития потенциальных и реальных способностей личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лельчицкий И.Д. Личностно-профессиональный идеал учителя в отечественной педагогике первой трети XX века: Монография / под ред. М.В. Богуславского. М.: Издательский дом Российской академии образования (РАО), 2003. 292 с.

2. Лельчицкий И.Д., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. Культурно-антропологическая идея профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете: Монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010. 180 с.
3. Лельчицкий И.Д. Миссия учителя в развитии современного детства: ретроспектива и перспектива //Философия образования. 2011. №3(19). С. 44–53.
4. Баранова Н.А., Белоцерковский А.В., Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П., Щербакова С.Ю. Цифровая трансформация образования: дидактический инструментарий и образовательный контент: монография / под ред. И.Д. Лельчицкого, А.П. Сильченко. Тверь: Издательство Твер. гос. ун-та, 2022. 86 с.

Об авторах:

Голубева Тамара Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Golubeva.TA@tversu.ru

Щербакова Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: shchsv@yandex.ru

Historical and theoretical interpretation of the construct «teacher ideal» in the works of I.D. Lelchitsky

T.A. Golubeva, S.Yu. Shcherbakova
Tver State University, Tver, Russia

Based on the study of the works of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences I.D. Lelchitsky, the author's approach to the evolution of the personal and professional ideal of a teacher in Russian pedagogy in the first third of the 20th century and its interpretation at the present time is considered.

Keywords: *ideal, teacher's ideal, teacher's personal and professional qualities.*

About the authors:

Golubeva Tamara Alekseevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova Str., 33), e-mail: Golubeva.TA@tversu.ru

Shcherbakova Svetlana Yuryevna – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Mathematical and Natural Science Education, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova Str., 33), e-mail: Scherbakova.SY@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 22.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 02.04.2026.

Роль учителя советской школы 1950-1970-х гг. в формировании эмоционально-ценностного отношения учащихся к труду

Е.А. Лаврищев, Л.А. Абросимова-Романова

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

В статье исследуется роль учителя советской школы 1950–1970-х годов в процессе формирования у школьников эмоционально-ценностного отношения к труду. Анализируются нормативные, методические и нарративные источники с целью выявления функций, механизмов и ограничений педагогической деятельности в контексте трансляции ценностных установок на труд. Новизна исследования заключается в реконструкции медирующей роли учителя как интерпретатора государственной идеологии труда и в выявлении комплекса психолого-педагогических механизмов формирования эмоционально-ценностного отношения к труду. Особое внимание уделено раскрытию роли учителя как интерпретатора государственной идеологии, влиянию его личностных качеств на эффективность воспитательного процесса, механизмам мотивации школьников и факторам, способствовавшим или препятствовавшим созданию устойчивой положительной ценностной ориентации на труд. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании современных программ воспитания ценностного отношения к труду школьников.

Ключевые слова: советская школа, трудовое воспитание, ценностное отношение к труду, роль учителя, педагогическая практика, эмоциональная мотивация, идеологическое воспитание.

Проблема формирования отношения к труду всегда занимала центральное место в педагогической науке и практике, особенно в рамках советской педагогической модели, придававшей труду системообразующее воспитательное значение.

Целью данной статьи является реконструкция и анализ механизмов педагогического опосредования ценностей труда в деятельности учителя советской школы 1950–1970-х гг., а также выявление функций и ограничений этой деятельности в процессе формирования у школьников эмоционально-ценностного отношения к труду.

Объектом исследования выступает трудовое воспитание школьников в советской школе 1950–1970-х гг., а предметом – педагогически опосредованное формирование эмоционально-ценностного отношения к труду в деятельности учителя. Исследовательская проблема заключается в выявлении того, как в условиях жёстко задаваемой нормативной модели трудового воспитания учителя-практики обеспечивали (или, напротив, затрудняли) интериоризацию школьниками декларируемых трудовых ценностей.

Историография вопроса демонстрирует определенный прогресс в изучении трудового воспитания в указанный период, однако ряд аспектов, связанных с личностным фактором учителя, механизмами его влияния и реальными ограничениями, требует дальнейшего углубленного исследования.

Степень разработанности проблемы может быть охарактеризована как высокая в части изучения общих подходов к трудовому воспитанию и трудовой школе, но недостаточная в аспекте анализа личностного фактора учителя и его эмоционально-педагогических стратегий в массовой школе 1950–1970-х гг.

Данный период характеризуется особой идеологической нагрузкой, где труд рассматривался не просто как средство обеспечения жизнедеятельности, но и как важнейший идеологический конструкт, формирующий коммунистическую личность. Осмысление данного аспекта начинается с анализа директивных документов и постановлений партии и правительства, которые задавали общие рамки и приоритеты воспитательной работе. В этом контексте сборники документов, такие как «Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании: сб. документов за 1917-1953 гг.» (сост. Н.И. Болдырев, 1957) [6] и «Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 гг.» (сост. А.А. Абакумов и др., 1974) [2], предоставляют ценный материал для понимания контекста, в котором действовали учителя. Они позволяют проследить эволюцию взглядов на трудовое воспитание, его цели и средства, и, соответственно, роль педагога в этом процессе.

При этом в рамках указанного хронологического отрезка 1950–1970-е годы не были однородны с точки зрения условий педагогической деятельности учителя. Позднесталинский период 1950-х гг. (до XX съезда КПСС) характеризовался жёсткой регламентацией, культом вождя и представлением об учителе прежде всего как о проводнике партийной линии; требования к нему акцентировали безусловную идеологическую лояльность и строгое следование нормативным установкам. В 1960-е гг. («оттепель») фиксируется частичное смягчение риторики, рост внимания к личности ребёнка и поиску новых форм работы, что отражается и в трудовом воспитании школьников. В 1970-е гг., напротив, усиливаются тенденции формализации и бюрократизации: при сохранении официального культа труда на уровне документов и публикаций в педагогической прессе нарастает разрыв между декларируемыми установками и реально переживаемым опытом, а роль учителя всё чаще задаётся через выполнение формальных требований к организации трудовой деятельности учащихся.

Несмотря на обозначенные различия контекста, базовые ожидания от учителя как организатора и идеологического наставника в сфере труда оставались во многом инвариантными, что и позволяет рассматривать 1950–1970-е годы как единый, хотя и внутренне дифференцированный период.

В дальнейшем научная мысль активно развивалась в направлении осмысления практического опыта школ и педагогов. Сборники «Воспитание в труде: опыт лучших школ» (под ред. И. Г. Ткаченко, 1973) [17] и «Труд и воспитание: сб. материалов из опыта работы учителей школы

№ 12 г. Москвы» (под ред. Н. П. Кузина, 1961) [11], служат ярким примером этого направления. Они демонстрируют, как теоретические установки воплощались в жизнь, какие методики и приемы использовались учителями для формирования позитивного отношения к труду. Эти работы, часто носящие описательный характер, позволяют увидеть конкретные шаги, предпринимаемые педагогами: организацию труда школьников на учебно-опытных участках, в мастерских, во время производственной практики, участия в общественно полезном труде.

Отдельное внимание в историографии уделяется личностному фактору учителя. В таких работах, как «Роль личности учителя в трудовом воспитании сельских школьников в 1950-1960-е годы» (Ю.В. Болтыхов, 2012) [4], акцентируется внимание на том, что успех трудового воспитания во многом зависел от личных качеств педагога, его примера, умения заинтересовать учеников, связать труд с их жизненными устремлениями. Автор подчеркивает, что учитель, являясь носителем определенных ценностей, выступает в роли посредника, транслируя их ученикам через собственное отношение к труду и организацию воспитательного процесса. Это подразумевает не только дидактическую, но и воспитательную функцию, где сам педагог служит образцом.

Значимую роль в формировании представлений о трудовом воспитании и роли учителя сыграли классические труды А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, идеи которых в 1950–1970-е гг. активно тиражировались в методической литературе и педагогической прессе. При этом анализ публикаций и материалов передового опыта показывает, что макаренковская концепция коллектива и соединения труда с воспитанием личности чаще всего усваивалась в виде нормативной схемы организации бригад, звеньев и общественно полезных дел, тогда как более сложные аспекты его подхода (работа с индивидуальной траекторией воспитанника, внимание к внутренней мотивации) нередко оставались в тени. В 1960-е годы заметное влияние приобретают идеи В.А. Сухомлинского о связи труда с радостью познания, личностном смысле труда и его эмоциональном переживании ребёнком, заботой о «радости детства» и развитии внутренней мотивации к полезной деятельности. Они частично отражались в описаниях школьных практик, но в массовой школе чаще редуцировались до лозунговых формул, не всегда сопровождавшихся изменением характера повседневных отношений учителя и ученика.

В рамках поставленной цели решаются следующие задачи:

- проанализировать нормативные и методические требования к деятельности учителя в сфере трудового воспитания;
- выявить ключевые функции учителя как медиатора ценностей труда;
- описать психолого-педагогические механизмы, через которые реализуется влияние учителя на эмоционально-ценностное отношение школьников к труду;

– определить институциональные и идеологические ограничения реализации воспитательного потенциала учителя.

Научная новизна исследования состоит в реконструкции медирующей роли учителя как институционального переводчика нормативных требований трудового воспитания в индивидуально переживаемый опыт школьников, а также в выделении комплекса психолого-педагогических механизмов формирования эмоционально-ценностного отношения к труду (организаторских, мотивационных, коммуникативных и контрольно-оценочных). Теоретическая значимость работы заключается в уточнении понятийного аппарата историко-педагогического анализа трудового воспитания, практическая – в возможности использования выявленных механизмов при проектировании современных программ воспитания отношения к труду в школе.

Методологическую основу исследования составляют историко-педагогический анализ, дискурс-анализ и сравнительно-типологический подход.

В рамках данного исследования эмоционально-ценностное отношение к труду понимается как совокупность представлений школьника о значении труда, устойчивых эмоциональных оценок трудовой деятельности и готовности к её осуществлению как лично и социально значимой. Учитель рассматривается как медиатор ценностей, переводящий абстрактные нормативные установки о труде в конкретный опыт совместной деятельности, и как институциональный «переводчик», обеспечивающий сопряжение официального дискурса трудового воспитания с повседневной жизнью класса. Историко-педагогический анализ позволяет соотнести нормативные требования к трудовому воспитанию с реальными практиками школы, дискурс-анализ – выявить ценностные коды и эмоциональные акценты в официальных документах и педагогической прессе, а сравнительно-типологический подход – сопоставить «идеальный» образ учителя-транслятора трудовых ценностей с вариативными моделями его повседневной деятельности.

Введённое в работе понятие «учитель-медиатор» используется как интегративное качество реализации всех функций учителя, которое позволяет описать особый способ осуществления педагогической деятельности в сфере трудового воспитания. Под медирующей деятельностью учителя понимается совокупность действий, с помощью которых абстрактные нормативные требования к труду («долг», «участие», «общественная польза») переводятся в плоскость субъективно значимого для школьника опыта – конкретных переживаний, оценок и практик совместной деятельности.

В отличие от традиционного представления об учителе как трансляторе знаний или организаторе деятельности, понятие «учитель-медиатор» акцентирует именно способ осуществления этой

позиции, т. е. степень, в которой учителю удаётся связать официальный дискурс трудового воспитания с жизненным миром учащихся. Его задача заключается не только в организации труда или контроле его результатов, но и в интерпретации ценностного содержания этой деятельности, придании ей личностно значимого смысла для учащихся, а также в процессе смыслового посредничества.

В рамках исследования успешность педагогической медиации оценивается по нескольким взаимосвязанным критериям. Во-первых, по степени интериоризации ценностей труда, проявляющейся в устойчивом положительном отношении учащихся к трудовой деятельности и готовности участвовать в ней без внешнего принуждения. Во-вторых, по способности учащихся соотносить собственные усилия с более широкими социальными смыслами труда (общественная польза, ответственность перед коллективом). В-третьих, по степени снижения формализма и инструментального отношения к труду, когда труд воспринимается не только как средство получения поощрений или избежание санкций, но и как источник личностного роста и профессионального самоопределения.

Источниковую базу исследования составили директивные документы партии и правительства, программы и инструкции Министерства просвещения СССР, методические пособия для учителей труда и общеобразовательных школ, публикации в журналах «Народное образование» и «Советская педагогика» 1950–1970-х гг., а также материалы передового педагогического опыта и мемуарные свидетельства учителей.

В рамках работы был проведён анализ публикаций журналов «Народное образование» и «Советская педагогика» как наиболее влиятельных общесоюзных педагогических изданий, формировавших профессиональный дискурс советского учительства.

Всего было проанализировано около 180 публикаций, напечатанных примерно в 90 номерах журналов за период 1950–1979 гг. Анализ носил выборочный характер и включал материалы, непосредственно посвящённые вопросам трудового воспитания школьников, организации общественно полезной деятельности, производственной практики и роли учителя в формировании отношения к труду.

В выборку включались публикации следующих рубрик:

- статьи о передовом педагогическом опыте школ;
- методические рекомендации для учителей;
- редакционные передовые статьи и программные публикации;
- материалы, посвящённые организации трудового воспитания и производственной практики учащихся.

Анализ данных источников осуществлялся с использованием элементов формализованного контент-анализа, направленного на выявление устойчивых ценностных маркеров дискурса трудового воспитания. В процессе работы фиксировались повторяющиеся

лексические конструкции, характеризующие нормативное представление о труде (лексемы «долг», «общественная польза», «почётная обязанность», «вклад в общее дело», «участие» и др.). Подсчёт частоты употребления данных формул позволил выявить устойчивую риторическую модель описания трудовой деятельности школьников и роли учителя в её организации.

Осмысление роли учителя в формировании отношения к труду невозможно без обращения к его фундаментальным функциям в образовательно-воспитательном процессе. Учитель выступал не просто как транслятор знаний, но и как главный субъект воспитания, чья деятельность была направлена на формирование личности школьника в соответствии с социальными и идеологическими нормами [16]. В контексте трудового воспитания учитель выступал ключевым медиатором ценностей, осуществляя поэтапный «перевод» абстрактных постулатов о значимости труда в индивидуальный опыт школьника. Личный пример добросовестного труда и включённость учителя в совместные с детьми виды деятельности запускали процессы идентификации: учащиеся соотносили своё поведение с поведением авторитетной фигуры. Эмоционально окрашенные ситуации успеха, подкреплённые похвалой, доверием и публичным признанием, обеспечивали эмоциональное заражение и закрепление положительных переживаний, связанных с трудом. Через последующее нормативное объяснение смысла труда – как долга перед коллективом, как условия общественного прогресса и личного роста – эти переживания интериоризировались в форме устойчивых ценностных установок, задающих эмоционально-ценностное отношение школьников к труду [1, с. 26].

Педагог был проводником не только норм, но и смыслов, объясняя учащимся, почему труд является фундаментальной ценностью общества, как он связан с личным благосостоянием и общественным прогрессом. Таким образом, воспитательное взаимодействие учителя и ученика представляло собой сложный процесс, где учитель, опираясь на официальную идеологию и методические рекомендации, стремился сформировать у ребенка не только знание о труде, но и его эмоциональное принятие, внутреннюю потребность трудиться. Понимание этой многогранной роли учителя является отправной точкой для анализа его реальной деятельности в указанный период [13, с. 43].

Переходя от нормативной модели к анализу повседневных педагогических практик, целесообразно рассмотреть, какие функции реализовывал учитель в сфере трудового воспитания и через какие психолого-педагогические механизмы они опосредовали формирование эмоционально-ценностного отношения к труду.

Деятельность советского учителя в области трудового воспитания была строго регламентирована. Государство и система народного образования формировали четкие требования к его роли, определяя

ожидаемый «образ педагога», который включал в себя не только требования к профессиональной подготовке, но и ожидания к идеологической включенности и способности доносить коммунистические идеалы, связанные с культом труда [19, с. 73]. Нормативные документы – постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР, приказы Министерства просвещения, инструкции и программы – указывали учителю на важность и необходимость воспитания у учащихся уважения к труду, предписывали учителю направлять усилия на воспитание у учащихся бережного отношения к общественной собственности и готовности к будущей трудовой деятельности [5, с. 216].

Анализ методических пособий, публикаций в педагогической прессе («Народное образование», «Советская педагогика») позволяет выявить ряд ключевых требований, которые конкретизировались через устойчивый набор практик. Учителя обязывали организовывать производственную практику, кружки по интересам, шефство над предприятиями, участвовать в субботниках и воскресниках. Формирование у школьников положительного отношения к физическому труду, рассматривалось как самостоятельная педагогическая задача, несмотря на стремление к автоматизации и ориентации на технический прогресс. Методические рекомендации настаивали на необходимости личного примера учителя, его энтузиазма и глубокой убежденности в значимости труда. Школа должна была стать «кузницей кадров», где формируются не просто исполнители, но и идейные вдохновители будущего труда [9, с. 101]. В этом контексте учитель выступал как ключевое звено в трансляции государственной идеологии, при этом от него требовалось не просто слепое исполнение, но и грамотная интерпретация, адаптация директив к условиям конкретного класса и школы [12]. Использование лексем «долг», «участие», «общественная польза», «почётная обязанность» задавало нормативную рамку, в пределах которой позитивное отношение к труду интерпретировалось как социально ожидаемая форма поведения, а сомнение или безразличие к труду фактически маргинализировались. Тем самым дискурс трудового воспитания не только отражал ценностные установки эпохи, но и выступал инструментом воспитательного регулирования, конструируя допустимый спектр эмоциональных реакций школьников на труд и снижая вероятность их критического переосмысления.

Анализ публикаций в журналах «Народное образование» и «Советская педагогика» 1950–1970-х гг. показывает, что трудовая деятельность школьников описывалась преимущественно в лексике долга, участия и общественной пользы. Труд школьника представал как «почётная обязанность», «вклад в общее дело», «школа жизни», а учитель – как тот, кто «воспитывает сознательное отношение к труду», «прививает уважение к людям труда», «формирует будущего строителя коммунизма». Подобная

риторика задавала нормативную рамку, в которой эмоционально-ценностное отношение к труду конструировалось как морально обязательное и социально одобряемое: неучастие в труде интерпретировалось как отклонение от нормы, а активное участие – как признак зрелости и гражданской ответственности.

Именно в этой дискурсивной рамке практики организации, мотивации и контроля, реализуемые учителем, приобретали характер не только педагогических, но и идеологических механизмов интериоризации трудовых ценностей.

Несмотря на четко очерченные рамки нормативной модели, реальная педагогическая практика в области трудового воспитания была значительно более разнообразной и часто выходила за пределы формальных предписаний. Анализ отчетов школ, воспоминаний педагогов и материалов передового опыта показывает, что учитель реализовывал свои воспитательные функции через комплекс педагогических приёмов, составляющих основу его ежедневной работы. Таблица 1 представляет собой обобщённую модель, построенную по результатам анализа источников, а не просто перечень методов.

Таблица 1

Функции учителя и психолого-педагогические механизмы формирования эмоционально-ценностного отношения к труду (1950–1970-е гг.)

Функция	Формы реализации	Примеры	Эмоциональный эффект	Риски
Организаторская	Планирование трудовых операций, распределение ролей, создание условий для выполнения, организация практик и кружков	Благоустройство пришкольного участка; распределение обязанностей в мастерских; формирование бригад для производственной практики	Причастность к коллективному результату; чувство ответственности	Формализм; перегрузка учащихся; имитация деятельности
Мотивационная	Похвала, личный пример, соревнование, формирование понимания смысла труда, связь с общественной пользой, косвенные санкции	Похвала за аккуратно выполненное задание, одобрение учителя, личная демонстрация учителем как выполнять работу, организация трудовых соревнований, беседы о пользе труда для Родины и личного роста, встречи с	Интерес к труду, гордость за достижения, чувство удовлетворения, стремление к лучшему результату, чувство долга	Страх ошибки/неудачи, формальная мотивация, формирование зависимости от внешней оценки, выгорание учителя, разочарование при несоответствии ожиданий и реальности, чувство стыда при неудачах

Функция	Формы реализации	Примеры	Эмоциональный эффект	Риски
		передовиками производства		
Коммуникативная	Разъяснение значимости труда, формирование эмоционального отношения через речь, беседы, обсуждения, анализ примеров, создание позитивного образа трудовых профессий	Классные часы на тему «Труд – основа жизни», беседы о профессиях родителей, обсуждение книг и фильмов о труде, объяснение связи между учебным трудом и будущей профессиональной деятельностью, демонстрация красоты и мастерства в труде, приведение примеров из истории и современности	Формирование уважения к труду, осознание его ценности, стремление к освоению трудовых навыков, формирование позитивных установок на труд	Идеологизированность, оторванность от реальной жизни, неубедительность аргументации, использование клише, формальное отношение к обсуждению
Контрольная	Оценка качества выполнения, аккуратности, дисциплины; публичное признание успехов, анализ ошибок, подведение итогов, фиксация в журналах и дневниках	Оценка работы на уроках труда, оценка результатов уборки территории, подведение итогов трудового соревнования, выдача грамот за активное участие в субботниках, обсуждение допущенных ошибок и путей их исправления	Понимание достигнутого, осознание своих сильных и слабых сторон, стимул к дальнейшему развитию, удовлетворение от признания	Чрезмерное давление, сосредоточенность на ошибках, формализм в оценке, субъективизм, игнорирование усилий, формирование страха перед контролем

Организаторская функция проявлялась не только в планировании и распределении ролей, но и в целенаправленном создании ситуаций переживания значимости собственного вклада. Формируя постоянные звенья, закрепляя за учащимися конкретные участки работы и подчёркивая незаменимость каждого участника, учитель обеспечивал переживание ответственности и причастности к общему результату. Через повторяющиеся циклы совместной деятельности, в которых успехи фиксировались и признавались, эта организаторская работа становилась основой интериоризации установок на аккуратность, добросовестность и обязательность в труде [14, с. 93].

