



СХХVII Международная научная конференция



ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

КАЗАНЬ

Часть 2

УДК 005(063)
ББК 65.290-2я43
И88

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия:

Э.А. Бердиев, Ю.В. Иванова, А.В. Каленский, В.А. Куташов, К.С. Лактионов, Н.М. Сараева, Т.К. Абдралилов, О.А. Авдеюк, О.Т. Айдаров, Т.И. Алиева, В.В. Ахметова, В.С. Брезгин, О.Е. Данилов, А.В. Дёмин, К.В. Дядюн, К.В. Желнова, Т.П. Жуикова, Х.О. Жураев, М.А. Игнатова, Р.М. Исаков, К.К. Калдыбай, А.А. Кенесов, В.В. Коварда, М.Г. Кологорцев, А.В. Котляров, А.Н. Кошербаева, В.М. Кузьмина, К.И. Курпаяниди, С.А. Кучерявенко, Е.В. Лескова, И.А. Макеева, Е.В. Матвиенко, Т.В. Матроскина, М.С. Матусевич, У.А. Мусаева, М.О. Насимов, Б.Ж. Паридинова, Г.Б. Прончев, А.М. Семахин, А.Э. Сенцов, Н.С. Сенюшкин, Д.Н. Султанова, Е.И. Титова, И.Г. Ткаченко, М.С. Федорова, С.Ф. Фозилов, А.С. Яхина, С.Н. Ячинова

Международный редакционный совет:

З.Г. Айрян (Армения), П.Л. Арошидзе (Грузия), З.В. Атаев (Россия), К.М. Ахмеденов (Казахстан), Б.Б. Бидова (Россия), В.В. Борисов (Украина), Г.Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А.М. Данилов (Россия), А.А. Демидов (Россия), З.Р. Досманбетова (Казахстан), А.М. Ешиев (Кыргызстан), С.П. Жолдошев (Кыргызстан), Н.С. Игисинов (Казахстан), Р.М. Исаков (Казахстан), К.Б. Кадыров (Узбекистан), А.В. Каленский (Россия), О.А. Козырева (Россия), Е.П. Колтак (Россия), А.Н. Кошербаева (Казахстан), К.И. Курпаяниди (Узбекистан), В.А. Куташов (Россия), Э.Л. Кыят (Турция), Лю Цзюань (Китай), Л.В. Малес (Украина), М.А. Нагервадзе (Грузия), Ф.А. Нурмамедли (Азербайджан), Н.Я. Прокопьев (Россия), М.А. Прокофьева (Казахстан), Р.Ю. Рахматуллин (Россия), М.Б. Ребезов (Россия), Ю.Г. Сорока (Украина), Д.Н. Султанова (Узбекистан), Г.Н. Узаков (Узбекистан), М.С. Федорова, Н.Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А.К. Шарипов (Казахстан), З.Н. Шуклина (Россия)

Исследования молодых ученых : материалы СХХVII Междунар. науч. конф. И88 (г. Казань, июнь 2026 г.) / [под ред. И. Г. Ахметова и др.]. — Казань : Молодой ученый, 2026. — iv, 178 с.

ISBN 978-5-6055990-2-9.

В сборнике представлены материалы СХХVII Международной научной конференции «Исследования молодых ученых».

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов, а также для широкого круга читателей.

УДК 005(063)
ББК 65.290-2я43

ISBN 978-5-6055990-2-9

© Оформление.

ООО «Издательство Молодой ученый», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ЭКОЛОГИЯ

Никулин В.В., Воробей Н.В., Хохлов Д.О., Якшин И.М., Щипцов А.В., Миненкова А.А., Чебоненко Д.А.

Экологические эффекты внедрения замкнутых циклов
в производственных и экономических системах 85

Никулин В.В., Воробей Н.В., Хохлов Д.О., Якшин И.М., Щипцов А.В., Чебоненко Д.А., Миненкова А.А.

Воздействие цементного производства на окружающую среду 89

Никулин В.В., Никулин В.Н., Воробей Н.В., Хохлов Д.О., Якшин И.М., Щипцов А.В., Миненкова А.А.

