

Педагогическая **ПЕРСПЕКТИВА**

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Сетевое издание

№ 1(21)
2026

ISSN 2782-2559

Педагогическая ПЕРСПЕКТИВА

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

№ 1(21)

2026

Сетевое издание

Издается с 2021 года
Периодичность: 4 раза в год

Online media

Published since 2021
Publication frequency: 4 times a year

ISSN 2782-2559

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

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

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

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

Александрова Е.А., доктор педагогических наук, профессор (Саратов)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Художественный редактор – Кондрашова Т.В.

Технический редактор – Щербаклова С.Б.

Литературный редактор – Жарченко Н.И.

Контакты редакции:

350080, г. Краснодар, ул. Сормовская, 167
Телефон: 8 (861) 203-50-53
e-mail: journal-iro23@mail.ru
Сайт: <https://journal-iro23.ru/>

The founder:

Institute of Education Development of the Krasnodar Region.

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

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

Editor-in-Chief:

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

Editorial board:

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

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

Alexandrova E.A., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Saratov)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art editor – Kondrashova T.V.

Technical editor – Shcherbakova C.B.

Literary editor – Zharchenko N.I.

Editorial contacts:

350080, Krasnodar, Sormovskaya st., 167
Telephone: 8 (861) 203-50-53
e-mail: journal-iro23@mail.ru
Website: <https://journal-iro23.ru/>

Содержание. Contents

Великов А.В., Косиков А.В., Великова Л.Ю. Комплексная безопасность образовательного учреждения: сущность и содержание	3
Милованова Л.А., Парилова Е.С. Развитие читательской грамотности у младших школьников в процессе обучения литературному чтению посредством интерактивной тетради	14
Сухенко Т.А. Ненасильственное общение в работе тьютора в среднем звене общеобразова- тельного учреждения	24
Чемерилова И.А. Модели воспитательных практик формирования социально ответственного поведения у школьников.....	35
Ахмедова А.А. Формирование профессионально- этической культуры студентов педвуза средствами кинопедагогики	43
Бурик О.В., Юдина Н.П. К вопросу о формировании финансовой культуры студентов в современном образовательном пространстве	51
Милованова Л.А., Ерпалова А.С. Творческие задания как средство развития интереса к чтению у младших школьников на уроках литературного чтения	56
Исаханова О.Г. Повышение качества дополнительного образования через системное внедрение технологии творческой проектной дея- тельности	60
Строкач М.В. Использование авторской сказки для познавательного развития дошкольников	68
Яковлева Н.О., Терновская Л.Н. Имидж образовательного учреждения как педагогический феномен	76
Пешков Г.Е., Ямушева И.В. Цифровая гиподинамия школьников: суть феномена и стратегия педагогической профилактики в партнёрстве с семьёй	87

Velikov A.V., Kosikov A.V., Velikova L.Yu. Comprehensive security of an educational institution: essence and content	3
Milovanova L.A., Parilova E.S. Development of reading literacy in primary school students in the process of teaching literature reading through an interactive notebook	14
Sukhenko T.A. Nonviolent Communication in Tutor's Work in Middle School	24
Chemirilova I.A. Models of educational practices for the development of socially responsible behavior in schoolchildren	35
Akhmedova A.A. Formation of professional and ethical culture of students of pedagogical universities by means of film education.....	43
Burik O.V., Yudina N.P. On the development of students' financial culture in the modern educational environment	51
Milovanova, L.A., Erpalova, A.S. Creative tasks as a means of developing interest in reading in primary school students during literary reading lessons	56
Isakhanova O.G. Improving the quality of additional education through the systematic implementation of creative project activity technology.....	60
Strokach, M.V. Using author's fairy tales for the cognitive development of preschoolers.....	68
Yakovleva N.O., Ternovaya L.N. The image of an educational institution as a pedagogical phenomenon	76
Peshkov G.E., Yamusheva I.V. Digital hypodynamia of schoolchildren: the essence of the phenomenon and a strategy for pedagogical prevention in partnership with the family.....	87



Научная статья

УДК 373.1

[https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_3)

КОМПЛЕКСНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

А.В. Великов¹, А.В. Косиков², Л.Ю. Великова³

^{1,2,3} МАОУ «Гимназия № 41», Новоуральск, Россия, gymnasium41@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию комплексной безопасности образовательного учреждения. Авторы рассматривают её как систему мер, направленную на предупреждение, идентификацию и оперативное устранение потенциальных угроз участникам образовательных отношений. Выделяются основные направления обеспечения безопасности: физическая, психологическая, информационная, культурная, кадровая, санитарно-гигиеническая и финансовая. Акцент сделан на необходимость интегрированного подхода к управлению рисками, сотрудничества педагогического и ученического коллективов, а также взаимодействия с внешними организациями и государственными структурами. Статья направлена на разработку практических рекомендаций для руководителей образовательных учреждений по повышению уровня безопасности и улучшению условий обучения и воспитания детей.

Ключевые слова: комплексная безопасность, образовательное учреждение, физическая безопасность, психологическая безопасность, информационная безопасность, культурная безопасность, кадровая безопасность, санитарно-гигиеническая безопасность, финансовая безопасность

Для цитирования: Великов А.В., Косиков А.В., Великова Л.Ю. Комплексная безопасность образовательного учреждения: сущность и содержание // Педагогическая перспектива. 2026. № 1(21). С. 3–13. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_3)

COMPREHENSIVE SECURITY OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION: ESSENCE AND CONTENT

A.V. Velikov¹, A.V. Kosikov², L.Yu. Velikova³

^{1,2,3} Gymnasium No. 41, Novouralsk, Russia, gymnasium41@mail.ru

Abstract. This article examines the comprehensive security of an educational institution. The authors view it as a system of measures aimed at preventing, identifying, and promptly eliminating potential threats to educational stakeholders. Key areas of security are identified: physical, psychological, informational, cultural, personnel, sanitary and hygienic, and financial security. Emphasis is placed on the need for an integrated approach to risk management, collaboration between the teaching and student staff, and interaction with external organizations and government agencies. The article aims to develop practical recommendations for educational institution administrators on enhancing security and improving learning and nurturing conditions for children.

Keywords: integrated security, educational institution, physical security, psychological security, information security, cultural security, personnel security, sanitary and hygienic security, financial security

For citation: Velikov A.V., Kosikov A.V., Velikova L.Yu. Comprehensive security of an educational institution: essence and content. *Pedagogical perspective*. 2026; 1(21): 3–13. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_3)

На всём протяжении становления цивилизаций основополагающим условием их развития была и остаётся безопасность каждого отдельного человека и общности людей в целом. Именно безопасность обеспечивает надёжность и стабильность существования человечества, снижение угроз и возможных рисков. При этом по мере развития социума феномен безопасности закономерно глобализируется: совершенствуются её механизмы, расширяется спектр возможностей для устранения существующих опасностей, усиливаются взаимозависимости компонентов в мировой инфраструктуре [1; 2]. Безопасность сегодня признаётся базовой функцией и приоритетом не только государственной политики, но и управления любой сферой, где присутствуют риски причинения вреда или нарушения стабильности в достижении заданных целей.

Усложнение и многообразие сторон современной жизни закономерно вызывают потребности в различных видах безопасности, обеспечение которых обладает исключительной спецификой в используемых средствах и методах, подходах и инструментах. Сегодня в каждой области социальной активности ведутся исследования, связанные с обеспечением безопасности. Так, в настоящее время различается государственная (А.Л. Лабунский, Ю.И. Янушкина и др.), национальная (А.А. Долгополов, А.А. Хохлов и др.), общественная (И.А. Алехин, А.С. Кузнецов и др.), религиозная (А.Ф. Мещерякова, В.Е. Степаненко и др.), экономическая (А.А. Волкова, Ю.А. Котлова др.), технологическая (А.В. Вяльцев, Е.Л. Морева и др.), экологическая (Р.М. Жиров, Р.А. Карасев и др.), продовольственная (Касторнов Н.П., Шевченко В.А. и др.), транспортная (А.В. Борисов, И.Г. Щетинина и др.), эпидемиологическая (А.А. Башкирев, В.В. Медведева и др.), пожарная (К.Т. Нурдинов, М.И. Филимонов и др.), производственно-трудо-

вая (В.В. Завалишина, И.А. Сославина и др.), антитеррористическая (В.В. Глебов, Ф.М. Филиппова и др.) и другие виды безопасности.

Однако, несмотря на постоянно усиливающийся интерес учёных и практиков к проблеме безопасности, её решение далеко от завершения, а концепт абсолютной безопасности остаётся недостижимым. Можно сказать, что безопасность – вечная проблема человечества, пронизывающая все сферы существования социума, а сам термин относится к базовым общенаучным категориям.

Толковый словарь русского языка определяет безопасность как «состояние, при котором не угрожает опасность» [3, с. 80]. Специализированный энциклопедический словарь по философии безопасности даёт трактовки данному термину как феномену, системе, процессу, конституционной форме, социальному отношению, типу обстановки, цели политики, ценности, потребности. В последнем случае она трактуется как «одна из коренных, базовых потребностей человека, общества, государства, человечества в защищённом от экзистенциальных опасностей существовании» [4, с. 22].

Говоря о таком сложном явлении, как безопасность, следует иметь в виду два ключевых контура, в которых она обеспечивается: внутриличностный и внешний. В первом случае человек сам может выступать источником опасности, осознавать её, формировать или преодолевать возможные угрозы; во втором – безопасность касается среды, в которой функционирует субъект. Безусловно, оба этих контекста тесно взаимосвязаны. При этом их соотношение не является конгруэнтным. Так, наличие опасности внешних условий, скорее всего, негативно скажется на состоянии личности, в то время как благополучная и спокойная среда не всегда является гарантией отсутствия у человека тревог и волнений, предчувствия опасности.

В данном случае имеет место результат соотношения проявлений рациональных и иррациональных начал индивида, определяющих степень удовлетворения потребности в безопасности и его дальнейшие ответные действия. Тем не менее в образовательном процессе педагогический коллектив обязан комплексно обеспечивать безопасность ребёнка, создавая условия для его полноценного обучения, воспитания и развития, формируя внешний безопасный контур. Именно поэтому для области образования, где функционируют и взаимодействуют люди, в том числе и дети, безопасность становится главной задачей, от решения которой зависит жизнь и здоровье субъектов, а также само существование образовательного процесса и достижение его результатов.

Образовательное учреждение существует не изолированно от общества, что, естественно, подразумевает обеспечение безопасности системами более высокого порядка (международной, государственной, региональной и др.) или смежными областями (экологической, культурной, производственной, транспортной, продовольственной и др.). Для конкретного образовательного учреждения они оказываются слабо контролируемыми, но формирующими пространство стабильного функционирования. Однако в рамках образовательного процесса существуют и специфические виды безопасности, непосредственно обеспечивающие защищённость его субъектов. Игнорирование любого из них неизбежно снижает качество образования и может иметь катастрофические последствия как для отдельной личности, так и для учреждения в целом. Здесь мы говорим, в первую очередь, о тех видах безопасности, которые должны входить в зону ответственности администрации образовательного учреждения. Их достаточно много. В современной литературе встречаются такие специфические для образования виды безопасности, как

личностная (Т.Н. Бабина, С.А. Моськин и др.), коммуникативная (Е.С. Палеха, Е.А. Шмелева, В.Г. Яриков и др.), инновационная (Г.М. Бровка, П.С. Ночкин, Т.В. Садовская и др.) дидактическая (Н.А. Строилов, Н.Н. Тулькибаева и др.) безопасность, безопасность детского питания (И.В. Дьяконова, А.Д. Тимофеева и др.), безопасность образовательной среды (Н.Г. Васильев, А.Г. Терещенко и др.) и др. В педагогической науке формируется концепция комплексной безопасности, подразумевающая совокупное внимание и учёт многоаспектности жизнедеятельности образовательного учреждения и его включённости в связи самой разнообразной природы. Существенный вклад в разработку теории и практики комплексной безопасности внесли отечественные учёные Д.В. Бобров [5], А.И. Гальченко [6], С.Р. Карьенов [7], А.С. Лысенко [8], И.И. Селин [9] и др.

Принимая во внимание данные современных научных изысканий, к основным компонентам комплексной безопасности образовательного учреждения мы относим физическую, психологическую, информационную, культурно-нравственную, кадровую, санитарную, финансовую безопасность. Прежде чем раскрыть их особенности, отметим, что, во-первых, данную совокупность мы не считаем исчерпывающей: по мере развития общества и образовательного процесса перечень видов безопасности будет расширяться, осуществляться замена одних видов на другие, происходить их интеграция или сепарация; и, во-вторых, выделенные виды безопасности имеют условную самостоятельность, взаимопересекаются в определённых аспектах и обладают синтетическим характером, предусматривающим единство внутренних компонентов.

При определении указанной совокупности направлений, в которых должна обеспечиваться безопасность современного образовательного учреж-

дения, мы исходим из принципиальной посылки о том, что учебно-воспитательный процесс по своей природе и назначению – процесс безопасный, позитивно влияющий на сознание и развитие формирующейся личности, реализуемый в её интересах. Такие характеристики обеспечиваются через выполнение педагогических принципов, учёт закономерностей, корректный подбор методов, форм и средств обучения и воспитания. Реализовываться учебно-воспитательный процесс должен высококвалифицированным педагогом, способным обеспечить его корректную реализацию и безопасность для ребёнка. Тем не менее в реальной практике образовательный процесс, будучи системой открытой, испытывающей влияние внешних условий, обстоятельств и социума, зачастую оказывается под угрозой всевозможных рисков и деструктивных воздействий, что требует опережающих мер по обеспечению безопасности. Поэтому для любого руководителя образовательного учреждения важно о них знать, понимать содержание и уметь осуществлять их в условиях реальной практики работы.

Представим наше видение сущности и характеристик комплексной безопасности образовательного учреждения. Сам термин «комплексная безопасность» мы трактуем как систему мер, обеспечивающую предупреждение, идентификацию и оперативное устранение потенциальных угроз участникам образовательных отношений. Комплексная безопасность образовательного учреждения, на наш взгляд, обладает следующими характеристиками:

- она обеспечивает образовательному учреждению сохранение потенциала к выполнению своей миссии и функциональному развитию;

- её центральным объектом являются участники образовательных отношений – педагоги, обучающиеся, родители / законные представители;

- обладает проактивным [10] и интегративным характером;

- основывается на действующей нормативной базе и предусматривает сотрудничество со службами и структурами, ответственными за обеспечение безопасности;

- требует участия в её обеспечении всего педагогического коллектива и обслуживающего персонала.

Как уже отмечалось, комплексная безопасность охватывает широкий спектр направлений, включающий физическую защиту учащихся и персонала, профилактику чрезвычайных ситуаций, психологическое благополучие участников учебного процесса, создание условий для нормального функционирования образовательной организации и др. Рассмотрим первоочередные мероприятия, системно обеспечивающие безопасность современного образовательного учреждения.

Физическая безопасность (И.Ф. Ибрагимов, Р.М. Ляшко, А.Д. Тимофеева и др.). Данный вид безопасности обеспечивает защиту людей от физических повреждений, травм или нападений и предполагает создание условий, минимизирующих риск нанесения вреда здоровью или жизни индивида. Кроме того, физическая безопасность касается и сохранения имущества от нелегального доступа, повреждения, уничтожения. Обеспечивается физическая безопасность людей, оборудования и территории благодаря привлечению охранных предприятий, соблюдению правил и требований противопожарной и антитеррористической защиты, обеспечению инженерно-технической укреплённости. К основным мероприятиям по физической безопасности мы относим организацию пропускного режима, использование систем контроля (сигнализация, обход, видеонаблюдение, радиационный, химический, эпидемиологический контроль и др.) и оповещения, регулярную проверку технического оборудования, проведение

инструктажей и тренировок, наличие средств индивидуальной защиты и др. Это, безусловно, чрезвычайно важные и обязательные меры. Чтобы они эффективно работали, сами субъекты должны понимать базовые принципы безопасной жизнедеятельности, а со стороны педагогического коллектива нужна систематическая плановая работа по формированию культуры безопасности в образовательном учреждении, соблюдению правил поведения в чрезвычайных ситуациях, деятельности по предотвращению всевозможных рисков.

Психологическая безопасность (Н.В. Карпушкина, Э.А. Шустова, Е.Г. Щукина и др.) относится к тем видам безопасности, которые должны гарантироваться непосредственно педагогическим коллективом образовательного учреждения – квалифицированными специалистами в области педагогики и психологии. Данный вид безопасности обеспечивается через работу школьной психологической службы, мониторинг и выявление обучающихся группы риска, психологическое сопровождение педагогов и др. Как комплексное явление, психологическая безопасность включает предупреждение буллинга и насилия, создание благоприятной развивающей атмосферы, построенной на общих ценностях корпоративной культуры, и мониторинг её психологической комфортности, обеспечение открытости учреждения для родительской общественности, информированность всех участников образовательных отношений. Данный вид безопасности предусматривает обучение педагогического и ученического коллективов бесконфликтному взаимодействию, оказанию помощи, использованию мер предосторожности (поведение в обществе, коммуникация с незнакомыми людьми, средства самозащиты и др.), толерантному отношению к окружающим, применению здоровьесберегающих технологий и др. [11]. Отдельным направлением для адрес-

ной работы педагогов и психологов по обеспечению у субъекта состояния защищённости считаем оценку и учёт его личностных ресурсов. Современные учёные [12; 13; 14 и др.] к ним относят семейные ценности и отношения, социальные связи, ориентировочную основу действий, в том числе владение конструктивными копинг-стратегиями, степень сформированности эмоционального интеллекта, критического мышления, волевой сферы и др. Именно личностные ресурсы в конечном счёте и создают неоднозначность отражения реальной ситуации разными людьми, при которой одним человеком обстоятельства оцениваются как опасные, а другим – нет. Считаем, что понимание личностных ресурсов может дать педагогам фактический инструментарий для преодоления психологических кризисов, стрессовых проявлений и удовлетворения потребности личности в безопасности.

Информационная безопасность (А.М. Абсалямов, В.А. Егоров, А.В. Поначугин и др.). Данный вид безопасности особенно важен в условиях общего образования, поскольку касается не только фильтрации поступающего контента, но и защиты персональных данных, обеспечения конфиденциальности циркулирующей информации и координации формирования цифрового профиля личности, в том числе в публичном пространстве. Современные школы должны учитывать риски, связанные с развитием информационных технологий (киберугрозы, утечка персональных данных или образовательной информации (например, заданий к оценочным процедурам), вирусы и вредоносное программное обеспечение, фишинговые атаки и др.), своевременно внедрять новые методы защиты и обеспечивать постоянную подготовку педагогического состава и ученического коллектива к вопросам информационной безопасности.

Для ребёнка с ещё только формирующейся психикой, недостаточным

кругозором и пониманием жизни несоблюдение информационной безопасности может оказать пагубное влияние на дальнейшее развитие. Кроме того, нежелательный контент, недоступный для понимания и его правильной критической оценки, может нанести не только психический, но и физический, финансовый, имущественный, репутационный вред как самой личности, так и её ближнему окружению. Неконтролируемое вхождение в виртуальное пространство и замещение им реальной жизни существенным образом искажает модели личностной самоидентификации, приводит к стагнации процесса расширения социального опыта и социализации, что также негативно сказывается на становлении личности обучающегося.

Для эффективной реализации системы информационной безопасности школа должна придерживаться комплексного подхода, включающего локальную документацию по работе с информацией, организационные меры, техническое обеспечение (антивирусные программы, резервное копирование, идентификация доступов и др.), его контроль и проверку защищённости IT-инфраструктуры. Отдельным и чрезвычайно важным компонентом в системе обеспечения информационной безопасности считаем обучение педагогов и школьников основам кибербезопасности. Это, прежде всего, занятия по цифровой грамотности, предусматривающие знакомство с приёмами защиты личной информации, правилами коммуникативного поведения в сети, способами распознавания мошенничества, техникой критического анализа и проверки поступающей информации и др.

Реальность такова, что в современных условиях необходим мониторинг активности учащихся в учебных системах и социальных сетях. Современные образовательные платформы позволяют отслеживать активность ребёнка, выявляя подозрительные события, сви-

детельствующие о вовлечённости ученика в опасные группы или сообщества.

Информационная безопасность предусматривает и ещё один важный компонент – защита интеллектуальной собственности (В.А. Насташенко, О.В. Родимушкина, В.Е. Чистякова и др.). В современных образовательных учреждениях обеспечены чрезвычайно широкие возможности для творчества как педагогов, так и обучающихся: они участвуют в инновационных процессах, занимаются проектной деятельностью, проводят исследования. Возникающие в результате продукты требуют защиты от несанкционированного присвоения.

Такая защита возможна, например, через патентование. Но данная процедура чрезвычайно длительная и зачастую дорогостоящая. Поэтому чаще всего продукты интеллектуальной собственности оформляются в виде журнальных статей, пособий, а также моделей, художественных или музыкальных произведений, представленных на официальных мероприятиях. Для субъектов образовательного процесса защита авторских прав обеспечивает публичное признание и стимулирует дальнейшее творчество, что способствует их личностному росту, развитию образовательного учреждения и системы образования в целом. Однако она предусматривает и наличие у субъектов умений оформлять авторский продукт для открытого представления: писать статьи, пособия, оформлять партитуры, составлять проектную документацию и т. д. Всё это может и должно стать одной из задач системы безопасности в современном образовательном учреждении.

Культурная безопасность (С.М. Джикибалаян, С.В. Лебедев, Е.В. Хлыщева и др.). Под культурной безопасностью современного образовательного учреждения мы понимаем состояние защищённости его культурных ценностей, традиций, способствующих формированию у обучающихся нравственных ориентиров, чувства преданности и до-

верия к учреждению. Убеждены, что через обеспечение культурной безопасности в отдельной образовательной организации возможно транслирование ценностей на общероссийский уровень, формирование национального самосознания и общероссийской идентичности подрастающего поколения.

Культурная безопасность в организационно-методическом плане предусматривает сохранение исторического наследия, поддержку традиций, распространение духовно-нравственных ценностей, организацию разнообразных видов деятельности по созданию новых ценностей, обогащающих корпоративную культуру образовательного учреждения. Со стороны педагогического коллектива необходима систематическая работа по противодействию негативным воздействиям массовой культуры и чуждых образцов поведения.

Отметим, что меры по обеспечению культурной безопасности должны гармонично встраиваться в учебно-воспитательную среду образовательного учреждения, способствующую формированию нравственно-зрелой, социально активной личности. Достижение указанных целей требует разработки и реализации воспитательных программ, интеграции предметов гуманитарного цикла, проведения тематических мероприятий, соблюдения традиций, участия в корпоративных ритуалах, мероприятиях, акциях и др. [15].

Кадровая безопасность (Р.Е. Булат, А.В. Котанджян, Л.И. Ракаева и др.) представляет собой систему мероприятий, направленных на защиту образовательной организации от рисков возникновения дефицита кадров и профессиональных ошибок, связанных с недостаточной квалификацией педагогов и оказывающих влияние на стабильность образовательного процесса и репутацию учреждения.

К основным угрозам в области кадрового обеспечения мы относим, прежде всего, низкое качество кадрового

потенциала учреждения (непрофессионализм педагогов, недостаточная мотивация и профессиональное выгорание, несформированность профессионально важных личностных качеств и др.), а также неэффективное управление (конфликты, несформированность педагогического коллектива и отсутствие взаимной поддержки, отсутствие помощи в адаптации, избыточная нагрузка, нарушения законодательства и др.). Игнорирование указанных угроз неизбежно приводит к истощению кадрового потенциала и снижению качества образования.

Считаем, что для эффективного управления рисками и укрепления кадровой безопасности образовательное учреждение должно разработать и реализовать комплекс мер организационного, правового и психологического характера. В организационном плане считаем необходимым обеспечить непрерывное сопровождение деятельности педагогов, их мотивацию всеми возможными видами стимулирования, организацию корпоративного обучения по оперативному устранению возникающих дефицитов при решении профессиональных задач и др. Правовая защита педагогов предусматривает соблюдение норм трудового законодательства, регламентацию в локальных актах действий в тех или иных ситуациях, регулярное проведение проверок и аудитов на предмет соблюдения прав и обязанностей педагогических работников. Психологическое сопровождение, на наш взгляд, включает предоставление возможностей для отдыха, в том числе корпоративного (посещение театров, выставок, организация отдыха на природе и др.), создание и поддержка благоприятного микроклимата в педагогическом коллективе, соблюдение и создание новых корпоративных традиций, организацию совместной деятельности (выполнение проектов, подготовка мероприятий, участие в акциях и др.).

Чрезвычайно важно в данном направлении вести мониторинг кадровых потребностей на ближайшую и среднесрочную перспективу. Администрации образовательного учреждения необходимо понимание, кем срочно можно будет заменить временно отсутствующего педагога, и кто придёт на смену уходящему поколению учителей. Для этого нужна такая система работы, которая бы касалась не только своевременного повышения квалификации в рамках курсовой подготовки, но и «выращивания» из собственных учеников будущих педагогов в рамках предпрофильной подготовки и профильного обучения, отбора лучших выпускников педагогических вузов и их трудоустройства после окончания университета, всемерной поддержки молодых кадров через организацию наставничества, проведения при необходимости ротации кадров с учётом более эффективного использования потенциала каждого педагога, использования ресурсов проекта «Земский учитель» и др. [15]. Только в таком случае образовательное учреждение будет иметь стабильный педагогический коллектив, обеспечивающий высокое качество образования.

Санитарно-гигиеническая безопасность (А.В. Миненко, Т.О. Николаева, М.В. Селиверстов и др.) включает совокупность мер, обеспечивающих сохранение здоровья человека и предотвращение распространения заболеваний. Данный вид безопасности является важнейшим аспектом организации образовательного процесса в школах, обеспечивающим комфортные условия для здоровья учащихся и персонала.

Отметим, что школа должна обеспечить организацию полноценного горячего питания, соответствующего возрасту и потребностям школьников. Питание должно соответствовать требованиям СанПиН, включая ассортимент продуктов, режим подачи пищи и качество блюд. Медицинские кабинеты образовательных учреждений должны

оснащаться необходимым оборудованием и препаратами первой помощи, а медработники регулярно проводить профилактические осмотры учеников, осуществлять контроль состояния здоровья педагогов и обучающихся. Кроме того, санитарно-гигиеническая безопасность обеспечивается соблюдением санитарных норм, требований к освещению, звукоизоляции, микроклимату (температура, влажность, вентиляция воздуха и др.), обустройству туалетов, организацией физкультурно-оздоровительной работы, проведением вакцинаций и профилактических прививочных кампаний.

Во многом данный вид близок к физической безопасности. Тем не менее мы выделяем его отдельно, поскольку он имеет важнейшее значение и комплексный характер, требующий глобальной системной работы как представителей образовательного учреждения, так и других специалистов – медицинских работников, работников сферы общественного питания, технических специалистов, специалистов СЭС и др. Только при их тесном взаимодействии возможно создать в образовательном учреждении здоровую атмосферу, создающую оптимальные условия для формирования крепкого здоровья подрастающего поколения.

Финансовая безопасность (И.К. Князев, Р.К. Хайруллин и др.). Данный вид безопасности представляет собой состояние защищённости образовательного учреждения от рисков, возникающих вследствие нестабильной экономики, финансовых кризисов, недостаточного финансирования и угроз киберпреступлений. Основные характеристики финансовой безопасности включают стабильность доходов, прозрачность управления финансовыми ресурсами, минимизацию потерь и предотвращение мошенничества. Именно финансовая безопасность обеспечивает возможности для инновационной деятельности школы, экскурсий

и путешествий, поощрений и материальной поддержки участников образовательных отношений. Поэтому она предусматривает наличие стабильных доходов и достаточного резерва денежных средств для покрытия непредвиденных расходов.

При этом администрация образовательного учреждения должна обеспечить полное соблюдение требований российского законодательства относительно финансовой отчётности и налогообложения и использовать автоматизированные системы учёта финансов, электронные подписи документов, а также систематически повышать квалификацию работников в области информационной безопасности и финансовой грамотности.

Отметим, что финансовая безопасность в настоящее время оказывается не менее важной, чем все перечисленные виды, поскольку даёт администрации образовательного учреждения существенную свободу действий, в том

числе и в направлении обеспечения безопасности в прочих направлениях. Такой подход к её обеспечению является залогом стабильности и устойчивого развития современной школы.

Таким образом, компоненты комплексной безопасности образовательного учреждения представляют собой единую систему мер, обеспечивающих профилактику и устранение рисков, влияющих на здоровье, жизнедеятельность и развитие учащихся и педагогов. Эффективное функционирование комплекса мер возможно лишь при условии постоянного мониторинга внешней среды, чёткости управленческой структуры, высокой степени компетенции педагогов и административных работников, а также тесного взаимодействия с родителями и сообществами. Комплексная безопасность направлена на достижение основной цели образовательного учреждения – качественное и безопасное обучение и воспитание подрастающего поколения.

Список литературы

1. Баиров А.С., Прокопьева А.В. Философские основания безопасности личности в условиях цифровизации // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. 2025. № 2(28). С. 134–138.
2. Потапова Н.Е. Феноменологический подход к осмыслению понятия безопасности // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 79. С. 26–32.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. М.: Мир и образование, 2024. 1375 с.
4. Родачин В.М. Философия безопасности: энциклопедический словарь категорий, понятий, концептов, идей. СПб.: Наукоемкие технологии, 2024. 160 с.
5. Бобров Д.В., Нарусова Е.Ю. Выбор конфигурации подсистем комплексной безопасности образовательного учреждения на основе математических методов принятия решений // Научный вестник Гуманитарно-социального института. 2024. № 19. С. 3.
6. Гальченко А.И. Комплексный подход к обеспечению безопасности в образовательных организациях // Законность. 2025. № 1(1083). С. 7–10.
7. Карьенов С.Р. Обеспечение комплексной безопасности образовательного учреждения в курсе дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» // Педагогическое образование. 2025. Т. 6. № 4. С. 40–45.
8. Лысенко А.С. Подходы и принципы комплексной оценки безопасности образовательного учреждения // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 6-1. С. 336–348.
9. Селин И.И., Шмырева М.Б. Понятие и сущность комплексной безопасности // Интернаука. 2025. № 36-3(400). С. 11–12.
10. Великов А.В., Косиков А.В., Великова Л.Ю. Проактивность как ключевая характеристика образовательной среды современной гимназии // Педагогическая перспектива. 2025. № 4(20). С. 30–41. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_4\(20\)_30](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_4(20)_30)

11. Азлецкая Е.Н., Князева Н.В. Развитие конструктивной психологической защиты у психологов в сфере образования // Педагогическая перспектива. 2024. № 2(14). С. 64–73. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_64](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_64)
12. Кандаурова А.В., Ибрагимова Л.А., Ибрагимова О.В. Личностные ресурсы в обеспечении безопасности жизнедеятельности педагога // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 4 (113). С. 97–101.
13. Маркина Н.В. Личностные ресурсы академической успешности учащихся профильных классов // Психология. Психофизиология. 2023. Т. 16. № 1. С. 29–40.
14. Покальчук Е.В. Личностные ресурсы субъекта жизнедеятельности // Обзор педагогических исследований. 2024. Т. 6. № 1. С. 71–75.
15. Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Кадровая политика как компонент управления в муниципальной системе образования // Педагогическая перспектива. 2025. № 3(19). С. 41–51. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3\(19\)_41](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3(19)_41)

References

1. Bairov A.S., Prokop'eva A.V. Philosophical foundations of personal security in the context of digitalization. *Nauchnyi дайджест Восточно-Сибирского института МВД России*. 2025; 2(28): 134–138. (In Russ.).
2. Potapova N.E. Phenomenological approach to understanding the concept of security. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya*. 2024; 79: 26–32. (In Russ.).
3. Ozhegov S.I. *Explanatory dictionary of the Russian language: about 100,000 words, terms and phraseological expressions*. Moscow: Mir i obrazovanie; 2024. 1375 p. (In Russ.).
4. Rodachin V.M. *Philosophy of security: encyclopedic dictionary of categories, concepts, constructs, and ideas*. Saint Petersburg: Naukoemkie tekhnologii; 2024. 160 p. (In Russ.).
5. Bobrov D.V., Narusova E.Yu. Selection of subsystem configuration for integrated security of an educational institution based on mathematical decision-making methods. *Nauchnyi vestnik Gumanitarno-sotsial'nogo instituta*. 2024; 19: 3. (In Russ.).
6. Gal'chenko A.I. Integrated approach to ensuring security in educational organizations. *Zakonnost'*. 2025; 1(1083): 7–10. (In Russ.).
7. Kar'enov S.R. Ensuring integrated security of an educational institution within the course "Life Safety". *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2025; 6(4): 40–45. (In Russ.).
8. Lysenko A.S. Approaches and principles of comprehensive assessment of educational institution security. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2025; 6-1: 336–348. (In Russ.).
9. Selin I.I., Shmyreva M.B. Concept and essence of integrated security. *Internauka*. 2025; 36-3(400): 11–12. (In Russ.).
10. Velikov A.V., Kosikov A.V., Velikova L.Yu. Proactivity as a key characteristic of the educational environment in a modern gymnasium. *Pedagogical perspective*. 2025; 4(20): 30–41. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_4\(20\)_30](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_4(20)_30) (In Russ.).
11. Azletskaya E.N., Knyazeva N.V. Development of constructive psychological defense mechanisms among psychologists in the field of education. *Pedagogical perspective*. 2024; 2(14): 64–73. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_64](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_64) (In Russ.).
12. Kandaurova A.V., Ibragimova L.A., Ibragimova O.V. Personal resources in ensuring teachers' life safety. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; 4(113): 97–101. (In Russ.).
13. Markina N.V. Personal resources of academic success among students of specialized classes. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya*. 2023; 16(1): 29–40. (In Russ.).
14. Pokal'chuk E.V. Personal resources of the subject of life activity. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy*. 2024; 6(1): 71–75. (In Russ.).
15. Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. Personnel policy as a component of management in the municipal education system. *Pedagogical perspective*. 2025; 3(19): 41–51. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3\(19\)_41](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3(19)_41) (In Russ.).

Информация об авторах

Андрей Владимирович Великов – Почётный работник сферы образования РФ, директор МАОУ «Гимназия № 41», Новоуральск.

Александр Викторович Косиков – кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «Гимназия № 41», Новоуральск.

Людмила Юрьевна Великова – Почётный работник сферы образования РФ, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «Гимназия № 41», Новоуральск.

Information about the authors

Andrey V. Velikov – Honored Worker of Education of the Russian Federation, Head of Gymnasium No. 41, Novouralsk.

Alexander V. Kosikov – Candidate of Sciences (Education), Deputy Head for Educational Work, Gymnasium No. 41, Novouralsk.

Lyudmila Y. Velikova – Honored Worker of Education of the Russian Federation, Deputy Head for Educational Work, Gymnasium No. 41, Novouralsk.

Статья поступила в редакцию 11.12.2025; одобрена после рецензирования 29.12.2025; принята к публикации 12.01.2026.

The article was submitted 11.12.2025; approved after reviewing 29.12.2025; accepted for publication 12.01.2026.



Научная статья

УДК 373.3

[https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_14](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_14)

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕТРАДИ

Л.А. Милованова¹, Е.С. Парилова²

¹ Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия

² Средняя общеобразовательная школа № 2, Шадринск, Россия

¹ milovanova-45@mail.ru

² ecaterina.parilova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития читательской грамотности у младших школьников в процессе обучения литературному чтению с использованием интерактивных тетрадей. Авторы подчёркивают важность формирования читательской грамотности как одного из ключевых компонентов функциональной грамотности, необходимой для успешного обучения и адаптации в современном информационном обществе. В работе анализируются основные составляющие читательской грамотности: умение извлекать и интерпретировать информацию, анализировать текст, делать выводы и применять полученные знания на практике.