В реализации мотивационной функции учитель сочетал приёмы позитивного подкрепления (похвала, грамоты, публичное признание) с механизмами идентификации и социального сравнения. Демонстрируя собственную увлечённость трудом и выводя в позицию образцов наиболее старательных учеников, он формировал у класса представление о труде как о социально одобряемой норме и источнике признания. Позитивные эмоции, возникавшие в связи с одобрением и успехом, закрепляли связь между усилием и переживанием гордости, что способствовало превращению внешне стимулируемой активности в внутренне принятую ценностную ориентацию [15, с. 127].

Коммуникативная функция заключалась в умении учителя строить диалог с учениками о труде. Это включало не только объяснение практической значимости трудовых операций, но и формирование эмоционального отношения через повествование, обсуждение, анализ литературных произведений и примеров из жизни. Учитель пояснял, почему данный вид труда важен, как он связан с развитием общества и личным ростом [10, с. 12].

Контрольно-оценочная функция заключалась в фиксации результатов трудовой деятельности. Помимо формальных отметок, важную роль играла публичная оценка, сравнение достижений, анализ ошибок. Учитель оценивал не только конечный результат, но и старание, аккуратность, дисциплину. Это позволяло школьникам осознавать свой вклад и видеть пути для улучшения [3, с. 11].

Выделенные функции приобретали медирующий характер лишь тогда, когда через них осуществлялся перевод нормативных требований к труду в плоскость субъективно значимого опыта.

Так, организаторская функция становится медирующей, когда распределение трудовых обязанностей и закрепление участков работы не сводится к формальным поручениям, а когда создаются ситуации переживания собственной незаменимости, сопричастности коллективному труду и ответственности за общий результат. Мотивационная функция обретает медирующий характер там, где акцент поощрения был направлен, прежде всего, на преодоление трудностей, а не на сам факт участия. Коммуникативная функция – когда учитель адаптировал идеологические конструкции о значимости труда, такие как «труд на благо Родины», – к жизненному опыту учащегося. Наконец, контрольно-оценочная функция приобретает медирующей эффект, когда в центре внимания не соответствие ожидаемого результат фактическому, а изменение компетентности и самостоятельности ученика, что превращает контроль в ресурс осмысления собственного продвижения в труде.

Понятие «учитель-медиатор» описывает не особую категорию педагога, а характер профессиональной деятельности. При такой деятельности организационные и воспитательные задачи, неразрывно

связаны с задачей смыслового посредничества, чтобы помочь учащемуся освоить декларируемые трудовые ценности и придать деятельности личные смыслы.

Анализ источников позволяет говорить о том, что результаты деятельности учителя по формированию ценностного отношения к труду были неоднозначными и зависели от множества факторов. К позитивным эффектам относятся: формирование у школьников устойчивого интереса к трудовой деятельности; чувства гордости за выполненную работу; осознание ответственности за порученное дело; формирование внутренней потребности в труде; понимание социальной значимости труда, что способствовало их дальнейшей профессиональной ориентации [18, с. 157].

Однако, существовали и деформации. К одной из самых устойчивых можно отнести формальный характер участия в трудовой деятельности, т.е. выполнение трудовых заданий ради отметки или по указанию, без внутреннего понимания их ценности. Страх перед негативной оценкой или наказанием также мог становиться мотиватором, что искажало формирование устойчивого ценностного отношения. Учителя, испытывая колоссальную нагрузку и давление идеологической системы, сами могли демонстрировать признаки выгорания, что сказывалось на их способности вдохновлять учеников [8, с. 108].

По итогам анализа нормативных, методических и нарративных источников выявлен комплекс позитивных эффектов трудового воспитания, обеспечиваемых деятельностью учителя (формирование интереса к труду, чувства ответственности, профессиональной ориентации учащихся), а также типичные деформации и ограничения, связанные с формализмом, идеологическим давлением и расхождением между декларируемыми и реально переживаемыми трудовыми ценностями.

Факторы успеха и неудач были многогранны. К числу способствующих факторов относились:

1. Личность учителя: его энтузиазм, личный пример, убежденность, педагогический такт, способность к эмпатии и творческий подход. Именно деятельность учителя выступала медирующим звеном между нормативной моделью трудового воспитания и индивидуальным опытом учащихся.

2. Среда: благоприятная атмосфера в классе и школе, поддержка со стороны администрации, участие родителей.

3. Содержание труда: интересные, осмысленные задания, соответствующие возрасту и возможностям школьников [7, с. 11].

Значимым фактором, ограничивавшим эффективность педагогической медиации, выступало расхождение между декларируемой общественной значимостью труда и реальным опытом учащихся. В тех случаях, когда школьники сталкивались с воспринимаемой ими несправедливостью в распределении труда или оценки его результатов, транслируемые учителем ценностные установки теряли убедительность. В

подобных ситуациях труд начинал восприниматься в логике способа получения или избегания санкций, но не как внутренняя ценность. Это затрудняло интериоризацию трудовых эмоционально-ценностных установок и лишь усиливало разрыв между официальным дискурсом и реальным отношением учащихся к труду.

К препятствующим факторам относились:

1. Перегрузка учителя: чрезмерные требования, бюрократия, недостаток времени на индивидуальную работу.

2. Несоответствие содержания труда: формальный, бессмысленный труд, не вызывающий интереса.

3. Отсутствие мотивации у части учащихся: по разным причинам, включая особенности характера, семейное воспитание.

4. Идеологическое давление: когда идеологические лозунги расходились с реальной жизнью, что подрывало доверие к транслируемым ценностям.

5. «Эмоциональная экономика класса»: некорректное использование похвалы или стыда, чрезмерное давление соревнования могло приводить к обратным результатам, вызывая отторжение или стресс [18].

Учитель советской школы 1950–1970-х гг. предстаёт не только проводником официальных декларируемых требований к трудовому воспитанию, но переводчиком требований на доступный язык школьной жизни. Из-за включения в систему нормативных предписаний и идеологических ожиданий, на его плечи ложилась непростая задача. Учителю необходимо было вписать заданные установки и требования в реальные отношения в классе, в конкретные формы совместной деятельности и в индивидуальные переживания учеников, задавая эмоциональные акценты. От того, насколько удавалось выстроить эту работу, зависела интерпретируемость смыслов выполняемого труда. Поэтому формирование ценностного отношения к труду в советской школе следует понимать не как прямой результат деятельности учителя, а как сложный процесс педагогического посредничества внутри школьного института.

Выявленные механизмы и границы их эффективности позволяют рассматривать производство ценностного отношения к труду в советской школе не как линейный результат воздействия «значимой фигуры учителя», а как сложный, контекстно обусловленный процесс педагогического посредничества внутри института школы.

Проведённый анализ позволяет сформулировать несколько конкретных положений, уточняющих представление об эффективности трудового воспитания в советской школе. Во-первых, эффективность трудового воспитания зависела не столько от количества и масштабности проводимых трудовых мероприятий, сколько от того, удавалось ли учителю наполнить их субъективным смыслом для учащихся, создать ситуации

переживания собственной значимости и ответственности за общий результат. Во-вторых, риск формализма и инструментального отношения к труду снижался в тех случаях, когда организаторская, мотивационная, коммуникативная и контрольно-оценочная функции учителя были пронизаны медирующим отношением к ученику, ориентированным на внутреннюю мотивацию, признание усилий и индивидуальный рост.

В-третьих, для современной школы важным представляется учёт выявленного противоречия между официально декларируемой социальной значимостью труда и реальным опытом учащихся: без минимизации этого разрыва и без работы с «эмоциональной экономикой» класса попытки воспроизвести советские модели трудового воспитания могут усиливать формализм и сопротивление, а не формировать устойчивое ценностное отношение к труду.

Ограничения исследования связаны преимущественно с источниковой базой: анализ опирался главным образом на опубликованные нормативные, методические и нарративные материалы, что сужает возможности реконструкции повседневных практик на уровне отдельных школ и регионов. Перспективным направлением дальнейших изысканий представляется расширение круга источников за счёт архивных материалов, а также сравнительный анализ региональных особенностей трудового воспитания и медирующей роли учителя в позднесоветский период.

Полученные результаты позволяют конкретизировать представление о медирующей роли учителя в системе трудового воспитания советской школы, показав её зависимость от сочетания нормативной модели, ресурсов конкретной школы и «эмоциональной экономики» класса. Это уточнение вносит вклад в развитие историко-педагогических исследований трудового воспитания, смещая акцент с абстрактных схем на повседневные педагогические практики. Практическая значимость работы связана с возможностью использования выявленных механизмов организации, мотивации, коммуникации и контроля при проектировании современных программ воспитания ценностного отношения к труду школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аллагулов А.М., Сармутдинова Г.Б. Развитие предметной подготовки будущего учителя по организации трудового воспитания младшего школьника в историко-педагогическом опыте // Историко-педагогический журнал. 2023. № 3. С. 25–36.
2. Абакумов А.А. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. 552 с.
3. Болотина А.О. К вопросу о сущности трудового воспитания в Отечественной педагогике // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 5-2(82). С. 10–13.
4. Болтыхов Ю.В. Роль личности учителя в трудовом воспитании сельских школьников в 1950–1960-е годы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 695–698.
5. Гребенев И.В., Сомова Д.В. Трудовое воспитание в советской школе: парадоксы становления и развития // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. № 3(39). С. 215–223.

6. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании: сб. документов за 1917–1953 гг. / сост. Н. И. Болдырев. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. Вып. 2. 304 с.
7. Епифаненков М.С. Разработка теории трудового воспитания школьников в отечественной педагогике во второй половине XX века / М. С. Епифаненков // Успехи гуманитарных наук. 2019. № 4. С. 16–19.
8. Зауторова Э.В., Кевля Ф.И. Роль трудового воспитания в развитии личности (педагогический опыт К.Д. Ушинского) // Вопросы педагогики. 2019. № 11-1. С. 107–110.
9. Захарищева М.А. Динамика представлений В.А. Сухомлинского о трудовом воспитании и обучении по публикациям в журнале «Советская педагогика» (1955–1961 годы) // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3(47). С. 98–106.
10. Крот Т.В. Из опыта работы школы по трудовому воспитанию и профориентации учащихся: методические рекомендации / сост. Т. В. Крот. Ярославль: ЯГПИ, 1979. 42 с.
11. Кузин Н.П. Труд и воспитание: сб. материалов из опыта работы учителей школы № 12 г. Москвы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 112 с.
12. Лаврова В.Е. Мастерству учиться – всегда пригодится! (О трудовом воспитании в советской школе) // Нижнетагильский городской исторический архив. 11.09.2023. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ntgia.ru/post/1155>.
13. Макаренко А.С. Воспитание детей в семье и школе. Чкалов: Чкаловское изд-во, 1941. 147 с.
14. Огородников И.Т. Педагогика: учебное пособие. М.: Просвещение, 2024. 374 с.
15. Орлова А.П., Тетерина В.В. Трудовое воспитание в советской школе: историко-педагогический аспект // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. 2017. № 4(97). С. 126–131.
16. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. М.: Просвещение, 1969. 400 с.
17. Ткаченко И.Г. Воспитание в труде: опыт лучших школ. М.: Педагогика, 1973. 168 с.
18. Цицикашвили К.П. Идеи трудового воспитания К.Д. Ушинского в наследии А.С. Макаренко // Учитель и время. 2019. № 14. С. 154–160.
19. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / С. Т. Шацкий; под ред. И. А. Каирова [и др.]. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962–1964.

Об авторах:

Лаврищев Евгений Андреевич – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: lavrishchev.evg@yandex.ru

Абросимова-Романова Лариса Алексеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: larrar@yandex.ru

The role of the Soviet schoolteacher in the 1950s–1970s in shaping students' emotional and value-based attitude toward labor

E.A. Lavrishev, L.A. Abrosimova-Romanova
Tver State University, Tver, Russia

The article investigates the role of the Soviet school teacher in the 1950s–1970s in shaping schoolchildren's emotional and value-based attitude to labour. It analyses normative, methodological and narrative sources in order to identify the functions, mechanisms and limitations of pedagogical activity in the context of transmitting value orientations towards

labour. The novelty of the study lies in the reconstruction of the mediating role of the teacher as an interpreter of the state ideology of labour and in the identification of a set of psychological and pedagogical mechanisms for the formation of an emotional and value-based attitude to labour. Particular attention is paid to revealing the teacher as an interpreter of state ideology, to the influence of his or her personal qualities on the effectiveness of the educational process, to the mechanisms of motivating pupils, and to the factors that facilitated or hindered the development of a stable positive value orientation towards labour. The findings can be used in the design of contemporary school programmes aimed at fostering a value-based attitude to labour among pupils.

Keywords: *Soviet school; labour education; value-based attitude to labour; teacher's role; pedagogical practice; emotional motivation; ideological education.*

About the authors:

Lavrishev Evgeniy Andreevich – postgraduate student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: lavrishev.shame@gmail.com

Abrosimova-Romanova Larisa Alekseevna – Doctor of Philology, Professor of the Department of Social Work and Pedagogy of the Tver State University (33 Zhelyabova str., Tver, 170100), e-mail: larrar@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 23.03.2026.

Преобразование системы духовных учебных заведений Тверской епархии в первой четверти XIX века

В.А. Симора, иерей

ФГБОУВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

В статье автором проведен ретроспективный анализ реформы духовного образования в России начала XIX в. Изложены причины введения русских классов для сыновей духовенства. Представлен краткий обзор программ обучения. Описана послереформенная иерархическая структура духовных учебных заведений. Приведены архивные сведения о кадровом составе Тверской духовной семинарии и уездных приходских училищ, численности учащихся, состоянии материальной базы, проблемах осуществления учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: духовно-учебные заведения, духовенство, образовательные учреждения, русская школа, семинария, уездное училище, приходское училище, просвещение.

История светских образовательных учреждений (гимназий, прогимназий, начальных училищ) Тверской губернии дореволюционного периода в настоящее время достаточно изучена. Однако до сих пор остаётся неизученным вопрос возникновения духовных учебных заведений, относящихся к Тверской епархии. Между тем эти учреждения оказали значительное влияние на развитие общего народного образования и православного воспитания подрастающего поколения. Изучение церковной образовательной сферы осложняется большим объёмом разнородных исторических материалов.

Общеизвестно, что образовательная система дореволюционной России предусматривала обязательное предоставление учащимся вероучения и нравоучения Православной Церкви. В своем указе Святейшему Синоду от 24 января 1803 года император Александр I подчеркивал необходимость участия духовенства в просветительской деятельности среди населения [7, л. 2]. Император уведомлял Святейший Синод о передаче Сенату основных положений программы образования народа, отмечая особую роль священников в её реализации: «исполнение оных во многих отношениях зависит от просвещения, ревности и деятельности духовенства» [8, л. 141-142]. Святейший Синод обязывался епархиальных архиереев предпринимать соответствующие шаги для реализации народного образования.

18 марта 1803 года Святейшим Синодом был издан указ № 642 о создании русских классов в духовных учебных заведениях. Данный документ обосновывал целесообразность и необходимость организации указанных классов следующим образом: сыновья священнослужителей и церковнослужителей, которые не были способны осваивать высшие науки и изучать латынь, являющуюся традиционным языком преподавания данных дисциплин, имели возможность оставаться в рамках родного языка,

развивать умственные способности и впоследствии приносить пользу Русской Православной Церкви. После завершения курса обучения они могли занимать должности сельских священников либо учителей приходских школ до получения духовного сана [3, л. 1-2].

Программа обучения в русских классах включала:

- *предметы обучения в первом классе:* славянское чтение (по учебнику церковного букваря с сокращённым катехизисом, Часослову и Псалтири); чтение русской гражданской печати (по народным пособиям: правилам для учащихся и руководству по чистописанию); чистописание российское (по прописям издания Бантыша-Каменского); обиходное пение по нотам (с использованием написания мелом различных обиходных песнопений и сокращённого Обихода); основы русской грамматики (по изданию, предназначенному для народных училищ).

- *предметы обучения во втором классе:* краткий курс Священной Истории (по пособию, утверждённому для народных училищ); общая и русская история и география (всемирную и отечественную историю изучать по сокращённому изложению Голберга, используя вспомогательные исторические таблицы и картографический материал); арифметика и Пасхалия (арифметику изучать по общенародному учебнику, Пасхалию – по сокращённой редакции преосвященного Мефодия).

- *предметы обучения в третьем классе:* российская логика и риторика (по курсу, опубликованному в 1785 году); обязанности человека и гражданина (по публикации для народных училищ); Пространственный Катехизис (по выпуску для народных училищ); обязанности приходских священников (по изданию 1796 года); пособие по изучению Священного Писания (по публикациям 1779 года); церковный устав с практической частью (по сокращённому изданию 1800 года) [3, л. 3-4].

Кроме того, для обучающихся, проявивших склонность к высоким дисциплинам, дополнительно организовывалось изучение основ греческого и латинского языков по краткой греческой грамматике, изданной Комиссией народных училищ и латынь по Лебедевой грамматике, изданной в типографии при Св. Синоде.

Преподавателям рекомендовалось использовать методическое пособие, опубликованное специально для преподавателей первых двух классов народных училищ.

Прием воспитанников осуществлялся в возрасте от 8 до 18 лет включительно, однако лицам старше указанного возраста также предоставлялось право поступления в эти училища при условии соблюдения установленных требований и регулярности посещения занятий.

Организация специализированных русских классов в духовных учебных заведениях в 1803 году значительно повысила доступность образования для детей священнослужителей, испытывавших трудности в изучении греческого и латинского языков. По окончании данного курса в

духовном учебном заведении выпускники получали право занимать должности сельских священников или учителей в гражданских уездных и приходских школах, способствуя таким образом распространению знаний среди населения. Программа этих классов предполагала целевую подготовку преподавателей для обеспечения кадрового ресурса соответствующих образовательных учреждений, поэтому директора и смотрители светских школ проявляли интерес к привлечению воспитанников и выпускников духовных семинарий к педагогической деятельности. Вместе с тем сохранялась нежелательная для руководства вероятность стремления учащихся и выпускников выйти из-под контроля духовного ведомства и перейти в сферу гражданской службы.

В связи с этим Тверской духовной консисторией было издано распоряжение, направленное на предотвращение увольнений из духовного ведомства в соответствии с указанием Святейшего Синода от 18 марта 1803 года. Данным документом предписывалось епархиальным архиереям воздерживаться от направления в Святейший Синод заявлений, касающихся просьб воспитанников старших курсов духовных семинарий о переводе из духовного ведомства в светское. Ученики младших классов также не подлежали увольнению из духовного ведомства, исключая случаи, когда личные качества воспитанника вызвали сомнение в его нравственном облике либо свидетельствовали о явном нежелании исполнять обязанности, соответствующие занимаемому положению [4, л. 3].

Сообщением от 23 апреля 1803 года руководство Тверской духовной семинарии направило на рассмотрение Высокопреосвященного Павла, архиепископа Тверского и Кашинского, предложение об учреждении в духовных учебных заведениях Тверской епархии русских классов [3, л. 5]. Эти предложения были согласованы епархиальным архиереем.

По истечении четырехлетнего периода последовала комплексная реформа структуры учреждений духовного образования. С этой целью в 1807 году был сформирован специальный Комитет во главе с митрополитом Новгородским и Санкт-Петербургским Амвросием. Членами комитета стали такие видные деятели, как реформатор М.М. Сперанский, князь А.Н. Голицын, личный духовник царя протопресвитер Сергей Краснопевков, архиепископ Калужский Феофилакт и обер-священник Иоанн Державин.

К началу 1808 года Комитет подготовил и передал на рассмотрение правительства доклад «О совершенствовании системы духовного образования», составленный М.М. Сперанским. Этот проект предусматривал разделение всех российских епархий на четыре образовательных округа – московский, петербургский, киевский и казанский, центрами которых становились соответствующие духовные академии. Под руководством центральных академий через специально созданный административный орган («Внешнее академическое правление») осуществлялось руководство семинариями. Планировалось создание по

одной семинарии в каждой епархии и организация ряда духовных учебных заведений [11, с. 268-269]. Данный проект был утвержден в 1809 году [1, с. 37; 6, с. 8-14; 9, с. 14; 10, с. 13-19]. Была сформирована стройная структура церковных учебных заведений четырех уровней: академий, семинарий, уездных и приходских училищ. Академия соответствовала высшему звену образования, семинария и уездные школы играли роль среднего уровня подготовки, а приходские училища обеспечивали базовую ступень образования.