Воздействие металлургического производства на окружающую среду ... 93

ПСИХОЛОГИЯ

Збарская В.А.

Особенности ассертивности молодых женщин, прошедших
психотерапию.97

Осипчук Е.В.

Киноклуб в образовательной организации как методическая модель
партнерства ДОО и семьи в формировании силы воли дошкольника ... 103

Фрай З.С.

Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников
с задержкой речевого и психического развития 114

ПЕДАГОГИКА

Валиева В.О.

Педагогическая модель формирования образа «я» у старших
дошкольников с задержкой психического развития 118

Жабарова Л.А., Газиева Г.М.

Инновационные технологии в дошкольном образовании в условиях
реализации личностно ориентированного подхода 128

Иванова А.А.

Работа над изложением в начальной школе: от устного разбора
до написания текста 132

Миляева О.С.

Сторителлинг в обучении иностранным языкам. 138

Мыльников Д.М.

Междисциплинарная подготовка специалистов в области транспорта,
экологии и криминалистики: от биологических следов до цифровой
безопасности 142

Озерова В.А.

Методическая разработка как инструмент формирования
элементарных математических представлений у детей старшего
дошкольного возраста 146

Потапенко С.П.

Эффективные способы управления переговорами в сфере
профессионального делового общения 150

Савун А.А.

Теоретико-методологические основы и эмпирическая апробация
диагностики зоны ближайшего развития как условия
индивидуализации обучения 154

Сафонов А.Г.

Личность педагога дополнительного образования как ключевой фактор
образовательного процесса 162

КУЛЬТУРОЛОГИЯ**Shavlak A.V.**

Synthesis of cultural traditions: Korean philosophical aesthetics in the
development of a capsule clothing collection with Karelian motifs 168

ЭКОЛОГИЯ

Экологические эффекты внедрения замкнутых циклов в производственных и экономических системах

Никулин Вадим Витальевич, студент;

Воробей Никита Викторович, студент;

Хохлов Дмитрий Олегович, студент;

Якшин Илья Михайлович, студент;

Щипцов Алексей Вячеславович, студент;

Миненкова Анастасия Алексеевна, студент;

Чебоненко Даниил Алексеевич, студент

Научный руководитель: Кузьмин Евгений Олегович, ассистент

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова

Введение глобальной индустриализации породило доминирующую экономическую модель — линейную, которую метко называют «бери, делай, выбрасывай». Эта система, основанная на постоянной эксплуатации первичных ресурсов и создании растущих свалок, приблизила планету к экологическому кризису. Ответом на этот вызов стала концепция замкнутого цикла (циркулярной экономики), которая переосмысливает сам принцип производства и потребления. Ее внедрение несет в себе глубокие и многогранные экологические последствия [1].

Ключевые слова: циркулярная экономика, энергоэффективность, гидро-экосистемы.

Замкнутый цикл — это не просто переработка отходов. Это системный подход, при котором продукты и материалы проектируются для многократного использования, восстановления и регенерации. Цель — максимально долго сохранять ценность ресурсов, минимизируя образование отходов и загрязнения. Экологические эффекты от такой трансформации носят комплексный характер [2].

Наиболее очевидным и масштабным эффектом внедрения циркулярной экономики является безусловное сохранение первичных природных ресурсов.

Вовлечение металлов, стекла и пластика в повторные производственные циклы напрямую снижает зависимость промышленности от добычи новой руды, нерудных материалов и углеводородов. Это не просто экономия сырья — это сбережение целых природных ландшафтов от разрушения, сокращение энергоемкости добывающих предприятий и предотвращение колоссальных объемов выбросов и сбросов, которые неизбежно сопутствуют разработке карьеров и бурению скважин. Сокращая площади под новые шахты и лесные вырубки, переработка помогает сохранять естественные экосистемы в их первозданном состоянии, защищает ареалы обитания многих видов и поддерживает биоразнообразие, которое оказывается под угрозой при расширении ресурсодобывающих территорий.