Особое внимание уделяется использованию интерактивных тетрадей как эффективного педагогического инструмента. Авторы описывают их структуру, виды и преимущества – такие как увлекательность, развитие читательских навыков, персонализированное обучение и доступность. В статье представлены примеры шаблонов интерактивных тетрадей, в частности «Лепестки» и «Книжка со створками», которые способствуют развитию у младших школьников умений анализировать текст, понимать жанровые особенности произведений, характеризовать героев и осваивать фольклорную поэтику.

Результаты исследования показывают, что применение интерактивных тетрадей способствует комплексному развитию читательской грамотности, формированию ключевых компетенций обучающихся и повышению качества образовательного процесса.

Ключевые слова: читательская грамотность, младший школьник, литературное чтение, интерактивное обучение, интерактивная тетрадь

Для цитирования: Милованова Л.А., Парилова Е.С. Развитие читательской грамотности у младших школьников в процессе обучения литературному чтению посредством интерактивной тетради // Педагогическая перспектива. 2026. № 1(21). С. 14–23. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_14](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_14)

DEVELOPMENT OF READING LITERACY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING LITERATURE READING THROUGH AN INTERACTIVE NOTEBOOK

L.A. Milovanova¹, E.S. Parilova²

¹ Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

² Secondary School No. 2, Shadrinsk, Russia

¹ milovanova-45@mail.ru 

² ecaterina.parilova@yandex.ru 

Abstract. This article examines the development of reading literacy in primary school students through the use of interactive notebooks for teaching literary reading. The authors emphasize the importance of developing reading literacy as a key component of functional literacy, essential for successful learning and adaptation in today's information society. The paper analyzes the key components of reading literacy, such as the ability to extract and interpret information, analyze text, draw conclusions, and apply knowledge in practice.

Particular attention is paid to the use of interactive notebooks as an effective pedagogical tool. The authors describe their structure, types, and advantages, such as engaging content, skill development, personalized learning, and accessibility. The article presents examples of interactive notebook templates, such as "Petals" and "Book with Doors," which help develop primary school students' ability to analyze text, understand genre features of works, characterize characters, and master folklore poetics. The study results show that the use of interactive notebooks promotes the comprehensive development of reading literacy, the formation of key competencies in students, and an improvement in the quality of the educational process.

Keywords: reading literacy, primary school students, literature reading, interactive learning, interactive notebook

For citation: Milovanova L.A., Parilova E.S. Development of reading literacy in primary school students in the process of teaching literature reading through an interactive notebook. *Pedagogical perspective*. 2026; 1(21): 14–23. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_14](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_14)

В рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования одним из направлений деятельности учителя начальных классов является развитие функциональной грамотности младшего школьника. Она характеризуется многогранной и сложной структурой и включает различные виды грамотности, в том числе читательскую, которая способствует формированию навыков критического мышления, анализа информации и применения знаний в различных сферах жизни. Развитие читательской грамотности становится особенно актуальным в условиях современного общества, когда объём информации постоянно растёт и важно не только уметь читать, но и находить, сортировать и оценивать информацию из различных источников.

Термин «читательская грамотность» стал широко употребляемым в конце XX века в контексте международных исследований. В частности, в рамках исследования PIRLS (Международное исследование качества чтения и пони-

мания текста; в Российской Федерации не проводится с марта 2022 г.) читательская грамотность определяется как способность понимать и использовать письменные тексты в их многообразии для достижения целей, заданных обществом и значимых для индивида. Опираясь на разнообразные тексты, читатель конструирует собственные смыслы.

Современные исследователи [1; 2; 3; 4 и др.] характеризуют читательскую грамотность через различные составляющие:

- умения базисного декодирования, знание слов, грамматики, структуры текста;

- умения извлечь информацию из текста, интерпретировать и оценить её;

- умения читать, правильно интерпретировать информацию, делать выводы на основе прочитанного;

- способность извлекать необходимую информацию для её преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях;

– готовность к смысловому чтению – восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации.

С точки зрения формирования читательской грамотности в начальной школе она представляет собой способность не только читать и осмысливать учебные тексты, но и извлекать из них информацию, интерпретировать её, а также применять полученные знания при решении учебных и практических задач, включая ситуации повседневной жизни. Ключевыми элементами читательской грамотности выступают читательские умения – совокупность задач и методов их решения, позволяющая читателю выстраивать индивидуальную траекторию взаимодействия как с отдельным текстом, так и с различными текстами.

Как отмечают учёные и практики [5; 6; 7 др.], существенную роль в формировании читательской культуры младшего школьника играют уроки литературного чтения, во время которых дети осваивают работу с текстом и получают новую информацию. Они создают условия для успешности обучения по остальным предметам и являются фундаментом для последующего обучения.

Уроки литературного чтения предоставляют широкие возможности для реализации различных подходов и методик, направленных на формирование навыков понимания и анализа текста. На наш взгляд, использование методов интерактивного обучения является оптимальным способом достижения этой цели. Интерактивное обучение основано на взаимодействии всех его участников, характеризуется хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, двусторонним обменом информацией между ними и невозможностью неучастия ученика в совместной работе с коллективом [8].

В контексте развития читательской грамотности на уроках литературного

чтения одним из эффективных средств интерактивного обучения является использование интерактивных тетрадей.

Б.Дж. Зубер [9] определяет интерактивную тетрадь как ресурсный инструмент, воплощённый в форме визуального контента в ученической тетради, в которой обучающиеся наглядно систематизируют учебный материал для дальнейшего использования и запоминания. Интерактивность предполагает наличие элемента взаимодействия с пользователем или читателем – кармашки с карточками, книжечки с окошками, книжки-гармошки, выдвигающиеся элементы, картинки и т.д. Благодаря наличию интерактивных элементов внешний вид такой тетради разительно отличается от обычной, и она притягивает и удерживает интерес учеников.

В интерактивные тетради по литературному чтению можно включить памятки по литературному чтению, рабочие листы-буклеты и буклеты с краткой биографией писателей, информацию о произведениях, которые проходили на уроке, теоретическую информацию в виде ментальных карт и упражнения в игровой форме. Интерактивные элементы могут быть готовыми – с картинками, текстами, столбиками примеров – или содержать пустые шаблоны для заполнения. Объём зоны интерактивного элемента, предназначенной для заполнения, зависит от вида выбранного элемента и класса: чем старше обучающиеся, тем функциональная зона больше.

Интерактивная тетрадь – это современная форма ведения ученической тетради, которая позволяет обучающимся активно участвовать в обучении, анализировать и взаимодействовать с новой информацией на занятиях. Е.В. Минина отмечает, что её особенность интерактивных заданий заключается в обеспечении «оперативной обратной связи пользователя, в том числе предполагая автоматическую оценку

правильности выполнения учебного задания» [10, с. 80].

Интерактивная тетрадь основана на нескольких ключевых требованиях, которые делают её эффективным инструментом в образовательном процессе [10; 11; 12; 13 и др.].

– *Интерактивность*. Тетрадь должна способствовать активному взаимодействию учеников с учебным материалом и участию в процессе обучения. Это достигается через использование интерактивных элементов, таких как задания для заполнения, перетаскивание и сортировка, аудио- и видеоматериалы и др.

– *Индивидуализация*. Интерактивная тетрадь должна предлагать возможность индивидуализации обучения, адаптируясь к уровню знаний и потребностям каждого ученика. Благодаря этому каждый ученик может развиваться в своём собственном темпе и получать персонализированную обратную связь.

– *Мультимедийность*. Использование мультимедийных элементов, таких как аудио- и видеоматериалы, графика и интерактивные графические элементы, позволяет ученикам более эффективно воспринимать и запоминать информацию. Это также способствует развитию их креативности и воображения.

– *Сотрудничество*. Интерактивная тетрадь стимулирует сотрудничество и взаимодействие между учениками. Она предоставляет возможность для групповых заданий, обмена идеями и обсуждений, что способствует развитию коммуникативных навыков и социальной активности.

Существуют различные классификации интерактивных тетрадей: по формату исполнения, типу дидактического содержания, способу применения в учебной деятельности и др.

По формату исполнения тетради бывают: 1) бумажные – печатные тетради, в которых в наглядной форме систематизирован учебный материал в фор-

ме схем, картинок, иконок, продуктов творческой деятельности; 2) электронные – тетради, созданные с помощью стандартных или специализированных программных средств и реализующие полную или частичную автоматизацию процесса контроля.

По типу дидактического содержания интерактивные тетради подразделяются на: 1) информационные – тетради, представляющие собой визуальную систематизацию теоретического материала из разных источников; 2) контролируемые – тетради, направленные на проверку степени усвоения пройденного материала, идентификацию сложных для ребёнка тем; 3) смешанные – тетради, содержащие информационный и контролирующий блоки.

По способу применения в учебной деятельности интерактивные тетради бывают: 1) тематические – рабочие тетради, содержащие тематические задания для отработки отдельных элементов учебной дисциплины как при аудиторной, так и самостоятельной работе обучающихся; 2) тетради для упражнений (тренировочные, тетради-экзаменаторы, комплексные тетради и т.п.) – тетради, предназначенные для организации самостоятельной работы учащихся для отработки умений и навыков решения типовых задач и упражнений; 3) тетради для определённого вида работ – лабораторных, проектных, исследовательских, для подготовки к олимпиадам или другим конкурсным мероприятиям и др.

Каждый вид интерактивной тетради имеет свои сильные стороны и подходит для определённых ситуаций и целей. Выбор подходящего инструмента определяется уровнем подготовленности учеников, спецификой предмета и ресурсами, имеющимися в распоряжении преподавателя.

Основные преимущества использования интерактивных тетрадей в образовательном процессе представлены в таблице, составленной на основе анализа научной литературы по проблеме [14; 15; 16 и др.].

Преимущества интерактивной тетради

Преимущество	Характеристика
Увлекательность и мотивация	предлагает разнообразные задания и игровые элементы, которые делают процесс обучения более интересным и увлекательным для учеников. Это помогает поддерживать их мотивацию и интерес к предмету. Кроме того, сложная информация визуализируется, и это облегчает понимание материала.
Развитие навыков	способствует развитию различных навыков учеников. Она помогает развивать навыки чтения, письма, а также аналитические и творческие навыки, критическое мышление и решение проблем. Навыки самостоятельности (дети учатся самостоятельно организовывать и систематизировать информацию). Развивается мелкая моторика (элементы постоянно трогаются, двигаются, вытаскиваются).
Персонализированное обучение	тетрадь позволяет каждому ученику работать в собственном темпе и получать персонализированную обратную связь. Это помогает ученикам справляться с трудностями и развиваться в соответствии с индивидуальными потребностями.
Доступность и гибкость	интерактивная тетрадь может быть доступна как в бумажном, так и в электронном формате, что стимулирует учеников к постоянному просматриванию и повторению. Она также может быть легко обновляемой и адаптируемой к изменениям в образовательной программе. Использование разных форм организации деятельности учащихся (индивидуальная, парная или групповая работа).

Изучив основные разделы и темы по предмету «Литературное чтение» в 3 классе по рабочей программе Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого «Школа России» [17], мы создали и описали шаблоны для интерактивной тетради «В стране Литературия».

Интерактивная тетрадь – это тетрадь в клетку (24–48 листов) с включением множества интерактивных элементов: книжка со створками, книжка-гармошка, книжка «четыре двери», книжка с лепестками, мечбук, книжка с ярлычками, флэпбук и т.д. Все шаблоны и элементы направлены на изучение и закрепление тем. Она позволяет систематизировать весь изученный материал в классе. Тетрадь устроена таким образом, чтобы помогать вспомнить нужную информацию.

Особенности интерактивной тетради – включение разнообразных шаблонов и видов работ: графические зада-

ния, кроссворды, загадки, составление плана, работа с устаревшими словами, характеристика героев и т.д. Данная тетрадь выполнена в чёрно-белом цвете. Это означает, что младшим школьникам предоставляется возможность оформить интерактивную тетрадь на свой вкус.

Обязательными элементами тетради являются: 1) титульный лист, на котором указывается имя владельца и класс (оформляется по желанию учащегося); 2) мотивационный лист, содержащий напутствие учащемуся; 3) памятка для работы с тетрадью; 4) информация о том, какие инструменты понадобятся для работы; 5) условные обозначения; 6) схема оценивания интерактивной тетради; 7) содержание тетради (тема и номер страницы). Все страницы нумеруются, чтобы найти нужную тему по содержанию. На каждой странице должна стоять дата, название темы. Ка-

ждая новая запись (урок) – это новая страница (разворот тетради), чтобы все ученики работали на одинаковых страницах.

Интерактивная тетрадь содержит теоретический, графический и иллюстративный материал. Предложенные задания представлены в разных формах (найди, раскрась, соедини, допиши, подчеркни и др.). Приведём образцы ша-

блонов страниц на примере темы «Русская народная сказка «Сивка-Бурка».

На рисунке 1 представлен шаблон страницы с лепестками, на котором ведётся работа с устаревшими словами. На центральном листе приведены устаревшие слова, а на лепестках – их современное значение. В таком формате словарную работу можно провести по любому произведению.

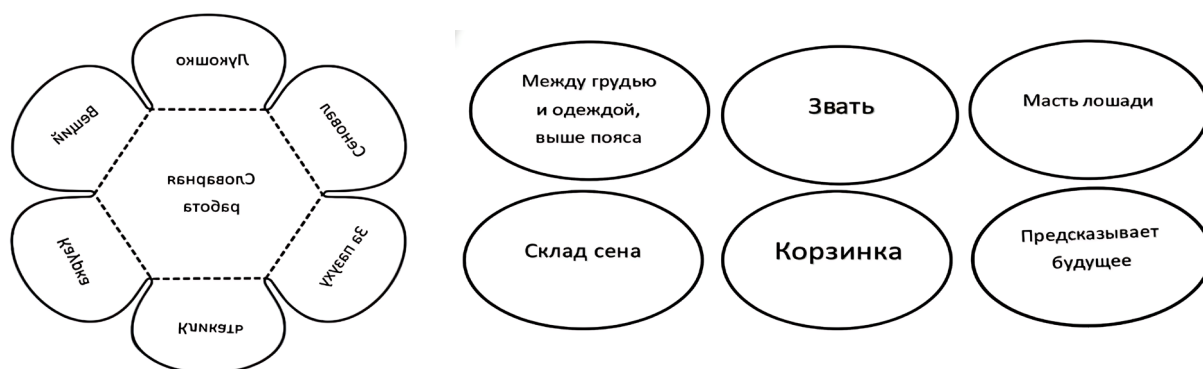


Рисунок 1. Шаблон «Лепестки»

Данный шаблон тренирует умение анализировать язык, выявлять стилистические особенности и понимать эволюцию слов, а также помогает визуализировать значение слов, распознавать и толковать устаревшие слова, что устраняет барьеры при чтении классической литературы. Это позволяет глубже воспринимать сюжет, характеры героев и исторический контекст произведений, что приводит к развитию читательской грамотности.

Такой подход сочетает визуальную привлекательность, интерактивность

и систематизацию знаний, что делает его особенно полезным для младших школьников.

Следующий шаблон к этой сказке – книжка со створками (рис. 2.). Снаружи приведена иллюстрация из сказки, которую надо раскрасить, внутри – задания: 1) определить последовательность событий сказки; 2) определить жанр произведения; 3) записать характеристику героев; 4) найти в тексте и записать зачин, волшебный призыв и концовку.

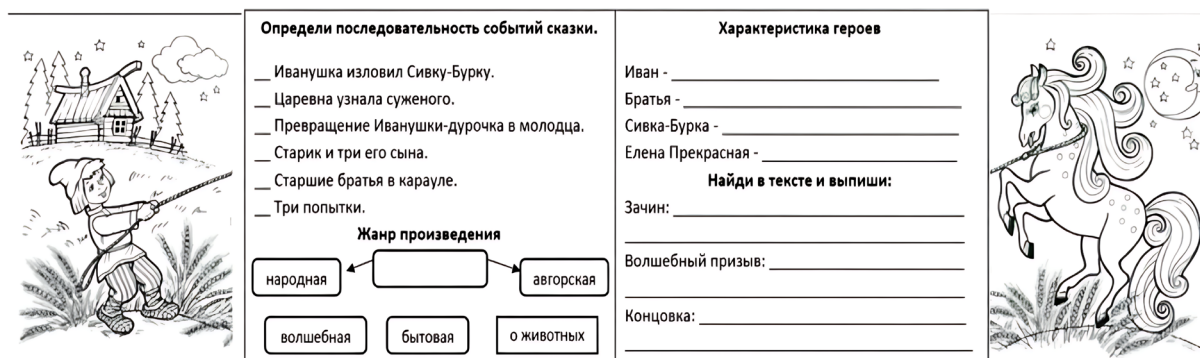


Рисунок 2. Шаблон «Книжка со створками»

Книжка со створками – эффективный интерактивный инструмент развития читательской грамотности, поскольку сочетает визуальное восприятие, осмысление текста и активную работу с содержанием. Рассмотрим, как каждое задание влияет на ключевые компоненты читательской грамотности.

Как показал наш опыт использования интерактивных тетрадей, у детей развиваются следующие компетенции:

1. Понимание структуры текста и сюжета (задание «Определи последовательность событий»):

- учит выделять ключевые эпизоды, устанавливать причинно-следственные связи;
- формирует представление о композиции (завязка, развитие, кульминация, развязка);
- развивает навык пересказа и краткого изложения;
- помогает предвидеть развитие сюжета в будущих чтениях.

2. Жанровая компетентность (задание «Определить жанр произведения»):

- знакомит с признаками сказки (волшебство, постоянные эпитеты, троекратные повторы и т. п.);
- учит отличать сказку от других жанров (рассказа, легенды, басни);
- способствует осознанному выбору книг по жанрам в дальнейшем;
- закладывает основу для анализа художественных особенностей текста.

3. Анализ персонажей и мотивов (задание «Записать характеристику героев»):

- развивает умение находить в тексте прямые и косвенные характеристики героев;
- учит различать положительных и отрицательных персонажей, их цели и поступки;
- формирует навык аргументации: «Почему я считаю героя добрым, хитрым, смелым? Где в тексте это видно?»;
- способствует эмпатии и пониманию мотивов поведения.

4. Освоение фольклорной поэтики (задание «Найти зачин, волшебный призыв, концовку»):

- обращает внимание на традиционные формулы сказки (например, «Жили-были...», «Сивка-Бурка, вещая каурка...», «И стали они жить-поживать...»);
- помогает увидеть повторяющиеся элементы сказочного канона;
- развивает чувство языка и стилистической нормы;
- облегчает запоминание и устное воспроизведение текста.

Использование различных шаблонов интерактивных тетрадей («книжка-гармошка», «книжка – четыре двери», «Т-образная книжка», «книжка с ярлычками», «флэпбук», «кармашки» и др.) способствует развитию читательской грамотности за счёт следующих возможностей. Визуализация (раскрашивание иллюстрации) активизирует эмоциональное восприятие текста; связывает образ с сюжетом, укрепляя запоминание; снижает тревожность, делает работу с текстом приятной. Тактильная вовлечённость (открытие створок, работа с внутренними страницами) усиливает концентрацию внимания; создаёт ритуал взаимодействия с книгой, формируя положительную ассоциацию с чтением. Интеграция различных видов деятельности (рисование, чтение и письмо) задействует разные каналы восприятия (зрительный, кинестетический, вербальный); поддерживает интерес и снижает утомляемость.

Работа с шаблонами учит планировать действия (вырезать, согнуть, заполнить, вклеить), контролировать качество выполнения, использовать наглядные опоры для самопроверки. В свою очередь структурированность и планомерность заданий учат последовательно анализировать текст, не пропускать важные элементы при чтении, систематизировать информацию в письменной форме. С помощью интерактивной тетради, выполняя задания под

руководством учителя, самостоятельно или в паре, обучающиеся лучше усваивают произведения и развивают свои навыки читательской грамотности.

Таким образом, интерактивные тетради являются эффективным педагогическим инструментом, способствующим

комплексному развитию читательской грамотности младших школьников. Их применение позволяет создать оптимальные условия для формирования ключевых компетенций учащихся и повышения качества образовательного процесса в целом.

Список литературы

1. Александрова С.Э. Функциональная читательская грамотность младших школьников: проблемы и пути решения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5(95). С. 97–114. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-95-97-114>
2. Функциональная грамотность младшего школьника: кн. для учителя / Н.Ф. Виноградова, М.И. Кузнецова, В.Ю. Романова [и др.]. М.: Вентана-Граф, 2018. 286 с.
3. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Баранов В.Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 58–78. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-58-78>
4. Чернякова Н.С. Формирование читательской грамотности младших школьников: учеб.-метод. пособие. Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2023. 52 с.
5. Гаврилова С.М., Дондокова С.М. Формирование читательской грамотности на уроках литературного чтения в начальной школе // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2021. № 4. С. 45–52. <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2021-4-45-52>
6. Павлова А.Б. Творческие задания как средство повышения познавательной активности младшего школьника на уроках литературного чтения // Педагогическая перспектива. 2025. № 2(18). С. 27–32. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_2\(18\)_27](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_2(18)_27)
7. Смахтина А.В. Формирование потребности в чтении у младших школьников в образовательном учреждении с помощью социально-педагогических ресурсов // Педагогическая перспектива. 2021. № 2. С. 77–82. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_2_77
8. Куприян А.В. Интерактивное обучение // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. № S1. С. 45–52.
9. Zube, B.J. An Interactive Science Notebook: An Effective Student Resource Tool. Mathematical and Computing Sciences Masters. 2004. Paper 53. URL: <https://clck.ru/UPDbj> (дата обращения: 01.12.2025)
10. Железнова А.К. Исследование развития функций памяти и внимания у детей из социально незащищенных семей // Вестник угроветения. 2011. № 4(7). С. 73–78.
11. Илюшкина О.А. Сальков А.В. Интерактивная тетрадь как многофункциональный дидактический материал // Modern Science. 2021. № 4-2. С. 191–199.
12. Минина Е.В. Опыт использования интерактивной рабочей тетради Skysmart в дистанционном обучении на разных этапах урока // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2020. № 3(11). С. 80–84.
13. Тургаева Г.Б. Приемы интерактивного обучения на уроках литературы (из опыта работы) // Педагогическая наука и практика. 2022. № 3(37) С. 90–93.
14. Гончаревич Т. В. Интерактивная тетрадь – эффективная технология обучения английскому языку учащихся второго класса // Развитие инновационного потенциала педагогов образовательных учреждений: Сб. материалов науч.-практ. конф., Калуга, 09 декабря 2022 года. Калуга: ИП Стрельцов И.А., 2023. С. 47–50.
15. Орехова А.Н. Разработка и создание интерактивной тетради для ведения записей на уроках родного (хантыйского) языка и литературы // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Чебоксары, 12 марта 2024 года. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2024. С. 69–3. – <https://doi.org/10.31483/r-110402>
16. Тараканова Р.В. Интерактивные тетради как средство формирования познавательного интереса учащихся на уроках иностранного языка // Современное образование Витебщины. 2022. № 1(35). С. 38–40.

17. Литературное чтение. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Л.Ф. Климанова, М.В. Бойкина [и др.]. М.: Просвещение, 2014. 128 с.

References

1. Aleksandrova S.E. Functional reading literacy of primary school students: problems and solutions. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2023; 1(5/95): 97–114. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-95-97-114> (In Russ.).
2. *Functional literacy of the primary school student: kn. dlya uchitelya* / N.F. Vinogradova, M.I. Kuznetsova, V.Yu. Romanova [et al.]. Moscow: Ventana-Graf; 2018. 286 p. (In Russ.).
3. Tsukerman G.A., Kovaleva G.S., Baranov V.Yu. Reading skills of Russian fourth-graders: lessons from PIRLS-2016. *Voprosy obrazovaniya*. 2018; 1: 58–78. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-58-78> (In Russ.).
4. Chernyakova N.S. *Formation of reading literacy in primary school students: ucheb.-metod. posobie*. Tula: GOU DPO TO «IPK i PPRO TO»; 2023. 52 p. (In Russ.).
5. Gavrilova S.M., Dondokova S.M. Development of reading literacy in literary reading lessons in elementary school. *Vestnik BGSU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*. 2021; 4: 45–52. <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2021-4-45-52> (In Russ.).
6. Pavlova A.B. Creative tasks as a means of enhancing cognitive activity of primary school students in literary reading lessons. *Pedagogical perspective*. 2025; 2(18): 27–32. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_2\(18\)_27](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_2(18)_27) (In Russ.).
7. Smakhtina A.V. Formation of reading motivation among primary school students through socio-pedagogical resources in educational institutions. *Pedagogical perspective*. 2021; 2: 77–82. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_2_77 (In Russ.).
8. Kupriyan A.V. Interactive learning. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2015; S1: 45–52. (In Russ.).
9. Zube, B.J. An Interactive Science Notebook: An Effective Student Resource Tool. *Mathematical and Computing Sciences Masters*. 2004. Paper 53. Available at: <https://clck.ru/UPDbj> (Accessed December 1, 2025).
10. Zheleznova A.K. Study of memory and attention development in children from socially vulnerable families. *Vestnik ugrovedeniya*. 2011; 4(7): 73–78. (In Russ.).
11. Ilyushkina O.A., Salkov A.V. Interactive notebook as a multifunctional didactic material. *Modern Science*. 2021; 4-2: 191–199. (In Russ.).
12. Minina E.V. Experience of using the Skysmart interactive workbook in distance learning at different stages of the lesson. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie otsenki kachestva obrazovaniya*. 2020; 3(11): 80–84. (In Russ.).
13. Turgaeva G.B. Techniques of interactive teaching in literature lessons (from teaching experience). *Pedagogicheskaya nauka i praktika*. 2022; 3(37): 90–93. (In Russ.).
14. Goncharevich T.V. Interactive notebook – an effective technology for teaching English to second-grade students. In: *Razvitie innovatsionnogo potentsiala pedagogov obrazovatel'nykh uchrezhdenii: sb. materialov nauch.-prakt. konf., Kaluga, December 9, 2022*. Kaluga: IP Strel'tsov I.A.; 2023; 47–50. (In Russ.).
15. Orekhova A.N. Development and creation of an interactive notebook for note-taking in native (Khanty) language and literature lessons. In: *Pedagogika, psikhologiya, obshchestvo: ot teorii k praktike: materialy I Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Cheboksary, March 12, 2024*. Cheboksary: Izdatel'skii dom «Sreda»; 2024; 69–73. <https://doi.org/10.31483/r-110402> (In Russ.).
16. Tarakanova R.V. Interactive notebooks as a tool for fostering students' cognitive interest in foreign language lessons. *Sovremennoe obrazovanie Vitebskshchiny*. 2022; 1(35): 38–40. (In Russ.).
17. *Literary reading. Working programs. Subject line of textbooks of the "Shkola Rossii" system. Grades 1–4: posobie dlya uchitelei obshcheobrazovat. organizatsii* / L.F. Klimanova, M.V. Boikina [et al.]. Moscow: Prosveshchenie; 2014. 128 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Любовь Анатольевна Милованова – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования Шадринского государственного педагогического университета.

Екатерина Сергеевна Парилова – учитель начальных классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2», г. Шадринск.

Information about the authors

Lyubov A. Milovanova – Candidate of Sciences (Philology), Academic Title of Associate Professor, Head of the Department of theory and methodology of preschool and primary education, Shadrinsk State Pedagogical University.

Ekaterina S. Parilova – primary school teacher, Secondary School No. 2, Shadrinsk.

Статья поступила в редакцию 13.12.2025; одобрена после рецензирования 29.12.2025; принята к публикации 12.01.2026.

The article was submitted 13.12.2025; approved after reviewing 29.12.2025; accepted for publication 12.01.2026.



Научная статья

УДК 37.035

[https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_24](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_24)

НЕНАСИЛЬСТВЕННОЕ ОБЩЕНИЕ В РАБОТЕ ТЬЮТОРА В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Т.А. Сухенко

ЧОУ «Школа Будущего НСК», Новосибирск, Россия, suhenkot678@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена анализу практического опыта применения метода ненасильственного общения в тьюторском сопровождении учащихся среднего звена частной общеобразовательной школы. Рассматривается теоретическая основа концепции ненасильственного общения М. Розенберга и возможности её адаптации к работе тьютора с нормотипичными школьниками подросткового возраста. На основе девятимесячного опыта тьюторского сопровождения одного класса учащихся (с апреля 2025 года по январь 2026 года, с увеличением численности класса с 13 до 18 человек) описываются практические приёмы внедрения четырёхкомпонентной модели ненасильственного общения: наблюдение без оценки, идентификация чувств, определение потребностей и формулирование просьбы. Представлены результаты работы, демонстрирующие положительную динамику в развитии коммуникативных навыков учащихся, снижение конфликтности в классном коллективе и повышение уровня осознанности подростков в выражении собственных эмоций. Предложены конкретные методические приёмы, которые могут быть использованы тьюторами и классными руководителями при работе с учащимися 5–7 классов.

Ключевые слова: ненасильственное общение, тьюторское сопровождение, тьютор, среднее звено школы, подростковый возраст, коммуникативные навыки, эмпатия, конфликтология

Для цитирования: Сухенко Т.А. Ненасильственное общение в работе тьютора в среднем звене общеобразовательного учреждения // Педагогическая перспектива. 2026. № 1(21). С. 24–34. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_24](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_24)

NONVIOLENT COMMUNICATION IN TUTOR'S WORK IN MIDDLE SCHOOL

T.A. Sukhenko

School of the Future NSK, Novosibirsk, Russia, suhenkot678@gmail.com

Abstract. The article analyzes practical experience of applying nonviolent communication method in tutoring support of middle school students. The theoretical basis of M. Rosenberg's nonviolent communication concept and possibilities of its adaptation to the work of a tutor-mentor with neurotypical adolescent schoolchildren are considered. Based on nine months of tutoring experience with one class of students (from April 2025 to January 2026, with an increase in class size from 13 to 18 students), practical techniques for implementing the four-component model of nonviolent communication are described: observation without evaluation, identification of feelings, determination of needs, and formulation of requests. The results demonstrate positive dynamics in the development of students' communication skills, reduction of conflicts in the classroom, and increased awareness of adolescents in expressing their own emotions. Specific teaching methods are proposed that can be used by tutors and class teachers when working with students in grades 5–7.

Keywords: nonviolent communication, tutoring support, tutor, middle school, adolescence, communication skills, empathy, conflict resolution

For citation: Sukhenko T.A. Nonviolent Communication in Tutor's Work in Middle School. *Pedagogical perspective.* 2026; 1(21): 24–34. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_24](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_24)

Переход учащихся из начальной школы в среднее звено традиционно рассматривается педагогической наукой как один из критических периодов школьной жизни. Именно в это время перед подростками встают новые вызовы: адаптация к многопредметной системе обучения, выстраивание отношений с разными учителями, изменение социальной роли в коллективе сверстников и т.д. В условиях современной образовательной среды особую актуальность приобретает вопрос о том, какие коммуникативные стратегии способны эффективно поддержать учащихся в данный период.

Как отмечают многочисленные исследователи [1; 2; 3 и др.], тьюторское сопровождение как форма педагогической поддержки предполагает индивидуализацию образовательного процесса и выстраивание субъект-субъектных отношений между педагогом и учеником. Тьютор помогает ребёнку самостоятельно строить личный образовательный маршрут, учитывая его потребности, интересы и особенности восприятия информации. С учениками среднего звена тьютор занимается поиском интересов, помогает организовать учёбу, выступает посредником между подопечным и другими участниками образовательного процесса.

Тьюторство является важным компонентом построения благоприятного школьного климата [4] и, в частности, играет существенную роль в разрешении и избегании конфликтов [5; 6; 7 и др.]. Подростковый возраст характеризуется повышенной эмоциональностью, стремлением к автономии и чувствительностью к несправедливости, что делает традиционные директивные методы воздействия малоэффективными. В этом контексте большим потенциалом обладает использование методов ненасильственного общения, поскольку оно позволяет выстраивать доверительные отношения с подопечными, основанные на взаимном уважении и эмпатии.

Концепция ненасильственного общения, разработанная американским пси-

хологом М. Розенбергом в 1960-х годах, представляет собой метод взаимодействия, который помогает людям выражать мысли и чувства без обвинений, критики или давления [8, с. 21–34]. Основная цель данного подхода – не доказать свою правоту, а найти общий язык, создать контакт, в котором люди стремятся помочь друг другу по доброй воле, а не из страха, вины или обязанности. Исследования показывают, что программы, основанные на принципах концепции, демонстрируют значительное положительное влияние на способности подростков к решению проблем и развитие навыков личного контроля [9; 10; 11; 12 и др.].

Ненасильственное общение как педагогический феномен основывается на идее о том, что язык существенно влияет на качество межличностных отношений. М. Розенберг, наблюдая, как изменения в способах коммуникации влияют на детей и взрослых, пришёл к выводу о необходимости создания экологичного и дружелюбно настроенного вида общения. В своей концепции он предлагает отходить от принципов взаимодействия, построенных на обвинении, оценочном суждении, требовании, сравнении и навязывании. Типичные примеры традиционных и заменяющих их ненасильственных коммуникативных паттернов представлены в таблице 1 (с. 23).

Метод ненасильственного общения базируется на четырёх компонентах: наблюдение, чувства, потребности и просьба [8, с. 42–65]. Первый компонент предполагает безоценочное описание ситуации: педагог констатирует факты, не добавляя интерпретаций. Например, вместо фразы «Ты опять опоздал» используется формулировка «Сегодня ты пришёл в класс через десять минут после звонка». Второй компонент связан с идентификацией собственных чувств без переноса ответственности за них на другого человека. Третий компонент – определение потребностей, стоящих за этими чувствами. Четвёртый – формулирование конкретной просьбы, а не требования.

Таблица 1

Примеры традиционных и ненасильственных коммуникативных паттернов

Ситуация	Традиционный паттерн	Паттерн ненасильственного общения
Опоздание учащегося	Ты опять опоздал. Когда это прекратится?	Ты пришёл через 10 минут после начала. Я чувствую беспокойство, потому что мне важно, чтобы ты успевал на все важные темы. Можем ли мы обсудить, что помешало прийти вовремя?
Конфликт между учащимися	Прекратите ссориться! Вы ведёте себя как маленькие дети.	Я вижу, что вы оба сейчас расстроены. Давайте по очереди расскажете, что произошло и что вы чувствуете.
Невыполнение договорённости	Ты обещал и не сделал. Ты безответственный	Мы договаривались о [конкретное действие], и этого не произошло. Я чувствую разочарование, потому что для меня важна надёжность. Что помешало выполнить договорённость?

В образовательной среде применение ненасильственного общения способствует улучшению отношений между учениками, снижению конфликтности и созданию более поддерживающей среды для обучения. Учащиеся, обученные принципам ненасильственного общения, демонстрируют большую способность к мирному разрешению разногласий, развивают социальные навыки уважения к точке зрения других и эмоциональный интеллект.

Цель данной статьи – представить осмысление практического опыта применения метода ненасильственного общения в работе тьютора с учащимися 6 класса частной общеобразовательной школы.

Описываемый практический опыт охватывает период с апреля 2025 года по январь 2026 года – девять месяцев тьюторского сопровождения одного класса учащихся. Работа началась, когда дети обучались в 5 классе, и продолжается в настоящее время, когда они являются шестиклассниками.