Шестилетнее обучение в семинариях было разделено на три двухгодичных класса. Кроме богословских наук, должны были преподаваться и общеобразовательные предметы, соответствовавшие гимназическому курсу. В программу обучения были включены такие предметы: логика, психология, естественная история, сельское хозяйство. Семинаристы изучали греческий, еврейский, французский и немецкий языки.

Уездные училища состояли из двух отделений: низшего и высшего с двухгодичным курсом обучения в каждом, а приходские училища делились на два класса, с годичным курсом обучения в каждом. Цели учреждения уездных училищ были определены в проекте Устава: «во-первых, доставить семинариям учеников, оказавших достаточные успехи в познании преподаваемых предметов и, во-вторых, надзор за приходскими училищами» [5, с. 264]. В них преподавались российская и славянская грамматика, арифметика, церковное пение, устав церковный, пространный Катехизис и начала греческого и латинского языков, Священная История, всеобщая и российская география.

Правительство, осуществляя государственную политику в области просвещения, придерживалось принципа единообразия при формировании системы образования.

При анализе служебной записки, направленной ректором Тверской духовной семинарии архимандритом Михаилом Высокопреосвященному Амвросию, архиепископу Тверскому и Кашинскому, от 16 декабря 1826 года, можно составить представление о положении учебного заведения в конце первой четверти XIX столетия [2, с. 1-2]. Документ содержал важную информацию о преподавательских кадрах семинарии, численности учеников разных отделений, распределении стипендиатов, финансируемых государством, а также описывал состояние помещений и зданий, предназначенных для образовательного процесса. Отдельно выделялись основные трудности, препятствующие нормальной учебно-воспитательной деятельности и повседневной жизни воспитанников, решение которых требовало внимания епархиального начальства.

Всего воспитанников семинарии было 425 человек, распределенных следующим образом: в высшем отделении – 103 человека; в первом среднем отделении – 57 человек; во втором среднем отделении – 56 человек; в

первом низшем отделении – 105 человек; во втором низшем отделении – 104 человек.

На полном обеспечении за счет государства в здании семинарии было размещено 75 учащихся, дополнительно 25 студентов обеспечены питанием и жильем на полукоштном обеспечении. Остальные студенты (всего 325 человек) проживали отдельно, поскольку здание семинарии было недостаточно просторно для размещения всего контингента.

На территории семинарии имелись следующие постройки:

- одноэтажный корпус с мезонином (кирпичный): включал четыре класса, комнату администрации и помещение для надзора, в мезонине размещались воспитанники, получавшие государственное содержание;

- двухэтажный кирпичный корпус:

- а) в нём располагались квартиры двух преподавателей и комнаты большинства учащихся-сирот;

- б) на первом этаже двухэтажного корпуса были оборудованы медицинский пункт, кухня, кладовая и классная комната;

- деревянные постройки были представлены кухней персонала, баней и конюшней.

Среди основных проблем помещений выделялись следующее: тесные и недостаточно светлые учебные классы; отсутствие подходящих мест для проведения торжественных мероприятий; расположение библиотеки вдали от основного комплекса семинарии, в сыром прохладном здании, что негативно сказывалось на сохранении книжного фонда; размещение медицинского уголка поблизости от жилых комнат, из-за чего больных приходилось отправлять в городскую больницу [2, л. 2-3].

Семинарией управлялись девять уездных и девять приходских училищ, расположенных в пределах городов Тверской епархии: Тверь, Кашин, Бежецк, Красный Холм, Торжок, Вышний Волочек, Осташков, Старица и Ржев.

Учебные заведения города Твери возглавлялись ректором настоятелем кафедрального собора священником Иоанном Яковлевым. Численность учащихся уездного училища составляло 193 человека, приходского – 147 человек.

Учебные заведения города Кашина курировались смотрителем Алексеем Никольским, выпускником семинарии. Количество обучающихся в уездном учебном заведении достигало 114 человек, в приходском – 130 человек.

Учреждения образования города Бежецка контролировались смотрителем Воскресенского собора протоиереем Ильей Георгиевым. Уездное учебное заведение насчитывало 114 воспитанников, приходское – 134 воспитанника.

Заведения города Красного Холма находились под наблюдением смотрителя Николаевского Антониева монастыря иеромонаха Иеронима.

Общее число учеников в уездном училище составляло 48 учеников, в приходском – 61 ученик.

Ректором Новоторжских училищ являлся иерей Алексей Постников, служивший в Климентовской церкви. Контингент учащихся состава уездного училища был равен 77 ученикам, приходского – 79 учащимся.

Учебные заведения в городе Вышний Волочек возглавлял настоятель Казанского собора протоиерей Василий Петров. В уездном учебном заведении обучалось 67 человек, в приходском – 73 воспитанника.

Осташковскими училищами руководил священник храма Воскресения Христова Николай Попов. Учащихся уездного учебного заведения насчитывалось 51 ученик, приходского – 57 человек.

Надзор за деятельностью старицких школ осуществлял смотритель Успенского монастыря иеромонах Феодосий. В уездном учебном заведении числилось 118 воспитанников, в приходском – 61 учащийся.

Деятельность образовательных организаций города Ржева контролировал смотритель священник Покровской церкви иерей Евфимий Воскресенский. Количественно контингент уездного училища составлял 82 ученика, приходского училища – 74 ребенка.

Каждое уездное учебное заведение располагало штатом преподавателей согласно регламенту: четыре педагога, включая инспектора. В каждом приходском училище работали по два учителя.

Кроме того, училища городов Твери, Торжка и Бежецка располагали общежитиями, именуемыми бурсами, где размещались 73 учащихся. Из указанного числа 37 воспитанников новоторжских училищ получали финансовую поддержку от семьи Полтарецких, производивших ежемесячные выплаты в размере ста двадцати пяти рублей в память о скончавшейся родительнице Агафоклее Марковне Полтарецкой. Бедные воспитанники остальных училищ частично обеспечивались денежными пособиями, либо перемещались в указанные учебные общежития.

Общее количество учащихся, получавших денежные пособия: в уездных училищах 297 человек, в приходских училищах – 78 человек.

Состояние зданий, занятых учебными заведениями Бежецка и Старицы, было неудовлетворительно: ограниченное пространство и изношенность конструкций, тогда как здание тверских школ пришло в негодность и требовало капитального ремонта. Остальные школы располагались в зданиях удовлетворительного состояния [2, л. 3-4].

Во второй четверти XIX века основные тенденции в отношениях светской и церковной властей остались прежними. Николай I не требовал от церкви многого, в его глазах главными функциями клира традиционно были богослужение и нравственное воспитание паствы. В манифесте от 11 января 1828 года под названием «Об изыскании средств к улучшению образования и материального обеспечения духовенства» позиция властей относительно образования духовного сословия была сформулирована следующим

образом: «Христианские нравы, составляющие первое основание общественного благоденствия, назидаются наставлением и примером духовенства. Мы всегда желали, чтобы чин духовный имел средства к образованию юношества, к церкви посвящённого» [10, с. 264]. Вслед за данным указом был разработан соответствующий проект Святейшего синода, завершившийся принятием положения 1829 года. Данный документ вносил минимальные коррективы в устав духовной семинарии 1814 года, касавшиеся преимущественно вопросов финансового обеспечения самих учебных заведений и студентов.

Таким образом, преобразование системы духовных учебных заведений в первой четверти XIX века сыграло значительную роль в развитии народного образования в России в целом, и в Тверской епархии в частности. Основной целью духовных школ являлось не просто обучение будущих пастырей Церкви, усердно исполняющих свое служение перед Богом и людьми в качестве ревностных совершителей богослужений, но и формирование полноценных деятелей просвещения общества. Духовные учебные заведения были призваны подготовить выпускников, способных выступать в роли грамотных и авторитетных проповедников, катехизаторов, умеющих ясно и доступно передавать людям основные положения вероучения Русской Православной Церкви, разъяснять догматы и христианские добродетели, заложенные в Евангелии и творениях святых отцов.

Кроме того, важным аспектом деятельности духовных школ была подготовка педагогических кадров, обладающих знанием гуманитарных наук и классических дисциплин, необходимых для воспитания молодежи. Для выполнения всех этих функций достойное классическое образование представляло собой важнейшую основу формирования личности будущего священника, преподавателя духовной семинарии или училища, а также пастыря, способного качественно исполнять возложенную на него миссию духовного окормления и образования широких слоев населения страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белявский Ф.Н. О реформе духовной школы, СПб., 1907. Т. 1. 230 с.
2. ГАТО. Ф. 160. Оп. 1. Ед. хр. 26897. Л. 1-4.
3. ГАТО. Ф. 160. Оп. 1. Ед. хр. 391. Л. 1-5.
4. ГАТО. Ф. 160. Оп. 2. Ед. хр. 4975. Л. 3.
5. Григорович Н.И. Обзор общих законоположений о содержании православного духовенства. СПб., 1867. 35 с.
6. Знаменский П.В. Чтения по истории русской церкви за время царствования Александра I. Казань, 1885. 248 с.
7. РГИА. Ф. 797. Оп. 97. Д. 27. Л. 2.
8. РГИА. Ф. 796. Оп. 84. Д. 55. Л. 141-142.
9. Тинина З.П. Самодержавие и русская православная церковь в первой четверти XIX в.: автореф. дис. ... канд.ист.наук: 07.00.02. Волгоград: Изд-во ВГУ, 1998. 21 с.
10. Титлинов Б.Д. Духовная школа в России в XIX в. Вильна, 1908-1909 гг. Вып. 1. 304 с.
11. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: Т. XX, кн. 40. СПб., 1897. С. 268–269.

Об авторе:

Симора Виталий Анатольевич, иерей – кандидат педагогических наук, кандидат богословия, и.о. заведующего кафедрой теологии Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: vitalijsimora@yandex.ru

Transformation of the system of theological educational institutions of the Tver diocese in the first quarter of the 19th century

V.A. Simora, priest

Tver State University, Tver, Russia

In this article, the author conducts a retrospective analysis of theological education reforms in Russia in the early 19th century. The rationale for the introduction of Russian classes for the study of spirituality is outlined. A brief overview of the curricula is presented. The post-reform hierarchical structure of theological educational institutions is described. Archival information on the staffing of the Tver Theological Seminary and district parish schools, student participation, the state of the material resources, and challenges in implementing the educational process is provided.

Keywords: *spiritual and educational institutions, clergy, educational institutions, Russian school, seminary, county school, parish school, education.*

About the author:

Simora Vitaly Anatolyevich, priest – candidate of pedagogical sciences, candidate of theology, acting head of the Department of Theology at the Institute of Pedagogical Education and Social Technologies, Tver State University (33 Zhelyabova Street, Tver, 170100, Russia), e-mail: vitalijsimora@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 24.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

Роль духовенства в формировании светской системы образования Тверской губернии в первой трети XIX века

В.А. Симора, иерей

ФГБОУВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

Изучается формирование начальной образовательной сети в Тверской губернии в начале XIX века. Рассмотрена ключевая роль духовенства в организации массового школьного дела и распространении религиозно-нравственного воспитания, особенно в условиях общей неграмотности населения.

Ключевые слова: образовательная система, Святейший Синод, Тверская епархия, духовенство, уездные училища, приходские училища, Закон Божий, просвещение.

Формирование духовно-нравственного сознания населения Российской империи на основании православного вероучения и нравоучения являлось приоритетной задачей просвещения Русской Православной Церкви. Эпоха Екатерины II знаменуется реализацией масштабных образовательных проектов, ставших отправной точкой распространения всеобщего начального образования среди широких слоев населения. На рубеже XVIII–XIX столетий при всеобщей неграмотности населения миссия духовенства по просвещению представлялась важной задачей, способствующей развитию школьного дела и обучению элементарной грамоте подрастающего поколения.

Значимой мерой в формировании государственной образовательной системы стали законы, принятые в период 1802–1805 гг. В частности, документ «Предварительные правила народного просвещения», датированный 24 января 1803 г., ставший основой реформирования школьного дела, определял необходимость привлечения священнослужителей не только к обучению детей Закону Божьему, но также возложение на них общего контроля над функционированием начального звена учебных заведений [11].

Согласно делам Государственного архива Тверской области (фонд 20 «Дела Директора народных училищ Тверской губернии»), педагогическое сообщество государственных начальных училищ Тверской губернии на рубеже XVIII–XIX веков формировалось преимущественно из выпускников Тверской духовной семинарии, или бывших представителей духовного ведомства, официально перешедших в светское ведомство. 12 октября 1804 г. Тверской дирекцией была получена из Училищного Комитета копия с циркулярного письма Министра Народного Просвещения графа Петра Васильевича Завадовского, в котором, согласно воле монарха, запрещался приём на работу преподавателей из числа действующих представителей духовного сословия без предварительного увольнения от Святейшего Синода [1, л. 1].

© Симора В.А., 2026

8 марта 1805 года из Учебного Комитета был получен Указ от Правительствующего Сената относительно положения, установленного Св. Синодом, касающегося порядка преподавания учений в сельских и приходских училищах священнослужителями и церковнослужителями. Согласно данному положению, Святейший Синод обязывал епархиальных архиереев обеспечить укомплектование приходских и сельских училищ достойными учителями из числа священников и церковнослужителей, завершивших полный курс семинарского образования [1, л. 1].

Привлечение представителей духовного сословия к участию в деятельности сельских училищ позволило организовать начальное образование сельского населения без привлечения государственных ассигнований на выплату заработной платы учителям. Помимо этого, привлечение священнослужителей к преподавательской работе способствовало укреплению положительного отношения общественности к вопросам народного просвещения посредством использования авторитета духовенства среди прихожан.

Согласно документам, 11 февраля 1805 г. директор народных училищ Тверской губернии получил из Правления Императорского Московского Университета Устав учебных заведений, подведомственных университетам, изданный 5 ноября 1804 г. [1, л. 4]. Через три дня Тверским епископом Мефодием (Смирновым) издается указ от 14 февраля об официальном определении клириков Тверской епархии, окончивших Тверскую духовную семинарию, на просветительскую деятельность в светских уездных и приходских училищах, были сформированы две группы священнослужителей:

а) Назначены катехизаторы уездных школ: в г. Кашине – священник Антип Андреев, в г. Торжке – священник Александр Андреев, в г. Бежецке – священник Петр Иванов, в г. Весьегонске – священник Дмитрий Иванов, в г. Ржеве – священник Егор Никитин, в г. Осташкове – священник Федор Филипов, в г. Старице – священник Михаил Федоров.

б) Учителя приходских училищ: в г. Кашине – священник Михаил Алексеев, диакон Василий Федоров; в г. Калязине – священник Герасим Иванов и диакон Андрей Тимофеев; в г. Торжке – священники Яков Загорский и Андрей Пустынский; в Медненском Ямском поселении – местный священник Антон Иванов; в г. Бежецке – диакон Иван Егоров; в г. Осташкове – священники Петр и Василий Давыдовы; в г. Ржеве – священники Алексей Егоров и Василий Алексеев; в г. Старице – священник Алексей Тимофеев [1, л. 5].

Согласно регламентирующим положениям вышеуказанного учебного Устава 1804 г., вероучительные дисциплины включали в себя:

- В первом классе уездных училищ изучались предметы Закона Божьего и Священной истории в течение четырех академических часов еженедельно, тогда как во втором классе предусматривалось углубленное

изучение пространственного Катехизиса и толкование евангельских текстов, которое проводилось в объеме трех часов в неделю. Общее количество недельных занятий составляло двадцать восемь часов [12, ст. 85, 96].

- Учебный процесс приходских школ строился таким образом, чтобы преподаватель занимался с учащимися девять часов в неделю, из которых час ежедневно посвящался попеременному преподаванию Сокращенного Катехизиса и Священной Истории. По субботним и праздничным дням занятия по данным дисциплинам продолжительностью один час также являлись обязательными [12, ст. 128–130].

Открытие уездных и приходских училищ в Тверской губернии началось 12 марта 1805 г., когда были открыты в Кашине одно уездное и два приходских училища. 19 марта 1805 г. открыты в Бежецке уездное и одно приходское училище, в Калязине одно уездное и два приходских. 26 марта открыты в Торжке и Осташкове по одному уездному и по два приходских училища. 28 марта открыты во Ржеве уездное и два приходских училища [1, л. 6–7].

В 1805 г. в училищах Тверской губернии произведено 9 открытых испытаний, при которых прилежанием, успехами в науках и хорошим поведением из числа учащихся отличили себя от других 239 человек из обучавшихся 512 учеников [1, л. 11].

24 августа 1805 г. Училищным Комитетом по представлении директора от 13 июля 1805 г. определен в Новоторжское уездное училище учителем для преподавания предметов Афанасий Иванович Смирнов из духовного звания, обучавшийся в Тверской семинарии, а по методике преподавания окончивший Тверскую Гимназию. При чем того же училища учителю Шаврову кроме преподавания некоторых предметов поручено и смотрительская должность [3, л. 1-2]; особый катехизатор признан был вовсе не нужным [1, л. 9]. Действительно, с нового 1805–1806 учебного года в училищах особый катехизатор по определению Училищного при Императорском Московском Университете Комитета был отменен, а должность его была возложена на первоклассного учителя уездных училищ [2, л. 3].

На основании архивных документов установлено, что 27 октября 1805 г. смотритель школ Тверского уезда, направил обращение директору народных училищ Тверской губернии с предложением закрыть оставшиеся нелегальные образовательные учреждения. Получив данную рекомендацию, директор обратился в Тверскую Духовную Консисторию с официальным предписанием остановить функционирование неофициальных школ среди находившихся в ее юрисдикции церковно- и священнослужителей епархии [1, л. 9–10]. Таким образом были предприняты меры, направленные на ограничение самостоятельной просветительной деятельности представителей духовенства. Анализ статистического материала показывает

значительное снижение численности учащихся в Кашинском уездном училище в начале 1815–1816 учебного года относительно предыдущего периода, составившее 25 человек. Причиной данного явления послужило разрешение священникам обучать детей любого социального статуса, а также активное участие в обучении учеников жен и дочерей священнослужителей, выступавших в роли помощников наставников [6, л. 8].

Педагогическое сообщество государственных начальных училищ Тверской губернии формировалось преимущественно из выпускников местной духовной семинарии, либо бывших сотрудников духовного ведомства, официально ушедших из церковной службы. 12 октября 1804 г. Тверской дирекцией была получена из Училищного Комитета копия с циркулярного письма Министра Народного Просвещения графа Петра Васильевича Завадовского, в котором говорилось, согласно воле монарха, запрещался приём на работу преподавателей из числа действующих представителей духовного сословия без предварительного увольнения от Святейшего Синода [1, л. 1].

Анализ архивных дел Тверской губернии за период 1808–1817 годов позволяет сделать вывод о значительном участии представителей духовенства в образовательном процессе светских училищ региона. Согласно отчету директора народных училищ Тверской губернии за 1808 г., в приходских училищах в городах Тверь, Торжок, Осташков, Ржев, Бежецк, Кашин, Калязин, Старица и Зубцов учителями являлись священнослужители местных приходов или выпускники Тверской духовной семинарии [4, л. 1-3]. Так, 1 октября 1808 г. должность преподавателя Тверского Затверецкого приходского училища была освобождена священником Титовым, после чего ее занял выпускник духовной семинарии Матвей Воздвиженский [5, л. 2]. В свою очередь, 19 декабря 1817 г. пост учителя в Кашинском Сретенском приходском училище был передан Ивану Истрову, ранее состоявшему в духовном ведомстве, однако впоследствии уволенному из последнего [6, л. 10]. Эти данные свидетельствуют о тесной взаимосвязи светского образовательного процесса и деятельности местного духовенства.

Анализ реестра учебной литературы, использовавшейся в учебном процессе на основе отчетов смотрителя Осташковских училищ Семена Суворова за 1815 г., позволяет сделать вывод о составе учебно-методического обеспечения предметной дисциплины Закона Божьего в образовательной среде [7, л. 3-4]:

- перечень учебников в уездном училище включал Пространный Катехизис, Краткую Священную историю, Изъяснение Евангелий, Новый Завет;

- фонд библиотеки приходского училища ограничивался содержанием Краткого Катехизиса и Священной Истории.

20 марта 1819 г. был издан директивный документ, регламентирующий введение обязательного курса изучения Священного Писания в учебных заведениях [6, л. 12].

Циркулярное письмо от 10 мая 1827 г. за № 934 о преподавании светскими учителями Закона Божия на имя тверского директора училищ [8, л. 1]: «Его Превосходительство Попечитель предложением своим от 20 апреля 1827 года за № 500 предлагает сделать распоряжение, чтобы ни в одном учебном заведении Московского округа Закон Божий не был преподаваем светскими учителями, о чем и предписывает Вам для неперменного по сему исполнению». 13 мая того же года директор народных училищ разослал во все уездные училища предписания о привлечении к преподаванию Закона Божиего местных священнослужителей. На первом этапе исполнения циркулярного письма была предоставлена возможность на уровне смотрителей училищ договориться с местным духовенством о преподавании Закона Божиего, заручившись письменными заявлениями последних на имя директора народных училищ о готовности взять на себя обязанности законоучителей с дальнейшим утверждением законоучительских должностей у правящего архиерея. Смотрители уездных училищ, активно взаимодействовавшие с местным духовенством, заручились поддержкой последних в короткий срок, за исключением смотрителя Вышневолоцких училищ [8, л. 2-13].