Критически важно, что замкнутые циклы атакуют экологическую проблему не на стадии утилизации отходов, а в ее корне — на этапах проектирования и непосредственного производства. Перерабатывая отходы в полноценное вторичное сырье, промышленность радикально трансформирует систему обращения с мусором: объемы захоронения на полигонах сокращаются драматически, что ведет к снижению эмиссии свалочного метана (парникового газа, чья потенциал в разы превышает углекислый), а также предотвращает долгосрочное загрязнение почв и фильтрацию токсичных веществ в грунтовые воды. Кроме того, производственные процессы, использующие вторичные ресурсы, в подавляющем большинстве случаев требуют существенно меньше энергии по сравнению с первичными переделами, что напрямую приводит к снижению нагрузки на генерирующие мощности и уменьшению выбросов от теплоэлектростанций.

Энергоэффективность, являющаяся ключевым конкурентным преимуществом циркулярных моделей, создает мощный синергетический эффект в глобальной борьбе с климатическими изменениями. Продукт, изготовленный из переработанных материалов, обладает значительно более низким углеродным следом на протяжении всего своего жизненного цикла — от добычи до утилизации. Это делает внедрение замкнутых технологий одним из наиболее действенных и экономически обоснованных инструментов декарбонизации, особенно для таких энергоемких отраслей, как металлургия, нефтехимия или производство строительных материалов. При этом важно подчеркнуть, что принципы цикличности успешно применяются не только к твердым материалам, но и к водным ресурсам. Внедрение систем оборотного и последовательного водоснабжения на промышленных площадках позволяет многократно использовать один и тот же объем воды, сводя к минимуму ее забор из природных источников (рек и водоносных горизонтов). При этом вода пе-

ред возвратом в технологический цикл проходит многоступенчатую высокую очистку, что полностью предотвращает риск сброса неочищенных или недостаточно очищенных стоков в водные объекты, сохраняя гидроэкосистемы и качество питьевой воды в регионах.

В долгосрочной перспективе такая системная перестройка формирует не только экологический, но и устойчивый экономический фундамент: снижается волатильность цен на сырье, создаются новые рабочие места в сфере высокотехнологичной переработки и редизайна, а бизнес обретает репутационную устойчивость и независимость от импортных ресурсных потоков. Таким образом, циркулярная модель превращается из сугубо природоохранной инициативы в стратегический драйвер развития, объединяющий экологическую ответственность, технологический прогресс и экономическую эффективность.

Источник: Минприроды РФ



Рис. 1. Концепция экономики замкнутого цикла

Однако, несмотря на очевидные преимущества, переход к замкнутым циклам — сложный процесс. Он требует перепроектирования продуктов для разборки и переработки, что изменяет всю цепочку создания стоимости, а также сталкивается с вопросами экономической целесообразности, поскольку создание инфраструктуры для переработки требует значительных инвестиций, а первичное сырье часто искусственно дешевле. Максимальный экологический эффект достигается тогда, когда замкнутые производственные циклы работают на возобновляемых источниках энергии, создавая тем самым по-настоящему устойчивую систему.

Несмотря на обнадеживающую динамику и видимый прогресс в развитии циркулярных моделей, тщательный анализ выявляет комплекс скрытых вызовов, способных замедлить эту трансформацию. Серьезной проблемой остается угроза каскадного загрязнения, когда при переработке пластика и электроники токсичные вещества — тяжелые металлы и антипирены — могут мигрировать в новые продукты, создавая порочный круг распространения вредных соединений.

Одновременно с этим существует парадокс энергоемкости, поскольку процессы сбора, сортировки и глубокой переработки некоторых категорий отходов требуют значительных энергозатрат. В отдельных случаях этот углеродный след может нивелировать экологические преимущества, ставя под вопрос чистую положительную ценность рециклинга [3].