Группа сопровождения изначально состояла из 13 учащихся (5 мальчиков и 8 девочек) в возрасте 10–11 лет на момент начала работы. К январю 2026 года численность класса увеличилась до 18 человек (9 мальчиков и 9 девочек) в связи с поступлением новых учащихся из других классов и учебных учреждений. Отбор в программу тьюторского

сопровождения осуществлялся на основе запросов родителей и администрации школы. Основными запросами являлись: трудности в коммуникации со сверстниками, неумение конструктивно выражать недовольство, частое участие в конфликтных ситуациях, сложности в выстраивании отношений с учителями-предметниками.

Тьюторское сопровождение осуществлялось в следующих форматах: индивидуальные консультации (1–2 раза в месяц с каждым учащимся), групповые занятия (еженедельно, продолжительностью 40 минут), ситуативные беседы по запросу участников.

Процесс внедрения ненасильственного общения в практику тьюторского сопровождения был разделён на три этапа: подготовительный, основной и рефлексивный.

Подготовительный этап (апрель – май 2025 года) был посвящён установлению контакта с учащимися и комплексной диагностике их коммуникативных особенностей. На данном этапе применялись методы наблюдения, беседы, анкетирование и тестирование эмоционального интеллекта.

Анализ речевых паттернов показал, что большинство учащихся класса (87%) склонны использовать «ты-высказывания» в конфликтных ситуациях, часто формулируя обвинения типа: «Ты мне мешаешь!», «Ты лжёшь!», «Ты меня не

уважаешь!». Было выявлено, что учащиеся затрудняются в идентификации собственных чувств (68% испытывают трудности), путают чувства и мысли, не умеют формулировать просьбы, заменяя их требованиями или претензиями.

Типичные конфликты подготовительного этапа:

1. Конфликты на основе неправильного понимания намерений: учащиеся часто воспринимают нейтральные действия одноклассников как намеренные оскорбления. Пример: один ученик не позвал другого на перемене, а тот истолковал это как намеренное исключение из группы.

2. Конфликты, связанные с распределением ресурсов: споры из-за места в классе, очерёдности в столовой, справедливого распределения ролей в групповых проектах.

3. Конфликты из-за различных коммуникативных стилей: интровертам казалось, что экстраверты их игнорируют; тихие ученики неправильно воспринимали громкое общение экстравертов как агрессию.

4. Конфликты с элементами социального исключения: проявления буллинга низкой интенсивности, игнорирование, распространение слухов.

Параллельно на подготовительном этапе проводилась работа по освоению тьютором языка ненасильственного общения для последующего моделирования данного типа коммуникации в повседневном взаимодействии с учащимися. Важным аспектом являлось формирование у педагога навыка безоценочного наблюдения и эмпатического слушания, как это подробно описано в работах, посвящённых общению с детьми. Тьютор прошёл дополнительное обучение и занимался анализом собственных коммуникативных привычек, чтобы максимально аутентично внедрять метод в практику.

Основной этап (сентябрь – декабрь 2025 года) включал систематическое обучение учащихся четырём компонен-

там ненасильственного общения через специально организованные групповые занятия и индивидуальное консультирование.

Обучение первому компоненту – «Наблюдение без оценки» – осуществлялось через упражнения, направленные на различение фактов и оценок: учащимся предлагались типичные школьные ситуации, которые они учились переформулировать, заменяя оценочные суждения на нейтральные описания происходящего. Например, фразу «Он вечно меня перебивает» они учились трансформировать в конкретное наблюдение: «Когда я рассказывал о выходных, он три раза начинал говорить, не дождавшись, пока я закончу»; выражение «Она всегда выделяется» превращалось в описание: «На последних трёх уроках физкультуры она выполнила упражнения раньше, чем остальные»; а субъективное суждение «Он ненормальный» заменялось на факт: «Он быстрее говорит и быстрее двигается, чем большинство ребят в классе». Для закрепления навыка ученики вели специальные карточки, в которых фиксировали конфликтные ситуации и практиковали их переформулировку. К концу сентября 72% учащихся уже могли самостоятельно, при поддержке тьютора, преобразовывать оценочные высказывания в нейтральные наблюдения.

Работа со вторым компонентом – «Идентификация чувств» – была направлена на расширение эмоционального словаря учащихся. Для этого была разработана «Карта чувств», включающая более 40 эмоциональных состояний, сгруппированных по интенсивности и валентности: например, в группу печали входили грусть, разочарование, уныние, сожаление и горечь; в категорию гнева – раздражение, возмущение, ярость, негодование и злость; страх описывался через тревогу, беспокойство, панику, испуг и неуверенность; радость – через удовлетворение, восторг, облегчение, гордость и воодушевление; а смущение – че-

рез неловкость, застенчивость, конфуз и стыд. Учащиеся вели «Дневник чувств», в котором ежедневно (в начале) фиксировали свои эмоциональные состояния в различных ситуациях, что способствовало развитию эмоциональной осознанности. Проводились игры и упражнения для расширения эмоционального словаря: «Угадай эмоцию по описанию», «Подбери синоним», «Интенсивность чувства» (шкалирование эмоций от 1 до 10). К ноябрю активный эмоциональный словарь учащихся расширился в среднем с 8–10 слов до 20–25 слов, что значительно облегчило их способность точно называть свои переживания.

Работа с третьим компонентом – «Определение потребностей» – была направлена на помощь учащимся в осознании связи между их чувствами и лежащими в основе этих чувств неудовлетворёнными потребностями. Был составлен список базовых потребностей, включающий безопасность (физическую и эмоциональную), уважение и признание, понимание и сочувствие, автономию и свободу выбора, принадлежность и связь с другими, справедливость, творчество и самовыражение, стремление к новым знаниям и компетентности, а также заботу и помощь. Через практические упражнения, такие как «Если ты чувствуешь гнев, какая потребность может быть не удовлетворена?» или «Что тебе нужно в этой ситуации, чтобы почувствовать себя комфортнее?», учащиеся учились распознавать, какие именно потребности стоят за их эмоциями. Например, обида часто оказывалась связана с неудовлетворённой потребностью в уважении и признании, страх – с потребностью в безопасности, одиночество – с потребностью в принадлежности, разочарование – с потребностью в справедливости, а скука – с недостатком возможностей для получения новых знаний или творческого самовыражения. Эти практики способствовали развитию глубокого понимания собственных внутренних

состояний и формированию навыков конструктивного реагирования на эмоциональные вызовы.

Четвёртый компонент – «Формулирование просьбы» – оказался для учащихся наиболее сложным. В ходе обучения они осваивали принципиальное различие между требованием (например: «Перестань отвлекать!») и просьбой (например: «Можешь ли ты не разговаривать, когда я отвечаю на вопрос учителя? Мне важно не отвлекаться»). Школьники учились формулировать просьбы, которые были одновременно конкретными, выполнимыми и позитивно сформулированными: вместо расплывчатого «Будь добрее» они предлагали чёткое действие – «Давай обсудим, что произошло»; вместо нереалистичного «Всегда помогай мне с домашкой» – ограниченное по времени и содержанию обращение: «Можешь помочь мне понять задачу по математике в среду?»; вместо запрета «Прекрати шуметь» – конструктивную альтернативу: «Давай говорить спокойнее, чтобы услышать друг друга». К декабрю 81% учащихся уже могли сформулировать такую просьбу с опорой на специальную схему-подсказку, а 45% – делали это самостоятельно, без внешней помощи.

Рефлексивный этап (январь 2026 года) направлен на анализ результатов и корректировку дальнейшей работы. На данном этапе проводится повторная диагностика, сбор обратной связи от учащихся, родителей и учителей, анализ дневников наблюдений и видеозаписей групповых занятий.

В ходе работы был разработан и апробирован ряд практических приёмов, адаптирующих метод ненасильственного общения к специфике тьюторского сопровождения подростков.

Приём «Четыре шага» представляет собой алгоритм, которому учащиеся следуют при возникновении конфликтной ситуации:

1. Что произошло? (факты без оценок, безоценочное наблюдение)

2. Что я чувствую? (название эмоции, идентификация чувств)

3. Что мне важно? (потребность, стоящая за чувством)

4. О чём я хочу попросить? (конкретная, позитивно сформулированная просьба)

Алгоритм был визуализирован в виде красочной схемы и размещён в кабинете, где проходят групповые занятия. На карточках размером А4 изображены четыре шага с примерами для быстрой ориентации учащихся. Данный приём оказался особенно эффективным для самостоятельного разрешения конфликтов между учащимися.

Пример применения приёма в конкретной ситуации: два ученика поссорились из-за того, что один занял место первого на любимой парте. Вместо традиционного развития событий (ссоры и последующего вмешательства взрослого) ученик 1 использует приём «Четыре шага»: он начинает с нейтрального описания происшедшего – «Сегодня я пришёл в класс, а ты уже сидел на моей парте», затем выражает свои чувства – «Я чувствую расстройство и обиду», далее обозначает стоящую за этими чувствами потребность – «Мне важно иметь в классе своё место, где я себя чувствую комфортно», и завершает конкретной, позитивно сформулированной просьбой – «Можешь ли ты завтра прийти пораньше, чтобы выбрать другую парту, а эта парта будет моей?».

Приём «Перевод» применяется в ситуациях, когда учащийся использует агрессивные или обвинительные формулировки. Тьютор предлагает «перевести» высказывание на язык ненасильственного общения, разбивая его на четыре компонента. Например, фразу «Он меня достал!» можно переформулировать так: «Когда он помешал мне решать задачу, я чувствую раздражение, потому что мне важна сосредоточенность. Можешь ли ты не разговаривать, когда я работаю?» Аналогично, обвинение «Ты всегда несправедлива!» превращается в конструк-

тивное сообщение: «На контрольной работе ты дала ему больше времени, чем мне, и я чувствую возмущение, потому что для меня важна справедливость. Можешь ли ты объяснить, почему так произошло?» Даже эмоциональное замечание вроде «Это скучно и бесполезно!» может быть переведено в запрос: «Я чувствую разочарование этим заданием, потому что я хочу работать над чем-то более интересным для меня. Можешь ли ты помочь мне найти задание, которое развивает нужные мне навыки?».

Приём «Эмпатическое угадывание» применяется в индивидуальных консультациях, когда учащийся затрудняется в идентификации своих чувств или потребностей. Тьютор предлагает варианты, помогая углубить самопознание. Например, тьютор может сказать: «Когда это произошло, ты выглядел расстроенным. Возможно, ты чувствуешь обиду?» – и получить уточнение: «Да, но больше я чувствую себя несправедливо обиженным». Тогда тьютор продолжает сопровождать: «Может быть, тебе важно, чтобы твоё мнение учитывали и уважали?» – на что ученик откликается: «Да, именно! Мне кажется, меня не слушают».

Этот приём требует от тьютора развитых навыков эмпатии и умения ставить себя на место ученика. Эмпатическое угадывание помогает учащемуся обрести слова для своих переживаний и развивает метакогнитивные навыки.

Приём «Ролевая проба» используется на групповых занятиях для отработки навыков ненасильственного общения в смоделированных ситуациях. Учащиеся разыгрывают типичные конфликтные сценарии, практикуя применение четырёх компонентов. Сценарии заимствуются из реальной школьной жизни.

Например, по сценарию «Забятая договорённость» один ученик обещал помочь другому с домашним заданием, но забыл. По сценарию «Распространение слуха» ученик, услышав приватный разговор, рассказал об этом другим. Сценарий «Исключение из группы» подразу-

мекает ситуацию, когда ученики делают проект и не приглашают одноклассника присоединиться. Сценарий «Критика от учителя»: Учитель указал на ошибку в работе ученика критическим тоном.

После каждой ролевой пробы проводится обсуждение: что прошло хорошо, что можно улучшить, как персонажи чувствовали себя в разных ролях. Это развивает не только коммуникативные навыки, но и эмпатию, когда ученик принимает роль другого человека.

Приём «Дневник наблюдений» предполагает ведение учащимися записей о ситуациях, в которых они применили (или могли бы применить) принципы ненасильственного общения. Записи обсуждаются на индивидуальных консультациях. Дневник может выглядеть следующим образом:

Дата: [число]

Ситуация: [Что произошло? Безоценочное описание]

Мои чувства: [Какие эмоции я испытывал/а?]

Моя потребность: [Что мне было важно в этот момент?]

Что я сказал/а: [Как я общался/ась?]

Результат: [Как разрешилась ситуация?]

Размышление: [Что я могу сделать иначе в следующий раз?]

Ведение дневника способствует развитию самосознания и позволяет отслеживать прогресс в применении ненасильственного общения. К концу декабря ученики самостоятельно формировали в среднем 2–3 записи в неделю, отмечая свой прогресс в коммуникативных навыках.

Оценка результативности применения метода ненасильственного общения осуществлялась на основе качественных и количественных показателей.

Качественные изменения фиксировались методом включённого наблюдения, видеоанализа групповых взаимодействий и анализа обратной связи. К январю 2026 года отмечается следующая динамика:

1. Снижение обвинительного дискурса: учащиеся класса значительно реже используют обвинительные «ты-высказывания» в межличностных конфликтах. Если в начале года 87% конфликтных высказываний содержали обвинения, то к декабрю этот показатель снизился до 23%.

2. Расширение эмоционального словаря: расширился активный эмоциональный словарь с 8–10 слов в начале работы до 20–25 слов к январю. Учащиеся стали точнее называть свои переживания, что облегчает их обработку и снижает фрустрацию.

3. Развитие рефлексии: появилась способность к рефлексии собственных потребностей. Учащиеся могут теперь не просто сказать: «Мне не нравится», но и ответить на вопрос: «Почему это для тебя важно?»

4. Снижение требования к вмешательству взрослых: снизилось количество обращений к тьютору для разрешения конфликтов между учащимися. Многие конфликты теперь разрешаются самостоятельно или с минимальной помощью.

5. Улучшение климата в классе: наблюдается повышение уровня доверия в группе, увеличение кооперативного поведения, снижение изоляции отдельных учащихся.

Также существенно уменьшилось количество зафиксированных конфликтов между учащимися и выросла доля конфликтов, разрешённых ими самостоятельно (таблица 2).

Таблица 2

**Динамика конфликтных ситуаций
с участием учащихся класса**

Период	Зафиксированные конфликты (кол-во)	Конфликты, разрешённые самостоятельно	
		Кол-во	%
Апрель – май 2025	14	2	14
Сентябрь – октябрь 2025	9	4	44
Ноябрь – декабрь 2025	6	5	83

Обратная связь от родителей (анкетирование в декабре 2025 года, в котором приняли участие 18 из 18 родителей) показала следующие результаты:

- 15 из 18 родителей (83%) отмечают позитивные изменения в коммуникативном поведении детей дома;
- 12 родителей (67%) заметили, что дети стали говорить о своих чувствах в семейных разговорах;
- 14 родителей (78%) отметили уменьшение крика и обвинений в конфликтных ситуациях дома;
- 11 родителей (61%) заметили, что дети проявляют больший интерес к чувствам других членов семьи.

Учителя-предметники (6 преподавателей, опрошенных в январе 2026 года) отметили положительные изменения в поведении учащихся: они стали более конструктивно реагировать на критическую обратную связь, реже вступают в споры с агрессивным оттенком – особенно при получении замечаний, проявляют большую внимательность к чувствам одноклассников во время групповых работ, легче находят компромиссы в ситуациях разногласий и чаще проявляют инициативу в миротворчестве внутри класса.

Практический опыт выявил ряд трудностей в применении метода ненасильственного общения в работе тьютора с подростками.

Одной из ключевых трудностей в освоении приёмов ненасильственного общения у учащихся 11–12 лет является формирование навыка безоценочного наблюдения. В этом возрасте учащимся сложно отделять факты от интерпретаций, что требует длительной и систематической работы. Данная трудность связана с особенностями когнитивного развития в подростковом возрасте. В этом возрасте абстрактное мышление только начинает развиваться, и способность к метакогниции (размышлению о своём мышлении) ещё не полностью сформирована.

Это проявляется в типичных ошибках: вместо нейтрального описания «Он говорил громче, чем остальные» ученики используют оценочную формулировку «Он кричал», тем самым вкладывая в высказывание суждение об агрессивности; вместо констатации факта «Она не подняла руку» говорят: «Она не захотела участвовать», приписывая другому человеку внутреннее намерение; или заменяют точное наблюдение «Он пришёл на пять минут позже обычного» обобщённой и оценочной фразой «Он опять опоздал».

Соппротивление «непривычному» языку. Некоторые учащиеся первоначально воспринимали формулировки ненасильственного общения как искусственные, неестественные и даже смешные, особенно выражение «Я чувствую...». Преодоление этого сопротивления требовало комплексного подхода: во-первых, демонстрации практической пользы метода через анализ успешных случаев его применения; во-вторых, постепенного формирования привычки через регулярное применение в повседневной коммуникации; в-третьих, открытого признания того, что новый способ выражения может ощущаться как странный или необычный, однако подобная реакция является нормальной на этапе освоения; и, наконец, моделирования использования данных принципов взрослыми в присутствии учащихся.

Обычно преодоление сопротивления занимает 2–3 недели регулярной практики, после чего язык начинает казаться более естественным.

Несистемность применения. Метод эффективно работает при системном использовании всеми участниками образовательного процесса. Однако в условиях, когда другие педагоги применяют традиционные директивные методы коммуникации (критика, требования, наказания), учащиеся получают противоречивые образцы поведения.

Так, например, на занятии тьютора может звучать фраза: «Когда ты поднял голос, я чувствую беспокойство. Давай говорить спокойнее», тогда как на уроке другого педагога учащиеся слышат: «Тишина! Кто ещё раз заговорит, получит замечание!».

Эта несистемность замедляет формирование навыков и может привести к тому, что учащиеся будут применять ненасильственное общение только в присутствии тьютора.

Временные затраты. Освоение навыков ненасильственного общения требует значительного времени, что создаёт сложности в условиях ограниченного количества часов тьюторского сопровождения. Не все школы могут позволить себе достаточное количество часов на подготовку к применению метода. В нашем случае было выделено 40 минут в неделю на групповые занятия, чего в минимуме достаточно, но расширение часов существенно улучшило бы результаты.

Индивидуальные различия в скорости освоения. Учащиеся осваивают компоненты с разной скоростью. Некоторые быстро схватывают логику метода (к октябрю могли применять без помощи), в то время как другие нуждались в постоянной поддержке (к январю всё ещё нуждались в подсказках при сложных эмоциях).

Метод ненасильственного общения органично вписывается в тьюторскую деятельность, поскольку соответствует её базовым принципам: субъект-субъектное взаимодействие, индивидуализация, поддержка самостоятельности учащегося. В тоже время адаптация метода к возрастным особенностям учащихся 11–12 лет требует специальных приёмов, включающих визуализацию, ролевые пробы, ведение дневников, эмпатическое слушание и пошаговое обучение.

Дальнейшее развитие описанной практики предполагает несколько направлений.

Первое направление развития – расширение работы за счёт обучения принципам ненасильственного общения родителей учащихся класса. Это позволит создать единую коммуникативную среду, в которой ребёнок встречает последовательное применение данных принципов как в школе, так и дома.

Для реализации данного направления предполагается проведение серии из 3–4 вебинаров, посвящённых основам ненасильственного общения; разработка информационной брошюры с практическими примерами его применения в контексте семейного общения; организация родительских групп поддержки, ориентированных на обмен опытом и рефлексией; а также создание методических рекомендаций по использованию практики в типичных семейных ситуациях, таких как выражение критики, формулирование просьб или разрешение конфликтов между детьми.

Второе направление – распространение опыта среди педагогов школы через проведение мастер-классов и семинаров. Это позволит создать более системный подход к применению ненасильственного общения в стенах школы.

В рамках реализации данного направления планируется проведение вводного мастер-класса для всех учителей с целью ознакомления с базовыми принципами метода; организация серии тематических семинаров, включающих практические упражнения для отработки навыков; разработка методических рекомендаций для учителей-предметников по применению ненасильственного общения в различных педагогических контекстах, таких как получение обратной связи от учащихся, мотивация к выполнению домашних заданий или конструктивное разрешение конфликтов в классе; а также создание профессионального сообщества практикующих педагогов, ориентированного на регулярный обмен опытом и взаимную поддержку.

Третье направление – разработка специальных методических материалов для тьюторов, работающих с учащимися среднего звена. Это включает: подробное описание всех приёмов с примерами для разных возрастов (5–7 классы); диагностические инструменты для оценки уровня владения общением; готовые сценарии групповых занятий (20–30 занятий); картотека ролевых проб и ситуаций для отработки навыков; рекомендации по адаптации метода для учащихся с различными образовательными потребностями; электронный курс для самообучения тьюторов.

Четвёртое направление – проведение лонгитюдного исследования для оценки устойчивости сформированных коммуникативных навыков и отслеживания влияния ненасильственного общения на долгосрочные показатели (успеваемость, социальная адаптация, психологическое благополучие).

В рамках данного направления планируется продолжение наблюдения за

классом в течение следующих 2–3 лет; регулярное тестирование эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков; анализ академической успеваемости в контексте развития ненасильственного общения; оценка его влияния на самооценку и психологическое благополучие учащихся; сравнение данного класса с контрольной группой

Таким образом, представленный практический опыт демонстрирует эффективность применения метода ненасильственного общения в тьюторском сопровождении учащихся среднего звена общеобразовательной школы. Систематическое обучение четырём компонентам ненасильственного общения (наблюдение, чувства, потребности, просьба) способствует развитию коммуникативных навыков подростков, снижению конфликтности и повышению осознанности в выражении эмоций, закладывает основу для конструктивного взаимодействия в будущем и способствует профилактике деструктивного поведения.

Список литературы

1. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова С.Ю. [и др.]. Профессия «тьютор». М.: СФК-офис, 2022. 303 с.
2. Исмаилова Н.И. Технологии тьюторского сопровождения обучающихся средней школы // Вопросы педагогики. 2022. № 1-1. С. 98–101.
3. Нелюбина Е.Г. Виды деятельности учителя в тьюторском сопровождении учащихся // Профессиональная ориентация. 2023. № 4. С. 56–58.
4. Акаевич О.А., Панченко Н.В. Школьный климат как фактор повышения качества образования в современной общеобразовательной организации // Педагогическая перспектива. 2022. № 4(8). С. 22–29. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4\(8\)_22](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4(8)_22)
5. Какадий И.И., Колос Е.М. Конфликты между учащимися в школе // Наука и практика. 2019. Т. 11, № 1(33). С. 66–72.
6. Королева З.И., Бондарь И.А. Особенности конфликтов в современной школе // Человек. Социум. Общество. 2024. № 11. С. 134–141.
7. Кузьмина А.А. Конфликты в школе: классификация, примеры и комментарии к ним психолога // Школьные технологии. 2023. № 1. С. 24–34.
8. Розенберг М. Язык жизни: Ненасильственное общение. М.: София, 2023. 272 с.
9. Крылова А.С., Андреева И.Н. Ненасильственное общение как эффективный способ взаимодействия с окружающими // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2023. № 2. С. 77–79. <https://doi.org/10.52928/2070-1640-2023-40-2-77-79>
10. Перфилов А.А. Ненасильственное общение как педагогический феномен // Образование и проблемы развития общества. 2020. № 4(13). С. 110–113.
11. Серёгина И.А. Ненасильственное общение как педагогический феномен // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-3. С. 199–202.

12. Rahmani N., Shafiq A. Comparative study of the usage of Nonviolent Communication (NVC) and Restructuring Cognitive Distortion on problem-solving skills, emotional intelligence, and resilience among at-risk adolescents // *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1523809>

References

1. Koaleva T.M., Kobyscha E.I., Popova S.Yu. [et al.]. *Profession "Tutor"*. Moscow: SFC-Office; 2022. 303 p. (In Russ.)
2. Ismailova N.I. Tutoring technologies for secondary school students. *Voprosy pedagogiki*. 2022; 1-1: 98–101. (In Russ.)
3. Nelyubina E.G. Types of teacher activities in tutoring support for students. *Professional'naya orientatsiya*. 2023; 4: 56–58. (In Russ.)
4. Akasevich O.A., Panchenko N.V. School climate as a factor in improving the quality of education in a modern general education organization. *Pedagogical perspective*. 2022; 4(8): 22–29. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4\(8\)_22](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4(8)_22) (In Russ.)
5. Kakadiy I.I., Kolos E.M. Conflicts among students in school. *Nauka i praktika*. 2019; 11(1(33)): 66–72. (In Russ.)
6. Koroleva Z.I., Bondar' I.A. Characteristics of conflicts in modern schools. *Chelovek. Sotsium. Obshchestvo*. 2024; 11: 134–141. (In Russ.)
7. Kuz'mina A.A. Conflicts in school: classification, examples, and psychologist's comments. *Shkol'nye tekhnologii*. 2023; 1: 24–34. (In Russ.)
8. Rosenberg M. *The Language of Life: Nonviolent Communication*. Moscow: Sofiya; 2023. 272 p. (In Russ.)
9. Krylova A.S., Andreeva I.N. Nonviolent communication as an effective way of interacting with others. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki*. 2023; 2: 77–79. <https://doi.org/10.52928/2070-1640-2023-40-2-77-79> (In Russ.)
10. Perfilov A.A. Nonviolent communication as a pedagogical phenomenon. *Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva*. 2020; 4(13): 110–113. (In Russ.)
11. Seryogina I.A. Nonviolent communication as a pedagogical phenomenon. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; 74-3: 199–202. (In Russ.)
12. Rahmani N., Shafiq A. Comparative study of the usage of Nonviolent Communication (NVC) and Restructuring Cognitive Distortion on problem-solving skills, emotional intelligence, and resilience among at-risk adolescents // *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1523809>

Информация об авторах

Татьяна Александровна Сухенко – старший тьютор ЧОУ «Школа Будущего НСК», Новосибирск.

Information about the authors

Tatiana A. Sukhenko – senior tutor at the NSK School of the Future, Novosibirsk.

Статья поступила в редакцию 08.01.2026; одобрена после рецензирования 26.01.2026; принята к публикации 27.01.2026.

The article was submitted 08.01.2026; approved after reviewing 26.01.2026; accepted for publication 27.01.2026.



МОДЕЛИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

И.А. Чемериловa

Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, Чебоксары,
Россия, irina737983@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты изучения и обобщения отечественного педагогического опыта по формированию социально ответственного поведения обучающихся в условиях школы. На основе изучения и критического анализа научных исследований охарактеризованы такие категории, как «ответственность», «социальная ответственность», «социально ответственное поведение». В ходе исследования проанализированы модели воспитательных практик образовательных организаций г. Чебоксары Чувашской Республики в этом направлении, выделены их особенности и достоинства, охарактеризованы инновационные подходы к воспитанию социально ответственного поведения школьников, сформулированы практические рекомендации для образовательных организаций. Обосновывается идея о необходимости комплексного подхода к формированию социально ответственного поведения у школьников, о том, что наиболее эффективными являются модели, наиболее адаптированные к конкретным социокультурным условиям школы, создающие в образовательной среде условия для проявления обучающимися субъектной позиции, реализации их социальных инициатив и рефлексии приобретаемого опыта.

Ключевые слова: школьник, социальная ответственность, социально ответственное поведение

Для цитирования: Чемериловa И.А. Модели воспитательных практик формирования социально ответственного поведения у школьников // Педагогическая перспектива. 2026. № 1(21). С. 35–42. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_35](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_35)

MODELS OF EDUCATIONAL PRACTICES FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIALLY RESPONSIBLE BEHAVIOR IN SCHOOLCHILDREN

I.A. Chemerilova

Chuvash State University named after I. N. Ulyanov, Cheboksary, Russia
irina737983@mail.ru

Abstract. The article presents the results of studying and generalizing domestic pedagogical experience for the formation of socially responsible behavior of schoolchildren in school settings. Based on the study and critical analysis of scientific research, such categories as «responsibility», «social responsibility» and «socially responsible behavior» are characterized. In the course of the study, models of educational practices of Cheboksary educational institutions of the Chuvash Republic in this direction were analyzed, their features and advantages were highlighted, innovative approaches to educating socially responsible behavior of schoolchildren were characterized and practical recommendations for educational organizations were formulated. The idea, that an integrated approach is needed for the formation of socially responsible behavior among schoolchildren was substantiated. The most effective models are those, that are more adapted to the specific socio-cultural conditions in school settings, creating conditions for students to demonstrate their subjective position, implement their social initiatives and reflect on their acquired experience in the educational environment.

Keywords: schoolchild, social responsibility, socially responsible behavior

For citation: Chemerilova I.A. Models of educational practices for the development of socially responsible behavior in schoolchildren. *Pedagogical perspective*. 2026; 1(21): 35–42. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_35](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_35)

Сегодня наиболее востребованными качествами личности, позволяющими полноценно реализоваться в жизни, являются активность, самостоятельность, инициативность, смелость, мобильность, умение нестандартно мыслить, быстро переучиваться и др. Особое место в этом ряду занимает ответственность, благодаря которой человек может многого добиться в личной и профессиональной сферах.

Существующие в современном обществе деструктивные ценностные установки среди молодёжи вызывают опасение старшего поколения, озабоченность общественности и государства. Речь идёт о деформации нравственных ориентиров, нежелании честно работать, создавать семьи и иметь детей, растущей коррупционности чиновников разного уровня, отсутствии связи между поколениями, увеличении количества преступлений против личности, потребительском отношении молодых людей к жизни. В связи с этим можно констатировать, что проблема формирования социально ответственного поведения у школьников имеет особую остроту и практическое значение.

Феномен ответственности рассматривается в современной науке как отношение личности к обществу, к окружающим людям, в котором реализуются предъявляемые к личности требования в той мере, в какой это соответствует её долгу.

Образовательные организации выступают ключевыми институтами социализации, обладающими значительным потенциалом для формирования социально ответственного поведения у школьников. Однако в современной педагогической практике наблюдается противоречие между потребностью общества в социально ответственных

гражданах и недостаточной разработанностью эффективных механизмов формирования данного качества в условиях образовательных организаций. Это обуславливает необходимость теоретического осмысления данного вопроса и обобщения передового педагогического опыта в данной области.

В педагогике «ответственность» понимается как нравственное качество личности и категория этики, отражающая способность человека отвечать за свои поступки, возможность для общества подвергать эти действия моральной оценке. Исследователи трактуют ответственность как форму проявления социальной активности [1], системное качество личности, связанное с морально-ценностной ориентацией личности [2], психолого-педагогический феномен [3] и др.

В основе формирования социально ответственных форм поведения у подрастающего поколения лежит воспитание социальной ответственности. Воспитание такого качества, тесно связанного с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности, нуждается в целенаправленной и систематической работе, начинающейся ещё в детском возрасте, когда закладывается «фундамент» личности. Важно, чтобы в ходе этого процесса ребёнок постоянно ощущал поддержку других людей. В связи с этим представляется целесообразным усилить взаимодействие школы, семьи и общественных организаций с целью воспитания социально ответственных начал у школьников.

Н.А. Асташова, Е.В. Стручек [4] среди основных признаков социальной ответственности подростков выделяют: осознание значимости ответственного поведения; наличие мотива ответственного поведения; потребность в

ответственности и соответствующую активность; знания об ответственности; осознанность применения знаний на практике; эмоциональное переживание происходящего; формы проявления ответственного поведения; способность к саморефлексии; степень устойчивости ответственного поведения.

Проблема формирования социально ответственного поведения у школьников особенно актуальна сегодня в условиях разобщённости общества, социальной нестабильности, размывания нравственных ориентиров и ценностных установок. Современные исследователи изучают различные аспекты данной проблемы: воспитание социальной ответственности подрастающего поколения как социально-педагогическая проблема общества (В.И. Паллотта, Т.В. Сичкарь [5] и др.); общие вопросы социальной ответственности школьников (М.М. Могушкова [6] и др.); правовые и педагогические аспекты её формирования (А.В. Коротун [7]) и др.

Среди путей и средств формирования социально ответственного поведения у школьников учёные предлагают: проектную деятельность [8], средства социальной рекламы [9], тренинговые формы работы [10], волонтерство [11], внеурочную деятельность [12], школьное медиапространство [13] и др. С.С. Скляр [14] предлагает технологию формирования ответственного поведения старшеклассников, компонентами которой являются: 1) формирование представлений об ответственности и мотивации выполняемой деятельности; 2) становление практических навыков проявления ответственного поведения в различных видах деятельности; 3) осознанное самостоятельное использование накопленного опыта ответственного поведения. Автор указывает, что данная технология будет успешно развиваться и эффективно реализовываться в образовательном процессе, если механизмом становления ответственности старшеклассников выступит

рефлексивная деятельность на каждом из перечисленных этапов.

В нашем исследовании под социально ответственным поведением школьников мы понимаем действия и поступки, основанные на сформированной социальной ответственности как личностном качестве. Это качество позволяет ученикам выстраивать свою деятельность, опираясь на понимание своих прав и обязанностей, тщательно обдумывать решения и нести за них ответственность, управлять своими эмоциями и поведением, а также проявлять устойчивое стремление быть полезным обществу и окружающим людям.

Рассматривая это понятие, необходимо чётко выделять три зоны ответственности: за себя; за ближних; за общество в целом. Быть ответственным – это значит: обладать правами и обязанностями в какой-либо сфере, иметь высокоразвитое чувство долга, ревностно относиться к своим обязанностям.

Анализ научной литературы и педагогической практики показал, что в практике работы образовательных организаций применяются эффективные для решения этой задачи интерактивные методы формирования ответственного поведения, такие как: «мозговой штурм», «разброс мнений», дискуссия, ролевая (деловая) игра, «дебаты», «дискуссионные качели», метод проектов. Среди наиболее популярных интерактивных форм можно выделить ученическое самоуправление, волонтерское движение, добровольческую деятельность, гражданско-социальные акции, аукционы идей, конкурсы проектов, профориентационные клубы, ток-шоу, вечера-встречи с интересными людьми, ярмарки талантов, конкурсы флэшмо-бов и др.

Анализ опыта работы образовательных организаций г. Чебоксары по формированию социально ответственного поведения у школьников позволил выделить модели воспитательных прак-

тик, наиболее успешно решающие задачи в данной области.

Изучение практики работы городских школ показало, что формирование социально ответственного поведения у школьников осуществляется преимущественно в рамках следующих направлений деятельности:

- включение вопросов социальной ответственности в содержание учебных предметов (обществознание, литература, история и др.);
- организация социально значимой деятельности;
- развитие ученического самоуправления;
- реализация специальных программ и проектов по формированию социальной ответственности;
- взаимодействие с социальными партнёрами г. Чебоксары.

Наиболее распространёнными формами работы в школах города являются включение вопросов социальной ответственности в содержание учебных предметов и развитие ученического самоуправления. В то же время специальные программы по формированию социальной ответственности реализуются только в трети исследуемых образовательных организаций.

Из наиболее успешных воспитательных практик можем отметить:

1. Комплексная программа «Ответственный гражданин», включающая несколько взаимосвязанных модулей: 1) Образовательный модуль (спецкурс «Основы гражданской ответственности» для учащихся 8–9 классов). 2) Проектный модуль (разработка и реализация социальных проектов в микрорайоне). 3) Волонтёрский модуль (участие в волонтёрской деятельности в сотрудничестве с Чебоксарским городским центром «Содружество»). 4) Коммуникативный модуль (дискуссионный клуб «Гражданская позиция»).

Особенностью данной модели является системный подход к формированию социальной ответственности,

предполагающий интеграцию теоретической подготовки и практической деятельности.

2. Модель ученического самоуправления «Школьная республика», основанная на принципах демократии и социальной ответственности.