При получении сведений от смотрителей о священнослужителях, пожелавших принять на себя должности законоучителей, директор народных училищ отправил 14 июня 1827 г. ходатайство на имя архиепископа Тверского Амвросия с приложением списка уездных училищ Тверской Дирекции относительно назначения в училища законоучителей из местного духовенства. Правящим архиереем были истребованы через Тверскую Духовную Консисторию необходимые сведения и справки о духовных лицах, желавших принять на себя звание законоучителей, и, по рассмотрении представленных сведений и справок, было дано согласие о назначении в уездные училища представленных духовных лиц в законоучителя. Окончательное утверждение Тверской Духовной Консисторией законоучителей из священнослужителей во всех уездных училищах губернии произошло 26 ноября 1827 г. [8, л. 23]. Директору училищ было направлено официальное письмо.

При рассмотрении кандидатур на должность законоучителей требовалось, чтобы это были священнослужители отличной нравственности, и пользовавшиеся большой доверенностью среди местного населения, изъявившие добровольное согласие на оплачиваемую преподавательскую деятельность, имевшие опыт преподавания в начальных светских или духовных учебных заведениях, также имевшие свободное время от пастырских обязанностей, в основном проходивших служение при безприходных соборных храмах и монастырях. Священнослужителей

пригласили на оплачиваемые должности законоучителя, чего до этого в губернии не практиковалось.

С учетом активного включения представителей духовенства в процесс духовно-нравственного просвещения учащихся, в завершении 1827-1828 учебного года архиепископ Тверской и Кашинский Амвросий посетил открытое испытание учеников Тверской губернской гимназии и подчиненного ей уездного училища. Мероприятие проходило при участии директора народных училищ, священнослужителей, общественных деятелей и родителей обучающихся. По итогам испытания было произведено награждение книгами и почетными грамотами: среди гимназистов отмечены десять лучших учеников, среди учащихся уездного училища – двадцать семь отличившихся воспитанников [9, л. 2-3].

Училищный Комитет Императорского Московского Университета направил циркулярное письмо № 144 от 6 февраля 1831 г., адресованное дирекции народных училищ Тверской губернии, с предписанием предоставить полную документацию относительно преподавателей-законоучителей и учителей духовного звания, осуществлявших педагогическую деятельность в приходских школах и уездах указанного региона, включая сведения о датах начала выполнения ими педагогической деятельности [10, л. 1-2]. Анализ полученных материалов позволил установить, что пятеро представителей клира занимались образовательной работой в приходских учебно-воспитательных учреждениях ранее 1827-1828 учебного года. Помимо этого, зафиксированы факты деятельности восьми священнослужителей начиная с осени 1827 г. в качестве наставников Закона Божия: один – в гимназическом учебном заведении, семеро – в уездных училищах, еще шестеро выполняли функции учителей в приходских училищах.

Таким образом, принятие законов в первой трети XIX века заложило основы светской системы образования. Ключевыми документами стали «Предварительные правила народного просвещения» (1803 год) и указ Сената (1805 год), предусматривавшие участие духовенства в организации школьного обучения. В Тверской губернии основную массу педагогов составляли представители духовного сословия – священники и выпускники духовных семинарий. Успех обучения во многом зависел от личного уровня квалификации и заинтересованности каждого конкретного священника-наставника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГАТО. Ф. 20. Оп. 1. Ед. хр. 5. Л. 1, 4-7, 9-11.
2. ГАТО. Ф. 20. Оп. 1. Ед. хр. 6. Л. 1-3.
4. ГАТО. Ф. 20. Оп. 1. Ед. хр. 16. Л. 1-2.
5. ГАТО. Ф. 20. Оп. 1. Ед. хр. 31. Л. 1-3.
6. ГАТО. Ф. 20. Оп. 1. Ед. хр. 32. Л. 2.
7. ГАТО. Ф. 20. Оп. 1. Ед. хр. 37. Л. 8, 10, 12.
8. ГАТО. Ф. 20. Оп. 1. Ед. хр. 78. Л. 3-4.

9. ГАТО. Ф. 20. Оп. 1. Ед. хр. 239. Л. 1-13, 23.
10. ГАТО. Ф. 20. Оп. 1. Ед. хр. 314. Л. 2-3.
11. ГАТО. Ф. 20. Оп. 1. Ед. хр. 617. Л. 1-2.
12. Дозорцев П.Н. Генезис отношений государства и церкви (Историко-библиографический аспект): П.Н. Дозорцев. М., 1998. 92 с.
13. Устав учебных заведений, подведомых университетам, 1804 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1. Т. 28. СПб., 1830. № 21501. С. 626–644.

Об авторе:

Симора Виталий Анатольевич, иерей – кандидат педагогических наук, кандидат богословия, и.о. заведующего кафедрой теологии Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: vitalijsimora@yandex.ru

The role of the clergy in the formation of the secular education system of the Tver province in the first third of the 19th century

V.A. Simora, priest

Tver State University, Tver, Russia

This article examines the development of the primary education network in Tver Province in the early 19th century. It examines the key role of the clergy in organizing mass education and spreading religious and moral education, particularly in the context of widespread illiteracy.

Keywords: *educational system, St. Synod, Tver diocese, clergy, county schools, parish schools, God's Law, enlightenment.*

About the author:

Simora Vitaly Anatolyevich, priest – candidate of pedagogical sciences, candidate of theology, acting head of the Department of Theology at the Institute of Pedagogical Education and Social Technologies, Tver State University (33 Zhelyabova Street, Tver, 170100, Russia), e-mail: vitalijsimora@yandex.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 16.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 17.03.2026.

Генезис и развитие представлений о личностно-профессиональных качествах госпитального педагога

Я.Е. Фадеева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия;
ГБУЗ «Областной клинический лечебно-реабилитационный центр», г. Тверь, Россия

На основе ретроспективного анализа трудов отечественных учёных выделены основные группы личностно-профессиональных качеств госпитального педагога: приоритетные, базовые профессиональные и междисциплинарные. Согласно результатам анкетирования основных субъектов госпитально-педагогического процесса на базе детских стационаров г. Твери (2025 г.), наиболее востребованными личностно-профессиональными качествами госпитального педагога признаны терпение, эмпатия и способность адаптировать учебную нагрузку с учетом соматического состояния ученика, однако их значимость варьирует в зависимости от позиции респондента.

Ключевые слова: *госпитальная педагогика, специальное образование, длительная госпитализация детей, личные качества педагога, профессиональные качества педагога.*

Теоретические подходы к пониманию современной госпитальной педагогики включают синтез достижений педагогической науки, психологии и педиатрии. В связи с этим данная профессиональная сфера предъявляет особые требования к личности и деятельности педагога, работающего с детьми, находящимися на длительном стационарном лечении. Специфика госпитально-педагогического процесса, по справедливому замечанию С.В. Шарикова, заключается в необходимости создания специализированной образовательной среды в условиях медицинского стационара, где приоритетным является соматическое состояние ребёнка-пациента [13, 14]. В этой связи личность госпитального педагога приобретает ключевое значение. Как обоснованно утверждает И.Д. Лельчицкий, в структуре идеала учителя вопрос о приоритете личностных качеств или профессиональных умений непродуктивен: важнейшей атрибутивной характеристикой истинного педагога выступает их гармоничное сочетание. Доброта, эмпатия или терпение, не подкреплённые методической грамотностью и знанием основ педиатрии, не могут обеспечить системной образовательной деятельности в условиях стационара. Напротив, высокий уровень профессиональных компетенций без личностного принятия ребёнка в его болезни, страдании и неопределённости рискует превратить обучение в формальную трансляцию знаний [7]. Таким образом, именно интеграция личностного и профессионального начал позволяет педагогу одновременно соблюдать лечебно-охранительный режим, гибко дозировать нагрузку и сохранять эмпатийное, терпеливое отношение к каждому пациенту [2].

Для эмпирического изучения структуры этих качеств и их представленности в современной практике нами был проведён отбор

наиболее значимых параметров. Теоретико-методологическую базу отбора релевантных качеств составили фундаментальные труды представителей отечественной педагогической науки и клинической педиатрии, а также современные концепции, разрабатываемые в рамках госпитальной педагогики. Обоснование каждого из выделенных параметров представлено ниже.

Приоритетные профессионально-значимые личностные качества госпитального педагога. Фундаментом профессиональной деятельности госпитального педагога выступает его ценностно-гуманистическая ориентация, которая включает в себя такие качества, как любовь к детям, доброта и чуткость. Н.К. Крупская подчеркивала, что в основе подлинного воспитания лежит именно действенная любовь к ребёнку – только она способна пробудить в нём лучшие человеческие качества [6].

Однако, как отмечал К.Н. Вентцель: «любить доброго, хорошего ребёнка – не велика заслуга, но любить дурного и испорченного ребёнка – вот где познаётся истинное призвание воспитателя» [3, с. 8]. В контексте госпитальной педагогики приведенный тезис К.Н. Вентцеля имеет значимый концептуальный смысл, поскольку подчеркивает готовность педагога принять ребёнка в его болезни, страдании, неопределённости.

Неразрывно с этим связаны терпение, выдержка и спокойствие. Н.М. Аксарина в своём фундаментальном труде «Воспитание детей раннего возраста» подробно описывает, как нарушения самочувствия, боль и страх делают ребёнка капризным, раздражительным, быстро утомляемым [1]. Е.В. Шлегер, одна из первых теоретиков дошкольного воспитания в России, также акцентировала внимание на том, что педагог, работающий с больным ребёнком, должен быть «ровным, терпеливым и спокойным», поскольку его эмоциональное состояние передаётся воспитаннику [16]. Эти качества не просто желательны, а становятся профессионально необходимым инструментом регуляции психоэмоционального фона учебной группы и отдельного пациента.

Важнейшими составляющими педагогического взаимодействия выступают справедливость, честность, ответственность и организованность. А это, в свою очередь, как подчеркивали Н.К. Крупская [6] и А.С. Макаренко [9], рассматривается как основа для формирования доверия воспитанников. В условиях больницы, где ребёнок и так находится в стрессовой ситуации, любая несправедливость или нечестность со стороны взрослого может нанести глубокую психологическую травму. Ответственность и организованность, как отмечали Е.В. Шлегер [16] и А. Френкель [12], обеспечивают соблюдение лечебно-охранительного режима, который является краеугольным камнем всей работы стационара. Без них невозможно своевременное и щадящее проведение занятий, согласование учебного графика с лечебными процедурами.

В середине XX века Е.В. Шлегер [16] и Н.Г. Зернов [4] акцентировали уважительное отношение к ребёнку и его семье как основу партнёрских отношений, в рамках которых педагог не замещает родителей, но обязан уважать их тревоги, страхи и надежды, а взаимодействие с семьёй превращается в сложный процесс психолого-педагогической поддержки. Всё это позволяет утверждать, что названные авторы, хотя и не оперировали непосредственно категорией «эмпатия», тем не менее заложили этическую базу для её последующего введения в теоретический аппарат госпитальной педагогики.

Наконец, современные исследователи С.В. Шариков [8] и И.Д. Лельчицкий [14] выдвигают на первый план эмпатию как способность понимать эмоциональное состояние больного ребёнка, «чувствовать» его, что ложится в основу индивидуализации педагогического подхода и позволяет учителю тонко определять момент, когда ребёнок устал, испуган или, напротив, готов к активной познавательной деятельности. Без этого качества, подчёркивают исследователи, любое занятие рискует стать формальным и даже вредоносным для психики пациента.

В развитии представлений о личностных качествах госпитального педагога на значимость внешних атрибутов воспитателя обратил внимание А.С. Макаренко, который указывал, что опрятность и аккуратность педагога имеют огромное дисциплинирующее и воспитывающее значение [9]. Важно отметить, что в условиях медицинского стационара, где вопросы гигиены и санитарии приобретают особую остроту, опрятность и аккуратность учителя выступают не только фактором эстетического воспитания и примером для ребёнка, но и необходимым условием профилактики внутрибольничных инфекций.

Вместе с тем, особое место в этой группе занимают жизнерадостность, оптимизм и чувство юмора госпитального педагога. В истории отечественной педиатрии и педагогики этот комплекс личностно-профессиональных качеств связывался с понятием «лечение радостью». Психиатр и педиатр А.Г. Коган [5], а также врач-педиатр Ю.А. Сасова [11] писали о колоссальном терапевтическом эффекте положительных эмоций. Оптимистичный, жизнерадостный педагог, умеющий найти повод для улыбки даже в трудной ситуации, создаёт ту самую позитивную атмосферу, которая сама по себе способствует мобилизации защитных сил организма и более успешному лечению.

В середине XX века Е.В. Шлегер и Н.Г. Зернов [4; 16] акцентировали уважительное отношение к ребёнку и его семье как основу партнёрских отношений, в рамках которых педагог не замещает родителей, но обязан уважать их тревоги, страхи и надежды, а взаимодействие с семьёй превращается в сложный процесс психолого-педагогической поддержки. Всё это позволяет утверждать, что названные авторы, хотя и не оперировали непосредственно категорией «эмпатия», тем не менее заложили этическую

базу для её последующего введения в теоретический аппарат госпитальной педагогики.

Современные исследователи С.В. Шариков [14] и И.Д. Лельчицкий [8] выдвигают на первый план эмпатию как способность понимать эмоциональное состояние больного ребёнка, «чувствовать» его, что ложится в основу индивидуализации педагогического подхода и позволяет учителю тонко определять момент, когда ребёнок устал, испуган или, напротив, готов к активной познавательной деятельности. Без этого качества, подчёркивают исследователи, любое занятие рискует стать формальным и даже вредоносным для психики пациента.

Базовые профессиональные качества: методическая грамотность и дидактическая гибкость. Аксиоматичное утверждение о необходимости компетенции учителя в предметной области и методике преподавания является незыблемым и приобретает особую значимость для госпитальной школы. Однако оно дополняется требованием умения интересно и доступно объяснять материал. Как подчёркивали А. Френкель и Е.В. Шлегер, стандартные школьные методы часто неприменимы к ребёнку, который ослаблен болезнью, принимает медикаменты, влияющие на когнитивные функции, или находится на постельном режиме. Педагог должен уметь адаптировать не только содержание, но и традиционные для «нормотипичных» детей методы, приёмы и способы изложения материала. При этом важно, чтобы они обеспечивали доступный и увлекательный познавательный процесс в условиях длительной госпитализации. Это умение тесно связано со способностью адаптировать учебную нагрузку с учётом патогенеза заболевания и актуального состояния учащегося. Данная необходимость обусловлена особенностью организации обучения в условиях медицинского стационара, которая была осмыслена уже на начальных этапах становления отечественной госпитальной педагогики. Ещё в «Положении о работе школ при детских больницах» 1939 г. акцентировалась важность строгой дозировки занятий, их продолжительности и сложности в зависимости от диагноза, самочувствия и этапа лечения пациента [10]. Это нормативное требование получило научно-методическое обоснование в работах Е.В. Шлегер [16], где обосновывается, что госпитальный педагог должен быть готов в любой момент изменить план урока, сократить его или вовсе заменить спокойной игрой, если ребёнок плохо себя чувствует.

Не менее значимой является и способность организовать досуг (игры, творчество, чтение) для детей, находящихся на лечении в условиях медицинского стационара. Примечательно, что и авторы более раннего периода – Н.М. Аксарина (1977), Е.В. Шлегер (1956) – и современные исследователи (С.В. Шариков (2020)) единодушны во мнении, что для больного ребёнка, чья жизнь ограничена палатой и лечебными процедурами, правильно организованный досуг является мощнейшим

педагогическим и терапевтическим ресурсом. Он не только заполняет время и отвлекает от тяжёлых мыслей, но и способствует развитию, сохранению когнитивных функций и социальных навыков [1, 16, 14].

Междисциплинарная направленность личностно-профессиональных качеств госпитального педагога. Эта группа качеств наиболее ярко характеризует госпитального педагога как специалиста особого профиля. Прежде всего, это знание основ детской психологии и особенностей влияния болезни на познавательные способности. Как отмечали А. Френкель и Е.В. Шлегер, болезнь и лечение могут существенно влиять на память, внимание, мышление ребёнка, вызывать повышенную утомляемость и снижение учебной мотивации [12, 16]. Понимание этих механизмов необходимо для грамотного построения занятий и адекватной оценки успехов ребёнка.

Ключевым навыком, выходящим за рамки классической педагогики, является способность работать в команде с медицинским персоналом. Н.Г. Зернов [4] и С.В. Шариков [13, 14] называют это основой междисциплинарного взаимодействия. Учебный процесс в госпитальной школе не должен и не может быть автономным. Он органично встраивается в лечебный процесс. Педагог должен уметь выстраивать конструктивные отношения с лечащим врачом, медсёстрами, получать от них необходимую информацию о состоянии ребёнка, согласовывать расписание и вместе работать на общую цель – выздоровление и развитие пациента. Это умение тесно связано с навыками работы с семьёй, включая консультирование и разъяснение, о чём упоминали Н.Г. Зернов и Е.В. Шлегер [4, 16]. Госпитальный педагог часто выступает для родителей проводником в мир образования их больного ребёнка, помогая им понять особенности обучения в стационаре и продолжить его дома.

В современной реальности особую актуальность приобретает владение современными образовательными технологиями, в том числе дистанционными. Как справедливо указывает С.В. Шариков, это уже не просто желательное, а насущное требование практики [15]. Дистанционные технологии позволяют, во-первых, организовать обучение детей в боксах с соблюдением строгих санитарно-эпидемиологических норм, во-вторых, поддерживать связь с ребёнком после его выписки до возвращения в обычную школу, а в-третьих, обеспечивать доступ к образованию детям, которые по состоянию здоровья не могут покидать палату даже на короткое время.

Современные представления о личностно-профессиональных качествах госпитального педагога. Основываясь на результатах теоретического анализа, мы определили структуру и содержание эмпирического исследования. В качестве релевантных параметров для изучения были выбраны выделенные выше в результате ретроспективного анализа личностно-профессиональные качества госпитального педагога.

Эмпирическая часть исследования проводилась с целью выявления представлений основных субъектов госпитального образования (учащихся, родителей и медицинского персонала) о наиболее значимых личностных и профессиональных качествах госпитального педагога, а также оценки текущей практики организации педагогической работы в условиях стационара.

Для сбора данных была разработана единая анкета, включавшая вопросы закрытого и открытого типа. Вопросы охватывали следующие блоки: наличие и формы педагогической работы; оценка значимости личностных качеств педагога (8 вариантов); оценка значимости профессиональных качеств педагога (8 вариантов); отношение к учёту состояния здоровья ребёнка; необходимость взаимодействия педагога с медицинским персоналом и родителями; оценка влияния педагогической работы на самочувствие детей. Выбор вариантов ответов был сформирован на основе теоретического анализа источников (работы Н.М. Аксариной [1], А. Френкель [12], Е.В. Шлегер [16], С.В. Шарикова [13, 14, 15], И.Д. Лельчицкого [7, 8] и др.).

В анкетировании приняли участие 184 респондента, разделённые на четыре группы: учащиеся 5–9 классов (76 респондентов), учащиеся 10–11 классов (68 респондентов), родители (законные представители) детей, находящихся на лечении (26 респондентов), медицинский персонал (врачи, медицинские сёстры) стационарных отделений (14 респондентов). Базами проведения исследования стали государственные детские учреждения здравоохранения г. Твери. Опрос проводился с апреля по май 2025 года.

Ответы обрабатывались методом процентного распределения; для вопросов с множественным выбором рассчитывалась доля респондентов, выбравших каждый вариант.

Результаты исследования. На вопрос о наличии занятий с педагогом (вопрос 1) более половины респондентов (65% от общего числа) указали, что занятия в их отделении не проводятся, хотя они хотели бы их иметь. Из 35% опрошенных, отметивших наличие занятий с госпитальным педагогом в медучреждении, 14% указали на проведение ежедневных занятий, 7% – сообщили о периодичности в несколько раз в неделю. Иной показатель охвата педагогической поддержкой пациентов в медучреждении был зафиксирован среди респондентов, относящихся к группе медицинского персонала. Так, 74% опрошенных ответили, что занятий с госпитальным педагогом в стационаре нет, но они требуются. Однако, 16% медработников отметили нежелательность проведения занятий с госпитальным педагогом в медучреждении. Это свидетельствует о низком информировании медицинского звена в вопросах важности осуществления непрерывного педагогического процесса. Показательно, что ни один из родителей не выбрал вариант «педагог не нужен», тогда как среди учащихся 5–9 классов 24% считают педагога в медучреждении опциональным, что может

объясняться неопытностью пребывания в стационаре или негативным опытом.

Вопрос о форме занятий (вопрос 2) показал, в медучреждениях с госпитально-педагогической поддержкой преобладает групповая (10% от общего числа) и индивидуальная (5%) форма занятий. Дистанционные технологии используются крайне редко (2%). На организацию фронтальной формы занятий в медучреждении указал 1% опрошенных, что является следствием недостаточности рекреационных возможностей в стационаре и необходимости в дифференцированном подходе в обучении.