Фундаментальным препятствием для масштабирования остаются системные барьеры, включая неразвитость инфраструктуры, отсутствие единых стандартов и устойчивые экономические дисбалансы, дальность от места их образования [4]. Ситуация, при которой первичное сырье искусственно поддерживается дешевле вторичного благодаря субсидиям или рыночным условиям, лишает бизнес реальных стимулов для перехода к замкнутым моделям хозяйствования.

И хотя путь к полной циркулярности сложен и требует преодоления значительных системных барьеров, он является единственно верным направлением для построения экономики, которая работает в гармонии с планетой, а не против нее. Однако этот переход не должен быть бездумным; он требует взвешенного и системного подхода. Крайне важно подвергать каждое решение критической оценке на каждом этапе, тщательно анализируя и просчитывая последствия наших решений. Речь идет не о тотальном отказе от переработки, а о ее разумной организации — о выборе таких материалов и технологий, которые действительно ведут к чистой экономии ресурсов, а не порождают новые проблемы в виде каскадного загрязнения или непомерных энергозатрат. Необходимо создавать не просто циклы, а эффективные и чистые циклы, подкрепленные развитой инфраструктурой и продуманной экономической политикой. Только такой, осмысленный и критический подход позволит превратить циркулярную экономику из красивой концепции в работающую модель будущего, где экологическая целесообразность идет рука об руку с экономической эффективностью [5].

Литература:

1. Савчиц А. И., Миркина А. И. Циркулярная экономика и управление отходами в Беларуси. — 2025.
2. Толстых Т. О., Гераськина А. А., Щелчков К. А. Перспективы экономики замкнутого цикла в России на этапе глобальных вызовов // Экономика. — 2024. — №. 2. — С. 58.
3. Ишин Л. А., Череповицын А. Е., Лебедев А. П. Преимущества и недостатки экономики замкнутого цикла: путь к экологически чистому производству // Вестник Самарского университета. Экономика и управление. — 2024. — Т. 15. — №. 3. — С. 135–153.
4. Кравец Е. О., Иванченко А. Е. Замкнутый цикл производства Донецкой народной Республики // Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. — 2021. — С. 120–122.
5. Бабкин А. В., Шкарупета Е. В., Польщиков Т. И. Концепция эффективного устойчивого ESG-развития промышленных экосистем в циркулярной экономике // Экономическое возрождение России. — 2023. — №. 1 (75). — С. 124–139.

Воздействие цементного производства на окружающую среду

Никулин Вадим Витальевич, студент;

Воробей Никита Викторович, студент;

Хохлов Дмитрий Олегович, студент;

Якшин Илья Михайлович, студент;

Щипцов Алексей Вячеславович, студент;

Чебоненко Даниил Алексеевич, студент;

Миненкова Анастасия Алексеевна, студент

Научный руководитель: Кузьмин Евгений Олегович, ассистент

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова

Цементная промышленность захватывает огромную часть глобальной строительной индустрии и мировой экономики. Однако на протяжении нескольких десятилетий она также ассоциируется со значительным негативным воздействием на окружающую среду, являясь одним из крупнейших источников выбросов CO₂ и потребления ресурсов. В ответ на глобальные экологиче-

ские вызовы отрасль переживает огромные изменения, чтобы стать менее опасной для окружающей среды и человека. Данная статья исследует основные экологические проблемы цементного производства, анализирует комплекс современных стратегий и технологий, направленных на минимизацию его «экологического следа», и рассматривает будущие тенденции в области цемента и циркулярной экономики.

Ключевые слова: цементная промышленность, загрязнение окружающей среды, вредные вещества.

Цемент — связующее вещество современной цивилизации. Без него невозможно представить строительство городов, дорог, мостов и инфраструктуры. Мировое производство цемента превышает 4,3 миллиарда тонн в год. Однако эта масштабная деятельность имеет обратную сторону: на долю цементной отрасли приходится примерно 6–8% всех глобальных антропогенных выбросов углекислого газа (CO_2). Для сравнения, это больше, чем выбросы всего авиационного и морского транспорта вместе взятых.