Структура самоуправления включает: школьный парламент; совет министров; школьный суд; классные советы.

Особенностью данной модели является реальное делегирование полномочий и ответственности учащимся за различные сферы школьной жизни. Школьники участвуют в принятии решений по организации учебно-воспитательного процесса, разрешении конфликтных ситуаций, планировании и проведении общешкольных мероприятий.

3. Инновационная модель социального партнёрства «Школа – вуз – предприятие», направленная на формирование социально ответственного поведения у подростков через включение их в реальную социально значимую деятельность.

В рамках данной модели учащиеся 8–11 классов участвуют в разработке и реализации социальных проектов под руководством преподавателей Чувашского государственного университета и специалистов предприятий-партнёров.

Примеры реализованных проектов: «Экологический патруль» (мониторинг экологической ситуации в микрорайоне «Новый город»); «Компьютер для всех» (обучение пожилых людей компьютерной грамотности в сотрудничестве с Чебоксарским городским центром социального обслуживания населения); «Безопасный интернет» (разработка рекомендаций по безопасному поведению в сети для младших школьников).

Особенностью данной модели является интеграция образовательных ресурсов школы, вуза и предприятий города для создания условий формирования социальной ответственности

в контексте профессионального самоопределения подростков.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о необходимости комплексного подхода к формированию социально ответственного поведения у школьников. Наиболее эффективными являются модели, сочетающие несколько из перечисленных компонентов и адаптированные к конкретным социокультурным условиям образовательной организации. Особую значимость имеет создание в образовательной среде условий для проявления подростками субъектной позиции, реализации их социальных инициатив и рефлексии приобретаемого опыта социально ответственного поведения.

Среди инновационных подходов к решению данной проблемы можно выделить:

1. Экосистемный подход к формированию социальной ответственности.

Данный подход предполагает создание целостной экосистемы социально ответственного поведения, включающей взаимосвязанные компоненты: образовательную среду, местное сообщество, цифровое пространство, семейное окружение. Инновационность заключается в системном взаимодействии всех элементов и создании многомерной среды для развития социальной ответственности.

Пример реализации: создание в образовательной организации «Центра социальных инициатив», объединяющего школьные проекты, муниципальные программы, онлайн-платформы и семейные активности в единую экосистему с общими ценностями и целями.

2. Технология «социального дизайна».

Инновационная технология, основанная на принципах дизайн-мышления, позволяющая подросткам самостоятельно выявлять социальные проблемы, проектировать и реализовывать их решения. Включает этапы: эмпатия (погружение в проблему),

определение (формулировка задачи), генерация идей, прототипирование, тестирование, масштабирование.

Пример реализации: программа «Социальные дизайнеры», где подростки проходят все этапы – от выявления локальных социальных проблем до создания устойчивых решений с измеримым социальным эффектом.

3. Геймификация социальной ответственности.

Использование игровых механик и цифровых технологий для повышения вовлечённости подростков в социально значимую деятельность. Включает систему достижений, соревновательные элементы, визуализацию прогресса, виртуальные награды за реальные социальные действия.

Пример реализации: мобильное приложение «Социальный навигатор», где подростки получают баллы и достижения за участие в волонтерских акциях, экологических инициативах, помощи нуждающимся, с возможностью формирования команд и участия в рейтингах.

4. Технология «социальных лабораторий».

Создание пространств для экспериментального моделирования социальных процессов и отработки навыков ответственного поведения в различных ситуациях. Сочетает элементы проектной деятельности, социального театра и ситуационного анализа.

Пример реализации: «Лаборатория социальных решений», где подростки моделируют сложные социальные ситуации, требующие ответственного выбора, и разрабатывают алгоритмы их решения.

Анализ наиболее успешных воспитательных практик и инновационных подходов к формированию социально ответственного поведения у школьников позволил сформулировать ряд практических рекомендаций, позволяющих образовательной организации осуществлять этот процесс оптимально.

Важно целенаправленное формирование отношения учеников к ответственному поведению как к ценности; стимулирование и обогащение опыта соответствующего поведения. Поэтому необходимо вовлекать обучающихся в разнообразную социально-преобразующую деятельность в школе, социуме для формирования социальных интересов и активной жизненной позиции.

Каждой школе целесообразно разработать и внедрить комплексную программу воспитания социально ответственного поведения обучающихся, интегрированную в основную образовательную программу и план воспитательной работы, при этом предоставить возможности для самореализации, творческой самоактуализации в выбранных школьниками и значимых для них видах деятельности.

Весьма полезно использовать практику регулярной рефлексии социального опыта через ведение дневников социальной практики, групповые обсуждения; внедрить систему мониторинга и оценки уровня развития социальной ответственности школьников с использованием качественных и количественных показателей. Интересной представляется идея реализации практики создания индивидуальных «портфолио социальной активности обучающихся», отражающих личностный рост подростка в данной сфере.

Необходимо создать сеть социальных партнёров образовательной орга-

низации и разработать механизмы совместного планирования и реализации социальных проектов с партнёрскими организациями; организовать систему наставничества, привлекая социально активных представителей местного сообщества для сопровождения школьных инициатив; при этом использовать социальные сети и мессенджеры для создания сообществ социально ответственных подростков и продвижения их инициатив.

Не менее современной выглядит идея разработки цифровой платформы социальных инициатив образовательной организации с функциями планирования, координации, отчётности и коммуникации.

Нужно также всячески поддерживать педагогов, которые активно внедряют инновационные практики формирования социальной ответственности, разработать механизмы их стимулирования.

Таким образом, эффективное формирование социально ответственного поведения обучающихся в условиях школы представляет собой комплексный и многофакторный процесс, требующий консолидации усилий различных субъектов образовательной деятельности. Реализация предложенных инновационных подходов и практических рекомендаций, на наш взгляд, позволит существенно повысить эффективность воспитательной работы со школьниками.

Список литературы

1. Ореховский А.И. Ответственность: аксиологическое основание // Вестник СибГУТИ. 2012. № 1. С. 3–12.
2. Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности: учеб. пособие. Екатеринбург: УрГПУ, 2021. 209 с.
3. Барановская Л.А. Барановская Л.А. Социальная ответственность как психолого-педагогический феномен // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. 2006. № 11. С. 409–414.
4. Асташова Н.А., Стручек Е.В. Теоретические основы формирования социальной ответственности у современного подростка // Вестник Брянского государственного университета. 2013. № 1. С. 15–21.

5. Паллотта В.И., Сичкарь Т.В. Воспитание социальной ответственности подрастающего поколения как социально-педагогическая проблема общества // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN322.pdf>
6. Могушкова М.М. Изучение социальной ответственности школьников // Forcipe. 2023. Т. 6, № S2. С. 1185.
7. Коротун А.В. Воспитание социальной ответственности старших подростков в образовательной организации: правовой и педагогический аспекты // Педагогическая перспектива. 2021. № 4. С. 37–46. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_4_37
8. Осипова М.В. Особенности формирования социальной ответственности старшеклассников в проектной деятельности // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 4(69). С. 433–438.
9. Сорокоумова Г. В., Савельев Н.В. Формирование социальной ответственности у подростков с помощью социальной рекламы // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». 2021. № 6. С. 140–153.
10. Саенко Л. А., Ситникова А.Д. Развитие социальной ответственности у обучающихся на разных возрастных этапах // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 96–99.
11. Рахматулина Б.Р. Формирование гражданственности современного школьника через трудовую и волонтерскую деятельность // Педагогическая перспектива. 2022. № 1(5). С. 76–81. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1\(5\)_76](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1(5)_76)
12. Ахмадова А.В., Ильюшенкова О.А. Воспитательный потенциал внеурочной деятельности в формировании социальной ответственности у современных подростков // Кубанская школа. 2025. № 3(79). С. 108–110.
13. Булатова Н.В., Алексеевская А.Ю. Школьное медиапространство как средство формирования социально активной личности // Педагогическая перспектива. 2025. № 1(17). С. 18–28. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_1\(17\)_18](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_1(17)_18)
14. Скляр С.С. Технологии формирования ответственного поведения старшеклассников: дидактический аспект // Российский психологический журнал. 2010. Т. 7. № 3. С. 41–47.

References

1. Orekhovskii A.I. Responsibility: axiological foundation. *Vestnik SibGUTI*. 2012; 1: 3–12. (In Russ.).
2. Pryadein V.P. *Responsibility as a systemic personal quality: ucheb. posobie*. Yekaterinburg: UrGPU; 2021. 209 p. (In Russ.).
3. Baranovskaya L.A. Social responsibility as a psychological and pedagogical phenomenon. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2006; 11: 409–414. (In Russ.).
4. Astashova N.A., Struchek E.V. Theoretical foundations of the formation of social responsibility in modern adolescents. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 1: 15–21. (In Russ.).
5. Pallotta V.I., Sichkar' T.V. Education of social responsibility of the younger generation as a socio-pedagogical problem of society. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2022; 10(3). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN322.pdf> (In Russ.).
6. Mogushkova M.M. Study of schoolchildren's social responsibility. *Forcipe*. 2023; 6(S2): 1185. (In Russ.).
7. Korotun A.V. Education of social responsibility among older adolescents in educational organizations: legal and pedagogical aspects. *Pedagogical perspective*. 2021; 4: 37–46. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_4_37 (In Russ.).
8. Osipova M.V. Peculiarities of the formation of social responsibility of high school students in project-based activities. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2024; 4(69): 433–438. (In Russ.).
9. Sorokoumova G.V., Savelyev N.V. Formation of social responsibility in adolescents through social advertising. *Nauchno-prakticheskii zhurnal «Gumanizatsiya obrazovaniya»*. 2021; 6: 140–153. (In Russ.).
10. Saenko L.A., Sitnikova A.D. Development of social responsibility in students at different age stages. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; 6(103): 96–99. (In Russ.).
11. Rakhmatulina B.R. Formation of civic-mindedness in modern schoolchildren through labor and volunteer activities. *Pedagogical perspective*. 2022; 1(5): 76–81. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1\(5\)_76](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1(5)_76) (In Russ.).
12. Akhmadova A.V., Il'yushenkova O.A. Educational potential of extracurricular activities in the formation of social responsibility among modern adolescents. *Kubanskaya shkola*. 2025; 3(79): 108–110. (In Russ.).

13. Bulatova N.V., Alekseevskaya A.Yu. School media space as a means of forming a socially active personality. *Pedagogical perspective*. 2025; 1(17): 18–28. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_1\(17\)_18](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_1(17)_18) (In Russ.).

14. Sklyar S.S. Technologies for the formation of responsible behavior in high school students: didactic aspect. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal*. 2010; 7(3): 41–47. (In Russ.).

Информация об авторах

Ирина Альбертовна Чемерилова – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры философии, социологии и педагогики Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова

Information about the authors

Irina A. Chemerilova – Candidate of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Pedagogy, Chuvash State University named after I.N. Ulyanov

Статья поступила в редакцию 26.01.2026; одобрена после рецензирования 10.02.2026; принята к публикации 11.02.2026.

The article was submitted 26.01.2026; approved after reviewing 10.02.2026; accepted for publication 11.02.2026.



ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА СРЕДСТВАМИ КИНОПЕДАГОГИКИ

А.А. Ахмедова

Саратовский государственный технический университет имени Ю.А. Гагарина,
Саратов, Россия, akhmedova0596@mail.ru

Аннотация. Кинематограф во всём его жанровом многообразии представляет собой уникальный феномен культуры, обладающий значительным педагогическим потенциалом для формирования профессионально-этической культуры будущих педагогов. Методически правильно выстроенная работа с точно выбранным кинематографическим продуктом способствует решению целого ряда задач: развивает мотивацию к познанию и решению педагогических конфликтов, обеспечивает наглядность тематического материала, формирует множественные ценностные ориентиры педагогического коллектива в целом. В статье рассматриваются различные методические аспекты использования кино в аудиторном и внеаудиторном образовательном процессе. Приведены примеры работы над фильмами, направленные на развитие когнитивного, аксиологического и деятельностного компонентов профессионально-этической культуры будущего педагога.

Ключевые слова: профессионально-этическая культура, педагогический вуз, кинопедагогика

Для цитирования: Ахмедова А.А. Формирование профессионально-этической культуры студентов педвуза средствами кинопедагогики // Педагогическая перспектива. 2026. № 1(21). С. 43–50
[https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_43](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_43)

FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES BY MEANS OF FILM EDUCATION

A.A. Akhmedova

Saratov State Technical University named after Yuri Gagarin, Saratov, Russia,
akhmedova0596@mail.ru

Abstract. Cinema, in all its genre diversity, represents a unique cultural phenomenon with significant pedagogical potential for shaping the professional and ethical culture of future teachers. Methodically sound work with a carefully selected film product facilitates a number of objectives: it develops motivation for learning and resolving pedagogical conflicts, simplifies the visual presentation of subject matter, and fosters multiple value orientations among the teaching staff as a whole. This article examines various methodological aspects of using film in the classroom and extracurricular educational process. Examples of filmmaking are provided that aim to develop the cognitive, axiological, and activity-based components of the professional and ethical culture of future teachers

Keywords: professional and ethical culture, pedagogical university, film education

For citation: Akhmedova A.A. Formation of professional and ethical culture of students of pedagogical universities by means of film education. *Pedagogical perspective*. 2026; 1(21): 43–50.
[https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_43](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_43)

В условиях динамично меняющегося общества и трансформации его ценностей возрастает значимость профессиональной компетентности педагога, обусловленной как предметными знаниями, так и высоким уровнем профессионально-этической культуры. Её формирование является неотъемлемой частью подготовки будущих педагогов, играя важную роль в образовательном процессе.

Профессионально-этическая культура включает в себя не только профессиональные навыки, но и моральные принципы, которые определяют поведение учителя в различных ситуациях. Она может формироваться как в рамках аудиторных занятий (классических лекций, семинаров, мастер-классов), так и вне их. При этом эффективными средствами её развития являются сегодня средства массовой информации и искусства (театр, музеи, кино и т.д.), аккумулирующие в себе выразительные средства, способные создать новую художественную реальность и задавать определённый мотивационный ритм своему зрителю или слушателю. Кино не просто суммирует достижения искусства, а создаёт на их основе качественно новое целое, обладающее мощным воздействием на эмоционально-образное восприятие зрителя. В связи с этим кинематограф, как популярный сегодня вид искусства, может стать эффективным инструментом для формирования позитивных ценностно-смысловых качеств у студентов педагогических вузов.

В современных исследованиях представлены различные аспекты использования кинопедагогики: её место и значение в образовательной теории и практике [1; 2; 3 и др.]; применение в общей подготовке будущего учителя [4; 5; 6; 7 и др.]; использование в преподавании отдельных предметов [8; 9; 10 и др.] и т.д.

Современное студенчество – это новое цифровое поколение, которое вполне уверенно и критически осмысленно

ищет нужную информацию в Интернете, а также находится в непрерывном контакте с релевантными их жизненным интересам реальными и виртуальными сообществами. Однако при этом многие студенты сегодня катастрофически мало читают, а их цифровая образованность в большей степени несистемна: студенты знают о наличии тех или иных областей кинематографа, жанровом многообразии, но подбирают фильмы для просмотра, часто исходя из агрессивной рекламы в сетевом виртуальном пространстве. Фильмы об учителях, конфликтных педагогических ситуациях остаются без внимания, а такие классические в плане демонстрируемых педагогических идеалов кинокартины, как «Доживём до понедельника» (СССР, 1968 г., реж. Станислав Ростоцкий) и/или «Выстоять и сделать» (США, 1988, реж. Рамон Менендес), остаются, на наш взгляд, без должного внимания. Данные из разных вузов свидетельствуют о двух тенденциях: множатся студенческие киноклубы, а фильмы активнее встраиваются в учебный процесс. На этом фоне особый интерес вызывает тема педагогических конфликтов, репрезентируемых в кинолентах.

Кино в нынешних условиях обладает рядом методических преимуществ, которые делают его эффективным инструментом в образовательном процессе:

- эмоциональное воздействие: фильмы способны вызывать сильные эмоции, что способствует лучшему усвоению материала и формированию устойчивых этических установок;

- наглядность: визуальное представление ситуаций помогает студентам лучше понять сложные этические дилеммы и их последствия;

- моделирование ситуаций и рефлексия: фильмы могут демонстрировать различные сценарии поведения в профессиональной среде, что позволяет студентам анализировать и обсуждать возможные решения конкретной проблемы.

Указанные позиции, однако, контрастируют с тем, что кино часто рассматривается студентами как развлечение и отдых: большую часть своего времени они проводят за компьютерами и мобильными устройствами. Однако, как подтверждают беседы и дискуссии со студентами Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского – будущими учителями начальной школы, иностранных языков и истории, – именно в педагогической студенческой среде формируется круг будущих специалистов, интересующихся кинопедагогикой и фильмами, где тема педагогического конфликта играет образовательную и воспитательную роль.

Кино обладает мощнейшим потенциалом в вопросе обучения и воспитания будущих учителей, развивая их профессионально-этическую культуру, которая рассматривается сегодня как система профессионально-этических ценностей и качеств, регулирующих отношения в профессиональном взаимодействии [11; 12; 13 и др.].

Использование средств кинопедагогика позволяет комплексно воздействовать на все компоненты профессионально-этической культуры:

- когнитивный – студенты совершенствуют свои мыслительные навыки, а также оптимизируют критическое мышление,

- аксиологический – обучающиеся выявляют уже имеющиеся положительные нравственные качества для реализации себя в профессиональной деятельности, а также развивают те, которые определены образовательным сообществом основополагающими для гармоничной эволюции личности ученика в современной школе (трудолюбие, умение слышать своих товарищей, эмпатия, уважение и т.д.),

- деятельностный – студенты проецируют теоретические знания на практику с прагматической точки зрения, делая акцент на конкретной ситуации общения (кейсе).

Используя средства кинопедагогика как в рамках аудиторных, так и внеаудиторных занятий, педагог способен грамотно осуществить реализацию когнитивных, аксиологических и деятельностных механизмов развития профессионально-этической культуры. Особенно это касается социализирующей функции кинематографа. Так, кино фиксирует и осмысляет дух времени, отражает актуальные проблемы общества, формируя общественное мнение, в том числе и в группе будущих педагогов, проявляя особый терапевтический эффект для рефлексии и поиска внутренних ресурсов при решении спектра педагогических конфликтов, которые возможны в том или ином кинофильме.

Эффективным способом реализации данного эффекта является внедрение практики «киноминутки» или «киночасов» с просмотром фрагментов фильмов, короткометражных или полнометражных кинолент (а иногда и сериалов). После просмотра следует обсуждение проблематики фильмов с возможным выходом на следующие классические приёмы работы над интерактивным материалом: дискуссионный клуб, ролевые игры с дискуссией (например, урок-суд), игра в «Ассоциации» (составление ассоциативного ряда проблем и их решений) и т.д.

Большим потенциалом в этом контексте обладает вузовский киноклуб (с дальнейшим выходом в межвузовское пространство, а также виртуальные сообщества), где сами педагоги имеют возможность приглашать не только своих коллег и студентов, но и режиссёров, актёров и прочих гостей, контекстуально связанных с предлагаемым иллюстративным материалом.

Формат интерактивного киноклуба, основанный на совместном просмотре и обсуждении фильма, служит эффективным инструментом для развития профессиональных компетенций педагога через практику конструктивной критики. Однако при всём разнообразии со-

временных фильмов на педагогическую тематику ощущается острая нехватка новаторских методик работы с этим материалом. В данной статье мы предлагаем авторский методический подход, акцентирующий развитие профессионально-этической культуры на примере анализа двух кинокартин – отечественной и зарубежной. Сравнительный анализ, на наш взгляд, не только придаст исследованию прагматическую ценность, но и позволит охватить более широкий спектр педагогических конфликтов, представленных в современном кинематографе.

Профессиональная подготовка учителя в вузе не должна сводиться лишь к освоению дисциплин и методик. Её структурно-содержательным фундаментом служит профессиональная этика – сложный сплав моральных принципов, эмпатии и ответственности. Художественное кино, по праву считающееся «учебником жизни», предоставляет уникальную возможность опосредованно «прожить» сложные педагогические ситуации ещё до выхода в реальный класс.

Этому тезису созвучен методический потенциал двух кинолент: «Учитель на замену» (США, 2011, реж. Т. Кей) и «Чучело» (СССР, 1983, реж. Р. Быков). Несмотря на тридцатилетнюю разницу и различие культурных контекстов, оба фильма являются мощным инструментом для педагогической рефлексии. Через анализ острых ситуаций, в которые попадают главные герои, у студентов-педагогов формируются и оттачиваются ключевые этические ориентиры.

Ключевым этапом работы с фильмом становится анализ главных героев и выделение педагогической проблематики. Эта работа должна вестись комплексно, через проработку когнитивных, аксиологических и деятельностных аспектов формирования профессионально-этической культуры. В данный этап органично впишется и упомянутый выше приём ассоциаций.

В фильме «Учитель на замену» акцентируется этика ответственности и личного выбора. Так, Генри Барт (актёр Эдриэн Броуди) – учитель-заместитель, который сознательно избегает душевного проникновения в жизнь учеников. Его первоначальное кредо: «Я не должен был вмешиваться». Фильм проводит его через череду сложных ситуаций, заставляя зрителя задаться вопросом: где проходит грань между профессиональной дистанцией и профессиональным равнодушием? Данный вопрос реализуется в проблемах-вызовах, таких как переход от дистанции к эмпатии. Психолого-педагогическая эволюция Генри – это путь от циничного наблюдателя к человеку, берущему на себя ответственность. Ключевой этический урок и вывод для просматривающих киноленту – педагог не может быть пассивным, ведь его молчаливое одобрение или бездействие так же формирует среду, как и активные действия. Второй вызов касается этики взаимоотношений «учитель-ученик». Генри сталкивается с травлей, одиночеством и агрессией среди учеников. Фильм показывает, что установление человеческого, в рамках профессиональных границ, а не только формального контакта – это не дополнительная опция, а профессиональная обязанность. Разговор с Мерседит о её проблемах, защита ученика от бандитов – это шаги к преодолению этической слепоты. Третий вызов – это профессиональное выгорание как этическая проблема. Генри – классический пример выгорающего учителя. Для студента это важное предупреждение: эмоциональное истощение педагога напрямую влияет на качество его работы и моральный климат в классе. Забота о своём психическом ресурсе – это структурно-содержательный императив в современной профессионально-этической культуре.

Отечественный фильм «Чучело» во главу угла ставит проблему этики мужества и цены педагогического и челове-

ческого бездействия. Если «Учитель на замену» – это история о личном прорыве, то «Чучело» – это трагедия системного педагогического провала. Конфликт в советском фильме разворачивается на глазах у взрослых, которые либо не видят, либо не хотят видеть его масштаба. Здесь, в свою очередь, имеют место три проблемы.

Первая проблема – этика позиции учителя. Маргарита Ивановна, классный руководитель, совершает роковую ошибку, оставаясь на поверхности проблемы. Она видит последствия, но не хочет копнуть глубже, чтобы докопаться до истины – травли. В отличие от Генри она не страдает выгоранием, здесь проблема иная – нежелание нырять в проблемы учеников. Её роль сводится к формальным нотациям, которые лишь усугубляют изоляцию Лены. Это урок о том, что недостаточное действие педагога может быть столь же разрушительно, как и прямая жестокость. Вторая проблема – это роль учителя как арбитра и защитника. Фильм с беспощадной ясностью показывает, что происходит, когда в детском коллективе отсутствует авторитетный взрослый, способный установить чёткие нравственные границы. Задача педагога – не просто преподавать свой предмет, но и формировать в классе этическую среду, нетерпимую к насилию и несправедливости. Третья проблема затрагивает личный пример и гражданскую позицию. Поступок Лены Бессольцевой становится укором для всех взрослых. Фильм заставляет будущего педагога задуматься и фактически формулирует вопросы для урока-дискуссии в контексте формирования профессионально-этической культуры, а именно: хватило бы у педагога мужества, как у Лены, пойти против толпы, и как воспитать это мужество в учениках.

В целом для студента-педагога оба фильма становятся «тренажёрами» для ответа на ключевые вопросы – в большей степени аксиологического и когнитивного уровней профессионально-этической культуры:

– Где моя ответственность?
– Как я могу вмешаться эффективно и этично?

– Что важнее: формальный порядок или истинная справедливость?

Разрешение данных конфликтов посредством просмотра указанных кинолент (либо выбранных педагогом для дискуссии) можно рассматривать как звеньевой методический остов для реализации линии вуза по развитию профессионально-этической культуры.

Мы предлагаем три типа комбинированных заданий к данным фильмам, которые могут быть спроецированы и на другие киноленты, ведь проблемы личностного роста педагога, системного несовершенства, а также их синтеза поднимаются практически в любом фильме на указанную тематику.

Задание 1: «Разбор системной ошибки» (по фильму «Чучело»).

Ситуация: Вы – новый классный руководитель, пришедший на смену Маргарите Ивановне после событий, показанных в фильме. Коллектив расколот, многие дети испытывают чувство вины, а доверие к взрослым подорвано.

Действия:

1. Разработайте сценарий первого классного часа, направленного не на осуждение, а на рефлексии и примирение. Какой формат вы выберете (дискуссия, ролевая игра, групповой проект)? Сформулируйте 3–4 ключевых вопроса, которые вы зададите классу.

2. Предложите план индивидуальной работы с ключевыми фигурами конфликта: с Леной (поддержка), с Димой Сомовым (работа с чувством вины и трусостью), с Железной Кнопкой (осознание последствий манипуляции).

Задание 2: «Момент истины Генри Барта» (по фильму «Учитель на замену»).

Ситуация: Вы, как и Генри Барт, работаете учителем на замене в сложном классе и стали свидетелем того, как одного из учеников систематически травят и вымогают у него деньги, но он молчит, боясь обострения ситуации.

Действия:

1. Опишите вашу тактику установления контакта с этим учеником. Какие фразы, построенные на «я-высказываниях» и эмпатии, вы используете, чтобы он вам доверился?

2. Стоит ли вам вмешиваться открыто, рискуя своим авторитетом «временного» учителя, или действовать точно и дипломатично? Совместно со студентами составьте алгоритм из 3–4 шагов вашего вмешательства, учитывая необходимость защиты жертвы и работы с агрессорами.

Задание 3: «Перекрёстный анализ».

Ситуация: Представьте, что Генри Барт оказывается в классе из «Чучело» в день, когда Лену обвинили в предательстве. А Маргарита Ивановна приходит на замену в школу, где преподаёт Генри, и сталкивается с его «трудным» классом.

Задачи:

1. Проанализируйте, какие сильные стороны своего подхода каждый из них мог бы использовать в новой для себя ситуации (например, могла ли Маргарита Ивановна, оказавшись в отстранённой позиции «замены», увидеть больше? Смог бы Генри Барт, пройдя свой путь, разглядеть за внешним благополучием класса в «Чучеле» его «гнилую сердцевину»?).

2. Сформулируйте «Универсальный этический кодекс педагога в конфликтной ситуации», состоящий из 5 пунктов, который был бы актуален как для Генри Барта, так и для учителя из «Чучела».

Предложенные задания, на наш взгляд, способствуют переходу будущих педагогов от пассивного просмотра кино к активному профессиональному самоопределению: примеряя на себя роль учителя, они учатся искать

решения в сложных ситуациях и развивают ключевое профессиональное качество – этическую рефлексию. Инновационным элементом данной методики является заключительная практика по созданию локального этического кодекса педагога, открывающая новые пути формирования профессионально-этической культуры.

Важно отметить, что комбинированная работа с фильмами, как правило, находит живой эмоциональный отклик у студентов. Показательным результатом является их инициатива: некоторые приносят собственные подборки фильмов для обсуждения на занятиях. Эта самостоятельная активность – ценное методическое достижение, поскольку любая профессиональная мотивация студентов заслуживает поддержки и поощрения.

Кино является ценным ресурсом для формирования профессиональной этики студентов педагогических вузов. Использование фильмов в образовательном процессе позволяет студентам лучше понять и освоить этические нормы, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Формат кинотеатральных клубов и творческих (ролевых) заданий создаёт условия для глубокого погружения студентов в профессию, развивает способность находить эффективные решения педагогических конфликтов и повышает мотивацию к обучению.

Таким образом, интеграция кино в учебный процесс может значительно повысить эффективность подготовки будущих педагогов – особенно с учётом реализации когнитивного, аксиологического и деятельностного критериев в ходе решения педагогических задач, имеющих место в конкретном фильме.

Список литературы

1. Клипакова Д.М. Современная кинопедагогика: самостоятельная дисциплина, образовательный метод и средство обучения // Психология человека и общества. 2024. № 7(71). С. 32–37.

2. Милькевич О.А. Кинопедагогика в предметном поле педагогической науки и образовательной практике // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-1. С. 214–216.
3. Неборский Е.В., Козлов И.И., Клипакова Д.М. Кинопедагогика: теоретическая область, средство обучения и воспитания, образовательный тренд // ЦИТИСЭ. 2024. № 3. С. 370–384.
4. Никитина Г.А. Применение кинопедагогики в практической подготовке будущего учителя // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 5(108). С. 26–28. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-5108-26-28>
5. Павлова А.Б., Ефремова В.Е. Социально-культурная деятельность студентов и особенности её организации в современном вузе // Педагогическая перспектива. 2025. № 4(20). С. 69–75. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_4\(20\)_69](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_4(20)_69)
6. Резанович И.В. Возможности кинопедагогики в развитии профессиональных компетенций студентов педагогических вузов // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2023. № 2. С. 295–299.
7. Ситникова О.В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 125–142. https://doi.org/10.35231/18186653_2020_4_125
8. Ерёменко А.В., Довжук А.О. Формирование профессиональных компетенций при работе с медиаконтентом в формате видео на занятиях по английскому языку для специальных целей у студентов направления «Международные отношения» // Педагогическая перспектива. 2025. № 3(19). С. 89–97. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3\(19\)_89](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3(19)_89)
9. Кускова С.В., Черник В.Э. О воспитании будущего педагога средствами кинопедагогики при изучении иностранного языка // Наука и школа. 2025. № 2. С. 200–206. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2025-2-200-206>
10. Чулаков Д.К. Опыт преподавания межкультурной коммуникации в студенческой аудитории посредством документального кино // Пермский педагогический журнал. 2024. № 15. С. 26–36.
11. Дубова М.А., Ларина Н.А. Профессионально-этическая культура личности как основа ее самоопределения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. № 9(202). С. 46–53.
12. Илларионова Л.П. Профессионально-этические компетенции педагога: сущность и пути их формирования в вузе // Образование и общество. 2021. № 4(129). С. 76–81.
13. Сельмураева М.Р. Профессионально-этическая культура педагога как условие успешной профессиональной деятельности // Наука. Образование. Современность. 2020. № 4. С. 126–128.

References

1. Klipakova D.M. Modern cinemapedagogy: an independent discipline, educational method and teaching tool. *Psikhologiya cheloveka i obshchestva*. 2024; 7(71): 32–37. (In Russ.).
2. Mil'kevich O.A. Cinemapedagogy in the subject field of pedagogical science and educational practice. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; 80-1: 214–216. (In Russ.).
3. Neborskiy E.V., Kozlov I.I., Klipakova D.M. Cinemapedagogy: theoretical domain, teaching and upbringing tool, educational trend. *Tsifrovye tekhnologii v ekonomike i sotsial'noy sfere (TsITISE)*. 2024; 3: 370–384. (In Russ.).
4. Nikitina G.A. Application of cinemapedagogy in practical training of future teachers. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; 5(108): 26–28. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-5108-26-28> (In Russ.).
5. Pavlova A.B., Efremova V.E. Socio-cultural activities of students and features of their organization in a modern university. *Pedagogical perspective*. 2025; 4(20): 69–75. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_4\(20\)_69](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_4(20)_69) (In Russ.).
6. Rezanovich I.V. Possibilities of cinemapedagogy in developing professional competencies of students in pedagogical universities. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki*. 2023; 2: 295–299. (In Russ.).
7. Sitnikova O.V. Cinemapedagogy as a means of artistic method in pedagogical education. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2020; 4: 125–142. https://doi.org/10.35231/18186653_2020_4_125 (In Russ.).

8. Eryomenko A.V., Dovzhuk A.O. Formation of professional competencies when working with video media content in ESP classes for International Relations students. *Pedagogical perspective*. 2025; 3(19): 89–97. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3\(19\)_89](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3(19)_89) (In Russ.).
9. Kuskova S.V., Chernik V.E. On upbringing of future teachers by means of cinema pedagogy in foreign language study. *Nauka i shkola*. 2025; 2: 200–206. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2025-2-200-206> (In Russ.).
10. Chulakov D.K. Experience of teaching intercultural communication to students through documentary cinema. *Permskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2024; 15: 26–36. (In Russ.).
11. Dubova M.A., Larina N.A. Professional-ethical culture of personality as the basis of its self-determination. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2025; 9(202): 46–53. (In Russ.).
12. Illarionova L.P. Professional-ethical competencies of a teacher: essence and ways of their formation in university. *Obrazovanie i obshchestvo*. 2021; 4(129): 76–81. (In Russ.).
13. Sel'murzaeva M.R. Professional-ethical culture of a teacher as a condition for successful professional activity. *Nauka. Obrazovanie. Sovremennost'*. 2020; 4: 126–128. (In Russ.).

Информация об авторах

Альбина Абдулазизовна Ахмедова – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация», Саратовский государственный технический университет имени Ю.А. Гагарина.

Information about the authors

Albina A. Akhmedova – Senior Lecturer, Department of Foreign Language and Professional Communication, Saratov State Technical University named after Yu.A. Gagarin.

Статья поступила в редакцию 27.01.2026; одобрена после рецензирования 10.02.2026; принята к публикации 11.02.2026.

The article was submitted 27.01.2026; approved after reviewing 10.02.2026; accepted for publication 11.02.2026.



Научная статья

УДК 378:336

[https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_51](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_51)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ФИНАНСОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

О.В. Бурик¹, Н.П. Юдина²

^{1, 2} Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия

¹ 002364@togudv.ru

² 009430@togudv.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования финансовой культуры студентов в условиях цифровой трансформации экономики и возрастающей ответственности личности за собственное благосостояние. Авторы подчёркивают недостаточность узкого подхода, отождествляющего финансовую культуру исключительно с финансовой грамотностью. На основе междисциплинарного анализа уточняется содержание понятия «финансовая культура», которое трактуется как интегративное личностное образование. В его структуре выделяются три взаимосвязанных компонента: когнитивный (знания о финансовой системе), ценностно-смысловой (отношение к деньгам, этические нормы) и поведенческий (деятельностный), который характеризует реальные практики управления личными финансами, способность применять знания в повседневной жизни и принимать ответственные экономические решения. Особое внимание уделяется педагогической интерпретации ключевых аспектов финансовой культуры: экономического, социального, психологического, правового, культурно-исторического, технологического и этического. В работе обосновывается, что каждый из этих аспектов требует специфических методов обучения и воспитания. Авторы приходят к выводу, что эффективное формирование финансовой культуры невозможно в рамках простого информирования и требует создания в вузе целостной образовательной среды, интегрирующей проблемные лекции, дискуссии, деловые игры и проектную деятельность.