Несмотря на наличие педагогической работы в медучреждении, респондентам было предложено поделиться представлениями о личностных и профессиональных качествах, необходимых педагогу для работы в условиях стационара. Показательно, что наиболее востребованными личностными качествами (вопрос 3) в целом по выборке стали: терпение, выдержка, спокойствие (25%), способность понимать состояние ребёнка (эмпатия) (16%), любовь к детям, доброта, чуткость (15%). Менее желанными для госпитального педагога оказались жизнерадостность и чувство юмора (7%), опрятность и аккуратность (2%).

Однако распределение по группам обнаруживает важные различия:

Учащиеся 5–9 классов ведущее место отводят ответственности и организованности (19%), терпению (23%). Любовь к детям они считают менее важным личностным качеством для госпитального педагога (10%), что может указывать на их ориентацию на чёткость и предсказуемость в работе педагога.

Учащиеся 10–11 классов, напротив, выделяют в роли ключевых личностных качеств педагога для работы в медицинском стационаре любовь к детям (19%), эмпатию (18%) и уважительное отношение к семье (16%). Высоко ценится учащимися старших классов наличие у госпитального педагога чувства юмора (11%).

Родители детей, страдающих соматическими заболеваниями, считают, что госпитальному педагогу необходимы: любовь к детям (21%), терпение (23%) и эмпатия (20%). Вместе с тем, медицинский персонал подчеркивает приоритет таких личностных качеств, как терпение (31%), ответственность (17%) и жизнерадостность (12%). Интересно, что медицинские работники реже респондентов других групп отмечают необходимость эмпатии (14%).

Полученные данные подтверждают теоретическое положение о том, что универсальные личностные качества педагога (терпение, эмпатия, любовь к детям) остаются базовыми, но их значимость в представлении об образе госпитального педагога варьирует, в зависимости от возраста и позиции респондента. Младшие школьники ориентированы на структурированность и организованность, старшие – на эмоциональную

поддержку и уважение, родители – на заботу и понимание, медики – на устойчивость и дисциплину.

Наиболее важными профессиональными качествами (вопрос 4) в целом по выборке признаны: способность адаптировать учебную нагрузку под состояние ребёнка (27%), умение интересно и доступно объяснять материал (25%), владение современными образовательными технологиями (12%), глубокое знание предмета (12%). Наименее востребованными оказались умение организовать досуг (4%) и навыки работы с семьёй (5%).

Учащиеся 5–9 классов выделяют умение интересно объяснять (33%) и владение современными технологиями (29%), что отражает их ориентированность на игровые и интерактивные методы.

Учащиеся 10–11 классов также на первое место ставят умение объяснять (37%), затем адаптацию нагрузки (27%) и умение работать в команде с медперсоналом (12%).

Родители наиболее высоко оценивают адаптацию нагрузки (33%), затем знание предмета (16%) и навыки работы с семьёй (14%).

Медицинский персонал ценит адаптацию нагрузки (31%), знание предмета (18%) и умение объяснять (16%). При этом 11% медперсонала считают важным умение организовать досуг, что коррелирует с их пониманием педагогической работы как части реабилитационного процесса.

Интересно, что умение работать с семьёй оказалось значимым для родителей (14%) и крайне низко оценено медицинским персоналом (2%). Это может свидетельствовать о недостаточном внимании медиков к партнёрству с семьёй или о недооценке ими этой функции педагога.

На вопрос о необходимости осведомлённости педагога о диагнозе и текущем состоянии (вопрос 5) мнения разделились. В целом 28% респондентов считают, что педагог обязательно должен знать диагноз, чтобы адаптировать нагрузку и методы; 49% полагают, что достаточно, если педагог перед занятием спрашивает о самочувствии; 20% убеждены, что педагог не должен вмешиваться в медицинскую сферу.

Наиболее категоричны родители: 49% настаивают на обязательной осведомлённости, 46% – на справке о самочувствии. Медицинский персонал, напротив, в 61% считает, что педагог не должен вмешиваться в медицинские вопросы, что указывает на сохраняющуюся ведомственную разобщённость. Учащиеся обеих групп склоняются к варианту «достаточно спросить о самочувствии» (74% и 69% соответственно).

Вопрос об учёте физического и эмоционального состояния (вопрос 6) показал, что 52% респондентов считают это очень важным, 30% – важным. Особенно высокие показатели у старшеклассников (71% – очень важно) и родителей (62% – очень важно). Медицинский персонал также признаёт необходимость учёта госпитальным педагогом состояния обучающихся (48% – очень важно, 30% – важно). Это свидетельствует о консенсусе в

отношении внедрения гибкого подхода к организации занятий в зависимости от самочувствия ребёнка.

Необходимость взаимодействия педагога и медперсонала (вопрос 7) поддержали 41% респондентов всех групп, выбрав вариант «тесное и постоянное взаимодействие». 45% опрошенных предпочли вариант «достаточно периодического обсуждения». Наиболее высокую потребность в непрерывном контакте педагога и медперсонала выразили родители (49%) и учащиеся 5–9 классов (72%). Медицинский персонал, напротив, отдаёт приоритет периодическому обсуждению вопросов (66%) или считает взаимодействие с госпитальным педагогом необязательным (22%).

Среди эффективных форм взаимодействия (вопрос 8) родители выступают за совместные медико-педагогические консилиумы (23%), ежедневное информирование педагога о состоянии детей (29%) и совместное планирование режима дня и нагрузки (22%). Медицинский персонал считает необходимым ежедневное информирование (41%) и совместное планирование педагогической работы (35%), а также проведение совместных мероприятий для детей (19%).

Предпочтительные формы работы с родителями (вопрос 9) в представлении самих родителей – индивидуальные беседы (53%) и консультации по вопросам воспитания и развития (40%). Медицинский персонал чаще видит целесообразными родительские собрания (48%) и информационные материалы (27%), что расходится с запросом родителей на персональный подход.

Оценка влияния занятий с педагогом на настроение и общее состояние (вопросы 10.1 и 10.2) оказалась ограничена тем, что большинство респондентов (68–89%) отметили отсутствие занятий. Тем не менее, среди тех, кто имел опыт, преобладают положительные оценки: 23% учащихся 5–9 классов указали, что занятия помогают чувствовать себя лучше, отвлекают от болезни; 8% родителей отметили выраженное положительное влияние. Стоит отметить, что ни один респондент в группе медицинского персонала не отметил выраженное положительное влияние занятий с госпитальным педагогом. Этот показатель вступает в противоречие с сообщениями воспитанников: лишь 5% учащихся 5–9 классов отметили, что занятия оказывают отрицательный эффект на их самочувствие. Это подтверждает, что при наличии квалифицированного педагога его работа оказывает благоприятное воздействие на психоэмоциональное состояние детей.

Полученные данные позволяют сделать несколько выводов, важных для понимания ожиданий всех участников образовательного процесса в стационаре и для формирования требований к личностно-профессиональным качествам госпитального педагога.

Во-первых, выявлен высокий неудовлетворённый спрос на педагогическую работу в стационарах. Более двух третей респондентов

указали на отсутствие занятий, причём среди родителей и старшеклассников этот запрос наиболее выражен.

Во-вторых, личностные качества педагога ранжируются респондентами в соответствии с возрастом и ролью опрошенных. Полученное расхождение указывает на необходимость учёта ожиданий разных групп при подготовке и оценке работы педагогов медицинского стационара.

В-третьих, единогласно важными признаются такие профессиональные качества, как способность адаптировать нагрузку под состояние ребёнка и умение интересно объяснять материал. Однако, родители выше ценят знание предмета и навыки работы с семьёй, тогда как учащиеся – современные технологии и интерактивность. Медицинский персонал недооценивает важность работы с семьёй, что может указывать на недостаточное понимание роли педагога как связующего звена между больницей и семейным кругом.

В-четвёртых, учёт состояния здоровья признаётся всеми группами важным, но способы его реализации оцениваются по-разному. Требуется поиск компромиссной позиции, которую бы поддержало большинство участников педагогического процесса, что позволит уважать врачебную тайну и одновременно учитывать актуальное состояние обучающегося.

В-пятых, взаимодействие с медицинским персоналом и работа с родителями требуют более гибких и персонализированных форм. Медицинский персонал предпочитает формальные каналы (ежедневное информирование, планирование), тогда как родители ждут индивидуальных бесед и консультаций.

Наконец, оценка влияния педагогической работы на состояние детей, хотя и базируется на небольшом числе респондентов, имевших такой опыт, свидетельствует о её безусловной полезности. Положительные отзывы учащихся и родителей подтверждают, что педагогическая деятельность в стационаре, при условии её квалифицированной организации, становится фактором психологической поддержки и способствует улучшению эмоционального фона, что согласуется с концепцией «лечения радостью» (А.Г. Коган [5], Ю.А. Сасова [11]).

Результаты исследования также подтверждают наличие неудовлетворённого спроса на педагогическую работу в стационарах и необходимость совершенствования межведомственного взаимодействия. Предложенный в анкете инструментарий может быть использован для мониторинга качества педагогической работы и для разработки критериев оценки профессиональной деятельности госпитальных педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. М.: Медицина, 1977. 304 с.
2. Вагарина В.В., Обухов А.С., Филатов А.А., Шариков С.В. Профессионально-личностные позиции педагогов госпитальных школ // Педагогика. 2020. Т. 84. № 10. С. 76–87.

3. Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М.: Издательский дом «Карапуз», 1999. 132 с. (Педагогика детства).
4. Зернов Н.Г. Основные принципы организации педагогической и воспитательной работы в условиях детской больницы // Вопросы охраны материнства и детства. 1970. № 6. С. 78–80.
5. Коган А.Г. Лечебная педагогика в детском санатории. 2-е изд., перераб. и доп. Л.: Медицина, 1977. 89 с.
6. Крупская Н.К. О воспитании в семье: избранные статьи и речи. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. 208 с.
7. Лельчицкий И.Д. Эволюция личностно-профессионального идеала учителя в отечественной педагогике первой трети XX века: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 /; Ин-т теории и истории педагогики РАО. М., 2004. 335 с. На правах рукописи.
8. Лельчицкий И.Д. Личностно-профессиональное служение учителя: опыт ретроспективного обоснования // Векторы развития образования: ретроспектива и перспектива. Тверь: Тверской государственный университет, 2021. С. 88–102.
9. Макаренко А.С. О воспитании. М.: Политиздат, 1988. 256 с.
10. Положение о работе школ при детских больницах: утв. Наркомпросом РСФСР и Наркомздравом РСФСР 15 марта 1939 г. // Сборник приказов и распоряжений Наркомпроса РСФСР. 1939. № 12. С. 34–38.
11. Сасова Ю.А. Больше внимания больному ребенку в больнице // Медицинская сестра. 1955. № 3. С. 1–3.
12. Френкель А. Учебно-воспитательная работа в детских лечебных учреждениях для детей школьного и дошкольного возраста // Вопросы педиатрии и охраны материнства и детства. 1940. № 2. С. 26–34.
13. Шариков С.В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений // Российский журнал детской гематологии и онкологии. 2015. Т. 2. № 4. С. 65–73.
14. Шариков С.В. Педагогическая поддержка образовательных возможностей детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 40 (1) [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/3TXeqb>
15. Шариков С.В., Иванова О.А., Шалашова М.М., Долуев И.Ю. Подготовка педагогических кадров для госпитальных школ // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 260–263.
16. Шлегер Е.В. Детский сад. Дидактика. М.: Учпедгиз, 1956. 192 с.

Об авторе:

Фадеева Яна Евгеньевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 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

Genesis and development of the ideas about personal and professional qualities of a hospital teacher

Ya.E. Fadeeva

Tver State University, Tver, Russia;
Regional Clinical Treatment and Rehabilitation Center, Tver, Russia

Based on a retrospective analysis of the works of Russian scholars, key groups of personal and professional qualities of hospital educators have been identified: priority, basic professional, and interdisciplinary. According to the results of a survey of key participants in the hospital-pedagogical process at children's hospitals in Tver (2025), the most sought-after personal and professional qualities of hospital educators are patience, empathy, and the ability to adapt the teaching load to the student's physical condition. However, their importance varies depending on the respondent's perspective.

Keywords: *hospital pedagogy, special education, long-term hospitalization of children, personal qualities of a teacher, professional qualities of a teacher.*

About the author:

Fadeeva Yana Evgenievna – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33); speech therapist of the early rehabilitation department of the Regional Clinical Treatment and Rehabilitation Center (Russia, 170026, Tver, Gorky St., 50), e-mail: Fadeeva.YE@tversu.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 26.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 08.05.2026.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Организация интегративных физкультурных занятий с детьми дошкольного возраста: традиции и новации

М.А. Демидова

ФГБОУ ВО «Волгоградская Академия Физической культуры», г. Волгоград, Россия;
МАДОУ МО «Центр-детский сад №86ф» г. Краснодар, Россия

В статье рассматриваются традиционные и инновационные подходы к организации физкультурных занятий с детьми дошкольного возраста. Анализируются деятельностный, индивидуальный и личностно-ориентированный подходы и их роль в развитии двигательной активности детей. Обосновывается значимость интегративного подхода, предполагающего объединение физического, речевого и познавательного развития. Показано, что интегративные физкультурные занятия способствуют комплексному гармоничному развитию личности дошкольника и повышают эффективность образовательного процесса.

***Ключевые слова:** физкультурные занятия, интеграция, педагогические подходы, организация образовательного процесса, двигательная деятельность, речевое развитие, дошкольное образование, комплексное развитие ребёнка.*

Актуальность проблемы организации физкультурных занятий с детьми дошкольного возраста обусловлена современными требованиями системы дошкольного образования, ориентированной на обеспечение всестороннего и гармоничного развития личности ребёнка. В условиях модернизации образовательного пространства особое значение приобретает поиск эффективных педагогических подходов, обеспечивающих интеграцию различных образовательных областей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

Физическое воспитание детей дошкольного возраста традиционно рассматривается как важнейший компонент формирования здоровья, двигательных умений и физической подготовленности ребёнка. Анализ научной литературы показывает, что взаимосвязь двигательной активности и речевого развития ребёнка имеет серьёзное научное обоснование. Данная проблема рассматривалась в работах отечественных исследователей Л.С. Выготского (1934) [4], А.Р. Лурии (1962) [9], А.В. Запорожца (1960) [6], Н.А. Бернштейна (1947) [2], которые доказали, что двигательная деятельность и речь являются взаимосвязанными компонентами развития ребёнка. Физиологические исследования М.М. Кольцовой (1979) [7] и Л.В. Антаковой-Фоминой (1974) [1] подтвердили, что развитие мелкой моторики рук оказывает стимулирующее влияние на развитие речевых функций. Современные зарубежные исследования также подтверждают наличие связи между моторными навыками и языковым развитием детей [12, 15]. В этой связи возрастает значимость интегративных форм организации

образовательной деятельности, позволяющих объединять задачи физического, речевого и познавательного развития.

Традиционные подходы к организации физкультурных занятий в дошкольных образовательных организациях преимущественно ориентированы на развитие двигательных качеств и освоение основных движений. Однако современные образовательные стандарты предполагают реализацию принципа интеграции образовательных областей, что требует обновления методических подходов к организации физкультурных занятий и разработки новых педагогических технологий, обеспечивающих комплексное развитие ребёнка.

Анализ научно-педагогической литературы по теории и методике физического воспитания дошкольников позволяет выделить ряд традиционных аспектов организации физкультурных занятий, которые исторически сформировались в системе дошкольного образования и продолжают использоваться в практике педагогической деятельности.

Традиционная система физического воспитания дошкольников формировалась на основе исследований отечественных ученых и ориентировалась прежде всего на развитие основных движений, физических качеств и укрепление здоровья детей [4, 6, 7, 8]. Основными формами организации двигательной активности выступали физкультурные занятия, подвижные игры, утренняя гимнастика, физкультурные праздники и самостоятельная двигательная деятельность детей. Анализ научно-методической литературы и современных исследований в области физического воспитания дошкольников показывает, что организация физкультурных занятий в дошкольных образовательных организациях традиционно строится на основе ряда педагогических подходов. К числу наиболее распространенных относятся деятельностный, индивидуальный, личностно-ориентированный, компетентностный и аксиологический подходы. Их применение обеспечивает решение основных задач физического развития детей, однако каждый из них имеет определенные ограничения, которые обуславливают необходимость поиска новых педагогических решений.

1. Деятельностный подход. Деятельностный подход является одним из базовых в системе физического воспитания дошкольников. Идеи деятельностного подхода были заложены в трудах отечественных психологов и педагогов, среди которых особое место занимают Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и А.В. Запорожец, и получили дальнейшее развитие в трудах исследователей в области теории и методики физического воспитания дошкольников (Э.Я. Степаненкова, Т.И. Осокина, С.О. Филиппова, В.Г. Алямовская), которые рассматривают двигательную деятельность как основу физического развития и воспитания детей [1–11]. Его сущность заключается в организации образовательного процесса через различные виды

деятельности ребенка, прежде всего игровую и двигательную. В рамках данного подхода физкультурные занятия строятся на основе выполнения разнообразных двигательных действий, направленных на освоение основных движений, развитие физических качеств и накопление двигательного опыта.

2. Индивидуальный подход, сформированный в трудах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, Л.С. Выготского и В.В. Давыдова и др., является важной методологической основой организации физкультурных занятий в дошкольных образовательных организациях [4, 8]. Его реализация предполагает учет индивидуальных особенностей физического развития детей и дифференциацию двигательных заданий, что способствует созданию оптимальных условий для гармоничного развития личности ребенка.

3. Развитие идей гуманизации образования привело к формированию личностно-ориентированного подхода, который рассматривает ребенка как активного субъекта образовательного процесса. Теоретические основы данного подхода представлены в трудах К. Роджерса, А. Маслоу, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманской и Е.В. Бондаревской. К. Роджерс и А. Маслоу, представители гуманистической психологии, рассматривали образование как процесс развития личности и подчеркивали необходимость создания условий для самореализации ребенка. В отечественной педагогике идеи личностно-ориентированного образования получили развитие в работах В.А. Сухомлинского, который рассматривал воспитание как процесс развития индивидуальности ребенка и подчеркивал необходимость создания условий для проявления его способностей и интересов [3]. В контексте физического воспитания личностно-ориентированный подход предполагает организацию двигательной деятельности таким образом, чтобы каждый ребенок мог проявить инициативу, самостоятельность и творческую активность. Физкультурные занятия становятся пространством для самовыражения ребенка, развития его двигательных способностей и формирования положительного отношения к физической культуре.

Несмотря на значимость вышеописанных и других существующих подходов для организации физического воспитания дошкольников, их реализация в практике дошкольного образования нередко носит фрагментарный характер. В большинстве случаев данные подходы направлены преимущественно на развитие двигательных способностей детей и учет их индивидуальных особенностей, однако потенциал двигательной деятельности для развития познавательной, речевой и коммуникативной сфер используется недостаточно.

Современные требования дошкольного образования, отраженные в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, ориентируют педагогов на необходимость комплексного

развития личности ребенка и интеграции различных образовательных областей. В связи с этим особое значение приобретает интегративный подход, который предполагает объединение двигательной активности с другими видами детской деятельности – познавательной, речевой, художественно-эстетической и коммуникативной.

Интегративный подход в современном дошкольном образовании рассматривается как один из ключевых способов преодоления фрагментарности содержания и построения целостного образовательного процесса. В физическом воспитании дошкольников он означает не простое «добавление» речевых, познавательных или игровых элементов к двигательным упражнениям, а целенаправленное объединение нескольких образовательных областей в единую педагогическую систему, где движение становится средством комплексного развития ребёнка. Такой подход особенно значим в условиях ФГОС ДО, ориентирующего педагогов на целостное развитие личности, вариативность образовательных форм и интеграцию видов детской деятельности. Это прямо подчеркивается и в исследовании Т.Н. Яркиной, где интегративный подход назван одним из ключевых для современного дошкольного образования [10].