Загрязнение атмосферы — наиболее значимое негативное последствие всего цементного производства. При выбросе CO_2 происходят несколько процессов, например, процесс декарбонизации и сжигания топлива, что негативно влияет на микроклимат нашей планеты.

Самыми опасными можно по праву считать выбросы оксидов азота (NO_x), вследствие которого образуются кислотные дожди, способные загрязнять все живое, и выбросы тяжелых металлов, которые меняются от производства к производству, нанося сокрушительный удар и полностью уничтожая всю нашу природу [5].

Некоторые предприятия для охлаждения оборудования используют воду с местных водоемов и рек, тем самым уничтожая водный баланс, который особенно заметен в засушливых регионах, в следствие нарушая гидрологический режим.

Для того, чтобы снизить воздействие на окружающую среду, мы должны предпринять некоторые меры, такие как:

- Повышение энергоэффективности: модернизация печей, использование сухого способа производства вместо мокрого, рекуперация тепла.

- Использование альтернативного топлива: замена традиционного угля на биомассу: отработанные масла, шины, бытовые отходы (после соответствующей подготовки). Это снижает выбросы CO_2 и решает проблему утилизации отходов.

— Производство смешанных цементов: частичная замена клинкера на побочные продукты других индустрий: гранулированный доменный шлак (от металлургии) и зола-унос (от угольных ТЭЦ). Это значительно сокращает выбросы CO_2 от декарбонизации и потребление энергии.

— Улавливание и хранение углерода (CCS): перспективная, но пока дорогая технология, позволяющая улавливать CO_2 из дымовых газов и хранить его под землей.

В процессе анализа химических элементов в портландцементе выявилось значительное содержание токсичных элементов, чье воздействие на организм человека, особенно работника завода, приводит к развитию заболеваний и ослаблению естественного иммунитета. Важно понимать, что вредные вещества присутствуют в самом портландцементе как в сухом порошке, так и при его контакте с водой, также необходимо помнить про возможные риски при использовании [1].

Вот основные опасные для человека вредные вещества и связанные с ними риски:

— Цементная пыль. Раздражение верхних дыхательных путей, что является следствием ринита, фарингита и хронического бронхита. Также цементная пыль будет повышать шанс на рак легких. Цементная пыль может быть опасна для аллергиков и поспособствовать развитию дерматита. В некоторых случаях пыль может вызывать болезни глаз, такие как конъюнктивит, а в тяжелых случаях и химический ожог роговицы.

— Кремнезем (Диоксид кремния, SiO_2) содержится в исходных материалах (глина, песок). Длительное вдыхание пыли, содержащей кристаллический кремнезем, может привести к серьезному профессиональному заболеванию — силикозу.

— Щелочи (оксиды калия — K_2O и натрия — Na_2O) имеют высокий pH. При контакте с влажной кожей или глазами вызывают химические ожоги и раздражение.

— Тяжелые металлы. В небольших количествах в зависимости от сырья и топлива могут присутствовать свинец, кадмий, никель. Их концентрация обычно регулируется стандартами и, как правило, невысока, но при длительном воздействии с пылью — могут накапливаться в организме и привести к необратимым последствиям.

Также на производстве цемента опасность представляет не только вредные вещества, но и микроклимат, вследствие которого человек может полу-

чить тепловой удар, так как температура внешних корпусов печи может достигать до 320 градусов.

Работники предприятия находятся под постоянным шумом и вибрацией, которая отрицательно влияет на слух и общее состояние сотрудника [3].

Для того, чтобы минимизировать негативное влияние выделяемых вредных веществ, необходимо использовать средства индивидуальной защиты (противогазы, перчатки, респираторы, очки, пылезащитные костюмы и специальные крема). Для того чтобы кардинально изменить негативное влияние на организм человека, нужно устранить ручной труд, постепенно автоматизируя процесс [2].

Цементное производство оказывает многогранное и интенсивное давление на окружающую среду, являясь крупным источником парниковых газов, пыли и других загрязнителей. Однако растущее экологическое давление и технологический процесс постепенно становится на путь «озеленения» через повышение эффективности, утилизацию отходов и внедрение инновационных низкоуглеродных технологий. Устойчивое развитие отрасли — критически важная задача для всего мира [4].