Ключевые слова: финансовая культура, финансовая грамотность, студенты, образовательное пространство вуза

Для цитирования: Бурик О.В., Юдина Н.П. К вопросу о формировании финансовой культуры студентов в современном образовательном пространстве // Педагогическая перспектива. 2026. № 1(21). С. 51–59. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_51](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_51)

ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' FINANCIAL CULTURE IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

O.V. Burik¹, N.P. Yudina²

^{1, 2} Pacific National University, Khabarovsk, Russia

¹ 002364@togudv.ru

² 009430@togudv.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of developing students' financial culture in the context of the digital transformation of the economy and the increasing responsibility of individuals for their own well-being. The authors emphasize the inadequacy of a narrow approach that equates financial culture solely with financial literacy. Based on an interdisciplinary analysis, the concept of "financial culture" is clarified, interpreted as an integrative personal development. Its structure is divided into three interrelated components: cognitive (knowledge of the financial system), value-based (attitudes toward money, ethical standards), and behavioral (activity-based), which characterizes real-world practices of

personal finance management, the ability to apply knowledge in everyday life, and make responsible economic decisions. Particular attention is paid to the pedagogical interpretation of key aspects of financial culture: economic, social, psychological, legal, cultural-historical, technological, and ethical. The article substantiates that each of these aspects requires specific teaching and training methods. The authors conclude that the effective development of financial culture is impossible within the framework of simple information dissemination and requires the creation of a holistic educational environment at the university, integrating problem-based lectures, discussions, business games, and project activities.

Keywords: financial culture, financial literacy, students, university educational environment

For citation: Burik O.V., Yudina N.P. On the development of students' financial culture in the modern educational environment. *Pedagogical perspective*. 2026; 1(21): 51–59. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_51](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_51)

Современная социокультурная ситуация характеризуется усложнением экономических связей, цифровой трансформацией финансовых институтов и возрастающей ответственностью личности за собственное экономическое благополучие. В этих условиях молодой человек, завершающий обучение в вузе, должен обладать набором теоретических знаний об устройстве финансовой системы, сформированной способностью к принятию ответственных экономических решений, рефлексии финансового поведения и прогнозированию его последствий. Сложившаяся ситуация актуализирует проблему формирования финансовой культуры студентов.

Данная проблема исследуется современными учёными и практиками в различных аспектах: общие подходы к определению термина «финансовая культура» рассматривают Г.Н. Гужина, Ж.А. Жилина [1], Д.А. Кунижева [2], Е.А. Соколова [3], А.В. Хижная, А.Н. Назарова, Е.Н. Назарова [4] и др., проблемы её формирования в современных условиях изучают С.Ю. Куценко, И.А. Куценко [5], К.А. Голубева [6], Е.Ю. Тюменцева, В.А. Шамис, С.Х. Мухаметдинова [7] и др., особенности формирования финансовой культуры в вузе исследуют Т.М. Вахитова, Л.А. Гаделшина, Л.Ф. Зульфакарова [8], Р.А. Кокорев, Е.Н. Кудряшова, И.Г. Телешова, С.А. Трухачев [9], А.О. Панфилова, К.А. Саввинова [10], Л.А. Плотникова, Р.В. Нагуманова [11] и др.

Обращение к истокам понятия «финансовая культура» позволяет рас-

сматривать его на пересечении двух смысловых полей. С одной стороны, финансы традиционно понимаются как система экономических отношений, связанных с формированием, распределением и использованием денежных средств. С другой стороны, культура представляет собой совокупность устойчивых программ человеческой деятельности, включающих знания, ценности, нормы и образцы поведения, транслируемые от поколения к поколению [12; 13]. Синтез этих подходов даёт основание рассматривать финансовую культуру как интегративное личностное образование, определяющее характер финансового поведения индивида на основе усвоенных им культурных норм, ценностных ориентаций и специальных знаний в области экономики и финансов [1; 2; 4]. Такое понимание принципиально важно для педагогики, поскольку оно смещает акцент с простого информирования (к чему часто сводится обучение финансовой грамотности) на воспитание личности с определённой системой ценностей и устойчивыми моделями поведения.

В структуре финансовой культуры можно выделить три взаимосвязанных компонента. Первый – когнитивный – включает знания о финансовой системе, понимание принципов налогообложения, кредитования, инвестирования, основ планирования бюджета. Второй – ценностно-смысловой – отражает внутреннее отношение человека к деньгам, богатству, риску, его готовность к ответственному потреблению, соблюдению

этических норм в финансовых отношениях. Третий – поведенческий (деятельностный) – характеризует реальные практики управления личными финансами, способность применять усвоенные знания и ценностные установки в повседневной жизни, принимать ответственные экономические решения и прогнозировать их последствия. Именно второй и третий компоненты выступают ключевым предметом педагогического внимания, поскольку именно они превращают знание в убеждение и реальное действие, а информированность – в культуру.

Многомерность финансовой культуры раскрывается через совокупность её аспектов – экономического, социального, психологического, правового, культурно-исторического, технологического, этического и образовательного, – каждый из которых имеет не только теоретическое, но и практическое педагогическое значение для работы со студентами.

Экономический аспект традиционно рассматривается как фундаментальный. Он предполагает понимание студентами базовых закономерностей функционирования экономики, таких как инфляционные процессы, механизмы рыночного ценообразования, налоговая система и др. Однако в педагогическом ключе речь должна идти о знании категорий и их «присвоении» через призму личного опыта и будущей профессиональной деятельности. Преподавателю важно показать студенту, каким образом инфляция влияет на его собственные доходы и сбережения, как налоговая система определяет выбор формы занятости, какие экономические последствия влекут за собой те или иные потребительские решения.

В рамках экономического аспекта эффективной формой работы выступает анализ реальных потребительских ситуаций. Студентам предлагается сравнить условия кредитования в разных банках, рассчитать реальную стоимость кредита

с учётом комиссий и страховок, оценить влияние инфляции на покупательную способность будущей заработной платы. Выполнение подобных заданий позволяет не просто усвоить теоретические категории, но и сформировать навыки их практического применения, что непосредственно связано с развитием поведенческого компонента финансовой культуры.

Социальный аспект акцентирует связь финансовой культуры с качеством жизни и социальным положением человека. Студенческая среда характеризуется значительным расслоением по уровню материального достатка семей, что порождает разные модели финансового поведения: от установки на накопление до ориентации на сиюминутное потребление. Педагогическая задача заключается в создании условий для освоения молодыми людьми универсальных, рациональных моделей управления личными финансами, доступных вне зависимости от исходного уровня благосостояния. Кроме того, важно формировать у будущих специалистов понимание социальной ответственности за принимаемые финансовые решения, способность видеть их влияние на ближайшее окружение и общество в целом.

Педагогическая работа в рамках социального аспекта может включать анализ социальных последствий финансовых решений. Например, студентам предлагается оценить, как выбор между официальным трудоустройством и неформальной занятостью влияет на будущую пенсию, доступ к социальным гарантиям, возможность получения кредитов. Такие задания способствуют формированию ответственного отношения к собственному социальному статусу и пониманию взаимосвязи финансового поведения и качества жизни.

Психологический аспект занимает особое место в педагогическом осмыслении финансовой культуры. Принятие финансовых решений далеко не всегда

подчиняется логике рационального выбора; оно подвержено влиянию эмоций, когнитивных искажений, стереотипов и привычек. Импульсивные траты, неоправданный оптимизм в отношении будущих доходов, страх перед любыми формами инвестирования – всё это проявления психологических факторов, действие которых студенты могут наблюдать на собственном опыте. Образовательный процесс призван вооружить их инструментами самонаблюдения и саморегуляции: ведение бюджета помогает обнаружить неочевидные статьи расходов, анализ рекламных сообщений развивает критическое восприятие, групповая рефлексия по поводу отношения к деньгам способствует осознанию собственных не всегда осознаваемых установок.

В качестве практических инструментов реализации психологического аспекта могут выступать тренинговые упражнения и рефлексивные практики. Например, ведение дневника доходов и расходов с последующим анализом эмоциональных триггеров, вызывающих импульсивные траты, или групповая дискуссия о страхах, связанных с инвестированием. Подобные формы работы позволяют студентам не только осознать собственные не всегда рациональные установки, но и выработать стратегии саморегуляции финансового поведения.

Правовой аспект финансовой культуры связан с осведомлённостью человека о своих правах и обязанностях в сфере финансовых отношений. Для студента это означает, в частности, умение анализировать договоры кредитования, знание механизмов защиты прав потребителей финансовых услуг, понимание налоговых последствий различных видов деятельности. С педагогической точки зрения эффективным является теоретическое информирование, практико-ориентированное обучение: разбор реальных договоров, анализ ситуаций нарушения прав, зна-

комство с деятельностью организаций, защищающих интересы потребителей. Это формирует у будущего выпускника правовую насторожённость и готовность отстаивать свои интересы.

Практико-ориентированное обучение в рамках правового аспекта может быть реализовано через разбор конкретных случаев нарушения прав потребителей финансовых услуг. Студентам предлагается проанализировать типичные ошибки заёмщиков при заключении кредитных договоров, составить алгоритм действий при обнаружении мошеннических схем, изучить механизмы обращения в службы защиты прав потребителей. Это формирует правовую компетентность и готовность отстаивать свои интересы в финансовой сфере.

Культурно-исторический аспект позволяет увидеть корни современных финансовых установок и практик. Как отмечает В.С. Степин [13], отношение к деньгам, богатству, долгам имеет глубокие исторические основания и существенно различается в разных культурах. Для российской действительности, пережившей неоднократные экономические потрясения, характерны недоверие к финансовым институтам, предпочтение наличных денег, настороженное отношение к долгосрочному планированию. Осознание этих особенностей помогает студенту критически осмыслить семейные традиции обращения с деньгами и сделать осознанный выбор в пользу более эффективных стратегий поведения, адекватных современным условиям.

Для реализации культурно-исторического аспекта эффективным методом является организация исследовательских проектов, направленных на изучение семейных финансовых традиций. Студенты могут провести мини-исследование об отношении к деньгам, сбережениям, долгам в своей семье на протяжении двух-трёх поколений, сопоставить эти данные с историческими

периодами и сделать вывод о том, как макроэкономические события влияют на формирование моделей финансового поведения. Это способствует осознанному отношению к собственным финансовым практикам и их критическому переосмыслению.

Технологический аспект приобретает всё большую актуальность в условиях цифровой трансформации финансовой сферы. Современные студенты являются активными пользователями мобильных банков, онлайн-сервисов кредитования, платёжных систем. Однако их технологическая осведомлённость часто опережает способность к критической оценке рисков. Перед образованием стоит задача формирования культуры безопасного взаимодействия с цифровыми финансовыми инструментами: понимание основ кибербезопасности, умение распознавать мошеннические схемы, осознанное отношение к персональным данным. Эта задача требует от преподавателя знания современных финансовых технологий, а также способности говорить со студентами на одном языке, используя актуальные примеры и ситуации.

Формирование технологического аспекта предполагает не только информирование о цифровых финансовых инструментах, но и выработку навыков безопасного взаимодействия с ними. Эффективными формами работы могут быть практикумы по настройке двухфакторной аутентификации в мобильных банках, анализ фишинговых писем и мошеннических сайтов, моделирование ситуаций утечки персональных данных. Важно, чтобы студенты не просто знали о рисках, но и умели распознавать их в реальных ситуациях и принимать адекватные меры защиты.

Этический аспект выводит понимание финансовой культуры на уровень нравственных оснований человеческого поведения. Он включает в себя честность в финансовых отношениях, ответственное отношение к заёмным

средствам, осознание социальной значимости уплаты налогов, готовность к социально ответственному инвестированию. Воспитание этих качеств невозможно в формате простой трансляции норм; оно требует создания в образовательном процессе ситуаций нравственного выбора, дискуссий, в ходе которых студенты могут не только услышать разные точки зрения, но и сформулировать собственную позицию.

Воспитание этического компонента финансовой культуры требует создания в образовательном процессе ситуаций нравственного выбора. Например, студентам могут быть предложены для обсуждения кейсы, в которых сталкиваются личная выгода и социальная ответственность: уклонение от уплаты налогов, использование «серых» схем оплаты, нецелевое использование заёмных средств. Важно, чтобы дискуссия не навязывала готовых ответов, а создавала условия для формулировки студентами собственной нравственной позиции и её аргументации.

Образовательный аспект играет системообразующую роль в формировании финансовой культуры, поскольку именно через систему образования осуществляется целенаправленное развитие всех её компонентов: когнитивного (передача знаний о финансовой системе), ценностно-смыслового (воспитание ответственного отношения к деньгам, этических норм финансового поведения) и поведенческого (формирование практических навыков управления личными финансами, способности применять знания в реальных жизненных ситуациях).

Значение образовательного аспекта существенно возрастает в контексте современных требований к результатам освоения образовательных программ. Так, включение в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования универсальной компетенции в области экономической культуры и финансовой грамотности

(УК-9) выступает не просто формальным нормативным требованием, а отражением объективного социального запроса на подготовку выпускника, способного к осознанному и ответственному участию в экономической жизни общества [9; 14]. Перед высшей школой ставится задача дать студенту знания об устройстве финансовой системы, сформировать у него готовность применять эти знания в различных сферах жизнедеятельности – от планирования личного бюджета до оценки макроэкономических процессов.

Эффективность педагогической работы по формированию финансовой культуры требует разработки диагностического инструментария, позволяющего оценить динамику развития всех трёх компонентов. Для диагностики когнитивного компонента могут использоваться тестовые задания, проверяющие знание базовых финансовых категорий (инфляция, кредит, инвестиции, налоги) и умение применять их в типовых ситуациях. Оценка ценностно-смыслового компонента предполагает применение методов самооценки, анкетирования, анализа эссе на темы отношения к деньгам, богатству, риску, социальной ответственности в финансовой сфере. Поведенческий компонент может быть оценён через анализ реальных или смоделированных ситуаций финансового выбора, ведение студентами личного бюджета с последующей рефлексией, участие в проектной деятельности, предполагающей разработку личных финансовых планов или стратегий инвестирования. Комплексное применение этих методов позволяет получить целостное представление об уровне сформированности финансовой культуры студента и своевременно корректировать образовательный процесс.

Реализация задачи формирования финансовой культуры не сводится к простому введению в учебные планы отдельных дисциплин или модулей. Феномен культуры по своей природе пред-

полагает активность обеих сторон образовательного процесса: и передающего (преподавателя), и принимающего (студента). Культура не транслируется в готовом виде – она присваивается личностью через собственную деятельность, осмысление и проживание. В связи с этим принцип активности субъектов мы рассматриваем как главный в организации образовательной системы, направленной на формирование финансовой культуры. Данный принцип требует использования разнообразных интерактивных форматов: проблемных лекций, раскрывающих связь теории с реальными жизненными ситуациями; дискуссионных площадок для обсуждения этических дилемм финансового поведения; деловых игр, моделирующих ситуации принятия экономических решений; проектной деятельности, предполагающей разработку личных финансовых планов или анализ конкретных кейсов.

Эффективным ресурсом выступает также привлечение практикующих специалистов – представителей банковской сферы, страховых компаний, налоговых служб, – чей опыт позволяет студентам увидеть практическое воплощение изучаемых теоретических положений. Важнейшим условием результативности образовательного процесса является интеграция получаемых знаний в общую картину мира студента, их согласование с содержанием других изучаемых дисциплин и, что особенно значимо, соотнесение с реальными жизненными ситуациями, с которыми молодые люди сталкиваются уже в период обучения.

Таким образом, проведённый анализ позволяет утверждать, что финансовая культура студентов представляет собой сложное, многокомпонентное личностное образование, формирование которого требует системного педагогического подхода. Каждый из рассмотренных аспектов задаёт определённое направление образовательной деятель-

ности и предполагает использование специфических методов и форм работы. Игнорирование какого-либо из этих аспектов обедняет результат, сводя формирование финансовой культуры к поверхностному информированию, не способному обеспечить готовность выпускника к самостоятельной и ответственной финансовой деятельности в современном динамично меняющемся мире.

Результаты проведенного теоретического анализа могут служить основой для разработки учебно-методических комплексов дисциплин, направленных на формирование финансовой культуры студентов различных направлений подготовки. Выделенные аспекты позволяют конкретизировать содержание образования, а принцип активности

субъектов определяет выбор адекватных методов обучения. Перспективным направлением дальнейших исследований является экспериментальная проверка эффективности разработанной модели формирования финансовой культуры в условиях реального образовательного процесса высшей школы, а также изучение возможностей использования цифровых образовательных ресурсов и симуляционных технологий для решения данной задачи. Особого внимания требует разработка критерияльно-диагностического аппарата, позволяющего объективно оценивать уровень сформированности финансовой культуры выпускников и отслеживать динамику этого процесса на протяжении всего периода обучения в вузе.

Список литературы

1. Гужина Г.Н., Жилина Ж.А. Финансовая грамотность и финансовая культура // Управленческий учет. 2025. № 6. С. 174–181.
2. Кунижева Д.А. Финансовая культура: многогранность понятия, подходы к исследованию и место в научном дискурсе // Теория и практика общественного развития. 2023. № 7(183). С. 107–112. <https://doi.org/10.24158/tpor.2023.7.14>
3. Соколова Е.А. Финансовая культура как психолого-педагогический феномен // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2023. Т. 11, № 4 (43). С. 332–342. <https://doi.org/10.23888/humJ2023114332-342>
4. Хижная А.В., Назарова А.Н., Назарова Е.Н. Взаимосвязь понятий «финансовая грамотность», «финансовое образование» и «финансовая культура» // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-1. С. 260–261.
5. Куценко С.Ю., Куценко И.А. Экономическая культура и финансовая грамотность: особенности формирования в современных условиях // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2022. № 3(41). С. 93–100.
6. Голубева К.А. Субъективные и объективные факторы, влияющие на формирование финансовой культуры // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 1(93). С. 53–57. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.1.7>
7. Тюменцева Е.Ю., Шамис В.А., Мухаметдинова С.Х. Факторы, оказывающие существенное влияние на уровень финансовой грамотности студентов вузов: прогнозирование на основе когнитивной // Science for Education Today. 2023. № 5. С. 124–140.
8. Вахитова Т.М., Гаделшина Л.А., Зульфакарова Л.Ф. Финансовая грамотность и финансовая культура в аспекте образовательного процесса в вузе (на примере Казанского федерального университета) // Проблемы современной экономики. 2025. № 3(95). С. 185–188.
9. Кокорев Р.А., Кудряшова Е.Н., Телешова И.Г., Трухачев С.А. Новые задачи университетов в повышении финансовой грамотности // Экономическая наука и развитие университетских научных школ (к 75-летию экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова): Сб. ст., Москва, 18–20 апреля 2016 года. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова (Издательский Дом (Типография), 2016. С. 1174–1182.
10. Панфилова А.О., Саввинова К.А. Финансовая культура студенческой молодежи // Society and Security Insights. 2022. Т. 5, № 3. С. 172–189. [https://doi.org/10.14258/ssi\(2022\)3-12](https://doi.org/10.14258/ssi(2022)3-12)

11. Плотникова Л.А., Нагуманова Р.В. Модель формирования универсальной компетенции в области экономической культуры и финансовой грамотности // Вестник Поволжского государственного технологического университета. Серия: Экономика и управление. 2023. № 2(57). С. 51–65. <https://doi.org/10.25686/2306-2800.2023.2.51>
12. Основы законодательства Российской Федерации о культуре: утв. ВС РФ 09.10.1992 № 3612-1: ред. от 24.06.2025 // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – URL: <https://clck.ru/3S3f4A> (дата обращения: 23.01.2026).
13. Степин В.С. Философский анализ мировоззренческих универсалий культуры // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2011. № 1. С. 10–17.
14. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года: распоряжение Правительства РФ от 24.10.2023 № 2958-р // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – URL: <https://clck.ru/3S3fBL> (дата обращения: 23.01.2026).

References

1. Guzhina G.N., Zhilina Zh.A. Financial literacy and financial culture. *Upravlencheskii uchet*. 2025; 6: 174–181. (In Russ.).
2. Kunizheva D.A. Financial culture: multidimensionality of the concept, research approaches and its place in academic discourse. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2023; 7(183): 107–112. <https://doi.org/10.24158/tipor.2023.7.14> (In Russ.).
3. Sokolova E.A. Financial culture as a psychological and pedagogical phenomenon. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitiye*. 2023; 11(4)(43): 332–342. <https://doi.org/10.23888/humJ2023114332-342> (In Russ.).
4. Khizhnaya A.V., Nazarova A.N., Nazarova E.N. Interrelation of the concepts “financial literacy”, “financial education” and “financial culture”. *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya*. 2023; 81-1: 260–261. (In Russ.).
5. Kutsenko S.Yu., Kutsenko I.A. Economic culture and financial literacy: features of formation under contemporary conditions. *Vestnik Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova*. 2022; 3(41): 93–100. (In Russ.).
6. Golubeva K.A. Subjective and objective factors influencing the formation of financial culture. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. 2022; 1(93): 53–57. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.1.7> (In Russ.).
7. Tyumentseva E.Yu., Shamis V.A., Mukhametdinova S.Kh. Factors significantly affecting the level of financial literacy among university students: forecasting based on cognitive modeling. *Science for Education Today*. 2023; 5: 124–140. (In Russ.).
8. Vakhitova T.M., Gadelshina L.A., Zulfakarova L.F. Financial literacy and financial culture in the context of university educational process (the case of Kazan Federal University). *Problemy sovremennoy ekonomiki*. 2025; 3(95): 185–188. (In Russ.).
9. Kokorev R.A., Kudryashova E.N., Telesheva I.G., Trukhachev S.A. New tasks of universities in enhancing financial literacy. In: *Ekonomicheskaya nauka i razvitiye universitetskikh nauchnykh shkol (k 75-letiyu ekonomicheskogo fakul'teta MGU imeni M.V. Lomonosova)*: Sb. st., Moscow, April 18–20, 2016. Moscow: MGU im. M.V. Lomonosova (Izdatel'skii Dom (Tipografiya)); 2016: 1174–1182. (In Russ.).
10. Panfilova A.O., Savvinova K.A. Financial culture of student youth. *Society and Security Insights*. 2022; 5(3): 172–189. [https://doi.org/10.14258/ssi\(2022\)3-12](https://doi.org/10.14258/ssi(2022)3-12) (In Russ.).
11. Plotnikova L.A., Nagumanova R.V. Model for developing universal competence in economic culture and financial literacy. *Vestnik Povolzhskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie*. 2023; 2(57): 51–65. <https://doi.org/10.25686/2306-2800.2023.2.51> (In Russ.).
12. *Osnovy zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii o kul'ture: utv. VS RF, October 9, 1992 № 3612-1: red. ot 24.06.2025. Spravochnaya pravovaya sistema «Konsul'tantPlyus»*. Available at: <https://clck.ru/3S3f4A> (Accessed January 23, 2026). (In Russ.).
13. Stepin V.S. Philosophical analysis of worldview universals of culture. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2011; 1: 10–17. (In Russ.).
14. *Ob utverzhdenii Strategii povysheniya finansovoi gramotnosti i formirovaniya finansovoi kul'tury do 2030 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva RF, October 24, 2023 № 2958-r. Spravochnaya pravovaya sistema «Konsul'tantPlyus»*. Available at: <https://clck.ru/3S3fBL> (Accessed January 23, 2026). (In Russ.).

Информация об авторах

Ольга Владимировна Бурик – кандидат экономических наук, доцент, доцент высшей экономической школы Тихоокеанского государственного университета.

Надежда Петровна Юдина – доктор педагогических наук, профессор, профессор высшей школы педагогики и истории Тихоокеанского государственного университета.

Information about the authors

Olga V. Burik – Candidate of Sciences (Economy), Academic Title of Associate Professor, Associate Professor of the Higher School of Economics, Pacific National University.

Nadezhda P. Yudina – Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor, Professor of the Higher School of Pedagogy and History, Pacific National University.

Статья поступила в редакцию 12.02.2026; одобрена после рецензирования 02.03.2026; принята к публикации 03.03.2026.

The article was submitted 12.02.2026; approved after reviewing 02.03.2026; accepted for publication 03.03.2026.



Научная статья

УДК 737.3

[https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_60](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_60)

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Л.А. Милованова¹✉, А.С. Ерпалова²✉

^{1,2} Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия

¹ milovanova-45@mail.ru✉

² agnia.erpalova@yandex.ru✉

Аннотация. Статья посвящена проблеме снижения интереса к чтению у младших школьников и предлагает пути преодоления данной ситуации путём активного использования творческих заданий на уроках литературного чтения. Исследование показывает, что традиционная система преподавания литературного чтения недостаточно эффективна для привлечения детского внимания и формирования устойчивых читательских навыков. Важную роль играют именно творческие задания, такие как литературные подкасты, интеллект-карты, литературные квесты, ведение электронных читательских дневников. Они помогают школьникам глубже воспринимать текст, учиться анализировать литературные произведения и повышать интерес к чтению. Описаны преимущества использования нейросетей и цифровых инструментов для визуализации образов героев и помощи в анализе литературных произведений. Использование указанных творческих заданий способно преодолеть кризис читательской культуры младших школьников.

Ключевые слова: интерес к чтению, читательский интерес, творческие задания, младшие школьники, литературное чтение

Для цитирования: Милованова Л.А., Ерпалова А.С. Творческие задания как средство развития интереса к чтению у младших школьников на уроках литературного чтения // Педагогическая перспектива. 2026. № 1(21). С. 60–68. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_60](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_60)

CREATIVE TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING INTEREST IN READING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS DURING LITERARY READING LESSONS

L.A. Milovanova¹✉, A.S. Erpalova²✉

^{1,2} Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

¹ milovanova-45@mail.ru✉

² agnia.erpalova@yandex.ru✉

Abstract. The article focuses on the problem of declining interest in reading among primary school students and suggests ways to overcome this situation by actively using creative tasks in literature classes. The study reveals that the traditional approach to teaching literature is not effective enough to capture children's attention and foster sustainable reading skills. Creative tasks, such as literary podcasts, mind maps, literary quests, and electronic reading diaries, play a crucial role in engaging students and promoting their reading comprehension. These tasks help students develop a deeper understanding of literature, analyze works of fiction, and increase their interest in reading. The article describes the benefits of using neural networks and digital tools to visualize characters and help analyze literary works. The use of these creative tasks can help overcome the crisis of reading culture among younger students.

Keywords: interest in reading, reading interest, creative tasks, primary school students, literary reading

For citation: Milovanova, L.A., Erpalova, A.S. Creative tasks as a means of developing interest in reading in primary school students during literary reading lessons. *Pedagogical perspective*. 2026; 1(21): 60–68. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_60](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_60)

Развитие устойчивого интереса к чтению у младших школьников выступает одной из приоритетных задач для педагогов начальных классов, так как оказывает значительное влияние на успешность приобретения новых знаний, глубину их освоения и формирование целостной личности ребенка.

Регулярное чтение книг играет ключевую роль в развитии младших школьников, оказывая положительное воздействие сразу в нескольких аспектах. Во-первых, оно значительно обогащает речь ребенка, позволяя расширить словарный запас, освоить новые выражения и научиться грамотно строить предложения. Постоянное чтение также укрепляет память и внимание, поскольку требует сосредоточенности на последовательности событий и характерах героев произведений. Читая книги, дети развивают воображение, создавая собственные яркие образы персонажей и окружающей среды, что стимулирует их творческий потенциал. Помимо этого, литература учит воспринимать и осознавать эмоции других людей, формируя таким образом эмоциональный интеллект и эмпатию. Более того, читая художественную литературу, школьники постепенно приобретают навыки анализа и синтеза информации, сравнивают различные мнения и формируют собственную точку зрения. Наконец, увлекательное содержание книг пробуждает любопытство и желание узнавать новое, закладывая основы самостоятельной познавательной активности и устойчивый интерес к учебе. Все перечисленные аспекты делают чтение важнейшей частью воспитания и образования современного ребенка.

Развитие интереса к чтению именно в младшем школьном возрасте имеет первостепенное значение, так как именно этот период характеризуется повышенной восприимчивостью к но-

вой информации, формированием базовых навыков грамотности и готовности к активной интеллектуальной деятельности. Регулярное обращение к книге позволяет заложить базовые предпосылки для полноценного образовательного процесса, существенно облегчая дальнейшее освоение школьных предметов и стимулируя активное познание мира.

В современной российской образовательной среде наблюдается тревожная тенденция: интерес детей младшего школьного возраста к литературе снижается. Количество учащихся, регулярно читающих книги, сокращается, что говорит о снижении уровня читательской грамотности и культуры среди этой возрастной группы. В образовательных учреждениях работа с текстом часто воспринимается как формальное задание, что, в свою очередь, способствует поверхностному усвоению материала и снижению личностного отклика. Это негативно влияет на формирование устойчивого познавательного интереса и мотивации к дальнейшему изучению литературы.

Данная проблема всесторонне исследуется современными учёными и практиками: А.Г. Иргит [1], И.Н. Черненко [2] и др. рассматривают причины и факторы снижения интереса к чтению, В.А. Вишневский, Т.Е. Панченко [3], Р.Г. Измайлова [4], О.Л. Лукьянова, Е.Ю. Стриженко [5], В.А. Черкасов [6] и др. изучают общие вопросы развития интереса детей к чтению, Е.П. Климова [7], О.В. Пересада, Н.А. Корепина [8], А.А. Симонова, М.А. Коврова [9], А.В. Смахина [10], Э.В. Щербакова [11] и др. исследуют различные средства и методы формирования интереса к чтению и т.д.

Проанализировав представленные в научной литературе определения, мы

пришли к выводу, что читательский интерес – это многоаспектное и динамичное явление, которое отражает не просто привычку или обязанность читать, а глубокую внутреннюю мотивацию, связанную с познавательными и духовными потребностями личности.

О.В. Пересада трактует читательский интерес как «активное положительное эмоционально окрашенное отношение читателя к заключённому в книгах человеческому опыту в соответствии с его духовными потребностями, а также к способности добывать этот опыт из книг самостоятельно» [8, с. 984]. Как отмечает С.И. Колодезникова [12, с. 14], интерес к чтению у учащихся проявляется через их стремление расширять кругозор с помощью книг, желание оценивать поступки литературных персонажей, активное участие в обсуждении поднятых на уроках вопросов и сосредоточенность на поставленных задачах.

В.А. Черкасов [6] выделяет три ключевых компонента читательского интереса: эмоционально-ценностное отношение к литературе, уровень читательской самостоятельности и широту читательского кругозора. Эмоционально-ценностный компонент проявляется в переживании ребёнком эмоционального опыта, накопленного человечеством, который и формирует его собственную систему жизненных ценностей. Читательская самостоятельность отражает наличие у читателя внутренней мотивации к процессу чтения, а также умений, необходимых для усвоения информации. Широта читательского кругозора представляет собой комплекс умений: способность ставить цели при работе с текстом, планировать процесс чтения, находить способ решения поставленных задач, а также анализировать и оценивать результаты собственной читательской деятельности.

Е.П. Климова [7, с. 118] к основным признакам, определяющим наличие читательского интереса, относит свободное владение навыками осознанного

чтения, стремление индивида к расширению кругозора и углублению знаний через книги.

Отметим, что интерес младших школьников к чтению обычно связан с их эмоциональной вовлечённостью. Это состояние характеризуется положительными эмоциями во время ознакомления с текстом и активизацией мышления, памяти и воображения. В дальнейшем от простого любопытства младший школьник переходит к более глубокой форме познавательной активности – любознательности. По мнению О.Л. Лукьяновой [5, с. 53] особенностями младших школьников как читателей являются эмоциональное отношение к прочитанному, признание художественного правдивого мира, отзывчивость к художественному слову, способность вживаться в литературных героев, слабая реакция на художественную форму и содержание.

В условиях кризиса читательской культуры традиционные методы преподавания (пересказ, ответы на вопросы и т.д.) зачастую снижают интерес к чтению у младших школьников, поскольку ограничиваются механическим усвоением материала и не учитывают личные предпочтения детей. На этом фоне особую значимость приобретает использование творческих заданий, которые активно вовлекают ребенка в процесс чтения, развивая фантазию, критическое мышление и эмоциональное восприятие текста. Кроме того, они позволяют создать ситуацию успеха, т.к. не имеют единого правильного ответа, что укрепляет уверенность учащегося в себе.

В отличие от традиционных методов, ориентированных на внешнюю мотивацию и репродукцию, творческие задания развивают внутреннюю заинтересованность, самостоятельность и креативность. Они учитывают индивидуальные особенности обучающихся и естественно интегрируются с другими учебными предметами. В результате творческие задания

становятся не простым дополнением, а основой современного урока литературного чтения. Они делают книгу значимой для ребенка и превращают чтение в увлекательный и осмысленный процесс. Это помогает школьникам глубже осмысливать произведения, соотнося их содержание с собственным жизненным опытом. Свободный подход к оцениванию результатов устраняет излишнюю тревожность и способствует формированию уверенной позиции каждого ребенка, независимо от уровня его читательских навыков.

Использование творческих заданий для формирования интереса к чтению у младших школьников активно исследуется современными учёными и практиками [13; 14; 15; 16; 17; 18 и др.].

Согласно точке зрения Н.Н. Копыловой [17, с. 6], творческие задания представляют собой особый вид учебных поручений, направленных на активное вовлечение младшего школьника в творческий процесс. Выполнение таких заданий предполагает использование ранее приобретённых знаний, опыта и интеллектуальных ресурсов ребенка для самостоятельного создания нового, оригинального продукта, отражающего личные предпочтения и особенности восприятия ученика. Это задание стимулирует воображение, развивает мышление и даёт учащемуся возможность проявить свою индивидуальность и творческий потенциал.

Л.С. Кириллова [13, с. 117] подчёркивает значимость творческого подхода в обучении, утверждая, что применение творческих заданий способствует трансформации традиционных уроков, стимулируя детское любопытство, улучшая восприятие и закрепление учебного материала по основным предметам, а также существенно повышая мотивацию учеников к самостоятельному освоению знаний.

Творческие задания, по нашему мнению, обладают следующими характеристиками:

1) развивают способность к нестандартному мышлению, воображение,

креативность, а также умение генерировать новые идеи,

2) способствуют формированию навыков обнаружения нестандартных связей и ассоциативного мышления,

3) результат творческих заданий определяется не новизной, а оригинальностью и уникальностью для конкретного ребенка,

4) структура творческих заданий предполагает постепенное усложнение, начиная от репродуктивной деятельности и постепенно переходя к самостоятельному творчеству,

5) творческие задания укрепляют уверенность обучающихся в своих учебных и творческих способностях.

Нами выявлены наиболее эффективные виды творческих заданий, которые можно применить в рамках уроков литературного чтения. Эти задания направлены на повышение уровня развития читательского интереса и мотивации к изучению произведений художественной литературы.

Литературный подкаст [19] представляет собой аудиоформат, где ученики делятся впечатлениями о прочитанных книгах, анализируют образы героев, создают оригинальные сюжеты либо декламируют поэтические произведения. Подкаст эффективно можно использовать как в рамках уроков, так и во внеурочной деятельности, превращая процесс чтения в увлекательное творческое занятие, поскольку ученик активно вовлекается в роли ведущего, исполнителя и создателя собственного подкаста.

Его реализация возможна в разных формах и жанрах. Например, он может включать повествование о содержании книги с последующим коллективным обсуждением ключевых аспектов (идея произведения, характеристика главных героев, что понравилось и не понравилось в произведении). Другим вариантом является звуковая инсценировка фрагмента произведения, воссоздание воображаемого интервью с писателем

либо составление аудиокomentarиев в рамках рубрики «Книга месяца». Данные направления обеспечивают многообразие возможностей для проявления индивидуальной инициативы и творческого потенциала учащихся.