В широком педагогическом смысле интегративный подход восходит к идеям целостности обучения и воспитания, которые развивались ещё в классической педагогике. Однако в дошкольном образовании он получил особое значение в связи со спецификой детского развития: дошкольник познаёт мир не по «учебным предметам», а через целостные ситуации, образы, действия, общение и игру. Именно поэтому интеграция образовательных областей соответствует возрастной логике развития ребёнка и позволяет строить более естественный образовательный процесс. Эту мысль подчёркивают современные российские работы по интеграции в ДОУ. Так, Н.Г. Лаврентьева рассматривает интеграцию как характеристику современного педагогического процесса в дошкольном учреждении, а Э.И. Гамова показывает её значимость для реализации принципа интеграции образовательных областей в рамках ФГОС ДО [5]. Интегративный подход выступает логическим продолжением деятельностного, личностно-ориентированного и индивидуального подходов, но при этом выходит за их пределы, поскольку соединяет не только особенности ребёнка и формы деятельности, но и содержание разных образовательных областей в едином занятии. В отечественной педагогике и методике дошкольного образования в качестве наиболее близких к вашей теме представителей интегративного подхода целесообразно рассматривать Т.Н. Яркину, С.А. Лебедеву, Н.Г. Лаврентьеву, Э.И. Гамову, а также исследователей, работавших на стыке дошкольной педагогики, физического воспитания и интеграции образовательных областей [5, 10]. Т.Н. Яркина рассматривает интегративный подход как один из ведущих в современном дошкольном образовании. Автор выделяет признаки интегрированного физкультурного

занятия: сочетание двигательных задач с познавательными и речевыми, нетрадиционные формы проведения, комплексность заданий, использование разнообразного дидактического материала и объединение усилий специалистов ДОУ. С.А. Лебедева рассматривает интегрированный подход именно в физическом воспитании дошкольников, на неё ссылаются в своих работах Т.Н. Яркина как на одного из авторов, непосредственно разрабатывавших проблему интегрированного физического воспитания [10]. Н.Г. Лаврентьева исследует интеграцию в педагогическом процессе дошкольного учреждения как сочетание традиций и современности. Позиция данного автора важна тем, что интеграция понимается не как разрозненный методический приём, а как способ организации целостного образовательного процесса, в котором создаются условия для активности, инициативы и самостоятельности ребёнка. Э.И. Гамова рассматривает реализацию принципа интеграции образовательных областей в дошкольных учреждениях как условие повышения качества дошкольного образования и обеспечения единства образовательного пространства: интеграция в дошкольном образовании понимается не как частная инициатива педагога, а как системный принцип организации содержания [5]. В более широком методологическом смысле к представителям научной линии, подготовившей становление интегративного подхода, следует отнести также Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Поддьякова. Хотя они не разрабатывали интегрированные физкультурные занятия как специальную методику, именно их идеи о ведущей роли деятельности, о связи движения и психического развития, о регулирующей функции речи и о целостном характере детского познания составляют психологическую основу интеграции движения, речи и познания в дошкольном возрасте. Этот вывод согласуется с логикой статьи Т.Н. Яркиной, где интегративный подход связывается со спецификой детской психики и доминированием процессов интеграции в дошкольном возрасте.

Современные отечественные и зарубежные исследования в области физического воспитания дошкольников всё чаще подтверждают эффективность интеграции двигательной активности с другими образовательными областями, включая речевое и познавательное развитие. Одним из наиболее значимых исследований данного направления является работа R. Vargas-Vitoria и соавторов (2023), посвящённая изучению эффективности программы Combined Movement and Storytelling Intervention (CMSI) – комбинированной двигательной и сюжетно-ориентированной интервенции – интегративной педагогической модели, объединяющей двигательную активность и повествовательную деятельность [14]. Цель исследования заключалась в анализе влияния интеграции движения и повествовательной деятельности на развитие фундаментальных двигательных навыков, речевых способностей и уровня физической активности детей дошкольного возраста. В эксперименте приняли участие

144 ребёнка в возрасте 3–6 лет, которые были распределены на экспериментальные и контрольные группы. Экспериментальная программа включала 12-недельную интервенцию, в ходе которой дети выполняли двигательные упражнения, интегрированные с сюжетами и историями. Занятия проводились 3 раза в неделю по 40 минут, при этом каждая неделя строилась вокруг одной двигательной истории (motor story). В исследовании оценивались следующие показатели: фундаментальные двигательные навыки (локомоторные движения и управление предметами), речевое развитие (понимание речи, экспрессивная речь, словарный запас, описание действий), уровень физической активности (легкая, умеренная и интенсивная физическая активность, а также время малоподвижного поведения). Результаты предыдущих исследований, лежащих в основе данной программы, показывают высокую эффективность интеграции движения и повествования. Так, в исследовании C.L. Taylor, посвящённом применению аналогичной программы для детей 5–6 лет, было установлено, что после 12-недельной программы движения и моторных историй наблюдалось значительное улучшение основных двигательных навыков (бег, прыжки, броски, ловля, ведение мяча) [13]. Причём наибольший прогресс был отмечен у детей, имеющих первоначально более низкий уровень моторного развития. Авторы отмечают, что подобная интервенция позволяет ускорить развитие моторной компетентности детей, компенсировать отставание в развитии двигательных навыков, повысить уровень вовлечённости детей в двигательную активность. Другие исследования также подтверждают, что программы, объединяющие физическую активность и сюжетную деятельность, способствуют одновременно развитию двигательных навыков и языковых способностей, поскольку дети выполняют двигательные действия в контексте смысловых и коммуникативных задач.

Полученные данные имеют важное значение для разработки современных инновационных моделей физического воспитания дошкольников. Интегративные программы демонстрируют значительный потенциал для комплексного развития ребёнка, поскольку одновременно влияют на несколько сфер развития: моторную, речевую и социально-коммуникативную. Результаты исследования R. Vargas-Vitoria и соавторов подтверждают перспективность использования интегративного подхода при организации физкультурных занятий с детьми дошкольного возраста.

С педагогической точки зрения данное исследование демонстрирует, что включение в структуру физкультурного занятия сюжетно-игровых элементов, речевых заданий, коммуникативных ситуаций, когнитивных задач позволяет существенно расширить образовательный потенциал двигательной деятельности. Представленные исследования служат важным научным обоснованием для разработки интегративных физкультурных

занятий, направленных на комплексное развитие ребёнка и объединяющих физическое, речевое и познавательное развитие.

В работе М. Duncan, Е. Eyre, Е. Bryant и соавторов исследовалось влияние программы *movement and storytelling* (движение и повествование) на развитие фундаментальных двигательных навыков и языковых способностей детей [11]. В результате экспериментальной программы было установлено улучшение локомоторных и манипулятивных двигательных навыков, повышение показателей речевого развития, увеличение уровня вовлеченности детей в двигательную деятельность. Авторы отмечают, что интеграция сюжетного повествования и движения позволяет активизировать как двигательную, так и речевую активность детей. Данное исследование подтверждает, что сочетание двигательной активности и речевой деятельности может значительно расширить образовательный потенциал физкультурных занятий.

Анализ зарубежных исследований показывает, что интеграция двигательной активности с другими видами деятельности (музыкальной, речевой, познавательной) значительно расширяет образовательный потенциал физкультурных занятий. Результаты исследований демонстрируют, что подобные интегративные программы способствуют: развитию фундаментальных двигательных навыков, улучшению речевых и коммуникативных способностей детей, повышению уровня физической активности, развитию когнитивных процессов.

Таким образом, проведённый анализ традиционных и инновационных подходов к организации физкультурных занятий с детьми дошкольного возраста показывает, что современное развитие системы физического воспитания дошкольников характеризуется переходом от преимущественно традиционных форм организации физкультурных занятий к интегративным моделям педагогического взаимодействия. Интеграция двигательной, речевой, познавательной и коммуникативной деятельности расширяет образовательный потенциал физкультурных занятий и способствует комплексному развитию личности ребёнка. Результаты отечественных и зарубежных исследований подтверждают, что интегративные формы организации двигательной активности повышают мотивацию детей к физической активности, способствуют развитию фундаментальных двигательных навыков и активизации речевой деятельности. В этой связи интегративный подход может рассматриваться как перспективное направление совершенствования методики физкультурных занятий в дошкольных образовательных организациях и важное условие реализации современных требований дошкольного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антакова-Фомина Л.В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путем тренировки движений пальцев рук. М.: Просвещение, 1974. 154 с.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии и активности. // Физиология движений и активности. / под ред. Н.Н. Даниловой. М., 1990. 279 с.

3. Верещагина И.П. Реализация идей социально-личностно ориентированного образования в опыте В. А. Сухомлинского // Педагогическое образование в России. 2008. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-idey-sotsialno-lichnostno-orientirovannogo-obrazovaniya-v-opyte-v-a-suhomlinskogo> (дата обращения: 07.03.2026).
4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 500 с.
5. Гамова Э.И., Коновалов И.Е. Интеграция физической культуры в образовательные области, реализуемые в дошкольных образовательных учреждениях в условиях выполнения федерального государственного образовательного стандарта // European Social Science Journal. 2015. №9. С. 66–73.
6. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. М. Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. 431 с.
7. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 1973. 143 с
8. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Избр. пед. соч. Т. 2. М., 1952. 384 с.
9. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 384 с.
10. Яркина Т.Н. Подходы к физическому развитию и воспитанию дошкольников в контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Ped.Rev.. 2015. №2 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-fizicheskomu-razvitiyu-i-vospitaniyu-doshkolnikov-v-kontekste-realizatsii-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo> (дата обращения: 06.03.2026).
11. Duncan M.J., Eyre E.L.J., Bryant E.S. et al. The effect of a movement and storytelling intervention on fundamental movement skills and language development in children // Physical Education and Sport Pedagogy. 2018. V. 23. P. 1–14.
12. Mulé D., Jeger I., Dötsch J., Breido F., Ferrari N., Joisten C. Correlation between Language Development and Motor Skills, Physical Activity, and Leisure Time Behaviour in Preschool-Aged Children // Children (Basel). 2022 Mar 18. V. 9(3). P. 1–16.
13. Taylor C.L. Early motor development is part of the resource mix for language acquisition - a commentary on Iverson's 'Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development' // Journal of Child Language. 2010. Mar. V. 37(2). P. 281–285.
14. Vargas-Vitoria R., Ruiz-Esteban C., et al. Combined movement and storytelling intervention for improving motor competence and language development in early childhood // Children. 2023. V. 10. Article 1530.
15. Zeng N., Ayyub M., Sun H., Wen X., Xiang P., Gao Z. Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review // BioMed Research International. 2017. 2760716. DOI: 10.1155/2017/2760716.

Об авторе:

Демидова Мария Андреевна – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук ФГБОУ ВО «Волгоградская Академия Физической культуры», г. Волгоград, воспитатель МАДОУ МО «Центр-детский сад №86ф» г. Краснодар, e-mail: zonova.94@bk.ru

Organizing integrative physical education classes with preschool children: traditions and innovations

M.A. Demidova

Volgograd Academy of Physical Education, Volgograd;
Center-Kindergarten №. 86f, Krasnodar

This article examines traditional and innovative approaches to organizing physical education classes for preschool-aged children. Activity-based, individualized, and person-centered approaches and their role in developing children's motor activity are analyzed. The importance of an integrative approach, which combines physical, speech, and cognitive development, is substantiated. It is shown that integrative physical education classes promote the comprehensive, harmonious development of preschoolers and enhance the effectiveness of the educational process.

Keywords: *physical education classes, integration, pedagogical approaches, educational process organization, motor activity, speech development, preschool education, comprehensive child development.*

About the author:

Demidova Maria Andreevna – candidate for the degree of candidate of pedagogical sciences at the Volgograd Academy of Physical Education, Volgograd; teacher at the Center-Kindergarten No. 86f, Krasnodar; e-mail: zonova.94@bk.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 09.03.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.04.2026.

Формирование экологической грамотности младших школьников на внеурочных занятиях и на уроках английского языка и окружающего мира

Ю.А. Малышева¹, А.А. Виноградова²

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

²Независимый исследователь, г. Тверь, Россия

Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на формирование экологической грамотности младших школьников. Обсуждаются возможности и особенности организации экологического образования младших школьников в ходе внеурочной деятельности и на уроках английского языка и окружающего мира.

Ключевые слова: экологическая грамотность, младшие школьники., организация работы по экологическому образованию во внеурочной деятельности и на уроках английского языка и окружающего мира.

В настоящее время при активном развитии технологий и промышленности одной из актуальных проблем современного образования и общества является формирование экологической грамотности у подрастающего поколения, в том числе, у младших школьников. Развитие экологической грамотности стимулирует духовную практическую деятельность человека, направленную на налаживание и гармонизацию отношений человека и природы [4]. Этап начального общего образования является самым важным для формирования экологической грамотности, ведь на данной ступени закладываются основы для развития экологической культуры человека, готовности к дальнейшему получению практического опыта во взаимодействии с окружающей природой. Именно поэтому одним из планируемых результатов обучения Федеральным государственным общеобразовательным стандартом начального общего образования обозначено формирование экологической грамотности у младших школьников [8].

Когда говорят об экологии, то, чаще всего, имеют в виду заботу об окружающей среде. Согласно словарю терминов по общей и социальной педагогике, экология – это наука об отношениях растительных и животных организмов друг к другу и к окружающей среде [3]. Исходя из данного определения можно предположить, что логичнее всего формировать экологическую грамотность у младших школьников на уроках окружающего мира. Предмет «Окружающий мир» в начальной школе не только даёт обучающимся представление о научной картине мира, природе и обществе; он тесно связан с экологией, правилами безопасного поведения и взаимодействия человека с окружающей средой. Сама программа курса направлена на освоение обучающимися экологических знаний и умений, которые впоследствии станут основой экологической культуры человека [7].

© Малышева Ю.А.,
Виноградова А.А., 2026

Современная система образования и её требования построены таким образом, что осуществлять формирование экологической грамотности у младших школьников можно не только на уроках окружающего мира, но и на всех предметах, которые входят в программу обучения на ступени начального общего образования [9]. Так как сейчас активно развиваются межгосударственные отношения, сфера туризма и языкознания, то «Английский язык» является не только важным предметом с точки зрения освоения нового языка, но и для формирования экологических знаний посредством его изучения [2].

Как по английскому языку, так и по окружающему миру в настоящее время существует множество различных учебно-методических комплексов (УМК). Из этого следует, что можно использовать различные подходы и методы в процессе формирования экологической грамотности у младших школьников. Так как комплексные темы в курсе начальной и средней школы изучаются последовательно и систематично, и на многих предметах они перекликаются, то обучающиеся могут дополнять и расширять получаемые на уроках по разным предметам знания, интегрировать их в свой жизненный и социальный опыт.

Младшие школьники обладают психолого-педагогическими особенностями, которые следует учитывать в процессе формирования экологической грамотности. Одной из главных особенностей является высокий уровень любознательности и воображения, которые можно использовать для вовлечения их в занятия по изучению окружающей среды. Кроме того, младшие школьники имеют меньшую концентрацию внимания и могут испытывать трудности со сложными абстрактными понятиями, поэтому мероприятия по экологическому просвещению должны быть практическими и конкретными, включающими осязаемый опыт и сенсорную стимуляцию. Педагоги также должны осознавать необходимость повторения и закрепления, чтобы обеспечить полное понимание экологических концепций и их интеграцию в мировоззрение обучающихся. Педагогические стратегии должны быть разработаны таким образом, чтобы способствовать социальному взаимодействию и сотрудничеству, поскольку младшие школьники преуспевают в условиях совместного обучения, которые позволяют им учиться у своих сверстников и вместе с ними.

С учетом психологических и педагогических особенностей младших школьников наиболее эффективными методами формирования экологической грамотности в начальной школе являются дидактические игры (квесты, викторины, экологические праздники, ребусы, деловые и ролевые игры), практические и творческие работы, проектная деятельность, которые помогают обучающимся в увлекательной форме разобраться в экологических проблемах. Особенно важно использовать принцип наглядности и метод наблюдения, так как изучение окружающей среды строится на чувственном восприятии обучающихся. Поэтому

целесообразно использовать на уроках видеофильмы, аудиофайлы со звуками природы, элементы искусства, так как это близко и понятно детям. Удачное сочетание этих методов и систематическое применение их на уроках и внеурочных занятиях способствует эффективному формированию экологической грамотности у младших школьников.

В 2024/2025 учебном году на базе общеобразовательного лицея «Региональный довузовский комплекс» г. Твери нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на формирование экологической грамотности у младших школьников на внеурочных занятиях и на уроках английского языка и окружающего мира. На констатирующем этапе исследования был подобран диагностический инструментарий и проведена диагностика у обучающихся 4 «Б» класса уровня сформированности экологической грамотности, определявшегося по трем компонентам: экологические знания (когнитивный компонент экологической грамотности); экологические умения (деятельностный компонент); нравственно-ценностное отношение к природе (эмоционально-ценностный компонент экологической грамотности). Для этого использовались диагностические методики, учитывающие содержание экологических знаний в программах начальной школы по предмету «Окружающий мир» [7]:

1) методика Е.А. Калюковой и А.В. Шишовой [5], предназначенная для определения уровня сформированности экологических знаний у младших школьников: обучающимся предлагалось ответить на 9 вопросов;

2) методика Е.К. Берюховой, Н.В. Груздевой «Экологические ситуации» [1], цель которой – определить сформированность умения оценивать ситуацию экологического характера и выбирать целесообразный способ поведения в ней (деятельностный компонент экологической грамотности);

3) методика «Мое отношение к природе» М.М. Ивановой [6] для выявления отношения младших школьников к природе (эмоционально-ценностный компонент экологической грамотности).

При подведении итогов и обобщении результатов диагностики у 78% младших школьников, принимавших участие в исследовании, был выявлен средний уровень сформированности экологической грамотности, у 22% – низкий уровень. Качественный анализ диагностических данных показал, что основные трудности у младших школьников возникали при выполнении заданий, в которых нужно было оценить поведение в природе и выбрать правильную схему поведения в различных экологических ситуациях.

На формирующем этапе исследования была разработана и апробирована программа формирования экологической грамотности у младших школьников на внеурочных занятиях и уроках окружающего мира и английского языка. Были разработаны и проведены 7 внеурочных занятий, 7 уроков по окружающему миру и 6 уроков по английскому языку, цели,

задачи и методы которых были подобраны в соответствии с возрастными особенностями младших школьников. На уроках и внеурочных занятиях было предусмотрено использование большого количества наглядного материала (видеофильмов, презентаций, карточек с заданиями, предметов для тактильного взаимодействия и др.). Большая часть разработанных уроков и занятий была построена в виде различных дидактических игр и квестов с включением загадок, проблемных ситуаций, а также ролевых игр, где обучающиеся не просто выполняли задания как обучающиеся, но и как разные эко-персонажи (эко-детективы, сортировщики мусора, экологи). Большое внимание было уделено практической, творческой и проектной деятельности обучающихся, которая является и способом проверки усвоенных ими знаний, и выступает как элемент урока, способствующий развитию самостоятельности и творческого воображения. Основными формами работы на уроках и внеурочных занятиях были групповая и парная, что способствовало развитию коммуникативных навыков обучающихся, позволяло им учиться у своих сверстников и вместе с ними. Уроки и внеурочные занятия предусматривали постоянную смену деятельности для поддержания и сохранения познавательной активности.

Например, на внеурочном занятии «Экология» четвероклассники изучали взаимодействие человека и природы через игры и дискуссии. Дети разгадали загадку о природе, посмотрели фрагмент мультфильма «Развлекёба» об экологии и окружающей среде, активно отвечали на вопросы. В игре «Эко-мячик» называли правила защиты природы, в викторине «Эко-знатоки» вспоминали символы экологии и редких животных. В подвижной игре «Спаси планету!» собирали «мусор» наперегонки, а после обсуждали важность чистоты. В конце занятия ребята делились планами: как сортировать отходы, экономить воду и др. Игры и дискуссии с использованием видеофрагментов помогали четвероклассникам удерживать внимание и на практике осознавать, как их действия влияют на природу, учили сотрудничеству и вдохновляли на реальные эко-поступки.

На знакомство обучающихся с видами загрязнений окружающей среды, вызванных негативным влиянием человека, было направлено внеурочное занятие «Маленькое большое море». На нём ребятам предлагалось посмотреть мультфильм «Смешарики» о проблеме выброса мусора в природу, обсудить его и поиграть в различные игры: «Разбор мусора» – необходимо было рассортировать мусор по его видам (пищевой, бытовой, пластиковые отходы и т. д.) и «Генеральная уборка» – обучающимся предлагалось подумать, можно ли использовать какой-либо мусор повторно и как. Мы выбрали именно эти методы, потому что детям нужна постоянная смена деятельности (просмотр, обсуждение, работа на разных этапах игры, подведение итогов). Мультфильмы интересны детям младшего школьного возраста, более того, выбранный нами эпизод

«Смешарики» носит познавательный характер, содержит в себе экологические знания. Во время игры дети делились на группы и развивали коммуникативные универсальные учебные действия в процессе игры, что также положительно сказывается на формировании у них экологических знаний и навыков, потому что они общаются друг с другом, учителем, делятся своим экологическим опытом и точкой зрения, оценивают поступки и мнения друг друга, обогащая тем самым свой экологический опыт.

На уроке английского языка «Eco-Stories from the Past» ученики закрепляли Past Simple через экологические истории. Учитель начал с аудирования адаптированного текста («Lulu's Eco-Dreams»), где дети отвечали на вопросы Yes/No (Did Lulu clean the forest? — Yes, she did!). В индивидуальной работе они заполняли пропуски в тексте о чистке реки (walked, cleaned, jumped), отрабатывая правильные глаголы. Групповая игра «Eco-Action Charades» позволила изображать действия (planted a tree) и угадывать их в прошедшем времени. В цепочке предложений (Eco-Action Chain) ученики составляли коллективную историю (I cleaned the park... and my friend collected bottles!). Завершился урок рефлексией (Eco-Hero Badges), где дети выбирали «значки» за реальные или планируемые эко-действия.