Литература:

1. Кудин М. В. Показатели здоровья людей, проживающих в регионе с развитой цементной индустрией / М. В. Кудин, А. В. Скрипкин, Ю. Н. Федоров // Вопросы современной педиатрии. — 2019. — № 9 (5). — С. 43–47.
2. Вредные производственные факторы производства цемента А. А. Горборуков, студент группы 17Г81, научный руководитель: Деменкова Л. Г. ст. преподаватель Юргинский технологический институт (филиал) Национального исследовательского Томского политехнического университета 652050, Кемеровская обл., г. Юрга, ул. Ленинградская, 26, т. (38457) 777–67 E-mail: gorborkov@mail.ru
3. ГОСТ 12.0.003–2015 Система стандартов безопасности труда (ССБТ). Опасные и вредные производственные факторы. Классификация [Электронный ресурс] / Консорциум КОДЕКС. Электронный фонд правовой и нормативно-технической информации. — Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200136071> (дата обращения 21.12.2019).
4. М. Н. Чомаева Экология производства цемента // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 2–1. URL: <https://cuberleninka.ru/article/n/ekologia-proizvodstva-tsementa>

5. Кудин М. В. Количественный химический анализ портландцементов как источника загрязнения биосферы в регионе с развитой цементной промышленностью / М. В.

Воздействие металлургического производства на окружающую среду

Никулин Вадим Витальевич, студент;

Никулин Виталий Николаевич, студент;

Воробей Никита Викторович, студент;

Хохлов Дмитрий Олегович, студент;

Якшин Илья Михайлович, студент;

Щипцов Алексей Вячеславович, студент;

Миненкова Анастасия Алексеевна, студент

Научный руководитель: Кузьмин Евгений Олегович, ассистент

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова

Металлургическая промышленность — это отрасль тяжелой промышленности, которая включает процессы получения металлов из руд и других материалов, она является фундаментом современной цивилизации, обеспечивая человечество черными и цветными металлами, без которых невозможно представить строительство, машиностроение, транспорт и другие ключевые отрасли. Однако эта мощь имеет и обратную сторону — значительное негативное воздействие на окружающую среду. Процессы добычи сырья, выплавки и переработки металлов сопровождаются колоссальными выбросами загрязняющих веществ, что ставит металлургию в число самых экологически опасных производств.

Ключевые слова: загрязнение окружающей среды, металлургия, тяжелые металлы.

Загрязнение атмосферы является наиболее заметным и масштабным последствием работы металлургических комбинатов. Основными источниками выбросов являются печи (доменные, сталеплавильные, агломерационные), которые выбрасывают:

— Пыль, образующуюся при перегрузке сырья (руды, угля, кокса), работе дробильных установок, выплавке металла [1].



Рис. 1. **Металлургическое производство**

— Диоксид серы (SO_2): главный источник — обжиг сульфидных руд (например, медных или никелевых) и сжигание угля и кокса. Является причиной кислотных дождей.

— Оксиды азота (NO_x): образуются при высокотемпературном сжигании топлива в печах и котлах.

— Оксид углерода (CO): продукт неполного сгорания углеродистого топлива, выделяется при работе доменных печей и коксовых батарей.

— Тяжелые металлы: в выбросах присутствуют пары свинца, цинка, мышьяка, ртути (особенно в цветной металлургии).

— Диоксины и фураны: образуются при плавке металлолома, особенно если он имеет хлорсодержащие покрытия (например, ПВХ).

Загрязнение водных ресурсов также является серьезной проблемой. Вода используется для охлаждения ковшей, изложниц, печей. Хотя часто это происходит в замкнутых циклах, при утечках или сбросе части воды она может нести тепловое загрязнение и продукты коррозии [2].