Литературный подкаст служит действенным средством повышения интереса к чтению у младших школьников. Участвуя в подготовке аудиоматериалов, школьники приобретают навыки глубокого анализа художественных произведений, осваивают новые способы выражения собственных мыслей и идей. Осознанная подготовка и последующая презентация своего проекта положительно влияют на мотивацию к дальнейшему освоению литературных текстов, формируя привычку регулярно обращаться к качественной литературе.

Эффективным заданием для развития интереса к чтению у младших школьников является составление интеллект-карты по прочитанным произведениям. Обучающиеся создают визуальную схему, напоминающую дерево или паутину, в которой отражают содержание произведения. В центре карты располагается название произведения или его основная идея, от которой отходят ветви, представляющие важные элементы сюжета, персонажей, события, эмоции героев. Также в схему можно включить собственную и авторскую позицию, чему учит произведение. Создание карты возможно различными способами: нарисовать, вырезать и приклеить изображения с подписями, ввести условные обозначения, с помощью текстовых и графических редакторов и нейросети.

Создание качественной интеллект-карты требует внимательного многократного прочтения текста, что стимулирует развитие важных когнитивных навыков у младших школьников. Ученики учатся выявлять ключевые идеи, выстраивать логические взаимосвязи между сюжетными линиями и анализировать поведение персона-

жей, определяя причины их поступков. Таким образом, дети не просто воспроизводят содержание текста, а глубоко погружаются в материал, создавая полноценные образы и развивая собственное понимание сюжета. Такое задание способствует повышению уверенности и снижает страх перед публичными выступлениями на уроках, одновременно увеличивая степень вовлеченности и удовольствия от самого процесса учёбы.

Создание литературной квест-игры представляет собой разработку серии заданий на основе содержания прочитанного произведения. В процессе прохождения квеста участники преодолевают этапы, на которых решают различные задачи: разгадывание загадок, связанных с сюжетом; поиск и распознавание цитат; ответы на вопросы; сбор пазлов, отгадывание шифров и т.п. Каждое правильно выполненное задание влияет на решение проблемы квеста, которая может быть представлена в виде тайны, связанной с сюжетом произведения. Задания можно разрабатывать с использованием навигаторов, подсказок, ресурсов сети Интернет [20, с. 18].

К интересным формам литературного квеста можно отнести соревнование, исследование, эксперимент, поиск сокровищ, расследование происшествий, путешествие и т.п. [9, с. 248].

Литературные квест-игры не только расширяют кругозор младших школьников, но и мотивируют их к дальнейшему изучению произведения и устранению пробелов в знаниях. Это побуждает детей к чтению книг, что способствует развитию их читательского интереса.

Ведение электронного читательского дневника представляет собой современный и увлекательный способ ведения традиционного дневника чтения, предлагая учащимся не просто отмечать прочитанные произведения, но и творчески подходить к анализу литературного материала [11, с. 316].

Электронный читательский дневник представляет собой личную творческую тетрадь в формате цифрового документа, в которую ребёнок вносит записи о прочитанных книгах через игровые и художественные формы: изображения персонажей (они могут быть как нарисованные самостоятельно, так и подобранные в интернете картинки и видеовизитки), интерактивные задания по произведениям, мини-презентации или видеообзоры содержания, наиболее интересные цитаты, отзывы и т.п.

Подобный формат ведения читательского дневника развивает у учащихся эмоциональный интеллект, а также воображение и мотивацию к взаимодействию с книгой. Интерактивный дневник – это не просто учебное задание, а комплексный проект, направленный на формирование у младшего школьника способности работать с информацией, выражать свои мысли и получать удовольствие от процесса чтения.

В процессе развития интереса к чтению у младших школьников актуальным представляется внедрение современных технологий искусственного интеллекта в уроки литературного чтения [17]. Применяемые в форме творческих заданий, они привлекают детей новизной формата и возможностью непосредственного участия в создании уникального продукта. Задания с использованием нейросетей стимулируют школьников активно включаться в процесс чтения, интерпретации и переосмысления прочитанных произведений.

Например, нейросеть может помочь ученикам при создании иллюстрации к любимым книгам, преобразуя описания персонажей и событий в яркие визуальные образы. Это способствует более глубокому погружению в текст, усилению эмоциональной реакции и желанию прочитать больше произведений. Также нейросети полезны для составления обзоров и рецензий на книги. Учащиеся могут синтезировать речь и создавать короткие аннотации, характеризующие

сюжет, героев и основную идею произведения. Данный приём закрепляет у младших школьников полученные знания, улучшает навыки публичного выступления.

Помимо этого, совместная работа над проектами с применением нейросетей способствует развитию навыков сотрудничества и коммуникации, формирует уверенность в собственных возможностях и желание продолжать изучать литературу. Младшие школьники могут самостоятельно создавать рассказы, придумывать своих необычных персонажей с особыми характеристиками внешности и внутреннего мира. Подобные проекты вовлекают каждого учащегося в образовательный процесс, формируют основы самостоятельного творчества и способствуют эстетическому воспитанию.

Одним из перспективных творческих заданий, способствующих развитию интереса к чтению, можно выделить разработку комиксов на основе сюжета литературного произведения. Перевод словесного изложения в последовательность рисунков и диалогов способствует лучшему восприятию текста, позволяя сосредоточиться на ключевых эпизодах. Процесс создания комикса не только укрепляет связь с текстом, но и помогает раскрыть творческий потенциал каждого учащегося, улучшает коммуникативные навыки и развивает художественный вкус, а также способствует формированию устойчивого читательского интереса.

Используя нейросети, младшие школьники могут переписать отрывок произведения в другом, не свойственном ему жанре. Например, волшебную сказку превращают в увлекательный детектив, роман – в стихотворение. Такое задание вдохновляет учащихся на эксперименты с языком и стилем письма, демонстрирует разнообразие форм выражения мыслей и чувств.

Таким образом, современные условия диктуют необходимость внедрения

творческих заданий в образовательный процесс для эффективного развития интереса к чтению у младших школьников. Актуальность вопроса обусловлена наблюдаемым снижением читательской мотивации среди младших школьников, обусловленным рядом факторов: недостаточным вниманием к вопросам чтения в семье, изменением формата потребления информации. По результатам анализа были выделены три компонента читательского интереса: эмоционально-ценностное отношение к литературе, уровень читательской самостоятельности и широта читательского круго-

зора. Применение разнообразных видов творческих заданий (литературные подкасты, интеллект-карты, литературные квесты, электронные читательские дневники) может стать положительным результатом в повышении мотивации к чтению и улучшению качества восприятия литературных произведений. Особую эффективность в настоящее время демонстрирует использование нейросетей для визуализации образов героев и переработки текста в разные жанры, что позволяет детям проявить творческий подход и углублённо погрузиться в тематику произведения.

Список литературы

1. Иргит А.Г. Развитие интереса у младших школьников к чтению литературных произведений // Евразийский союз ученых. 2020. № 10-1(79). С. 53–54.
2. Черненко И.Н. Причины снижения интереса к чтению у младших школьников // Известия института педагогики и психологии образования. 2019. № 4. С. 128–133.
3. Вишневский В.А., Панченко Т.Е. Формирование интереса к чтению у детей младшего школьного возраста: психолого-педагогический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-2. С. 163–166.
4. Измайлова Р.Г. Развитие интереса детей к чтению художественной литературы в дошкольном и младшем школьном // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 3. С. 27–34.
5. Лукьянова О.А., Стриженко Е.Ю. Особенности формирования читательских интересов младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. №5. С. 51–55.
6. Черкасов В.А. Развитие интереса к чтению у младшего школьника // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: седьмая междунар. науч.-практ. заоч. конф., Белгород, 15 ноября 2017 года. Белгород, 2017. С. 125–130.
7. Климова Е.П. Формирование читательских интересов младших школьников через технологию осознанного чтения // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 7. С. 117–120.
8. Пересада О.В., Корепина Н.А. Формирование читательского интереса младших школьников средствами инновационных технологий буктрейлера и виртуальной книжной выставки // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 6. С. 981–989.
9. Симонова А.А., Коврова М.А. Развитие читательского интереса младших школьников в процессе литературных квест-игр // Вопросы педагогики. 2021. № 4–2. С. 246–256.
10. Смахтина А.В. Формирование потребности в чтении у младших школьников в образовательном учреждении с помощью социально-педагогических ресурсов // Педагогическая перспектива. 2021. № 2. С. 77–82. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_2_77
11. Щербакова Э.В. Электронный читательский дневник как средство формирования интереса к чтению // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и методики их преподавания: материалы Всероссийского науч.-практ. форума, Воронеж, 07–19 апреля 2025 года. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2025. С. 315–318.
12. Колодезникова С.И. Формирование читательских интересов у учащихся начальных классов в якутской школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2007. 26 с.
13. Быкова Т.Н., Кандаурова А.А. Формирование интереса к чтению через вовлечение младших школьников в игровую и творческую деятельность // Матрица научного познания. 2025. № 6-2. С. 42–44.
14. Кириллова Л.С., Лебединская В.В. Творческие задания как средство формирования познавательного интереса младших школьников к учебной деятельности // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. № 13. С. 113–118.

15. Копылова Н.Н. Развитие творческих способностей младших школьников средствами учебных предметов // Педагогический поиск. 2012. № 5. С. 5–9.
16. Крынина М.М. Билял Э.А.Г. Формирование познавательного интереса у младших школьников к выполнению творческих заданий на уроках литературного чтения // Bonum Initium. 2025. № 21(29). С. 98–104.
17. Милованова Л.А., Ерпалова А.С. Развитие интереса к чтению у младших школьников на уроках литературного чтения посредством творческих заданий // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета. 2025. № 2(8). С. 110–120.
18. Павлова А.Б. Творческие задания как средство повышения познавательной активности младшего школьника на уроках литературного чтения // Педагогическая перспектива. 2025. № 2(18). С. 27–32. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_2\(18\)_27](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_2(18)_27)
19. Измайлов Е.А. Технология подкастинга на уроках литературы: образовательный и методический потенциал // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2024. №4. С. 53–63.
20. Илюхина Е.В. Литературный квест как прием литературного образования в школе // Вестник науки. 2022. № 2(47). С. 15–20.

References

1. Irgit A.G. Developing Interest in Reading Literary Works among Primary School Students. *Yevraziyskiy soyuz uchenykh*. 2020; 10-1(79): 53–54. (In Russ.).
2. Chernenko I.N. Reasons for the Decline in Interest in Reading among Primary School Students. *Izvestiya instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya*. 2019; 4: 128–133. (In Russ.).
3. Vishnevsky V.A., Panchenko T.E. Forming Interest in Reading in Primary School Children: A Psychological and Pedagogical Aspect. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; 81-2: 163–166. (In Russ.).
4. Izmailova R.G. Developing Children's Interest in Reading Fiction in Preschool and Primary School Ages. *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta*. 2022; 3: 27–34. (In Russ.).
5. Lukyanova O.L., Strizhenko E.Yu. Features of the Formation of Reading Interests of Primary School Students. *Nauchnoye obozreniye. Pedagogicheskiye nauki*. 2020; 5: 51–55. (In Russ.).
6. Cherkasov V.A. Developing Interest in Reading in Primary School Students. *Nauka i obrazovaniye: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt: sed'maya mezhdunar. nauch.-prakt. zaoch. konf., Belgorod, November 15, 2017. Belgorod, 2017; 125–130. (In Russ.).*
7. Klimova E.P. Forming Reading Interests in Primary School Students through Mindful Reading Technology. *Obucheniye i vospitaniye: metodiki i praktika*. 2013; 7: 117–120. (In Russ.).
8. Peresada O.V., Korepina N.A. Forming Reading Interest in Primary School Students by Means of Innovative Book Trailer and Virtual Book Exhibition Technologies. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; 6: 981–989. (In Russ.).
9. Simonova A.A., Kovrova M.A. Developing Reading Interest in Primary School Students through Literary Quest Games. *Voprosy pedagogik*. 2021; 4–2: 246–256. (In Russ.).
10. Smakhtina A.V. Formation of the Need for Reading in Primary School Students in an Educational Institution with the Help of Social and Pedagogical Resources. *Pedagogical perspective*. 2021; 2: 77–82. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_2_77 (In Russ.).
11. Shcherbakova E. V. Electronic Reader's Diary as a Means of Forming Interest in Reading. *Aktual'nyye problemy sotsial'no-gumanitarnykh nauk i metodiki ikh prepodavaniya: materialy Vserossiyskogo nauch.-prakt. foruma, Voronezh, April 7–19, 2025. Voronezh: oronezhskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 2025; 315–318. (In Russ.).*
12. Kolodeznikova S.I. *Formation of Reading Interests among Primary School Students in a Yakut School: Author's abstract dis. cand. of sciences. (Education). Yakutsk, 2007. 26 p. (In Russ.).*
13. Bykova T.N., Kandaurova A.A. Forming Interest in Reading through Involving Primary School Students in Play and Creative Activities. *Matritsa nauchnogo poznaniya*. 2025; 6-2: 42–44. (In Russ.).
14. Kirillova L.S., Lebedinskaya V.V. Creative Tasks as a Means of Forming Primary School Students' Cognitive Interest in Learning Activities. *Obucheniye i vospitaniye: metodiki i praktika*. 2014. No. 13. pp. 113–118. (In Russ.).
15. Kopylova N.N. Development of Primary School Students' Creative Abilities through Academic Subjects. *Pedagogicheskiy poisk*. 2012; 5: 5–9. (In Russ.).

16. Krynina M.M., Bilyal E.A.G. Formation of cognitive interest of primary school students in completing creative assignments in literary reading lessons. *Bonum Initium*. 2025; 21(29): 98–104. (In Russ.).

17. Milovanova L.A., Erpalova A.S. Developing interest in reading among primary school students in literary reading lessons through creative assignments. *Uchonyye zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2025; 2(8): 110–120. (In Russ.).

18. Pavlova A.B. Creative assignments as a means of increasing cognitive activity of primary school students in literary reading lessons. *Pedagogical perspective*. 2025; 2(18): 27–32. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_2\(18\)_27](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_2(18)_27) (In Russ.).

19. Izmailov E.A. Podcasting Technology in Literature Lessons: Educational and Methodological Potential. *Uchenyye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; 4: 53–63. (In Russ.).

20. Ilyukhina E.V. Literary Quest as a Technique of Literary Education at School. *Vestnik nauki*. 2022; 2(47): 15–20. (In Russ.).

Информация об авторах

Любовь Анатольевна Милованова – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования Шадринского государственного педагогического университета.

Агния Сергеевна Ерпалова – студентка института психологии и педагогики Шадринского государственного педагогического университета

Information about the authors

Lyubov A. Milovanova – Candidate of Sciences (Philology), Academic Title of Associate Professor, Head of the Department of theory and methodology of preschool and primary education, Shadrinsk State Pedagogical University.

Agniya S. Erpalova – bachelor's student of the Institute of Psychology and Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 15.02.2026; одобрена после рецензирования 02.03.2026; принята к публикации 03.03.2026.

The article was submitted 15.02.2026; approved after reviewing 02.03.2026; accepted for publication 03.03.2026.



Научная статья

УДК 373.2

[https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_69](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_69)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ ДЛЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

М.В. Строкач

Детский сад комбинированного вида № 18, г. Ейск, Россия

MarishkaStrokach@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается применение авторской сказки как педагогического инструмента для познавательного развития детей дошкольного возраста. Определены возможности и эффекты их использования в зависимости от возраста ребёнка. Охарактеризованы основные аспекты, на которые авторские сказки оказывают наибольшее влияние в контексте познавательного развития ребёнка: развитие любознательности и познавательной мотивации; формирование представлений о закономерностях и причинно-следственных связях; развитие воображения и творческого мышления; обогащение словарного запаса и развитие связной речи. Выделены и представлены в методическом плане ключевые этапы создания эффективной в познавательном плане авторской сказки. Приведён пример работы над авторской сказкой о путешествии Капельки для детей среднего дошкольного возраста, направленной на формирование у них представлений о природных явлениях и развитие познавательного интереса.

Ключевые слова: авторская сказка, познавательное развитие, дошкольники, образовательная деятельность

Для цитирования: Строкач М.В. Использование авторской сказки для познавательного развития дошкольников // Педагогическая перспектива. 2026. № 1(21). С. 69–75. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_69](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_69)

USING AUTHOR'S FAIRY TALES FOR THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

M.V. Strokach

Kindergarten No. 18, Yeysk, Russia, MarishkaStrokach@yandex.ru

Abstract. This article examines the use of author's fairy tales as a pedagogical tool for the cognitive development of preschool children. The possibilities and effects of their use are determined depending on the child's age. The main aspects that author's fairy tales have the greatest influence on in the context of a child's cognitive development are characterized: the development of curiosity and cognitive motivation; the formation of ideas about patterns and cause-and-effect relationships; the development of imagination and creative thinking; the enrichment of vocabulary and the development of coherent speech. The key stages of creating an effective author's fairy tale are identified and presented in a methodological framework. An example of work on the author's fairy tale about the journey of a Droplet for middle preschool children is given, aimed at forming their ideas about natural phenomena and developing cognitive interest.

Keywords: author's fairy tale, cognitive development, preschoolers

For citation: Strokach M.V. Using author's fairy tales for the cognitive development of preschoolers. *Pedagogical perspective.* 2026; 1(21): 69–75. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_69](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_69)

Познавательное развитие детей дошкольного образования. Согласно ФГОС остаётся одной из приоритетных задач современной системы дошкольного образования, данная образовательная область предполагает

формирование познавательных действий, развитие воображения и творческой активности, становление сознания ребёнка. В условиях цифровизации общества и трансформации детской субкультуры перед педагогами дошкольных образовательных организаций стоит задача поиска эффективных, эмоционально привлекательных для детей форм познавательной деятельности. Одной из таких форм является использование сказки для решения широкого круга воспитательных и развивающих задач.

Как отмечают П.С. Перишич с соавторами [1], сказка как литературный жанр наиболее близка процессу взросления. Сказочный нарратив органично соответствует познавательным возможностям дошкольника, представляя абстрактные понятия и явления в конкретных образах и игровых ситуациях.

В последнее время наблюдается рост интереса учёных и практиков к различным аспектам использования сказки в образовательном процессе. И. Аббасова, И.В. Зотова [2], Г.А. Баудер, Л.И. Полунина [3], В.А. Бузни, О.А. Гирник [4], Т.В. Гнусова [5] и др. рассматривают её в контексте общих вопросов воспитания. Ряд работ посвящён использованию сказки для решения задач в конкретных направлениях воспитания: патриотическое (Е.М. Буякова [6]), духовно-нравственное (Н. В. Азарова [7]), художественно-эстетическое (Н.А. Михальченкова, И.В. Лескова [8]), трудовое (М. Саботи, З. Х. Кенджаева [9]), экологическое (М.В. Худик [10]) и т.д.

Сказки оказывают многостороннее развивающее воздействие на детей разного возраста. На основе анализа научной литературы [5; 12; 13 и др.] и собственного практического опыта мы определили основные возможности и эффекты их использования в зависимости от возраста ребёнка.

У младших дошкольников (3–4 года) использование сказок направлено, пре-

жде всего, на формирование первичных представлений о добре и зле, развитие эмоциональной сферы, сообщение детям о моральных качествах человека. Наш опыт показывает, что особенно эффективны в этом возрасте короткие народные сказки с персонажами-животными и ритмизованной речью.

У детей в возрасте 4–5 лет сказки углубляют понимание нравственных норм, успешно тренируют логику и речь, развивают эмпатию. Для данной возрастной группы хорошо зарекомендовало себя применение историй средней продолжительности с развитым сюжетом, где герои преодолевают различные трудности.

У старших дошкольников (5–7 лет) сказки формируют целостную картину мира, развивают критическое мышление и творческие способности, укрепляют морально-этические установки. Работая с детьми этой возрастной группы, отмечаем, что здесь оптимальны сложные сказки с метафорами, неоднозначными персонажами и более глубоким смыслом.

В то же время мы разделяем точку зрения М.Б. Солодкого [11], который считает, что использование классических народных сказок не всегда отвечает современным образовательным задачам и особенностям конкретной группы детей. В этом контексте авторская сказка, создаваемая педагогом с учётом конкретных образовательных целей, возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, представляет собой инновационный педагогический инструмент, обладающий значительным развивающим потенциалом. Важнейшим преимуществом авторской сказки является возможность создания персонализированного воспитательно-образовательного контента, учитывающего интересы конкретной группы детей, актуальные события их жизни, специфику окружающей среды. При этом эффективность авторской сказки как средства воспитательно-образова-

тельного процесса обусловлена психологическими особенностями дошкольного возраста.

Как показывает наш педагогический опыт, авторская сказка оказывает комплексное влияние на различные аспекты познавательного развития дошкольников. Она способствует:

1) *развитию любознательности и познавательной мотивации.* Сказочный сюжет пробуждает интерес к явлениям окружающего мира, стимулирует вопросы «Почему?», «Как?», «Зачем?». Дети, слушающие, к примеру, авторскую сказку о лесе, начинают активно интересоваться природными явлениями, задавать вопросы на биологические темы, искать с родителями информацию в энциклопедиях.

2) *формированию представлений о закономерностях и причинно-следственных связях.* Сказочный сюжет, выстроенный на основе реальных природных явлений или социальных закономерностей, помогает детям освоить логику причин и следствий. Например, сказка о семечке, которая превратилась в растение, наглядно демонстрирует стадии развития растительного организма, зависимость роста от условий среды.

3) *развитию воображения и творческого мышления.* Авторская сказка не только транслирует готовое знание, но и создаёт пространство для творческой интерпретации. После прослушивания дети придумывают продолжение истории, создают собственных персонажей,

моделируют альтернативные сюжетные линии. Такая работа способствует развитию креативности и дивергентного мышления.

4) *обогащению словарного запаса и развитию связной речи.* Качественный авторский текст вводит в активный словарь новые понятия, обогащает речь образными выражениями, способствует освоению грамматических конструкций. В процессе обсуждения сказки дети учатся формулировать суждения, аргументировать мнения, строить развёрнутые высказывания.

Разработка авторской сказки для воспитательно-образовательного процесса требует от педагога не только литературных способностей, но и глубокого понимания психологии дошкольника, специфики познавательного развития, методических принципов дошкольного образования. Наш практический опыт позволяет выделить ключевые этапы создания эффективной в познавательном плане сказки.

Начинается разработка сказки с *этапа целеполагания и определения познавательного содержания.* Педагог формулирует конкретные образовательные задачи: какие представления должны быть сформированы, какие познавательные действия развиты, какие вопросы должны возникнуть у детей после знакомства со сказкой.

Наш опыт позволяет систематизировать тематическое наполнение авторских сказок для познавательного развития (таблица).

Таблица

Тематическое наполнение авторских сказок

Тематическое наполнение	Примеры познавательного содержания	Развиваемые компетенции
Окружающий мир	Свойства веществ, природные явления, живая и неживая природа	Наблюдательность, умение экспериментировать, устанавливать закономерности
Пропедевтическая математика	Числа, геометрические формы, пространственные отношения, логические операции	Логическое мышление, умение классифицировать, сравнивать, измерять
Социокультурное	Профессии, традиции, правила поведения, история	Социальная компетентность, эмпатия, культурная идентичность
Экологическое	Взаимосвязи в природе, охрана окружающей среды, экосистемы	Экологическое сознание, ответственное отношение к природе
Краеведческое	История региона, природа родного края, культурное наследие	Региональная идентичность, патриотизм, познавательный интерес к малой родине

Следующий этап – это *этап разработки сюжета и персонажей*. Познавательное содержание «облекается» в сказочную форму. Важно, чтобы сюжет был увлекательным, динамичным, соответствовал законам жанра сказки (наличие проблемной ситуации, испытаний, помощников, счастливого разрешения). Персонажи должны быть яркими, запоминающимися, вызывающими у ребёнка эмоциональный отклик. При этом мы настаиваем, что волшебные элементы не должны противоречить научной достоверности познавательного содержания.

На *этапе языкового оформления текста* сказка приводится к речевым возможностям дошкольников: нужно использовать доступную для них лексику, ритмичные конструкции, рефрены, диалоги. В то же время мы считаем, что сказка должна обогащать речь детей новыми словами, образными выражениями. Оптимальный объём авторской сказки для старших дошкольников – до 1 страницы текста, что соответствует 7–10 минутам звучания. Для более младших групп объём снижается последовательно на 10–15%.

Этап *разработки заданий к сказке* наиболее дидактически значим. Задания могут быть разнообразными. Например, можно поставить задачу одному воспитаннику пересказать сказку вслух, используя разные голоса и интонации, чтобы каждый герой звучал по-своему. Или дать задание разыграть её как спектакль, где уже несколько детей получают свои роли. Также дети с удовольствием рисуют картинки-иллюстрации к самым ярким моментам сказки. И это помогает им лучше понять и запомнить сюжет. Кроме того, можно предложить воспитанникам построить декорации из подручных материалов или слепить героев из пластилина. Ещё одно интересное занятие по сказке из нашей практики – провести эксперимент, который повторяет явления, описанные в тексте. Ещё можно дать волю

детской фантазии и попросить ребят придумать своё продолжение истории или изменить её так, как им хочется. На этом этапе главное – не просто читать сказку, а вовлекаться в неё детей всеми возможными способами, и тогда она станет для них по-настоящему живой и интересной.

Наша практика показывает, что наибольший познавательный эффект достигается при интеграции авторской сказки в проектную деятельность. Например, в рамках проекта «Путешествие воды» авторская сказка о приключениях Капельки становится смысловым стержнем, вокруг которого выстраиваются наблюдения за погодными явлениями, эксперименты с водой, беседы об экологии, художественное творчество.

Важным аспектом является вовлечение детей в процесс создания авторских сказок. Дети 6-7 лет способны при поддержке взрослого сочинять простые сказочные истории на заданную тему. Поэтому коллективное сочинение сказки в группе также становится продуктивной формой познавательной деятельности.

Ещё одним важным аспектом, по нашему мнению, является возможность многократного возвращения к сказочному тексту. В отличие от однократной беседы или демонстрации наглядного материала, сказка может быть рассказана несколько раз, проиграна в различных формах (театрализация, рисование, конструирование по мотивам сказки), что обеспечивает прочное усвоение дошкольниками её познавательного содержания через разные каналы восприятия.

Для себя мы отмечаем, что особую ценность представляют циклы взаимосвязанных сказок, в которых одни и те же персонажи попадают в различные познавательные ситуации. Такой подход позволяет нам систематизировать знания наших детей, формируя у них целостную картину мира.

Рассмотрим, как работать со сказкой на примере упоминавшейся нами выше сказки про путешествие Капельки. Это сказка для средней группы. Цель её использования на занятии – формирование представлений о природных явлениях и развитие познавательного интереса у детей среднего дошкольного возраста. Приведём текст сказки.

Сказка о Капельке

Жила-была маленькая Капелька в большом голубом озере. Скучно ей было сидеть на одном месте, и решила она отправиться в путешествие. Подпрыгнула Капелька, и унесло её тёплое солнышко высоко-высоко в небо.

[Пауза]

Там Капелька встретила с другими капельками, и собрались они вместе в большое пушистое облако. Но в облаке стало тесно, и решила наша Капелька вернуться обратно на землю.

[Пауза]

Опустилась она вниз прохладным дождиком, напоила цветы и травку. А когда выглянуло солнышко, Капелька снова захотела в небо. Так и путешествует она до сих пор, то поднимаясь к облакам, то спускаясь на землю.

Работа со сказкой ведётся в рамках трёх этапов – предтекстового, текстового и послетекстового.

На *предтекстовом этапе* ведётся словарная работа: «круговорот», «испарение», «облако», «капля», «осадки», «водоём». Далее воспитатель демонстрирует глобус. Педагог обращает внимание детей на голубой цвет, занимающий большую часть земного шара, и спрашивает, что это может быть. Затем предлагает детям вспомнить, где они встречали воду в повседневной жизни: в кране, в луже, в чайнике, в море.

Мотивационный момент на данном этапе строится через беседу о путешествиях. Педагог рассказывает, что сегодня они познакомятся со сказкой о необычном путешествии, а дети должны догадаться, о чём пойдёт речь. Для этого воспитатель читает загадки про воду и её состояния:

*«Солнца летнего жар
Превращает воду в...». (пар)
«Черна, грозна, могуча –
Закрывает Солнце...». (туча)
«Зима холодом речку скуёт,
И из воды получается...». (лёд)*

На *текстовом этапе* работа со сказкой строится последовательно. После первой паузы педагог организует обсуждение. Дети размышляют о том, куда может полететь капелька, почему солнышко помогает ей в путешествии и как ещё можно подняться в небо. После второй паузы ребята продолжают размышлять: почему в облаке стало тесно, как капелька может вернуться на землю и куда она может приземлиться.

Послетекстовая работа направлена на практическую деятельность, которая включает несколько важных этапов, выходящих за рамки одного занятия.

Сначала дети приступают к созданию «схемы путешествия Капельки». Они рисуют основные этапы круговорота воды и устно объясняют связи между ними. Затем идёт создание аппликации «Облако с капельками». Дети вырезают заготовки капелек, рисуют на ватмане облако, землю и озеро, а потом располагают капельки в соответствии со схемой круговорота.

Кроме того, дети проводят опыт с испарением воды. Для этого берётся прозрачная ёмкость с водой, накрывается плёнкой и ставится на солнечное место (подоконник). Ребята в течение нескольких дней наблюдают за появлением капелек и делают выводы.

Отметим, что знакомство со сказками о природе очень важно подкреплять реальными наблюдениями. Помимо опыта с ёмкостью, после чтения сказки дети рассматривают лужи после дождя, наблюдают за росой утром и дома следят за образованием пара при кипении. Здесь же комплексно используются наглядные материалы: применяются картинки с изображением разных состояний воды, схемы круговорота воды в природе, видеоматериалы и фотогра-

фии природных явлений, связанных с водой.

Добавим, что простые опыты можно разнообразить. Помимо основного опыта с испарением, мы проводим эксперименты с замораживанием воды (просим помощи сотрудников пищеблока), наблюдением за таянием льда и изучением конденсации. Связь с жизненным опытом детей устанавливаем через рассказы о летних купаниях, наблюдения за снегом зимой и обсуждение дождя и тумана. При этом сказка перерастает в серию историй о Капельке. Дети узнают, как Капельке живётся осенью, зимой. Далее они выходят на сочинение собственных историй об этой удивительной путешественнице.

Результаты наших педагогических наблюдений свидетельствуют о высо-

кой эффективности авторских сказок. В группах нашего детского сада, где систематически применяются авторские сказки для познавательного развития, отмечается повышение познавательной активности, улучшение показателей развития связной речи, увеличение объёма и точности представлений об окружающем мире. Особенно значимым оказывается влияние авторской сказки на развитие познавательной мотивации. Дети проявляют устойчивый интерес к темам, представленным в сказочной форме, задают больше вопросов, стремятся к самостоятельному поиску информации. Формируется важнейшее для дальнейшего обучения качество – познавательная любознательность.

Список литературы

1. Перишич П.С., Минич Л.В., Стосич Йович Е.Д. Сербская авторская сказка в учебниках по литературе для первого класса начальной школы: возможности игры с театральной куколкой // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т. 10. № 2. С. 3–11. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-1>
2. Аббасова Л.И., Зотова И.В. Особенности сказки как средства воспитания и обучения детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-1. С. 4–7.
3. Баудер Г.А., Полунина Л.И. Народная сказка как средство воспитания обучающихся // Наука и Образование. 2024. Т. 7, № 2. С. 18.
4. Бузни В.А., Гирник О.А. Значение сказки в развитии и воспитании детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-1. С. 78–81.
5. Гнусова Т.В. Роль сказки в воспитании детей младшего дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2014. № 2. С. 40.
6. Буякова Е.М. Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста посредством сказки // Ratio et Natura. 2025. № 3(15). С. 53.
7. Азарова Н.В. Место сказки в духовно-нравственном воспитании дошкольников // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2022. № 13. С. 183–186.
8. Михальченкова Н.А., Лескова И.В. Использование приемов художественно-эстетического воспитания в детском дошкольном учреждении на основе народных сказок // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2022. Т. 13, № 1. С. 43. <https://doi.org/10.15862/54KLSK122>
9. Сабоати М., Кенджаева З.Х. Роль народных сказок в трудовом воспитании младших школьников // Вестник Педагогического университета. Серия 2: Педагогики и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин. 2022. № 3(13). С. 38–42.
10. Худик М.В. Использование сказки в методическом сопровождении экологического воспитания старших дошкольников // Коррекционно-педагогическое образование. 2024. № 1(37). С. 54–60.
11. Солодкий М.Б. Технология подготовки авторской сказки в народном стиле для решения дидактических задач // Вестник науки. 2026. Т. 2, № 2(95). С. 381–391.
12. Черных М.С. Сказка как средство воспитания вежливости у детей 4–5 лет // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования. 2025. № 13. С. 398–403. <https://doi.org/10.24412/cl-37378-2025-13-398-403>

13. Кекина Н.В. Сказка как средство формирования картины мира старших дошкольников // Детский сад от А до Я. 2010. № 6(48). С. 64–69.

References

1. Perisic P.S., Minich L.V., Stosic Jovic E.D. Serbian author's fairy tale in literature textbooks for the first grade of primary school: the possibilities of playing with a theatrical puppet. *Research result. Pedagogy and psychology of education*. 2024; Vol. 10. No. 2: 3–11. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-1> (In Russ.).
2. Abbasova L.I., Zotova I.V. Features of a fairy tale as a means of upbringing and teaching preschool children. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; 68-1: 4–7. (In Russ.).
3. Bauder G.A., Polunina L.I. Folk tale as a means of educating students. *Nauka i obrazovaniye*. 2024; Vol. 7, No. 2: 18. (In Russ.).
4. Buzni V.A., Girnik O.A. The importance of fairy tales in the development and education of preschool children. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; 80-1: 78–81. (In Russ.).
5. Gnusova T.V. The role of fairy tales in the education of younger preschool children. *Vospitaniye i obucheniye detey mladshego vozrasta*. 2014; 2: 40. (In Russ.).
6. Buyakova E.M. Fostering patriotism in older preschool children through fairy tales. *Ratio et Natura*. 2025; 3(15): 53. (In Russ.).
7. Azarova N.V. The Place of Fairy Tales in the Spiritual and Moral Education of Preschoolers. *Vospitaniye i obucheniye detey mladshego vozrasta*. 2022; 13: 183–186. (In Russ.).
8. Mikhachenkova N.A., Leskova I.V. Using Techniques of Artistic and Aesthetic Education in a Preschool Institution Based on Folk Tales. *Mir nauki. Sotsiologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2022; Vol. 13, No. 1: 43. <https://doi.org/10.15862/54KLSK122> (In Russ.).
9. Saboati M., Kendzhaeva Z.Kh. The Role of Folk Tales in the Labor Education of Primary School Students. *Vestnik Pedagogicheskogo universiteta. Seriya 2: Pedagogiki i psikhologii, metodiki prepodavaniya gumanitarnykh i yestestvennykh distsiplin*. 2022; 3(13): 38–42. (In Russ.).
10. Khudik M.V. Using Fairy Tales in Methodological Support of Environmental Education of Senior Preschoolers. *Korreksionno-pedagogicheskoye obrazovaniye*. 2024; 1(37): 54–60. (In Russ.).
11. Solodkiy M.B. Technology of Preparing an Author's Fairy Tale in a Folk Style for Solving Didactic Problems. *Vestnik nauki*. 2026; Vol. 2, No. 2(95): 381–391. (In Russ.).
12. Chernykh M.S. Fairy Tale as a Means of Fostering Politeness in 4–5-Year-Old Children. *Pedagogika i psikhologiya v XXI veke: sovremennoye sostoyaniye i tendentsii issledovaniya*. 2025; 13: 398–403. <https://doi.org/10.24412/cl-37378-2025-13-398-403> (In Russ.).
13. Кекина Н.В. Fairy tale as a means of forming the picture of the world of senior preschool children. *Detskiy sad ot A do YA*. 2010; 6(48): 64–69.