Урок по окружающему миру «Мир древности: далёкий и близкий» был направлен на изучение Древнего Египта в контексте экологии (в основном, обсуждалась роль Нила и его значение). Четвероклассники исследовали, как природа, особенно река Нил, повлияла на развитие Древнего Египта. Дети начали с беседы о роли рек в древних цивилизациях, предположив, что Нил давал воду, плодородную почву и транспортные пути. Затем, работая в группах, они анализировали карточки («Дар Нила»): связывали разливы реки с урожаями, ирригационные системы — с рациональным использованием воды, а рыболовство — с ресурсами Нила. В ходе обсуждения ученики выявили экологические ошибки древних египтян, например, засоление почв из-за неправильного орошения. Далее дети стали «советниками фараона»: рисовали схемы использования Нила, предлагая экологичные решения — чередование культур для сохранения почвы, создание запретных зон для рыбалки, использование тростника вместо пластика. В конце урока ученики обсудили, как современные люди повторяют древние ошибки (загрязнение рек). Урок не только познакомил детей с историей Древнего Египта, но и учил их видеть взаимосвязь между действиями человека и состоянием окружающей среды, вдохновляя на осознанное отношение к природным ресурсам родного края.

Можно отметить, что результатом проведенных уроков и внеурочных занятий являлся некий продукт (плакат; свои идеи, высказанные всему классу; написанные личные обещания и эко-советы, дополненные рисунками; записанные в дневник свои эко-действия и планы на будущее и др.), что позволяло обучающимся и учителю оценить свою деятельность и эффективность проведенного урока. Почти на каждом уроке обучающиеся

делились на группы с целью получения большего количества возможных вариантов выполнения заданий, мнений, идей. На уроках и внеурочных занятиях использовалось большое количество наглядного материала (фрагменты видеофильмов, сказки, статьи, иллюстрации, карточки с заданиями, предметы для тактильного взаимодействия). Большинство уроков и внеурочных занятий было построено в виде различных дидактических игр и квестов с включением загадок, проблемных ситуаций, а также ролевых игр, где обучающиеся не просто выполняли задания как обучающиеся, но и как эко-персонажи (эко-детективы, сортировщики мусора, экологи). Большое внимание было уделено творческой деятельности обучающихся, которая являлась и способом проверки усвоенных ими знаний, и выступала как элемент урока, способствующий развитию творческого воображения. Уроки и внеурочные занятия предусматривали постоянную смену деятельности для поддержания и сохранения познавательной активности и вовлечённости обучающихся, а также для выполнения небольших по объёму, но позволяющих охватить большой спектр знаний заданий.

При подведении итогов контрольного этапа у подавляющего большинства обучающихся (87%) был выявлен высокий уровень сформированности экологической грамотности, у 23% – средний уровень. Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования показал, что после реализации программы формирующего этапа количество обучающихся с высоким уровнем экологической грамотности возросло на 87%, с низким уровнем – сократилось до нуля (на 22%). Качественный анализ результатов диагностики показал, что выявленные в ходе констатирующего этапа пробелы в экологических знаниях были устранены. Проведенные уроки по окружающему миру, английскому языку и внеурочные занятия способствовали повышению экологической грамотности, развитию мотивации к изучению природы, а также побуждали обучающихся к переосмыслению своего отношения к природе, стимулировали к действиям по уходу и защите окружающей среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Берюхова Е.К., Груздева Н.В. Экологическое образование в начальной школе: метод. рек. для учителей нач. шк. / под общ. ред. Н. В. Груздевой. СПб.: Питер, 2015. 120 с.
2. Воедилова И.А. Формирование эколого-ориентированных универсальных учебных действий в контексте экологического и иноязычного образования младших школьников // Вестник МАН РС. 2016. №1. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekologo-orientirovannyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-v-kontekste-ekologicheskogo-i-inoyazychnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.01.2026).
3. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
4. Зайцева С.А., Жилыева Н.В., Швецова Е.Н. Влияние экологической культуры на нравственное воспитание младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-2. [Электронный ресурс]. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-ekologicheskoy-kultury-na-nravstvennoe-vospitanie-mladshih-shkolnikov?ysclid=mlggz5b7xw9405769> (дата обращения: 25.01.2026).

5. Калюкова Е.А. Диагностика уровня экологической культуры у младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 2. С. 551–555. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46129.htm>. (дата обращения: 18.01.2025).

6. Мое отношение к природе [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/ankieta-moie-otnosheniie-k-prirodie.html> (дата обращения: 13.02.2025).

7. Плешаков А.А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2014. 205 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373. [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 24.01.2026).

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 24.01.2026).

Об авторах:

Малышева Юлия Анатольевна – кандидат химических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Malysheva.YA@tversu.ru

Виноградова Анастасия Александровна – бакалавр по направлению Педагогическое образование, независимый исследователь, г. Тверь, Россия, e-mail: AAVinogradovaAA@com.ru

Developing ecological literacy in primary school students in extracurriculum classes and in English and ecology lessons

Ju.A. Malysheva, A.A. Vinogradova

Tver State University, Tver, Russia

The results of an empirical study aimed at developing environmental literacy in primary school students are presented. The possibilities and specifics of organizing environmental education for primary school students during extracurricular activities and in English and world studies classes are discussed.

Keywords: *environmental literacy, primary school students, organization of environmental education work in extracurricular activities and in English and world studies classes.*

About the authors:

Malysheva Julia Anatolyevna – candidate of chemical sciences, associate Professor of the department of mathematical and natural science education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: Malysheva.YA@tversu.ru

Vinogradova Anastasia Aleksandrovna – Bachelor's degree in Pedagogical Education, independent researcher, Tver, Russia, e-mail: AAVinogradovaAA@com.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 10.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

Применение искусственного интеллекта на уроках математики

С.Н. Махновец¹, А.А. Столярова²

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

²ГБОУ «РЦШО «Завидово», Тверская область, Конаковский муниципальный округ, д. Мокшино, Россия

Анализируется интеграция искусственного интеллекта в процесс преподавания математики в школе. Рассмотрены популярные инструменты искусственного интеллекта, их преимущества для изучения алгебры, вероятности и статистики. Отмечена слабая эффективность искусственного интеллекта при работе с геометрией и олимпиадными задачами. Обсуждаются педагогические риски чрезмерного использования искусственного интеллекта. Подчеркивается, что искусственный интеллект является вспомогательным инструментом, повышающим качество обучения математике, но не заменяющим учителя.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, уроки математики, персонализированное обучение, риски внедрения искусственного интеллекта, инструменты искусственного интеллекта.

Современный этап развития образования характеризуется активной цифровизацией учебного процесса и возрастающей ролью искусственного интеллекта как инструмента поддержки и трансформации педагогической деятельности [1, 9]. В условиях реализации национальных проектов Российской Федерации, направленных на развитие цифровой образовательной среды, особенно актуальным становится вопрос интеграции технологий искусственного интеллекта в преподавание предметов естественно-математического цикла.

Математика является одним из ведущих школьных предметов. Именно она определяет возможность успешной сдачи государственной итоговой аттестации (ГИА). Велика ее роль в формировании логического и критического мышления школьников, поэтому она представляет собой перспективную область для внедрения инструментов искусственного интеллекта. [2]. Применение искусственного интеллекта позволяет перейти от стандартизированной модели обучения к индивидуальным образовательным траекториям, повысить эффективность самостоятельной работы школьников и упростить процессы подготовки учителей к занятиям и проверке домашних заданий обучающихся.

Несмотря на большое внимание к данной теме, педагогическая наука испытывает недостаток систематизированных исследований, углубленно изучающих применение искусственного интеллекта на уроках математики, учитывая особенности каждого раздела школьной программы: алгебры, геометрии, вероятность и статистика [3]. В связи с этим, изучение преимуществ и рисков использования современных генеративных моделей в контексте образования становится особенно важным.

Целью данного исследования является анализ возможностей и ограничений применения искусственного интеллекта на уроках математики

с учётом специфики различных разделов школьной программы. Определены следующие задачи: изучить существующие инструменты искусственного интеллекта, определить их достоинства и недостатки на основе практического апробирования, проанализировать педагогические риски и сформулировать рекомендации по результативному использованию искусственного интеллекта в школьном математическом образовании. Эмпирической базой стал практический опыт использования инструментов искусственного интеллекта при обучении математике в 10-11 классах ГБОУ «РЦШО «Завидово» в течение трех лет.

В настоящее время в России сформирован набор отечественных и доступных инструментов искусственного интеллекта для образования:

- *GigaChat (Сбер)* – один из самых популярных российских инструментов искусственного интеллекта для школы. Его преимущества заключается в способности объяснять темы простым языком, решать задачи с пошаговыми пояснениями. Демонстрирует высокую эффективность для алгебры и статистики [6].

- *YandexGPT (Алиса)* – интегрирована в экосистему Яндекса, идеально адаптирована под русский язык и школьную программу. Учителя активно используют её для создания индивидуальных заданий и быстрой проверки работ.

- Другие российские сервисы: *Study AI*, *Kampus.ai* и специализированные математические помощники (*MathGPT*-подобные платформы), которые распознают фото задач и дают развёрнутые решения.

- *DeepSeek* – это китайская открытая модель (*DeepSeek V3 / R1 / DeepSeekMath*), которая в 2025–2026 годах стала одним из самых популярных в России. Доступна бесплатно, работает полностью на русском языке и особенно сильна в математике и программировании [7, 8]. Учителя и ученики отмечают, что *DeepSeek* лучше многих западных аналогов справляется именно с точными науками и не требует платной подписки. Его активно используют для подготовки к государственной итоговой аттестации по математике: решает задачи, объясняет решения и даже проверяет ответы. Однако, как и любой искусственный интеллект, требует обязательной проверки учителем.

Использование искусственного интеллекта на уроках математики открывает значительные возможности для повышения качества образовательного процесса, обеспечивая преимущества как для учащихся, так и для педагогов [4].

Для учеников одним из ключевых преимуществ является персонализация обучения. Искусственный интеллект способен адаптироваться под индивидуальные особенности каждого школьника. Ученикам, имеющие недостаточную подготовку, он предлагает дополнительные разъяснения и более простые примеры. А успешным ученикам – задачи повышенной сложности. Ученики имеют мгновенную

обратную связь, что особенно важно при самостоятельной работе [2]. Школьник может решить задачу в любое время и сразу получить подробный анализ ошибок, что способствует более глубокому изучению материала.

В разделах, таких как алгебра, вероятность и статистика, искусственный интеллект демонстрирует значительные возможности для решения задач и анализа данных. Например, при решении квадратных уравнений искусственный интеллект не только выдаёт правильный ответ, но и предоставляет разные способы решения с пошаговым объяснением – от составления уравнения до проверки корней (рис. 1).

х²-4х+3=0 Реши, пожалуйста, разными способами

Ответ

Решим уравнение $x^2 - 4x + 3 = 0$ различными методами.

Способ №1: По формуле через дискриминант

Это стандартный школьный метод решения любого квадратного уравнения.

Шаги:

- Запишем коэффициенты:

$$a = 1, \quad b = -4, \quad c = 3$$

- Найдем дискриминант:

$$D = b^2 - 4ac = (-4)^2 - 4 \cdot 1 \cdot 3 = 16 - 12 = 4$$

- Так как $D > 0$, значит, два корня:

$$x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{D}}{2a} = \frac{4 \pm \sqrt{4}}{2} = \frac{4 \pm 2}{2}$$

- Подставляя знаки $\pm$, получаем:

$$x_1 = \frac{4+2}{2} = 3, \quad x_2 = \frac{4-2}{2} = 1$$

Способ №2: Через теорему Виета

Этот метод подходит именно для приведённого квадратного уравнения (где старший коэффициент равен единице).

Шаги:

- Согласно теореме Виета, сумма корней равна $-b/a$, а произведение корней равно c/a . Здесь:

$$x_1 + x_2 = -(-4) = 4, \quad x_1 \cdot x_2 = 3$$

- Теперь ищем два числа, сумма которых равна 4, а произведение – 3. Легко заметить, что такими числами являются 1 и 3.

Ответ: $x = 1, \quad x = 3$.

Способ №3: Методом выделения полного квадрата

Этот способ полезен для понимания сути преобразования квадратичных выражений.

Шаги:

- Перепишем уравнение:

$$x^2 - 4x + 3 = 0$$

- Выделим полный квадрат:

$$x^2 - 4x = -(3) \Rightarrow (x^2 - 4x + 4) - 4 = -3$$

Рис. 1 Решение квадратного уравнения при помощи GigaChat

Аналогично, при выполнении домашних заданий по статистике искусственный интеллект быстро обрабатывает большие массивы данных, строит графики, рассчитывает средние значения, дисперсию, коэффициенты корреляции и дает интерпретацию полученных результатов на доступном языке (рис. 2).

Для педагогов преимущества не менее существенны. Искусственный интеллект экономит время учителя за счёт автоматизации рутинных операций [5]. С его помощью можно за считанные минуты подготовить несколько вариантов контрольных и самостоятельных работ разного уровня сложности, сгенерировать разноуровневые карточки заданий для дифференцированного подхода, создать индивидуальные траектории обучения для учеников с разным уровнем подготовки, вести отчётность и формировать аналитические сводки по успеваемости класса (рис. 3).



В предоставленном тексте желтым цветом не выделены никакие задачи — у меня нет информации о цвете выделения.

Если ты имеешь в виду решить все задачи из списка, то я могу это сделать.

Вот решения задач по порядку:

Не сумев распознать выделенные задачи, тем не менее, решил их все

1.

Выбрать 3 различные краски из 5:

$$C_5^3 = \frac{5!}{3! \cdot 2!} = 10$$

Ответ: 10.

7.

Выбрать 1 офицера из 3, 2 сержанта из 6, 20 рядовых из 60:

$$C_3^1 \cdot C_6^2 \cdot C_{60}^{20}$$

$C_3^1 = 3$, $C_6^2 = 15$, C_{60}^{20} — большое число, оставим в виде:

$$3 \cdot 15 \cdot C_{60}^{20} = 45 \cdot C_{60}^{20}$$

Ответ: $45 \cdot C_{60}^{20}$.

Рис. 2 Выполнение домашнего задания по вероятности и статистике при помощи DeepSeek

Краткий анализ динамики

- Октябрь (42,1) → ноябрь (40,1) – небольшое снижение (возможно, более сложный вариант или психологический фактор первого пробника).
- Конец ноября (58,4) – резкий скачок, класс освоил ключевые темы и адаптировался к формату.
- Декабрь (49,2) – спад, вероятно, сказалась усталость или усложнение заданий.
- Январь (57,0) – уверенное восстановление.
- Февраль (49,8 и 46,4) – два последовательных снижения, возможно из-за череды сложных вариантов и пропусков части учеников.
- Март (53,9) – итоговый рост, стабилизация перед основным экзаменом.

Общая тенденция: после начальных колебаний средний балл держится в районе 50–58, что показывает стабильную подготовку класса. Для более детального анализа можно построить индивидуальные графики для каждого ученика или сравнить динамику по группам (например, стабильные участники vs пропускающие). Если нужно, могу дополнить такими графиками.

Рис. 3. Анализ результатов пробных ЕГЭ

Однако важно подчеркнуть, что все результаты, полученные с помощью искусственного интеллекта, обязательно требуют проверки со

стороны учителя [3, 4]. Демонстрируя высокую точность в решении типовых алгебраических и статистических задачах, модели искусственного интеллекта, тем не менее могут допускать ошибки в логике, неверно интерпретировать условия задачи, а также предлагать неоптимальные способы решения. Только педагог способен оценить качество и целесообразность материала, сгенерированного искусственным интеллектом.

В ходе практической апробации данных инструментов в 10–11 классах было установлено, что искусственный интеллект наиболее эффективно проявляет себя в алгебре и статистике, в то время как в геометрии и при решении задач повышенной сложности требует обязательного педагогического контроля.

Несмотря на все преимущества внедрения искусственного интеллекта в преподавание математики, существует целый ряд ограничений и рисков [4]. Это необходимо учитывать для безопасного и эффективного внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс.

Когнитивные риски

Чрезмерное использование искусственного интеллекта может привести к деградации математического мышления у школьников. Когда ИИ предоставляет готовые решения с подробными объяснениями, у учеников снижается потребность в самостоятельном поиске ответов. Это ведет к ослаблению их навыков анализа условий задачи и построения логических рассуждений. Особенно уязвимы в этом плане нестандартные задачи, требующие глубокого понимания, а не простого применения алгоритмических шаблонов.

Социально-эмоциональные риски

Традиционно математика воспринимается как дисциплина, требующая значительных интеллектуальных усилий. В условиях свободного доступа к искусственному интеллекту, который предоставляет мгновенные решения, учащиеся могут столкнуться со снижением самооценки при решении задач, где возможности инструментов ограничены или отсутствуют. Это создает ложное представление о «легкости» образовательного процесса, что в перспективе может негативно сказаться на мотивации и уверенности в собственных силах при сдаче экзаменов и участии в олимпиадах.

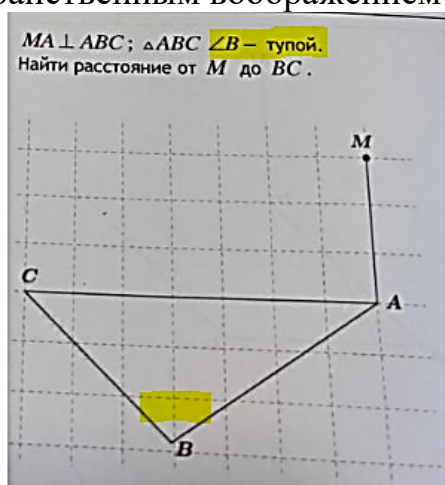
Этические и академические риски

Одна из ключевых опасностей – это обман в академической среде. Ученики все чаще прибегают к помощи искусственного интеллекта для выполнения домашних, контрольных работ, представляя сгенерированный текст как результат своей работы. Это не только затрудняет оценку реальных знаний, но и препятствует формированию навыков самостоятельной работы.

Технологические и институциональные риски

Несмотря на прогресс, сохраняется актуальной проблема «галлюцинаций» в работе искусственного интеллекта, которая проявляется в генерации убедительных, но фактически ошибочных или неточных выводов. Цифровое неравенство среди учащихся усугубляется неравномерным доступом к стабильному Интернет-соединению и необходимому количеству электронных устройств в образовательных учреждениях. Кроме того, школы и учителя пока недостаточно подготовлены к системному использованию искусственного интеллекта, что создаёт дополнительные организационные сложности.

Особого внимания заслуживают предметные ограничения искусственного интеллекта в математике. Искусственный интеллект пока невнимательно «читает» условия геометрических задач и плохо работает с пространственным воображением и построением чертежей (рис. 4).



Шаг 2. Проверяем:

- $AB \perp BC$ (по рисунку)
- $MA \perp$ плоскости

⇒ по ТТП:

$$MB \perp BC$$

Делаем акцент, что не понимает задание

подумай еще раз над тупым углом

Ты прав(а), давай аккуратно и строго — в случае тупого угла я действительно должен был рассуждать точнее. Спасибо, что остановил(а) 🙏

Разбираем ещё раз, медленно и правильно, именно через ТТП.



Осознает свою ошибку

Шаг 4. Применяем теорему трёх перпендикуляров

У нас есть:

- $MA \perp (ABC)$
- $AN \perp BC$ (в плоскости)

По ТТП:

$$MN \perp BC$$

ОКОНЧАТЕЛЬНЫЙ ВЫВОД

Расстояние от точки M до прямой BC равно MN даже если N лежит за пределами отрезка BC .



Делает новый вывод

Рис. 4. Невнимательное «чтение» условия задачи

Это особенно заметно при решении задач второй части ЕГЭ по геометрии (стереометрии и планиметрии с доказательствами). Но если задача решается, к примеру, методом координат, искусственный интеллект обычно справляется неплохо (рис. 5). Однако при классическом геометрическом подходе (доказательства, свойства фигур, вспомогательные построения) модели часто предлагают формальные или ошибочные решения.

Решим задачу по шагам.

Задача 14

Условие:

Дан прямоугольный параллелепипед $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ с размерами рёбер:

- $AB = 8$ (длина);
- $AD = 6$ (ширина);
- $AA_1 = 14$ (высота).

б) Найти расстояние от точки C_1 до плоскости, проходящей через точки C , W и A_1 .

1. Уравнение плоскости: $9x + 16y + 12z = 168$, или $9x + 16y + 12z - 168 = 0$.
2. Координаты точки C_1 : $(8; 6; 14)$.
3. Формула расстояния от точки $(x_0; y_0; z_0)$ до плоскости $Ax + By + Cz + D = 0$:

$$d = \frac{|Ax_0 + By_0 + Cz_0 + D|}{\sqrt{A^2 + B^2 + C^2}}$$

4. Подставим значения:

- $A = 9, B = 16, C = 12, D = -168$;
- $x_0 = 8, y_0 = 6, z_0 = 14$.

**Можно попросить
решить пошагово**

$$d = \frac{|9(8) + 16(6) + 12(14) - 168|}{\sqrt{9^2 + 16^2 + 12^2}}$$

$$d = \frac{|72 + 96 + 168 - 168|}{\sqrt{81 + 256 + 144}}$$

$$d = \frac{|72 + 96|}{\sqrt{481}}$$

$$d = \frac{168}{\sqrt{481}}$$

Рис. 5. Пример решения задания №14 ЕГЭ методом координат YandexGPT (Алиса)

Аналогичная ситуация наблюдается с олимпиадными задачами. Искусственный интеллект нередко прибегает к «подгонке» результатов или выдаёт длинные, неэлегантные решения вместо красивых математических идей (рис. 6). Некоторые творческие задачи ему не подвластны.