Основную опасность представляют:

- Тяжелые металлы (свинец, ртуть, цинк, кадмий, никель).
- Цианиды, фенолы, смолы (из коксохимических цехов).
- Минеральные соли, взвешенные вещества.
- Соединения серной кислоты (образующиеся при мокром скруббинге газов).



Рис. 2. Загрязнение водных ресурсов металлургическим производством

Даже после очистки стоки часто содержат остаточные концентрации опасных веществ, которые, попадая в водоемы, накапливаются в донных отложениях и по пищевой цепи доходят до человека.

Металлургическое производство генерирует гигантские объемы твердых отходов, которые имеют свойство накапливаться со временем:

- Шлаки (доменные, сталеплавильные). Хотя часть шлаков находит применение в строительной индустрии (производство щебня, цемента), огромные их объемы складываются в шлакоаккумуляторах, занимая плодородные земли.

- Пыль и шламы от газоочистки, которые часто являются особо опасными отходами из-за высокого содержания цинка, свинца и других металлов.

- Отвалы пустой породы (вскрыши) на горно-обогатительных комбинатах.

Почва на прилегающих землях загрязняется тяжелыми металлами и кислотообразующими соединениями, что приводит к угнетению растительности, эрозии и потере плодородия.

Загрязнение окружающей среды приводит к ухудшению здоровья населения, росту заболеваемости (сердечно-сосудистой системы, легких и проявлению аллергических реакций) [3].

Для предотвращения загрязнения окружающей среды можно предпринять следующие действия:

1. Внедрение наилучших доступных технологий (НДТ):

- Модернизация оборудования: переход на электродуговые печи, использование технологии прямого восстановления железа.

— Внедрение замкнутых циклов водоснабжения, что практически исключает сброс сточных вод.

— Совершенствование систем газоочистки.

2. Рециклинг и утилизация отходов:

— Переработка металлолома — один из самых экологичных способов получения металла, значительно экономящий ресурсы и снижающий выбросы.

— Извлечение ценных компонентов (цинка, свинца) из пылей и шламов [4].

3. Энергоэффективность и переход на альтернативные источники энергии: снижение зависимости от ископаемого топлива за счет использования энергии технологических газов (коксового, доменного, конвертерного) для генерации электроэнергии и тепла.

Металлургическое производство было и остается одним из главных «доноров» загрязнения окружающей среды. Его воздействие комплексно затрагивает все природные компоненты. Однако технологический прогресс и ужесточение экологического законодательства заставляют отрасль меняться. Будущее металлургии — за «зеленой» металлургией, основанной на принципах экономики замкнутого цикла, где отходы одного производства становятся сырьем для другого, а приоритетом является не только объем выпускаемой продукции, но и минимизация экологического следа. Достижение баланса между промышленными нуждами и сохранением природы — ключевая задача современности.

Литература:

1. Большая Е. П. Экология металлургического производства. Новотроицк.: НФ НИТУ «МИСиС», 2012. 155 с.
2. Снижение экологической нагрузки на водные объекты при размещении неутрализованных отходов предприятий черной металлургии / К. Г. Пугин // Вода и экология: проблемы и решения. — 2008. — № 4. — С. 57–62.
3. Ахметкужина Г. М. Оценка воздействия отходов металлургического производства на окружающую среду
4. Ларионов В. С. Комплексная переработка отвалов металлургических шлаков с целью извлечения металлических компонентов и получения строительных материалов / В. С. Ларионов. — М.: Металлургия, 2014. — 128 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Особенности асертивности молодых женщин, прошедших психотерапию

Збарская Варвара Алексеевна, студент

Научный руководитель: Богданович Наталья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент

Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье описаны результаты эмпирического исследования особенностей асертивности молодых женщин, прошедших психотерапию. Проведён анализ различий между молодыми женщинами без опыта психотерапии и прошедшими психотерапию.

Ключевые слова: асертивность, психологические особенности, молодые женщины, психотерапия.