Информация об авторах

Марина Валерьевна Строкач – воспитатель Детского сада комбинированного вида № 18, г. Ейск

Information about the authors

Marina V. Strokach – teacher at Kindergarten No. 18, Yeysk

Статья поступила в редакцию 12.02.2026; одобрена после рецензирования 06.03.2026; принята к публикации 10.03.2026.

The article was submitted 12.02.2026; approved after reviewing 06.03.2026; accepted for publication 10.03.2026.



Научная статья

УДК 37.07+37.06

[https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_76](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_76)

ИМИДЖ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Н.О. Яковлева¹, Л.Н. Терновaya²

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

¹ noyakovleva@mail.ru

² ternovaya_l_n@iro23.ru

Аннотация. В статье рассматривается имидж образовательного учреждения как междисциплинарный и педагогический феномен. Уточнено содержание понятия «имидж», выявлены его существенные характеристики и функции, а также проведено разграничение со смежным понятием «репутация». Особое внимание уделено структурному строению имиджа: обоснована двойственность его компонентного состава в зависимости от позиции носителя (образовательного учреждения) и потребителя (целевой аудитории). Авторами представлены классификации функций имиджа (внешние и внутренние), а также предложена группировка показателей его сформированности. На основе анализа теоретических источников и эмпирических данных выделены ключевые этапы формирования положительного имиджа и подчеркнута необходимость управления этим процессом как нематериальным активом, обеспечивающим конкурентоспособность организации на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: имидж, репутация, имидж образовательного учреждения, управление имиджем, компоненты имиджа, конкурентоспособность

Для цитирования: Яковлева Н.О., Терновaya Л.Н. Имидж образовательного учреждения как педагогический феномен // Педагогическая перспектива. 2026. № 1(21). С. 76–86. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_76](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_76)

THE IMAGE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

N.O. Yakovleva¹, L.N. Ternovaya²

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

¹ noyakovleva@mail.ru

² ternovaya_l_n@iro23.ru

Abstract. This article examines the image of an educational institution as an interdisciplinary and pedagogical phenomenon. The concept of "image" is clarified, its essential characteristics and functions are identified, and a distinction is made from the related concept of "reputation." Particular attention is paid to the structural composition of image: the duality of its components is substantiated, depending on the position of the bearer (the educational institution) and the consumer (the target audience). The authors present classifications of image functions (external and internal) and propose a grouping of indicators of its formation. Based on an analysis of theoretical sources and empirical data, the key stages of positive image formation are identified and the need to manage this process as an intangible asset that ensures the competitiveness of an organization in the educational services market is emphasized.

Keywords: image, reputation, image of an educational institution, image management, image components, competitiveness

For citation: Yakovleva N.O., Ternovaya L.N. The image of an educational institution as a pedagogical phenomenon. *Pedagogical perspective*. 2026; 1(21): 76–86. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_76](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_76)

Любое образовательное учреждение как неотъемлемый компонент современного общества, основу которого составляют конкурентные отношения, стоит перед необходимостью формирования позитивного имиджа, определяющего его узнаваемость и преимущества на рынке образовательных услуг. От того, насколько положительно воспринимается учреждение, зависит не только его благополучное функционирование, но и развитие на долгосрочную перспективу.

Само понятие «имидж» в отечественный научный оборот вошло в конце прошлого века, в то время как в зарубежных источниках (США, Великобритания, Франция) его начали использовать несколько раньше – с середины XX века. Основоположниками имиджологии в разных областях знаний (экономика, социология, психология и др.) считаются К. Болдуинг, Дж. Балмер, Д. Бурстин, Дж. Вайхмен, Дж. Грегори, С. Гейзер, Р. Дентон, Э. Сэмпсон и др. В отечественной науке существенный вклад в теорию имиджа внесли А.А. Деркач, Ю.А. Панасюк, Г.Г. Почепцов, В.М. Шепель и др. Интерес к данному научному феномену в последние годы определил целое направление комплексных исследований, формирующих современную междисциплинарную парадигму (О.П. Березкина, В.В. Волкова, Э.А. Галумов, М.Ю. Матвеев, Т.А. Морозова, Е.Б. Перелыгина, И.К. Черемушникова и др.). Изначально об имидже говорили в отношении личности, но со временем термин приобрёл междисциплинарный характер, получил статус научной категории и стал распространяться на профессиональные группы, географические территории, административные округа и экономические системы, государства, организации и учреждения.

Имидж образовательного учреждения относится к наиболее сложным, многоаспектным феноменам, изучаемым несколькими научными дисциплинами, каждая из которых вносит свой

вклад в понимание того, как создаётся эффективный и устойчивый образ организации. Рассмотрим наиболее значимые его аспекты и представим наши предложения по совершенствованию имиджа в реальной практике работы образовательного учреждения.

Прежде всего следует обратиться к самому понятию. Имидж образовательного учреждения рассматривается современными исследователями как его восприятие обществом, обучающимися, партнёрами и педагогическим коллективом [1; 2; 3 и др.]. Он представляет собой продукт коллективных целенаправленных усилий, а его формирование играет ключевую роль в достижении стратегических целей и устойчивого развития.

В ходе проведённого нами исследования было установлено, что имидж образовательного учреждения как социальное явление обладает следующими особенностями:

- формируется и существует в сознании людей;
- является оценочной категорией;
- зависит от множества факторов (реальные события и обстоятельства, требования, стереотипы, личный опыт людей и др.);
- носит системный характер, имеет множество структурных компонентов, воспринимаемых как единое целое (изменение одного компонента, как правило, не означает смены имиджа);
- обладает потенциалом к изменению под воздействием как внешних, так и внутренних факторов, формирование имиджа – управляемый процесс;
- обусловлен запросами разных социальных групп (учредителя, обучающихся, родителей, партнёров, педагогов и др.);
- разделяется на внутренний (восприятие педагогами и обучающимися) и внешний (восприятие представителями общества).

Характеризуя имидж как самостоятельное явление, необходимо провести

его отграничение от сходных по смыслу понятий. Наиболее близким и зачастую используемым как синоним является понятие «репутация». Укажем их отличительные особенности, установленные нами в процессе исследования. Прежде всего имидж – это образ, а репутация – это мнение. Имидж подвижен и изменчив, в то время как репутация более инертна: дольше формируется и слабее контролируется. Кроме того, имидж воздействует на подсознание и во многом определяется стереотипами, а репутация

воздействует на рациональное мышление и определяется анализом реальной ситуации. Также отличия касаются источника формирования: имидж формируется самим объектом, а репутация создаётся мнением общественности. В отношении связи имиджа и репутации отметим следующее: их наличие или отсутствие у одной и той же организации возможны. Разные сочетания имиджа и репутации задают определённые характеристики образовательного учреждения. В таблице приведены возможные варианты сочетаний.

Таблица

Характеристика сочетаний имиджа и репутации

Имидж \ Репутация	Имидж позитивный	Имидж отсутствует
	Имидж позитивный	Имидж отсутствует
Репутация высокая	Непрерывно развивающаяся организация, имеющая уважаемый и узнаваемый бренд, стабильно высокое качество	Малоизвестное учреждение, обладающее большим потенциалом, не представленным в социуме
Репутация низкая	Организация – «пустышка», за эффектной внешностью которой нет содержания; нестабильность качества работы приводит к необходимости постоянной работы над улучшением имиджа, что даёт лишь временные эффекты	Организация, обречённая на деградацию и упадок, не имеющая успехов, не пользующаяся доверием

Очевидно, что для эффективно работающего образовательного учреждения важны и имидж, и репутация. Необходимо формировать не просто красивый образ, а имидж, основанный на безупречной репутации. Таким образом, учитывая вышеизложенное, именно имидж может и должен стать предметом целенаправленной деятельности педагогического коллектива как управляемый процесс повышения конкурентоспособности образовательного учреждения, а репутация в данном случае станет продуктом его работы и весомым фактором поддержки сложившегося имиджа. Формирование и поддержка высокой репутации – самостоятельное направление исследования, чрезвычайно ёмкое и сложное. Этому феномену необходимо посвятить от-

дельное внимание. В данной же статье мы рассмотрим только сущностные характеристики имиджа и особенности его формирования.

Итак, формирование положительного имиджа как самостоятельная задача, к решению которой должны быть подключены все субъекты образовательного процесса, представляет собой управляемый и многоаспектный процесс создания и внедрения в общественное сознание привлекательного, профессионально надёжного и конкурентоспособного образа образовательного учреждения. Можно констатировать, что имидж – это нематериальный актив образовательного учреждения, обеспечивающий его способность занять место на рынке образовательных услуг.

В связи с таким пониманием целесообразно отметить основные функции имиджа образовательного учреждения. Их мы условно разделяем на две группы: внешние и внутренние.

К внешним функциям мы относим:

- повышение конкурентоспособности (возможность выделяться среди других учреждений, повышение удовлетворённости качеством образования и др.);

- привлечение кадровых (педагоги активнее откликаются на вакансии в учреждение с хорошим имиджем), финансовых (инвестиции легче приходят к учреждениям с хорошей репутацией) и других ресурсов;

- формирование доверия к образовательному учреждению (позитивный имидж свидетельствует о надёжности и гарантированно стабильном качестве работы учреждения);

- продвижение новых образовательных услуг (положительный имидж позволяет легче продвигать инновации, они лучше воспринимаются потребителями);

- обеспечение прозрачности деятельности образовательного учреждения (имидж раскрывает для внешней среды особенности функционирования образовательного учреждения);

- продвижение в рейтингах (положительный имидж, обеспечивая учреждению узнаваемость, способствует повышению позиций значимости в оценочных процедурах и конкурсах);

- укрепление партнёрских отношений с представителями внешней среды (благодаря доверию положительный имидж позволяет устанавливать выгодные связи с представителями социума).

Внутренними функциями имиджа образовательного учреждения мы считаем:

- развитие профессиональной идентичности его работников (позитивный имидж учреждения обеспечивает причастность к профессии, закрепление в ней, формирует преданность педагогическому коллективу);

- трансляцию корпоративных ценностей (имидж всегда строится на определённых ценностях, поддерживаемых коллективом, поэтому в учреждении с положительным имиджем есть возможность присвоения корпоративных ценностных ориентаций самими педагогами и их передача другим субъектам);

- облегчение выбора (положительный имидж помогает потребителю выделить данную организацию среди конкурентов);

- объединение коллектива и улучшение психологического климата (формирование имиджа как общая задача объединяет работников образовательного учреждения, создаёт здоровую атмосферу, построенную на чувстве гордости за свою работу, самоуважении, удовлетворённости, социальной и профессиональной защищённости);

- повышение профессионализма (положительный имидж, требующий поддержания высокой репутации, предусматривает постоянное повышение квалификации, освоения новых компетенций, проведения инновационного поиска по созданию уникальных образовательных услуг).

Таким образом, имидж образовательного учреждения работает как единый механизм: он привлекает ресурсы извне и консолидирует усилия внутри, что в итоге обеспечивает устойчивость и развитие организации в условиях рыночной экономики. Очевидно, что столь сложное явление подвержено влиянию множества факторов. Считаем, что позитивный имидж, прежде всего, складывается из факторов, связанных с качеством образования [4], комфортной и безопасной средой [5], корпоративной культурой [6] и проявлением лояльного отношения целевых групп [7].

Изучение имиджа как социального феномена привело нас к заключению, что в субъектном контексте наблюдается определённая неоднозначность. Имидж имеет две стороны: носителя и потребителя. Носителем имиджа об-

разовательного учреждения выступает субъект или коллектив, занимающихся созданием, поддержанием или изменением имиджа, а потребителем – член целевой группы, для которого создаётся имидж. В данном качестве могут выступать любые представители внешней среды, имеющие интересы в сфере образования. Таким образом, в основе формирования имиджа со стороны носителя лежит деятельность, а со стороны потребителя – восприятие сделанного. В связи с этим для имиджа свойственен и диссонанс восприятия. Практика показывает, что видение имиджа одного и того же учреждения носителем и потребителем зачастую не совпадает: создаваемый имидж может восприниматься совершенно по-разному как отдельными целевыми группами, так и членами одной и той же группы. Здесь во многом проявляется влияние и личного опыта, и настроения, и существующих тенденций, и много другого.

Очевидно, что для построения имиджа, помимо его сущностных характеристик и особенностей, необходимо разобраться в структурном строении и выделить компонентный состав. Исследованию структуры имиджа посвящены работы Л.В. Абдульмановой, А.М. Рамазановой [8], К.М. Валеевой [9], Д.С. Демиденко, П.А. Расторгуевой [10], Е.В. Мушиной [11], З.Ш. Расумовой, Т.С. Магомадовой [12], О.Н. Солдатовой [13] и др. Анализ этих и других источников показал многообразие подходов и точек зрения относительно совокупностей компонентов имиджа. Так, например, З.Ш. Расумова и Т.С. Магомадова определяют пять компонентов – визуальный образ, репутация, образ потребителя, социальная политика и бизнес-репутация [12, с. 383]. Л.В. Абдульманова, А.М. Рамазанова выделяют корпоративную культуру, комфортность среды, качество оказываемых образовательных услуг, стиль образовательной организации, образ руководителя и сотрудников, внеш-

нюю атрибутику организации [8, с. 11]. Д.С. Демиденко, П.А. Расторгуева к компонентам имиджа организации относят имидж субъекта, потребителей, структуры, лидера и его окружения [10, с. 67–68]. О.Н. Солдатова выделяет качество образовательных программ, вид физических активов, корпоративную культуру и репутацию [13, с. 82–85].

Учитывая позиции современных исследователей, мы, тем не менее, считаем необходимым обосновать собственный подход к решению вопроса о компонентном составе имиджа образовательного учреждения. В качестве базовой методологии нами выбран системный подход и его интерпретации для системы образования. Взяв за основу общеизвестный постулат о детерминации компонентного состава системы исследовательским ракурсом [14], мы пришли к заключению, что и структура имиджа, определяемая её субъектной неоднозначностью, также имеет двойственный характер. Не претендуя на исчерпывающий перечень, мы выделяем две совокупности инвариантных компонентов, относящихся к носителю и потребителю имиджа. Структура имиджа для носителя как субъекта его ответственно формирующего, поддерживающего или изменяющего, включает визуальный, аксиологический, информационный и социально-праксиологический компоненты. Это, по сути, направления, в которых происходит активность по работе с имиджем. Структура же имиджа для его потребителя, т.е. субъекта, воспринимающего создаваемый образ учреждения, включает перцептивный, аффективный и оптационный компоненты, отражающие различные стороны восприятия и возникающих при этом личностных отношений. Дадим краткую характеристику указанных компонентов.

Сначала раскроем структурные компоненты имиджа в отношении его носителя, т.е. образовательного учреждения.

Визуальный компонент – видимая сторона образа учреждения. Визуальный компонент включает логотип, демонстрируемые награды за достижения, дизайн и интерьер помещений, чистоту, запахи, звуки, внешний вид и поведение субъектов и др. – все то, что формирует первоначальное впечатление и влияет на отношение к образовательному учреждению.

Аксиологический компонент – внутренние базовые ценности и нормы, наблюдающиеся в работе образовательного учреждения. Данный компонент формирует доверие и лояльность среди целевых групп (обучающихся, родителей, партнёров, учредителей, жителей микрорайона, где расположено учреждение, и др.), в отношении которых проявляется профессионализм, честность, открытость, уважение, опыт, конфиденциальность, гуманизм и др.

Информационный компонент – контент об образовательном учреждении, распространяемый через разные каналы коммуникации: СМИ, пресс-релизы, публичные выступления, социальные сети с отзывами, рекламные акции и др. Корректность проявления данного компонента способствует укреплению положительного имиджа и увеличению узнаваемости образовательного учреждения в социуме.

Социально-праксиологический компонент – публичная активность образовательного учреждения, подготовка и выведение на рынок образовательных услуг качественных новаций, выполнение профессиональных обязательств, обеспечение качества образования. Данный компонент, создающий репутационную основу, включает выполнение учреждением его миссии, участие в социально значимых проектах, акциях, ведение инновационных разработок и др. и способствует поддержке внимания к образовательному учреждению.

К структурным компонентам имиджа образовательного учреждения в от-

ношении воспринимающего его представителя целевой группы мы относим:

- перцептивный компонент – совокупность характеристик образа учреждения, получаемая личностью через органы чувств. В рамках данного компонента формируются общие впечатления от визуального представления образовательного учреждения.

- аффективный компонент – совокупность эмоций в отношении образовательного учреждения, возникающих у представителей социума в результате его работы. Данный компонент формирует эмоциональный ландшафт через демонстрируемые учреждением виды деятельности, способы общения, поступки его субъектов и их реакции на ситуации и др. В результате у личности формируются определённые ассоциации и чувства, возникает настроение и эмоциональный отклик, что имеет чрезвычайное значение для обеспечения его лояльности.

- оптационный компонент – совокупность личностных впечатлений, выводов, суждений, составляющих опыт контактирования с образовательным учреждением и определяющих его выбор и долгосрочность персональных предпочтений в условиях образовательной конкуренции.

Как было показано, каждый дискурс формирует имидж через свой компонентный состав. В то же время имидж как социальная система имеет общий системообразующий элемент, присутствующий как его носителю, так и потребителю: это имиджеобразующая информация, объединяющая все элементы и придающая устойчивость формируемому имиджу.

Итак, имидж образовательного учреждения возникает благодаря созданному им впечатлению в отношении внешнего облика, культуры деятельности, взаимодействия и общения с потребителями, качества, разнообразия и уникальности предоставляемых образовательных услуг и др. При этом ос-

новными субъектами, непосредственно формирующими его позитивный имидж на профессиональном уровне, являются администрация и педагогический состав, в отношении каждого из которых также применимо понятие имиджа. Невозможно сформировать имидж учреждения без внимания к имиджу руководителя или отдельного педагога, что для организации должно стать отдельным направлением, которому придётся уделять особое внимание, а в некоторых случаях и планировать затраты на улучшение. В современной научной литературе (В.Н. Алфимов [15], З.К. Багирова [16], В.В. Белобрагин [17], П.Ю. Чугуй [18] и др.) достаточно подробно исследованы вопросы личного имиджа, так что данные аспекты, безусловно важные для общего имиджа учреждения, мы рассматривать не будем.

Исследование этапов и процедур формирования положительного имиджа образовательного учреждения в настоящее время также представляет значительный интерес для отечественных учёных (Л.В. Абдульманова, В.В. Гребнева, Л.И. Киселева, Е.А. Пахомова, Л.Р. Рязанова, Д.А. Соколова, Б.А. Темерханова, Д.А. Фаткуллина и др.). При этом авторские предложения по формированию имиджа касаются, например, использования интернет-ресурсов (Е.В. Попова), брендинга (А.Ш. Айнуллоев), проведения маркетинговых исследований (Н.Г. Белокопытова), введения школьного новостного канала (В.В. Пличкина), партнёрства с семьёй (Д.А. Костригина) и др. Анализ научных источников показал, что в отношении этапов формирования имиджа среди исследователей также нет единой точки зрения. Так, в качестве этапов предлагаются:

- исследование представлений об учреждении, разработка и реализация мероприятий по формированию имиджа, продвижение имиджа;

- определение факторов, влияющих на имидж организации, разработ-

ка и реализация подходов по улучшению имиджа, системное отслеживание потребительской оценки имиджа образовательного учреждения;

- анализ внешней среды, оценка ресурсов образовательной организации, создание программы совершенствования имиджа, оценка промежуточных результатов и коррекция выявленных недостатков, подведение итогов и др.

В целом логика представленных позиций понятна и обоснована. Считаем, что при формировании имиджа образовательного учреждения необходимо комплексное исследование внешней среды (анализ преимуществ и достижений конкурентов, проведение социологических исследований ожиданий потенциальных потребителей, маркетинговая оценка имиджевых затрат и др.), а также анализ возможностей самого учреждения с точки зрения кадровых, инновационных, материально-технических и финансовых ресурсов. Далее должны следовать этапы подготовки и реализации программы создания положительного имиджа, в рамках которой необходимо уделять внимание каждому направлению и фактору, влияющему на формирование имиджа и репутации. Сопровождающим этапом, пронизывающим весь цикл формирования положительного имиджа образовательного учреждения, является комплексный мониторинг, реализуемый в двух плоскостях: в отношении изменений ситуации во внешней среде и в плане её отклика на предпринятые педагогическим коллективом шаги по совершенствованию имиджа.

Завершая обобщённую характеристику имиджа образовательного учреждения как социального явления и педагогического феномена, нельзя не обратиться к показателям его сформированности. В ходе исследования нам удалось выявить достаточно много таких показателей. Для их систематизации мы распределили их по четырём группам:

1) показатели, связанные с конкурентным пространством: узнаваемость, репутация, наличие наград и подтверждающих качество сертификатов, отсутствие судебных исков, рекламаций и претензий, лояльность и доверие внешних субъектов, активное взаимодействие с предприятиями и учреждениями внешней среды, поддержка учредителя, достоверность информации на официальном сайте, в отчётах и в соцсетях и др.;

2) показатели, отражающие корпоративную культуру: наличие и поддержка коллективом корпоративных ценностей и традиций, стабильный кадровый состав, высокий уровень квалификации работников образовательного учреждения, отсутствие вакансий, комфортный психологический климат, низкий уровень конфликтности, возможности для профессионального развития, выполнение инновационных проектов, наличие социального пакета и др.;

3) показатели, определяющие финансовое благополучие образовательного учреждения: финансовая устойчивость, высокий кредитный рейтинг, возможность обновления оборудования и др.;

4) показатели, составляющие коммуникативно-цифровой профиль имиджа: медийная активность, положительные отзывы и упоминания в СМИ, визуальная идентичность фирменного стиля, логотипа образовательного учреждения, высокая посещаемость сайта и его высокие позиции в поисковой выдаче, быстрая обратная связь и др.

Таким образом, проведённое исследование позволяет утверждать, что имидж образовательного учреждения представляет собой сложный, многоуровневый и динамичный педагогиче-

ский феномен, который формируется на пересечении восприятия различных целевых групп и целенаправленных усилий самого учреждения. В отличие от репутации имидж более подвижен, управляем и ориентирован на создание привлекательного образа, что делает его эффективным инструментом стратегического развития. В ходе работы было установлено, что имидж выполняет ряд значимых внешних (повышение конкурентоспособности, привлечение ресурсов, формирование доверия) и внутренних функций (развитие профессиональной идентичности, трансляция ценностей, объединение коллектива). Выявленная двойственность структуры имиджа – с одной стороны, как объекта конструирования (визуальный, аксиологический, информационный и социально-праксиологический компоненты), с другой – как объекта восприятия (перцептивный, аффективный и оптационный компоненты) – углубляет понимание механизмов его формирования и коррекции. Особую значимость представляет вывод о том, что устойчивый положительный имидж должен базироваться не на внешней эффектности, а на реальном качестве образования, профессиональной компетентности коллектива и открытости учреждения. Это требует системного подхода к управлению имиджем, включающего диагностику, планирование, реализацию и мониторинг на всех этапах. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением репутации как самостоятельного феномена, разработкой технологий оценки эффективности имиджевой стратегии и адаптацией зарубежного опыта к условиям отечественной образовательной практики.

Список литературы

1. Гризодуб Н.В., Гриценко Н.А. Роль руководителя образовательной организации в формировании положительного имиджа образовательного учреждения в современных условиях // *Academy*. 2023. № 2 (75). С. 53–59.
2. Дарханова Т.М. К вопросу об управлении формированием имиджа образовательной организации // *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*. 2024. № 1. С. 11–16.

3. Топоровский В.П. Формирование позитивного имиджа образовательной организации: влияние семьи // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2024. № 2. С. 39–44.
4. Яковлев Е.В. Концепция внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Серия 3: Управление качеством профессионального образования. 2001. № 3. С. 25–40.
5. Великов А.В., Косиков А.В., Великова Л.Ю. Комплексная безопасность образовательного учреждения: сущность и содержание // Педагогическая перспектива. 2026. № 1(21). С. 3–13. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_3)
6. Акасевиц О.А., Панченко Н.В. Корпоративная культура школы: создание благоприятного климата для качественного образования // Педагогическая перспектива. 2025. № 1(17). С. 81–87. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_1\(17\)_81](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_1(17)_81)
7. Туренко О.Ю., Яхнеева И.В. Управление лояльностью потребителей в сфере образования // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2025. № 2-2. С. 21–24.
8. Абдульманова Л.В., Рамазанова А.М. Формирование имиджа дошкольной образовательной организации: цели, стратегия, тактика // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 96-1. С. 8–12.23.
9. Валеева К.М. Структура имиджа дошкольного образовательного учреждения // Педагогическая наука и современное образование: материалы ежегодной Междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 20 мая 2025 года. Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2025. С. 59–61.
10. Демиденко Д.С., Расторгуева П.А. Формирование имиджа организации: структура и виды // Современная наука, общество и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. статей III Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 12 ноября 2022 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. С. 66–69.
11. Мушина Е.В. Структура и содержание профессионального имиджа молодого преподавателя // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-4. С. 203–206.
12. Расумова З.Ш., Магамадова Т.С. Структура и составляющие компоненты репутации и имиджа образовательной организации // Инновационный потенциал развития общества: взгляд молодых ученых: сб. науч. ст. 4-й Всерос. науч. конф. перспективных разработок. Том 2. Курск, 01 декабря 2023 года. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2023. С. 383–385.
13. Солдатов О.Н. Формирование профессионального имиджа образовательной организации // Человек. Социум. Общество. 2025. № S14. С. 81–88.
14. Яковлева Н.О. Закономерности и принципы педагогического проектирования // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Серия 3: Управление качеством профессионального образования. 2003. № 14. С. 135–249.
15. Алфимов В.Н. Аппетитивный имидж руководителя профессиональной образовательной организации // Вестник профессионального образования. 2023. № 2 (20). С. 3–7.
16. Багирова З.К. Психолого-педагогические условия формирования у студентов педагогического вуза позитивного имиджа современного руководителя образовательной организацией // Символ науки: международный научный журнал. 2024. Т. 3. № 12-1. С. 124–129.
17. Белобрагин В.В. Проблемы структуры имиджа: социально-психологический подход // Глобальные вызовы, современные перспективы развития Российской Федерации: сб. публикаций преподавателей и студентов по итогам науч.-практ. конф. Москва, 12–18 апреля 2023 года. М.: Институт экономики и культуры, 2023. С. 14–17.
18. Чугуй П.Ю., Куликовская И.Э. Формирование имиджа педагога дошкольной образовательной организации // Символ науки: международный научный журнал. 2024. Т. 1. № 6-1. С. 117–124.

References

1. Grizodub N.V., Gritsenko N.L. The role of the head of an educational organization in forming a positive image of an educational institution in modern conditions. *Academy*. 2023; 2(75): 53–59. (In Russ.).
2. Darkhanova T.M. On the issue of managing the formation of the image of an educational organization. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*. 2024; 1: 11–16. (In Russ.).
3. Toporovskii V.P. Formation of a positive image of an educational organization: the influence of the family. *Obrazovanie: Resursy razvitiya. Vestnik LOIRO*. 2024; 2: 39–44. (In Russ.).

4. Yakovlev E.V. Concept of intra-university management of education quality for future specialists. *Vestnik instituta razvitiya obrazovaniya i vospitaniya podrastayushchego pokoleniya pri ChGPU. Seriya 3: Upravlenie kachestvom professional'nogo obrazovaniya*. 2001; 3: 25–40. (In Russ.).
5. Velikov A.V., Kosikov A.V., Velikova L.Yu. Comprehensive safety of an educational institution: essence and content. *Pedagogical perspective*. 2026; 1(21): 3–13. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_3) (In Russ.).
6. Akasevich O.A., Panchenko N.V. Corporate culture of a school: creating a favorable climate for quality education. *Pedagogical perspective*. 2025; 1(17): 81–87. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_1\(17\)_81](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_1(17)_81) (In Russ.).
7. Turenko O.Yu., Yakhneeva I.V. Management of consumer loyalty in the field of education. *Nauka XXI veka: aktual'nye napravleniya razvitiya*. 2025; 2-2: 21–24. (In Russ.).
8. Abdul'manova L.V., Ramazanova A.M. Formation of the image of a preschool educational organization: goals, strategy, tactics. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2023; 96-1: 8–12. (In Russ.).
9. Valeeva K.M. Structure of the image of a preschool educational institution. In: *Pedagogicheskaya nauka i sovremennoe obrazovanie: materialy ezhegodnoi Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Ufa, May 20, 2025. Ufa: Ufimskii universitet nauki i tekhnologii*, 2025; 59–61. (In Russ.).
10. Demidenko D.S., Rastorgueva P.A. Formation of an organization's image: structure and types. In: *Sovremennaya nauka, obshchestvo i obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii: sb. statei III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Penza, November 12, 2022. Penza: Nauka i Prosveshchenie (IP Gulyaev G.Yu.)*, 2022; 66–69. (In Russ.).
11. Mushina E.V. Structure and content of the professional image of a young teacher. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2025; 86-4: 203–206. (In Russ.).
12. Rasumova Z.Sh., Magamadova T.S. Structure and components of reputation and image of an educational organization. In: *Innovatsionnyi potentsial razvitiya obshchestva: vzglyad molodykh uchenykh: sb. nauch. st. 4-i Vseros. nauch. konf. perspektivnykh razrabotok. Vol. 2. Kursk, December 01, 2023. Kursk: ZAO «Universitetskaya kniga»*, 2023; 383–385. (In Russ.).
13. Soldatova O.N. Formation of the professional image of an educational organization. *Chelovek. Sotsium. Obshchestvo*. 2025; S14: 81–88. (In Russ.).
14. Yakovleva N.O. Regularities and principles of pedagogical design. *Vestnik instituta razvitiya obrazovaniya i vospitaniya podrastayushchego pokoleniya pri ChGPU. Seriya 3: Upravlenie kachestvom professional'nogo obrazovaniya*. 2003; 14: 135–249. (In Russ.).
15. Alfimov V.N. Attractive image of the head of a professional educational organization. *Vestnik professional'nogo obrazovaniya*. 2023; 2(20): 3–7. (In Russ.).
16. Bagirova Z.K. Psychological and pedagogical conditions for the formation of a positive image of a modern head of an educational organization among students of a pedagogical university. *Simvol nauki: mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal*. 2024; 3(12-1): 124–129. (In Russ.).
17. Belobragin V.V. Problems of image structure: a socio-psychological approach. In: *Global'nye vyzovy, sovremennye perspektivy razvitiya Rossiiskoi Federatsii: sb. publikatsii prepodavatelei i studentov po itogam nauch.-prakt. konf. Moscow, April 12–18, 2023. Moscow: Institut ekonomiki i kul'tury*, 2023; 14–17. (In Russ.).
18. Chugui P.Yu., Kulikovskaya I.E. Formation of the image of a teacher in a preschool educational organization. *Simvol nauki: mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal*. 2024; 1(6-1): 117–124. (In Russ.).

Информация об авторах

Надежда Олеговна Яковлева – доктор педагогических наук, профессор, Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, методист центра цифрового сопровождения системы образования и информационно-издательской деятельности Института развития образования Краснодарского края.

Людмила Николаевна Терновая – кандидат педагогических наук, доцент, Почётный работник воспитания и просвещения РФ, проректор по цифровой трансформации и развитию образовательных проектов ГБОУ ИРО Краснодарского края.

Information about the authors

Nadezhda O. Yakovleva – Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Institute for the Development of

Education of the Krasnodar Region, Center for digital support of the education system and information and publishing activities, Methodologist.

Lyudmila N. Ternovaya – Candidate of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor, Honorary Worker of Education and Enlightenment of the Russian Federation, Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Vice-Rector for Digital Transformation and Development of Educational Projects.

Статья поступила в редакцию 23.02.2026; одобрена после рецензирования 13.03.2026; принята к публикации 16.03.2026.

The article was submitted 23.02.2026; approved after reviewing 13.03.2026; accepted for publication 16.03.2026.



Научная статья

УДК 371.72+373

[https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_87](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_87)

ЦИФРОВАЯ ГИПОДИНАМИЯ ШКОЛЬНИКОВ: СУТЬ ФЕНОМЕНА И СТРАТЕГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ В ПАРТНЁРСТВЕ С СЕМЬЁЙ

Г.Е. Пешков¹, И.В. Ямушева²

^{1, 2} Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия

¹ gleb19peshkov@gmail.com

² grigorievaiv@slovo.isu.ru

Аннотация. В статье изложены результаты теоретического исследования цифровой гиподинамии школьников, которое трактуется как педагогически значимый феномен школьного возраста, обусловленный чрезмерным экранным временем, замещением активного досуга пассивным потреблением контента, снижением естественной двигательной саморегуляции, вынужденной статичностью в условиях цифровизации образования. Выявлена структура данного феномена, который представляет собой системное образование, включающее четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный, физический и поведенческий. Обоснованы теоретические подходы к профилактике цифровой гиподинамии школьников (компетентностный, средовой, партисипативный, фиджитал) и выделены педагогические условия её эффективной реализации, структурированные в четыре блока (целевой, содержательный, процессуально-технологический, субъектно-организационный), и предложены организационные механизмы их реализации. Обоснована ключевая роль семьи как равноправного субъекта профилактики.

Ключевые слова: цифровая гиподинамия, школьники, риски здоровью, профилактика, партнёрство школы и семьи

Для цитирования: Пешков Г.Е., Ямушева И.В. Цифровая гиподинамия школьников: суть феномена и стратегия педагогической профилактики в партнёрстве с семьёй // Педагогическая перспектива. 2026. № 1(21). С. 87–96. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_87](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_87)

DIGITAL HYPODYNAMIA OF SCHOOLCHILDREN: THE ESSENCE OF THE PHENOMENON AND A STRATEGY FOR PEDAGOGICAL PREVENTION IN PARTNERSHIP WITH THE FAMILY

G.E. Peshkov¹, I.V. Yamusheva²

^{1, 2} Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

¹ gleb19peshkov@gmail.com

² grigorievaiv@slovo.isu

Abstract. This article presents the results of a theoretical study of digital inactivity in schoolchildren, which is interpreted as a pedagogically significant phenomenon of school age caused by excessive screen time, the substitution of active leisure with passive content consumption, a decrease in natural motor self-regulation, and the forced stasis of digital education. The structure of this phenomenon is identified, representing a systemic formation including four interconnected components: cognitive, emotional, physical, and behavioral. Theoretical approaches to the prevention of digital inactivity in schoolchildren

(competency-based, environmental, participatory, and phygital approaches) are substantiated, and the pedagogical conditions for its effective implementation are identified, structured into four blocks (target, content, process-technological, and subject-organizational). Organizational mechanisms for their implementation are proposed. The key role of the family as an equal agent in prevention is substantiated.

Keywords: image, reputation, image of an educational institution, image management, image components, competitiveness

For citation: Peshkov G.E., Yamusheva I.V. Digital hypodynamia of schoolchildren: the essence of the phenomenon and a strategy for pedagogical prevention in partnership with the family. *Pedagogical perspective*. 2026; 1(21): 87–96. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_87](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_87)

Цифровая трансформация современного образа жизни ставит перед здоровьесберегающей педагогикой проблему профилактики цифровой гиподинамии у подрастающего поколения. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о снижении объема естественной двигательной активности школьников, увеличении доли пассивного отдыха в семье, что повышает риск ряда заболеваний (ожирение, заболевания костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем) и трудностей в познавательном процессе в детском и подростковом возрасте. Ежедневное длительное использование гаджетов, перенос значимой части общения, обучения, досуга в онлайн-среду приводит к росту распространённости так называемых цифровых заболеваний: зрительного утомления, нарушения осанки, болей в спине и шее, нарушений сна, повышенной утомляемости и эмоционального напряжения.