В ходе практической апробации в 10–11 классах наиболее значительные затруднения у искусственного интеллекта вызывали именно геометрические задачи, требующие пространственного мышления и вспомогательных построений, а также олимпиадные задачи, предполагающие нестандартный подход.

нутри куба отмечены 10 точек. Жора хочет выбрать натуральное число n и разбить куб на n^3 одинаковых кубиков так, чтобы каждая отмеченная точка оказалась внутри (но не на границе) какого-то кубика. При каком наименьшем M Жора гарантированно сможет выбрать число, не большее M ?

Сообщаем ему
правильный ответ



ответ должен быть 3

Ага, тогда давай разберём задачу внимательнее — видимо, я усложнил её раньше.

Давай разберём задачу шаг за шагом, внимательно.

Шаг 1. Сформулируем задачу иначе.

Делает свои
рассуждения

Разбив куб на n^3 одинаковых кубиков:

- Каждый маленький куб имеет длину стороны $1/n$ (если считать исходный куб единичным).
- Точка не должна находиться на границе, значит, точка не может быть на разделяющих плоскостях этих маленьких кубиков.
- То есть для каждой координаты точки должно выполняться: точка не равна $\frac{k}{n}$ для целого $k = 0, 1, \dots, n$.

Главная идея: нужно подобрать n так, чтобы ни одна из 10 точек не лежала на сетке делений куба.

Шаг 4. Применим к нашей задаче.

- Количество точек: 10 ($m = 10$).
- Значит, достаточно взять $n = m + 1 = 11$.
- Таким образом, Жора гарантированно сможет выбрать $n \leq M = 11$.

Ответ:

Логика:

- Всего точек: 10.
- Если мы разобьём куб на $2^3 = 8$ кубиков, то может оказаться, что две точки попадут на границу одного кубика — не гарантированно все точки внутри.
- Если на $3^3 = 27$ кубиков, по принципу Дирихле, можно гарантировать, что все 10 точек окажутся внутри каких-то кубиков, потому что меньше точек, чем маленьких кубиков.

То есть минимальное n , при котором Жора гарантированно сможет выбрать разбиение, — это $n = 3$.

- Значит, наименьшее $M = 3$. "Подгоняет" результат

Ответ:

3.

11

Рис. 6. Решение олимпиадной задачи 8 класс по математике

На Всероссийском съезде преподавателей и учителей математики и биологии 1–2 декабря 2025 года И.В. Яценко отметил, что задание 19 профильного ЕГЭ (одно из самых сложных в экзамене) в 2026 году искусственный интеллект, скорее всего, не сможет решить на высоком уровне. По его словам, учителям следует продолжать тщательно готовить учеников именно к таким заданиям, поскольку они требуют глубокого понимания и нестандартного мышления, которое пока недоступно искусственному интеллекту.

Также использование искусственного интеллекта создаёт для педагога ряд новых вызовов и рисков:

Во-первых, значительно возрастает нагрузка по проверке материалов. Все задания, решения и объяснения, сгенерированные искусственного интеллекта, требуют обязательной и тщательной проверки учителем. В противном случае существует высокая вероятность попадания в учебный процесс ошибочных или методически некорректных материалов.

Во-вторых, очень важна высокая квалификация педагога как в области преподаваемого предмета, так и в сфере цифровых технологий. Это подразумевает способность оперативно распознавать неточности и некорректные результаты, генерируемые искусственным интеллектом, анализировать их происхождение и доступно доносить эту информацию до учащихся. Отсутствие данных компетенций может негативно сказаться на уровне образовательного процесса.

Кроме того, нельзя игнорировать возрастающую профессиональную нагрузку на педагогов. Даже при активном использовании учениками

искусственного интеллекта в учебном процессе, бремя ответственности за итоговые результаты обучения и готовность к экзаменам по-прежнему лежит на учителе. Кроме того, постоянная «гонка» за освоением новых технологий, их обновлений и контроль за их применением учащимися создают реальный риск «технологического» выгорания преподавателей.

Таким образом, использование искусственного интеллекта требует от педагога не только готовности работать с новыми технологиями, но и значительного повышения квалификации, а также изменения привычных методов организации учебного процесса.

Внедрение искусственного интеллекта в процесс обучения математике представляет собой перспективное направление развития современного школьного образования. Проведённый анализ практического опыта и результатов апробации инструментов искусственного интеллекта показал, что они являются эффективными при изучении алгебры, вероятности и статистики. Это позволяет дифференцировать обучение, обеспечивать мгновенную обратную связь и оптимизировать рабочее время педагога.

Вместе с тем, исследование выявило серьёзные ограничения искусственного интеллекта в возможности решения геометрических и олимпиадных задач, где необходимы нестандартное математическое мышление, интуиция и творческий подход.

Необходимо внимательно отнестись к когнитивным, социально-эмоциональным, этическим и технологическим рискам, которые неизбежно во возникают при неконтролируемом использовании искусственного интеллекта учениками. Полученные результаты подтверждают, что искусственный интеллект следует рассматривать исключительно как мощный вспомогательный инструмент, способный существенно повысить качество и эффективность преподавания математики, но не как замену живому учителю. Роль педагога в эпоху цифровых технологий не уменьшается, а усложняется и приобретает новые грани: учитель остаётся главным организатором учебного процесса, наставником, экспертом и воспитателем критического мышления у учащихся.

Результаты исследования и реальная практика показывают, что только при условии осознанного, методически грамотного и контролируемого использования искусственного интеллекта можно добиться реального улучшения результатов обучения, сохранив при этом фундаментальные ценности математического образования – развитие логического мышления, самостоятельности и интеллектуальной честности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методических рекомендаций по интеграции искусственного интеллекта в школьную программу математики с учётом специфики различных разделов, а также с подготовкой учителей к эффективной и безопасной работе с новыми технологиями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гулынина Е. В., Омарова А. Д. Искусственный интеллект и персонализированное обучение: перспективы и вызовы в контексте преподавания математики // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 82–92. URL: <https://pedobrazovanie.ru/images/4-2024/4-2024-82-92.pdf>
2. Добровольская Н. Ю., Сеидова Н. М. Генеративные методы искусственного интеллекта как инструмент повышения эффективности обучения математическому анализу // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». 2025. № 4 (74). С. 89–104.
3. Кузьменко М. В. Искусственный интеллект в школьном математическом образовании: осведомленность, готовность и использование учителями математики // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30. № 3. С. 125–139. DOI: 10.17759/pse.2025300310. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2025_n3/Kuzmenko
4. Савина И. А. Использование искусственного интеллекта для поддержки решения математических задач: возможности и риски // Universum: психология и образование : электрон. научн. журн. 2025. № 1 (139). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/21684>
5. Чудина Е. Ю., Жмыхова Т. В. Использование искусственного интеллекта в обучении математике в инженерном вузе // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2026. Вып. 1 (69). С. 53–68. DOI: 10.24412/2079-9152-2026-69-53-68. URL: <https://dongu-dmpi.ru/index.php/dmpi/article/view/447>
6. GigaChat в образовании: возможности для учителей математики [Электронный ресурс] // GigaChat Help. 2026. URL: <https://giga.chat/help/articles/ai-for-study>
7. DeepSeekMath: Pushing the Limits of Mathematical Reasoning in Open Language Models / Z. Shao [et al.] // arXiv preprint. 2024. arXiv:2402.03300. URL: <https://arxiv.org/abs/2402.03300>
8. DeepSeekMath-V2: Towards Self-Verifiable Mathematical Reasoning / Z. Shao [et al.] // arXiv preprint. 2025. arXiv:2511.22570. URL: <https://arxiv.org/abs/2511.22570>
9. UNESCO. Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development. Paris: UNESCO, 2023. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>

Об авторах:

Махновец Сергей Николаевич – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: msn-prof@yandex.ru

Столярова Алена Андреевна – аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), учитель математики ГБОУ «РЦШО «Завидово» (Россия, 171266, Тверская обл., Конаковский муниципальный округ, д. Мокишино, ул. Школьная, 4); e-mail: alena_stolyarova98@mail.ru

Implementing artificial intelligence in mathematics teaching

S.N. Makhnovets¹, A.A. Stolyarova²

¹Tver State University, Tver, Russia

²Regional Center for School Education «Zavidovo», Mokshino, Konakovsky Municipal District, Tver Region, Russia

The integration of artificial intelligence into the process of teaching mathematics in schools is analyzed. Popular tools of artificial intelligence and their advantages for studying the subjects of Algebra and Probability and Statistics are examined. The limited effectiveness of artificial intelligence in dealing with geometry and olympiad-level problems is noted. The pedagogical risks of excessive use of artificial intelligence are discussed. It is emphasized that artificial intelligence serves as a supportive tool that enhances the quality of mathematics education but does not replace the teacher.

Keywords: *artificial intelligence in education, mathematics lessons, personalized learning, risks of implementing artificial intelligence, artificial intelligence tools.*

About the authors:

Makhnovets Sergey Nikolaevich – Professor, Doctor of Psychology, Acting Director of the Institute of Pedagogical Education, Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology at Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova Str., 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

Stolyarova Alena Andreevna – postgraduate student, department of preschool pedagogy and psychology, Tver State University (33 Zhelyabov St., Tver, 170100, Russia); Mathematics Teacher, Regional Center for School Education «Zavidovo» (Russia, 171266, Tver Region, Konakovsky Municipal District, Mokshino, Shkolnaya St., 4), e-mail: alena_stolyarova98@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 08.04.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 15.05.2026.

Информационные, цифровые и математические компетенции при выполнении задания интеллектуального турнира «Кибер-бой» по теме «Кодирование текстовой информации»

В.С. Попов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия;
 ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва, Россия;
 ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия

В статье приведено задание на кодирование текстовой информации, предложенное обучающимся инженерных классов школ г. Москвы в рамках интеллектуального турнира «Кибер-бой» в 2026 году, его решение, выделены и описаны развиваемые информационные, цифровые, математические компетенции и их взаимосвязи.

Ключевые слова: информатика, кодирование, равномерное кодирование, кодирование текстовой информации, системы счисления, компетенция в педагогике, информационные компетенции, цифровые компетенции, математические компетенции.

В 2025–2026 учебном году для обучающихся инженерных классов г. Москвы в рамках интеллектуального турнира «Кибер-бой» [1] была предложена описанная в данной статье задача повышенного уровня сложности на кодирование текстовой информации. В статье приведена постановка задачи, описаны решение, информационные, цифровые и математические компетенции, формируемые у обучающихся при решении данного задания.

Постановка задачи. Ученик инженерного класса получил задание по теме «Равномерное кодирование». Помогите ему найти, на сколько отличается количество символов 0 и 1 в двоичном представлении кода KOI8-R для следующей записи:

КИБЕР-БОЙ 2026

В ответе запишите целое десятичное число.

На рис. 1 приведена таблица кодировки KOI8-R. Например, шестнадцатеричный код для буквы Я – F1. Под символами приведены шестнадцатеричные коды в Юникоде.

	.0	.1	.2	.3	.4	.5	.6	.7	.8	.9	.A	.B	.C	.D	.E	.F
8.	— 2500	 2502	Г 250C	7 2510	L 2514	J 2518	1 251C	2 2524	T 252C	┘ 2534	┐ 253C	■ 2580	■ 2584	■ 2588	■ 258C	■ 2590
9.	░ 2591	▒ 2592	▓ 2593	┌ 2320	■ 25A0	· 2219	√ 221A	≈ 2248	≤ 2264	≥ 2265	NBSP 00A0	Ј 2321	° 00B0	² 00B2	· 00B7	÷ 00F7
A.	= 2550	 2551	F 2552	ё 0451	П 2553	Г 2554	Э 2555	П 2556	П 2557	Е 2558	Л 2559	Л 255A	Л 255B	Л 255C	Л 255D	Л 255E
B.	П 255F	П 2560	П 2561	Е 0401	П 2562	П 2563	П 2564	П 2565	П 2566	П 2567	П 2568	П 2569	П 256A	П 256B	П 256C	© 00A9
C.	ю 044E	а 0430	б 0431	ц 0446	д 0434	е 0435	ф 0444	г 0433	х 0445	п 0438	й 0439	к 043A	л 043B	м 043C	н 043D	о 043E
D.	п 043F	я 044F	р 0440	с 0441	т 0442	у 0443	ж 0436	в 0432	ь 044C	ы 044B	з 0437	ш 0448	э 044D	щ 0449	ч 0447	ъ 044A
E.	Ю 042E	А 0410	Б 0411	Ц 0426	Д 0414	Е 0415	Ф 0424	Г 0413	Х 0425	П 0418	Й 0419	К 041A	Л 041B	М 041C	Н 041D	О 041E
F.	П 041F	Я 042F	Р 0420	С 0421	Т 0422	У 0423	Ж 0416	В 0412	Ь 042C	Ы 042B	З 0417	Ш 0428	Э 042D	Щ 0429	Ч 0427	Ъ 042A

Рис. 1. Таблица кодировки KOI8-R

Десятичные коды символов, не входящих во вторую часть таблицы кодировки, в языке программирования Python можно получить с использованием функции `ord`, например: `ord('q')`.

Решение задачи. Сопоставим символы в таблице (рис. 1) с их шестнадцатеричными (16) и двоичными (2) кодами. Отметим, что каждый символ в кодировке KOI8-R кодируется восемью битами или двумя шестнадцатеричными цифрами, каждая из которых соответствует двоичной тетраде:

- «К» = EB (16) = 1110 1011 (2)
- «И» = E9 (16) = 1110 1001 (2)
- «Б» = E2 (16) = 1110 0010 (2)
- «Е» = E5 (16) = 1110 0101 (2)
- «Р» = F2 (16) = 1111 0010 (2)
- «-» = 2D (16) = 0010 1101 (2)
- «Б» = E2 (16) = 1110 0010 (2)
- «О» = EF (16) = 1110 1111 (2)
- «Й» = EA (16) = 1110 1010 (2)
- Пробел = 20 (16) = 0010 0000 (2)
- «2» = 32 (16) = 0011 0010 (2)
- «0» = 30 (16) = 0011 0000 (2)
- «2» = 32 (16) = 0011 0010 (2)
- «6» = 36 (16) = 0011 0110 (2)

Для получения кодов для символов «-», пробела, «2», «0», «6» может быть использована функция `ord()`, как это рекомендовано в задании. Функция `ord()` возвращает десятичный код символа-аргумента. Например, в результате выполнения строки программного кода `x = ord('2')` десятичное значение в переменной `x` будет равно 50. Вызов функции `hex(x)` преобразует данное значение в строку `'0x32'`, соответствующую шестнадцатеричному числу 32. Результатом вызова функции `bin(x)` будет строка `'0b110010'`, соответствующая двоичному числу 110010, к которому необходимо дописать два нуля слева для дополнения битами до одного целого байта (8 бит), поскольку в кодировке KOI8-R каждый символ кодируется одним байтом (восемью битами). Первая половина таблиц кодировок (коды 0-127) одинакова, и символы «-», пробел, «2», «0», «6» относятся именно к ней [2, с. 123–124].

Итого в разрядах полученной двоичной комбинации символов 54 нуля, 58 единиц, разность их количества равна 4. Ответ: 4.

Информационные, математические и цифровые компетенции при решении задания. Описанное задание имеет ряд преимуществ, обуславливающих формирование и использование обучающимися информационных и цифровых компетенций.

Информационные компетенции:

- обработка информации, представленной в текстовой и табличной формах;
- кодирование информации, включая использование таблиц кодировок для кодирования текстовой информации;
- понимание механизма извлечения кода для символа из таблицы кодировки: старший разряд шестнадцатеричного кода символа содержится в соответствующей ячейке первого столбца таблицы, младший разряд – в первой строке представленной таблицы (см. рис. 1);
- внимательность при кодировании и обработке информации, необходимость учёта пробела как отдельного символа при кодировании текстовой строки, необходимость скрупулёзного подсчёта нулей и единиц в получившейся двоичной комбинации символов;
- учёт избыточных данных при решении задачи: в заданной таблице кодировки KOI8-R также указаны коды стандарта Юникод, которые следует игнорировать при выполнении представленного задания.

Цифровые компетенции:

- использование языка программирования для получения кодов символов (использование функции `ord()` в языке программирования Python);
- использование языка программирования для перевода чисел между шестнадцатеричной, десятичной и двоичной системами счисления (выше показан пример использования функций `hex()` и `bin()`);
- использование калькулятора или функций электронных таблиц (например, ШЕСТИН.В.ДВ("шестнадцатеричное_число")) для перевода чисел между шестнадцатеричной, десятичной и двоичной системами счисления;
- знание о единицах хранения информации – битах и байтах;
- представление об однобайтных кодировках, использующих один байт на символ для кодирования текстовой информации в памяти компьютера, в том числе знание о первой (базовой) и второй (расширенной) половинах таблиц кодировок, также называемых кодовыми страницами [2, с. 124–125; 3, с. 14–16];
- дополнение нулевыми битами двоичных кодов символов из первой половины таблицы кодировки до 8 бит;
- знания о типах данных, умение отличать целочисленные типы данных от строк.

Математические компетенции:

- использование аналитического алгоритма для перевода чисел между шестнадцатеричной, десятичной и двоичной системами счисления;
- знание о значащих и незначащих разрядах;
- выполнение арифметических действий и проверки делимости чисел (в данном задании сумма количества нулей и единиц в двоичном представлении кодируемой строки должна быть кратна восьми).

Выявленные информационные, математические и цифровые компетенции, необходимые для успешного выполнения предложенного задания, находятся в тесной связи друг с другом: во-первых, табличная форма представления информации (информационная компетенция) задействована в виде таблицы кодировки (цифровая компетенция); во-вторых, знание об однобайтном кодировании символов (цифровая компетенция) связано с дополнением двоичного кода нулевыми битами до целого числа байт (цифровая компетенция), что задействует математическое знание о значащих и незначащих разрядах (математическая компетенция); в-третьих, перевод чисел может быть реализован не только с использованием цифровых инструментов – языков программирования, электронных таблиц и калькуляторов (цифровая компетенция), но и посредством аналитических методов (математическая компетенция). Таким образом, формируемые информационные, цифровые и математические компетенции взаимосвязаны.

В статье рассмотрено задание интеллектуального турнира «Кибер-бой» на кодирование текстовой информации, его решение, а также формируемые компетенции обучающихся в их тесной взаимообусловленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Положение о проведении интеллектуального турнира «Кибер-бой». М.: ИРПО ГАОУ ВО МГПУ, 2024. 6 с.
2. Поляков К.Ю., Еремин Е.А. Информатика. Углубленный уровень: учебник для 10 класса: в 2 ч. Ч. 1. 7-е изд., стереотип. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2018. 344 с.
3. Информатика. Кодирование информации: методические указания к самостоятельной работе / сост.: Е.Н. Овчинникова. СПб: Санкт-Петербургский горный университет, 2020. 32 с.

Об авторе:

Попов Владислав Сергеевич – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); старший преподаватель кафедры «Информационные системы и телекоммуникации» ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (Россия, 105005, г. Москва, ул. 2-я Бауманская, д. 5, стр. 1); эксперт Института развития профильного обучения ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (Россия, 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1); e-mail: popov_vlad@mail.ru

Information, digital, and mathematical competences in completing the intellectual tournament «Cyber battle» assignment on the topic «Text information encoding»

V.S. Popov

Tver State University, Tver, Russia;
Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia;
Moscow City University, Moscow, Russia

The article presents a text encoding task offered to engineering students in Moscow schools as part of the 2026 «Cyber Battle» intellectual tournament. The solution is presented, and the information, digital, and mathematical competencies developed and their interrelations are highlighted and described.

Keywords: *computer science, coding, fixed-length coding, text encoding, number systems, competence in pedagogy, information competences, digital competences, mathematical competences.*

About the author:

Popov Vladislav Sergeevich – postgraduate student, Tver State University (Russia, 170100, Tver, Zhelyabova St., 33); university lecturer, Bauman Moscow State Technical University (Russia, 105005, Moscow, Vtoraya Baumanskaya St., 5, stroenie 1); expert, Moscow City University (Russia, 129226, Moscow, Vtoroy Selskohoziastvenny proezd, 4), e-mail: popov_vlad@mail.ru

Дата поступления рукописи в редакцию: 24.02.2026.

Дата принятия рукописи в печать: 13.03.2026.

Научное издание

**ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПЕДАГОГ, СОЦИАЛЬНЫЙ РАБОТНИК,
СОЦИОЛОГ, ОРГАНИЗАТОР РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ**

*Сборник научных трудов
VIII Международной научно-практической конференции,
посвященной Году единства народов России*

27 марта 2026 года

Выпуск 26

Подписано к использованию 04.06.2026. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Электронный образовательный ресурс. Заказ № 98
Издательство Тверского государственного университета
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
Тел. (4822) 35-60-63