Возникновение и развитие цифровой гиподинамии представляет собой мультидисциплинарную проблему, объединяющую физиологические, воспитательно-образовательные и социально-психологические аспекты.

С наиболее общих позиций гиподинамия представляет собой универсальное явление, характеризующееся хроническим снижением мышечной и общей двигательной активности, обусловленным преимущественно сидячим образом жизни и недостатком физической нагрузки. При этом она изучается в различных направлениях [1; 2; 3; 4;

5 и др.]: выявление социальных детерминант и психологических механизмов, формирующих малоподвижный образ жизни; влияние на процесс развития ребёнка; возможности профилактики её развития в образовательном пространстве и т.д.

Феномен цифровой гиподинамии рассматривается сегодня с позиции разных подходов, к наиболее значимым среди которых мы относим медицинский, педагогический и социально-психологический подходы.

С медицинской точки зрения, цифровая гиподинамия рассматривается как патологическое состояние, вызванное замещением физической активности статичным времяпрепровождением за гаджетами. Исследователи отмечают, что длительное нахождение в сидячем положении перед экраном приводит к конкретным негативным последствиям для организма: ослаблению мышечного корсета, ухудшению работы сердечно-сосудистой системы, нарушению обмена веществ, увеличению риска развития ожирения и других заболеваний. Это воспринимается как существенный фактор риска для здоровья школьников.

Педагогические исследования направлены в основном на преодоление сформировавшегося противоречия: с одной стороны – цифровые технологии являются трендом и частью образовательного процесса (дистанционное образование, электронные образовательные платформы и т.д.), с другой – их использование в статичном режиме

ограничивает возможности для физического развития ребёнка. В этом контексте важными задачами сегодня являются поиск способов интеграции двигательной активности и цифрового образовательного процесса для компенсации негативного влияния цифровых технологий.

В социально-психологическом контексте в фокусе учёных находится выявление и исследование причин негативного влияния цифровизации на двигательную активность школьников (смещение ценностей и мотивации; предпочтения виртуального мира реальному), а также их последствий для психического развития и социализации (зависимость от социальных сетей и игр, снижение потребности в реальном общении).

Проведённый нами анализ современных исследований свидетельствует о наличии прочной причинно-следственной связи между цифровой трансформацией ключевых сфер жизни (быт, образование, досуг) и распространением малоподвижного поведения детей и молодёжи. Продолжительное взаимодействие с экранными устройствами выступает ключевым фактором возникновения и развития цифровой гиподинамии, характеризующейся снижением двигательной активности, формированием соответствующих рисков для здоровья, полноценного развития и эффективного образования школьников. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема поиска и внедрения эффективных механизмов её профилактики.

Несмотря на большой интерес исследователей к проблеме цифровой гиподинамии, сегодня отсутствует общепризнанная трактовка данного термина. Это привело нас к необходимости предложить его авторское определение, фиксирующее основные характеристики, позволяющие выстраивать целенаправленную профилактическую работу педагогическими средствами. *Цифровая*

гиподинамия школьника – это педагогически значимый феномен школьного возраста, обусловленный чрезмерным экранным временем, замещением активного досуга пассивным потреблением контента, снижением естественной двигательной саморегуляции, вынужденной статичностью в условиях цифровизации образования, который существенно затрудняет когнитивное, эмоциональное, физическое и поведенческое развитие ребёнка и требует системной профилактики силами школы и семьи.

При этом мы исходили из следующих базовых положений:

- цифровая гиподинамия школьника представляет собой сложный структурный феномен, связанный с когнитивным, эмоциональным, физическим и поведенческим развитием ребёнка;

- игнорирование любого из этих аспектов влечёт серьёзные последствия: риски для физического и психического здоровья школьников, снижение эффективности образования;

- проблема цифровой гиподинамии школьника имеет педагогическую природу, так как связана с организацией образовательного процесса в условиях цифровой трансформации;

- проблема цифровой гиподинамии школьников может быть преодолена через механизмы профилактики в партнёрстве, объединяющем педагогов, родителей и самих детей.

Опираясь на основные закономерности и принципы педагогического проектирования [6] и понимания цифровой гиподинамии как педагогической системы [7], мы выделяем в её структуре четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный, физический и поведенческий. Дадим их краткую характеристику.

Когнитивный компонент представляет собой трансформацию высших психических функций, вызванную цифровой средой. Она характеризуется

снижением способности к длительной концентрации, фрагментацией внимания и нарушением рабочих стратегий обработки информации; частичным переносом когнитивных функций на внешние цифровые «расширители», что формирует новые, но уязвимые модели памяти и внимания; привычкой к частому переключению между задачами и снижением глубинного, аналитического мышления. В совокупности это ведёт к уменьшению когнитивного ресурса, повышенной ментальной утомляемости и ослаблению механизмов саморегуляции внимания и стрессоустойчивости [8; 9; 10 и др.].

Эмоциональный компонент цифровой гиподинамии проявляется как стойкая модификация аффективного фона и мотивационной сферы. Хроническая цифровая вовлечённость приводит к развитию апатии, повышенной раздражительности, снижению мотивации и изменению эмоционального отношения к цифровым объектам – от позитивной зависимости до эмоционального отчуждения. Эмоциональное отношение пользователей к компонентам цифровой среды варьируется от позитивной зависимости до эмоционального отчуждения, при этом длительное пребывание в виртуальной среде способствует повышенной раздражительности при необходимости вернуться к реальным взаимодействиям [11; 12; 13 и др.].

Физический компонент цифровой гиподинамии школьников проявляется как объективное ухудшение структуры и функции опорно-двигательного аппарата и сопутствующих систем, повышающее риск метаболических, ортопедических и зрительных нарушений; эти соматические изменения особенно критичны в периоды роста и формирования костной массы и служат фактором, усугубляющим общую сниженную жизненную активность [14; 15 и др.].

Поведенческий компонент цифровой гиподинамии характеризуется устойчи-

вой системной заменой активного образа жизни пассивным цифровым поведением, уменьшением прогулок, спорта и очных социальных контактов. Он формирует и закрепляет порочный круг, в котором поведенческие привычки поддерживают физическое и когнитивное истощение, усиливая общую выраженность гиподинамии. Цифровые технологии трансформируют поведение, делая виртуальную замену реальной активности системным явлением [8; 10; 15 и др.].

Представленные компоненты образуют единую систему, где каждый элемент усиливает действие другого. Изменения в когнитивной сфере создают предпосылки для эмоциональных нарушений, которые, в свою очередь, приводят к физическим последствиям и закрепляются на поведенческом уровне. При этом поведенческие сдвиги закрепляют малоподвижность и усиливают риски, описанные в физическом компоненте.

Отметим, что цифровая гиподинамия у школьников несёт в себе целый набор рисков: соматические риски включают дисбаланс мышечного корсета, ранний остеохондроз, кардиореспираторную дезадаптацию и нарушение обмена веществ [13; 16 и др.]; психофизиологические проявляются цифровой астенией, усилением симптомов дефицита внимания, нарушениями сна и снижением стрессоустойчивости [17; 18 и др.]; социально-педагогические включают сужение интересов, дефицит живого общения, снижение учебной мотивации и успеваемости и формирование пассивной позиции [11; 19 и др.] и т.д.

Следовательно, комплексная профилактика должна учитывать эти риски и опираться на междисциплинарный подход, сочетающий физкультурную активизацию, режимные и образовательные меры, работу с мотивацией и социализацией школьников.

Современная ситуация требует пересмотра сложившихся подходов к

профилактике цифровой гиподинамии школьников. Если ранее задача здоровьесберегающей педагогики состояла в создании условий физической активности школьников для гармоничного развития, то сегодня – в обеспечении баланса между неизбежной цифровой активностью и гармоничным развитием. Решение этой задачи невозможно, на наш взгляд, без формирования системы воспитательного партнёрства между образовательными организациями и родителями, которые должны стать активными соучастниками в регулировании цифрового досуга и организации полноценной двигательной активности своих детей. Это позволяет рассматривать родителей как ключевой ресурс в профилактике цифровых заболеваний и гиподинамии в семье и делает заявленную тему исследования социально значимой и практически востребованной.

Предлагаемая нами стратегия профилактики базируется на четырёх взаимосвязанных подходах (компетентностный, средовой, партисипативный и фиджитал) и принципах комплексности (одновременная работа с цифровой гигиеной и мотивацией к движению) и партнёрства (включение семьи как равноправного субъекта профилактики). Данный выбор обусловлен их соответствием реалиям цифрового общества: они не противопоставляют цифровую и физическую реальность, а выстраивают между ними баланс, превращая цифровую среду из фактора риска в ресурс развития.

Компетентностный подход обеспечивает реализацию принципа комплексности на уровне личности школьника, формируя у него осознанные навыки цифровой гигиены и культуры здоровья. Цифровая гигиена в данном контексте рассматривается нами как навык осознанного использования современных цифровых возможностей с точки зрения их влияния на физическое и психическое здоровье. Культура здоровья представляет собой многомерное

личностное образование, включающее ценностный, когнитивный, поведенческий и рефлексивный компоненты, позволяющее в единой логике проявлять осознанную саморегуляцию у школьников в цифровом обществе. Её системное формирование через учебные издания и последовательные программы для разных возрастов обеспечивает устойчивость изменений и переводит навыки в привычки [19; 20; 21 и др.].

Средовой подход ориентирует на создание мотивирующей образовательной среды, в которой физическая активность естественно встроена в повседневную жизнь школы и семьи. При этом здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе должны быть интегрированы в учебную программу и внеурочную деятельность, сочетая режимные, образовательные и двигательные элементы [22; 23 и др.].

Партисипативный подход обеспечивает вовлечение всех субъектов (детей, родителей, педагогов) в проектирование здоровьесберегающего пространства. Взаимодействие семьи и школы должно быть многоуровневым и строиться через совместные проекты, договоры и регулярную коммуникацию. Данный подход конкретизируется, в частности, в следующих педагогических решениях: совместная выработка «семейных кодов цифрового этикета» (время экранов, правила ночного отключения, зоны без гаджетов); организация регулярных семейно-школьных акций (например, «офлайн-выходные», совместные спортивные квесты); включение родителей в процедуры оценки и корректировки школьных здоровьесберегающих программ, что обеспечивает обратную связь и повышает релевантность профилактических мер [24; 25 и др.].

Фиджитал-подход позволяет использовать привлекательность цифровой среды для стимулирования физической активности. Использование фиджитал-игр служит примером соединения

цифрового и двигательного компонентов. С опорой на элементы геймификации они переводят экранные стимулы в реальные движения и командное взаимодействие, повышая вовлечённость и нацеленность на результат. Их применение в урочной и внеурочной деятельности способствует формированию двигательных навыков через привлекательные активности, что повышает вероятность системного участия учащихся и их интереса к активному досугу [26; 27 и др.]. Реализация данного подхода предполагает системную интеграцию фиджитал-технологий в качестве связующего звена между цифровым и физическим опытом школьника, а также разработку возрастных траекторий профилактических вмешательств, учитывающих психофизиологические особенности школьников. Это позволяет превратить экранное время из фактора риска в инструмент мотивации к движению, адаптируя профилактическую работу под потребности каждой возрастной группы [26; 27 и др.].

В совокупности представленные подходы очерчивают концептуальные рамки педагогической профилактики цифровой гиподинамии. Однако, на наш взгляд, без создания определённых педагогических условий достичь значимого результата в этом направлении не представляется возможным.

На основе анализа научной и методической литературы мы определили четыре взаимосвязанных блока педагогических условий, обеспечивающих эффективность профилактики цифровой гиподинамии школьников в партнёрстве семьи и школы.

Целевой блок базируется на компетентностном подходе и предполагает ориентацию на формирование культуры здоровья школьников. Он задаёт вектор комплексной профилактической работы. Целевым ориентиром выступает формирование у школьников культуры здоровья, которая понимается нами как интегративное качество личности,

позволяющее школьнику проявлять осознанную саморегуляцию при взаимодействии с цифровыми устройствами и поддерживать оптимальный уровень двигательной активности.

Содержательный блок базируется на синтезе компетентностного и фиджитал-подходов и нацелен на интеграцию здоровьесберегающего и цифрового компонентов в образовательных программах. Он определяет, чему именно учить, и включает реализацию модульной программы «Культура здоровья в цифровой среде» (интегрированную в уроки ОБЖ, биологии, классные часы), где гигиенические правила выступают не как самоцель, а как инструмент сохранения здоровья.

Процессуально-технологический блок базируется на средовом и фиджитал-подходах и включает трансформацию и интеграцию образовательной и семейной сред в мотивирующее здоровьесберегающее пространство. Это предполагает проектирование уклада школы и домашнего быта, при котором физическая активность естественно встроена в повседневную жизнь школьника посредством: 1) интеграции фиджитал-технологий как способа соединения цифрового и двигательного опыта (использование геймификации, фиджитал-игр, челленджей, динамических пауз с цифровой поддержкой, терренкуров, игровых зон); 2) организации событийных форматов внеурочной активности, делающих движение привлекательной и доступной нормой; 3) включения проектной деятельности учащихся по физиологии движения, раскрывающей суть активности как фактора улучшения концентрации внимания и успеваемости.

Субъектно-организационный блок базируется на партисипативном подходе и включает партисипативное взаимодействие семьи и школы. Он выступает сквозным механизмом, интегрирующим все предыдущие условия, и конкретизируется в следующих

решениях: 1) создание междисциплинарного проектного офиса в школе (педагог, психолог, учитель физкультуры) как координатора программы; 2) совместная выработка «семейных кодов цифрового этикета» (время экранов, правила ночного отключения, зоны без гаджетов); 3) организация регулярных семейно-школьных акций (например, «офлайн-выходные», совместные спортивные квесты); 4) включение родителей в процедуры оценки и корректировки школьных здоровьесберегающих программ.

Представленные педагогические условия направлены, с одной стороны, на проектирование здоровьесберегающей среды, а с другой – на развитие осознанной саморегуляции школьников внутри образовательного процесса при взаимодействии с цифровыми устройствами.

Таким образом, понимание сложности и многогранности проблемы профилактики цифровой гиподинамии школьников приводит к необходимости комплексного её построения. Исходя из структуры цифровой гиподинамии, нами предложена стратегия, которая базируется на четырёх взаимосвязанных подходах (компетентностный, средовой, партисипативный и фиджитал), принципах комплексности и партнёрства и подразумевает создание четырёх взаимосвязанных блоков педагогических условий (целевой, содержательный, процессуально-технологический и субъектно-организационный). Данный выбор обусловлен их соответствием реалиям цифрового общества: они не противопоставляют цифровую и физическую реальность, а выстраивают между ними баланс, превращая цифровую среду из фактора риска в ресурс развития.

Список литературы

1. Антонова Т.В., Дюкина Л.А. Исследование физической активности школьников // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2022. № 12. С. 11–17. <https://doi.org/10.24412/2305-8404-2022-12-11-17>
2. Данилова А.А., Калинина А.А. Гиподинамия, влияние на здоровье, пути профилактики // Бюллетень Северного государственного медицинского университета. 2024. Т. 51, № 1. С. 54–58.
3. Зиатдинов А.И., Сенек С.А., Яруллина Г.Р. «Школы здоровья» – новый формат обеспечения здоровья учащихся // Практическая медицина. 2019. Т. 17, № 5. С. 110–113.
4. Орлова С.Н., Шкарова А.С. Исследование риска появления гиподинамии у детей старшего дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 9. С. 188–192. <https://doi.org/10.24422/MCITO.2018.9.16664>
5. Состояние здоровья школьников г. Новосибирска по данным профилактических осмотров в динамике / Т.Н. Елкина, М.Г. Лиханова, Н.И. Пирожкова, Ю.А. Татаренко // Мать и дитя в Кузбассе. 2024. № 3(98). С. 72–78. <https://doi.org/10.24412/2686-7338-2024-3-72-78>
6. Яковлева Н.О. Закономерности и принципы педагогического проектирования // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Серия 3: Управление качеством профессионального образования. 2003. № 14. С. 135–249.
7. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая система с позиций системного подхода // Актуальные проблемы управления качеством образования: Межвузовский сб. науч. тр. Том 6. Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2001. С. 48–60.
8. Баксанский О.Е., Сорокина С.Г. Цифровые технологии как фактор когнитивного расширения // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. № 11(127). С. 53–62. <https://doi.org/10.24158/spp.2024.11.7>
9. Болдырева Ю.В., Губин Д.Г. Влияние физической активности на состояние иммунной системы организма // Человек. Спорт. Медицина. 2023. Т. 23, № 4. С. 23–30. <https://doi.org/10.14529/hsm230403>
10. Лучинкина И.С. Когнитивные детерминанты цифрового поведения личности // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 2(62). С. 134–142.

11. Кузнецова Ю.М. Эмоциональное отношение к компонентам цифровой среды (на материале текстового анализа комментариев в Сети) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19, № 2. С. 253–281. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-2-253-281>
12. Маркина И.В. Физическая активность как инструмент профилактики эмоционального выгорания у студентов вузов // Педагогическая перспектива. 2025. № 3(19). С. 33–40. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3\(19\)_33](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3(19)_33)
13. Особенности физического развития современных школьников г. Оренбурга / Г. Б. Кацова, Н. П. Малеева, Т. Н. Павленко [и др.] // Оренбургский медицинский вестник. 2017. Т. V, № S3(19). С. 44–48.
14. Минасов Т.Б., Фадеев В.А., Саубанов Р.А., Гинойн А.О. Анализ влияния гиподинамии на опорно-двигательную систему у лиц в период максимальной костной массы // Медицинский вестник Башкортостана. 2018. Т. 13, № 6(78). С. 72–75.
15. Жданова Д.Р., Рубизова А.А. Гиподинамия – болезнь 21 века // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2019. Т. 9, № 12. С. 550–552.
16. Сизова Н.Н., Исмагилова Ю.Д. Анализ состояния здоровья современных школьников // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 5-3(95). С. 133–137. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.109>
17. Изотова Л.В., Соколова Н.В. Проблемы нарушения сна у детей и их профилактика // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2020. № 79. С. 27–32.
18. Маткеева А.Т. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей // Бюллетень науки и практики. 2021. Т. 7, № 2. С. 187–192. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/63/16>
19. Комиссарова Г.И. Цифровая гигиена обучающихся – взгляд педагога // Научно-методический журнал Поиск. 2022. № 3(80). С. 22–23.
20. Меньшов И.В. Формирование культуры здоровья среди школьников 1-11 классов на основе трилогии здоровьесберегающих учебных изданий: «Культура здоровья школьников 1-4 классов», «Культура здоровья школьников 5–8 классов», «Культура здоровья школьников 9-11 классов» // Инновационная наука. 2021. № 12-1. С. 96–105.
21. Шишарина Н.В. Цифровая гигиена в воспитании детей и подростков // Балтийский гуманитарный журнал. 2023. Т. 12, № 1(42). С. 73–76. https://doi.org/10.57145/27129780_2023_12_01_15
22. Князева О.В., Ибрагимова Э.Э. Основные аспекты формирования здоровьесберегающей образовательной среды // Человек-Природа-Общество: Теория и практика безопасности жизнедеятельности, экологии и валеологии. 2022. № 8(15). С. 85–91.
23. Лангуев К.А., Богомолова Е.С. Развитие здоровьесберегающего пространства в школьной среде // Российский педиатрический журнал. 2024. Т. 27, № S3. С. 85.
24. Мунавирова Л.Р. Формирование готовности младших школьников к ведению здорового образа жизни при взаимодействии семьи и школы // Право и образование. 2024. № 11. С. 56–64.
25. Цагараев К.А. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у обучающихся на основе взаимодействия семьи и школы // Образование и общество. 2023. № 2(139). С. 23–28.
26. Величко О.А. Интеграция фиджитал-игр в образовательный процесс как решение проблемы гиподинамии учащихся // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2025. № 2(226). С. 23–27. <https://doi.org/10.18522/2687-0770-2025-2-23-27>
27. Балашова Е.С., Строганов Д.А., Суровегина Е.С. К вопросу о фиджитал-педагогике в современной России // Казанская наука. 2025. № 8. С. 21–23.

References

1. Antonova T.V., Dyukina L.A. Investigation of schoolchildren's physical activity. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport.* 2022; 12: 11–17. <https://doi.org/10.24412/2305-8404-2022-12-11-17> (In Russ.).
2. Danilova A.A., Kalinina A.A. Hypodynamia, impact on health, ways of prevention. *Byulleten' Severnogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta.* 2024; 51(1): 54–58. (In Russ.).
3. Ziatdinov A.I., Senek S.A., Yarullina G.R. "Health schools" – a new format for ensuring students' health. *Prakticheskaya meditsina.* 2019; 17(5): 110–113. (In Russ.).

4. Orlova S.N., Shkarova A.S. Study of the risk of hypodynamia in children of senior preschool age. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Koncept"*. 2018; 9: 188–192. <https://doi.org/10.24422/MCITO.2018.9.16664> (In Russ.).
5. Elkina T.N., Likhanova M.G., Pirozhkova N.I., Tatarenko Yu.A. [et al.] Health status of schoolchildren in Novosibirsk based on preventive examination data in dynamics. *Mat' i ditya v Kuzbasse*. 2024; 3(98): 72–78. <https://doi.org/10.24412/2686-7338-2024-3-72-78> (In Russ.).
6. Yakovleva N.O. Regularities and principles of pedagogical design. *Vestnik instituta razvitiya obrazovaniya i vospitaniya podrastayushchego pokoleniya pri ChGPU. Seriya 3: Upravlenie kachestvom professional'nogo obrazovaniya*. 2003; 14: 135–249. (In Russ.).
7. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogical system from the standpoint of a systemic approach. In: *Aktual'nye problemy upravleniya kachestvom obrazovaniya: Mezhvuzovskii sb. nauch. tr. Vol. 6*. Chelyabinsk: Chelyabinskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2001; 48–60. (In Russ.).
8. Baksanskii O.E., Sorokina S.G. Digital technologies as a factor of cognitive expansion. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. 2024; 11(127): 53–62. <https://doi.org/10.24158/spp.2024.11.7> (In Russ.).
9. Boldyreva Yu.V., Gubin D.G. Impact of physical activity on the state of the body's immune system. *Chelovek. Sport. Meditsina*. 2023; 23(4): 23–30. <https://doi.org/10.14529/hsm230403> (In Russ.).
10. Luchinkina I.S. Cognitive determinants of digital behavior of the personality. *Gumanitarnye nauki (g. Yalta)*. 2023; 2(62): 134–142. (In Russ.).
11. Kuznetsova Yu.M. Emotional attitude to components of the digital environment (based on textual analysis of comments on the Net). *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*. 2022; 19(2): 253–281. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-2-253-281> (In Russ.).
12. Markina I.V. Physical activity as a tool for preventing emotional burnout among university students. *Pedagogical perspective*. 2025; 3(19): 33–40. [https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3\(19\)_33](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3(19)_33) (In Russ.).
13. Katsova G.B., Maleeva N.P., Pavlenko T.N. [et al.] Features of physical development of modern schoolchildren in Orenburg. *Orenburgskii meditsinskii vestnik*. 2017; V(S3(19)): 44–48. (In Russ.).
14. Minasov T.B., Fadeev V.A., Saubanov R.A., Ginoyan A.O. Analysis of the impact of hypodynamia on the musculoskeletal system in individuals during the period of maximum bone mass. *Meditsinskii vestnik Bashkortostana*. 2018; 13(6(78)): 72–75. (In Russ.).
15. Zhdanova D.R., Rubizova A.A. Hypodynamia – the disease of the 21st century. *Byulleten' meditsinskikh internet-konferentsii*. 2019; 9(12): 550–552. (In Russ.).
16. Sizova N.N., Ismagilova Yu.D. Analysis of the health status of modern schoolchildren. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal*. 2020; 5-3(95): 133–137. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.109> (In Russ.).
17. Izotova L.V., Sokolova N.V. Problems of sleep disorders in children and their prevention. *Nauchno-metodicheskii vestnik Tsentral'nogo Chernozem'ya*. 2020; 79: 27–32. (In Russ.).
18. Matkeeva A.T. Attention deficit hyperactivity disorder in children. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2021; 7(2): 187–192. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/63/16> (In Russ.).
19. Komissarova G.I. Digital hygiene of students – a teacher's view. *Nauchno-metodicheskii zhurnal Poisk*. 2022; 3(80): 22–23. (In Russ.).
20. Men'shov I.V. Formation of a culture of health among schoolchildren of grades 1–11 based on the trilogy of health-educational publications: "Culture of Health for Schoolchildren Grades 1–4", "Culture of Health for Schoolchildren Grades 5–8", "Culture of Health for Schoolchildren Grades 9–11". *Innovatsionnaya nauka*. 2021; 12-1: 96–105. (In Russ.).
21. Shisharina N.V. Digital hygiene in the upbringing of children and adolescents. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal*. 2023; 12(1(42)): 73–76. https://doi.org/10.57145/27129780_2023_12_01_15 (In Russ.).
22. Knyazeva O.V., Ibragimova E.E. Main aspects of forming a health-saving educational environment. *Chelovek-Priroda-Obshchestvo: Teoriya i praktika bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti, ekologii i valeologii*. 2022; 8(15): 85–91. (In Russ.).
23. Languev K.A., Bogomolova E.S. Development of a health-saving space in the school environment. *Rossiiskii pediatricheskii zhurnal*. 2024; 27(S3): 85. (In Russ.).
24. Munavirova L.R. Formation of Readiness of Primary School Students to Lead a Healthy Lifestyle through Interaction between Family and School. *Pravo i obrazovaniye*. 2024; 11: 56–64. (In Russ.).

25. Tsagaraev K.A. Formation of Value-Based Attitudes towards a Healthy Lifestyle in Students Based on Interaction between Family and School. *Obrazovaniye i obshchestvo*. 2023; 2(139): 23–28. (In Russ.).

26. Velichko O.A. Integration of Phygital Games into the Educational Process as a Solution to the Problem of Student Hypodynamia. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Severo-Kavkazskiy region. Obshchestvennyye nauki*. 2025; 2(226): 23–27. <https://doi.org/10.18522/2687-0770-2025-2-23-27> (In Russ.).

27. Balashova E.S., Stroganov D.A., Surovegina E.S. On the issue of physical pedagogy in modern Russia. *Kazanskaya nauka*. 2025; 8. 21–23. (In Russ.).

Информация об авторах

Глеб Евгеньевич Пешков – магистрант Педагогического института Иркутского государственного университета.

Ирина Валерьевна Ямушева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Иркутского государственного университета.

Information about the authors

Gleb E. Peshkov – master's student of the Pedagogical Institute, Irkutsk State University.

Irina V. Yamusheva – Candidate of Sciences (Education), Associate professor of the Department of Pedagogy, Irkutsk State University.

Статья поступила в редакцию 18.02.2026; одобрена после рецензирования 25.03.2026; принята к публикации 26.03.2026.

The article was submitted 18.02.2026; approved after reviewing 25.03.2026; accepted for publication 26.03.2026.

КАК ОПУБЛИКОВАТЬ СТАТЬЮ

- 1 Подготовьте статью и сведения об авторах в соответствии с требованиями.
- 2 Отправьте подготовленные материалы в редакцию журнала на электронную почту редакции journal-iro23@mail.ru.
- 3 Поступившие материалы рассматриваются на предмет соответствия профилю журнала и требованиям к оформлению.
- 4 В трехдневный срок на Вашу электронную почту будет отправлено уведомление об отправке статьи на рецензирование либо предложение доработать её с перечнем технических замечаний, которые необходимо устранить.
- 5 После успешного прохождения рецензирования и принятия статьи к публикации Вы получите подтверждение на электронную почту.
- 6 После финальной подготовки статьи она публикуется в открытом доступе на сайте журнала <https://journal-iro23.ru/> и доступна для цитирования ещё до окончательного формирования номера.
- 7 После подготовки очередного номера журнала он размещается в научной электронной библиотеке eLIBRARY.ru и индексируются в РИНЦ.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЕ

К публикации принимаются ранее неопубликованные оригинальные статьи по направлению «5.8. Педагогика», представляющие собой результаты научных исследований или осмысление практического опыта.

Оригинальность текста должна быть не ниже 70%.

Для публикации необходимо на электронную почту редакции journal-iro23@mail.ru одним письмом выслать файл со статьёй и файл со сведениями об авторе (на каждого соавтора при наличии), оформленные в соответствии с требованиями.

Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «Статья публикуется впервые» и датой.

Технические требования к файлу статьи

Объём: не менее 12 страниц.

Текстовый редактор: Microsoft Word.

Параметры страницы: формат А4, поля 2 см со всех сторон, без переносов слов.

Шрифт: Times New Roman, 14 pt, для таблиц и рисунков допускается уменьшение размера до 12 pt. Выделение текста допускается только курсивом.

Абзац: выравнивание по ширине, межстрочный интервал – 1,5 строки без дополнительных интервалов до и после абзаца, абзацный отступ первой строки – 1,25 см.

Таблицы: в тексте статьи, нумерованный заголовок и чётко обозначенные графы, удобные и понятные для чтения. Пустые графы не допускаются. Номер и название таблицы размещаются перед таблицей. Номер оформляется как «Таблица 1» с выравниванием по правому краю, название размещается на следующей строке с выравниванием по центру. Ссылки на таблицы в тексте обязательны.

Рисунки (графики, диаграммы, схемы): помещаются в текст статьи, должны быть контрастными и выполненными средствами MS Office без использования сканирования. Номер и название рисунка размещаются под объектом с выравниванием по центру в следующей последовательности: номер в формате «Рисунок 1.» (курсивом), затем название.

Формулы: оформляются в редакторе формул Microsoft Equation.

Требования к структуре статьи

Название: полужирным шрифтом с выравниванием по центру, без дополнительных отступов.

Авторы: инициалы и фамилия, наименование организации, где работает или учится автор, город, страна, электронный адрес автора.

Аннотация: 100–250 слов.

Ключевые слова: 8–15 слов, разделенных запятыми.

Основной текст: в одну колонку на странице с выравниванием по ширине. Выделение текста допускается только курсивом.

Список литературы: содержит не менее 10 источников, в том числе, не менее 5 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), опубликованных за последние 5 лет. Библиографические записи нумеруются и располагаются в порядке цитирования. Ссылки в тексте статьи делаются на все источники, приведённые в списке.

Информация на английском языке:

Название: грамотно с точки зрения английского языка, при этом по смыслу полностью соответствует русскоязычному названию.

Авторы: инициалы и фамилия в транслитерации.

Аннотация (Abstract): грамотно с точки зрения английского языка, при этом по смыслу полностью соответствует русскоязычной аннотации.

Ключевые слова (Keywords): точный перевод.

Общие требования к оформлению списка литературы

1. Содержит не менее 10 источников, в том числе, не менее 5 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии и т.д.), опубликованных за последние 5 лет.
2. Библиографические записи нумеруются и располагаются в порядке упоминания в тексте статьи.
3. Библиографическое описание источников оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008;
4. Ссылки в тексте статьи делаются на все источники, приведённые в списке.
5. Ссылки в тексте статьи оформляются в виде номера в квадратных скобках (например, [7]). Если ссылка указывает на конкретный фрагмент источника, то приводится его порядковый номер и диапазон страниц (например, [8, с. 81], [10, с. 14–18]).

Образцы оформления источников в списке литературы

Отдельное издание:

1. Бермус А.Г. Теоретическая педагогика: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2021. 159 с.
2. Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Диссертация как результат педагогического исследования. Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры. 2019. 304 с.
3. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П. [и др.]. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной Программы PISA. Общие подходы. М.: ЦОКО ИОСО РАО, 2001. 94 с.
4. Образовательное законодательство России: новая веха развития / под ред. Н.В. Путило. М.: Юриспруденция, 2015. 470 с.

Статья из журнала:

1. Насипова Д.А. Выявление фасилитирующих и контрфасилитирующих обстоятельств профессионального самоопределения // Педагогика. 2019. № 1. С. 86–96.
2. Яковлева Н.О., Гайдукова В.В. Закономерности и принципы функционирования региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя // Педагогическая перспектива. 2022. № 4(8). С. 3–12. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4\(8\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4(8)_3)

Статья из сборника научных статей:

- Карпова В.С., Сулейманкадиева А.Э. Системная модель управления проектом в системе образования: понятие, структура и виды // Образование и педагогика: теория, методология, опыт: сб. науч. ст. Чебоксары: ИД «Среда», 2019. С. 34–40.

Статья из сборника материалов конференции

- Ситникова М.И. Интерактивные технологии обучения // Наука сегодня: проблемы и перспективы развития: материалы междунар. науч.-практ. конф., Вологда, 27 ноября 2019 года. Вологда: ООО «Маркер», 2019. С. 99–109.

Диссертация ... кандидата наук

- Радикова Т.И. Воспитание ответственности как социально значимого качества у подростков средствами учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2016. 178 с.

Диссертация ... доктора наук:

- Ахренова Н.А. Доминанты современной интернет-лингвистики: дис. ... д-ра филол. наук. Мытищи, 2018. 363 с.

Автореферат диссертации

- Арпентьева М.Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2015. 56 с.

Нормативно-правовые акты

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ. М.: Просвещение, 2010. 144 с.

2. ГОСТ Р 7.0.100–2018. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления. М.: Стандартинформ. 2018. 128 с.

3. О внесении изменений в Положение о целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации: постановление Правительства Российской Федерации от 31.08.2021 г. № 1451 // Собрание законодательства. 2021. № 37. Ст. 6422.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 № 287 // Российская газета. 2021. № 163(8514).

Статья из электронного журнала

1. Неупокоева Е.Е., Чапаев Н.К. Герменевтический круг как способ иллюстрации проблемы понимания при обучении дидактическим коммуникациям // Образование и наука: электрон. науч. журн. 2021. № 23(7). С. 11–40. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-11-40>

2. Яковлев А.А. Теоретико-методологические аспекты физкультурно-спортивной деятельности // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2019. № 2(13). С. 103–109. URL: <http://journal.asu.ru/index.php/zosh>.

Ссылка на сайт

1. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 04.12.2023).

2. Собрание законодательства Российской Федерации: сайт. URL: <https://www.szrf.ru> (дата обращения: 04.12.2023).

Документ с сайта

1. Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: приказ Минпросвещения РФ от 2.09.2020 № 458 // Минпросвещения России: сайт. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b85d4853c0d14befe926bad3a79a91d6/> (дата обращения 04.12.2023).

2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 04.12.2023).

Ссылка на страницу сайта

Старшекласснику и абитуриенту // Справочно-информационное сетевое издание Учёба.ру: сайт. URL: <https://www.ucheba.ru/for-abiturients> (дата обращения 04.12.2023).

Сведения об авторе (авторах)

Заполняется в отдельном файле на каждого автора (соавтора).

№		На русском языке	На английском языке
1	Фамилия		
2	Имя		
3	Отчество		
4	Учёная степень		
5	Учёное звание		
6	Почётные звания		
7	Организация, где работает или учится автор		
8	Подразделение организации		
9	Должность		
10	Адрес организации (страна, город)		
11	Контактный телефон (с кодом города)		
12	E-mail		