Введение

В настоящее время возрастает популярность психотерапии и психологического консультирования. Среди посещающих терапию значительную часть составляют женщины, что создаёт актуальность для исследования их особенностей. Целью данного исследования является установить особенности асертивности молодых женщин, прошедших психотерапию. В качестве основной гипотезы послужило предположение о том, что они обладают более высокой асертивностью, чем их сверстницы без опыта психотерапии.

Асертивность — полезное личностное качество. Термин зародился в трудах Э. Солтера в качестве «способности человека конструктивно настаивать на своих правах, проявляя позитивное уважение к другим людям, при этом являясь ответственным за своё поведение» [6]. В дальнейшем «асертивность» наиболее часто ассоциировалась именно с неким навыком во взаимодействии [3]. Однако существуют примеры трактовки термина как субъектности [1], личностной активности в целом [2]. Такая широта понятия может приводить к разночтениям, поэтому в данном исследовании использовалась 4-х векторная

модель ассертивности, предложенная Н. Йошиной и С. Купером в 2025 году, позволяющая синтезировать более ранние подходы [5]. Исследователи предлагают рассматривать ассертивность с позиции четырёх векторов: социального (совпадает с классической интерпретацией ассертивности), поведенческого (способность действовать несмотря на внешние или внутренние препятствия), эмоционального (способность к активному сочувствию) и духовного (способность принимать жизнь). Дополнительной гипотезой в исследовании является предположение о тесной связи прохождения психотерапии и развития духовного вектора ассертивности у молодых женщин.

Организация исследования

В исследовании приняли участие 52 молодых женщины в возрасте от 20 до 25 лет, из них 25 молодых женщин, прошедших психотерапию, и 27 без опыта психотерапии. Исследование проводилось с помощью онлайн-анкетирования. В качестве методик были использованы «Опросник ассертивности» в модификации А23 [4] и «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Л. В. Жуковской и Е. Г. Трошихиной [5]. Также испытуемым, прошедшим психотерапию, предлагалась к заполнению авторская анкета, содержащая вопросы об опыте психотерапии, в том числе вопрос о том, как они изменились, благодаря психотерапии.

Анализ и интерпретация результатов

Таблица 1. **Распределение испытуемых по категориям «Опросника ассертивности»**

Категория	Исследуемая группа	Контрольная группа
Неуверенность	20%	55,6%
Ассертивность	52%	29,6%
Агрессия	28%	14,8%

В Таблице 1 представлено распределение испытуемых из двух групп по категориям, предлагаемым «Опросником ассертивности». Заметно, что среди женщин, прошедших психотерапию, наибольшую часть составляют ассертивные. Следующей по численности группой являются агрессивные. У женщин без опыта психотерапии наибольшее количество респондентов оказывается в категории неуверенные, и только затем ассертивные.

Можно говорить о том, что для исследуемой группы характерна склонность к ассертивности с небольшим отклонением в сторону агрессии, что подтверждает основную гипотезу. Однако нельзя не отметить отдельно наличие доста-

точно большей части исследуемой группы, относящейся к категории агрессивных. Несмотря на название этой категории, её нельзя привязывать к агрессии в прямом смысле слова, поскольку опросник измеряет прежде всего способность отстаивать свои права и границы. Получается, что люди, попавшие в эту категорию, более настойчивые, имеют более жёсткие границы. Чтобы делать выводы о большей агрессии или же агрессивности молодых женщин, прошедших психотерапию, требуются дополнительные исследования.

Поскольку требование соответствия нормальности распределения обеих выборок одновременно выполнялось только по шкале «Компетентность», для её анализа использовался Т-критерий Стьюдента, тогда как остальные оценивались с помощью U-критерия Манна-Уитни. В таблице одинарной звёздочкой отмечены показатели, значимые на уровне 5%, двойной — на уровне 1%.

Таблица 2. Сравнение результатов исследуемой и контрольной групп

Название шкалы	Значение критерия
Общая шкала «Опросника ассертивности»	201**
Общая шкала «Шкалы психологического благополучия»	211*
Автономность	175,5**
Компетентность	0
Личностный рост	162**
Позитивные отношения	232,5*
Жизненные цели	326,5
Самопринятие	269,5

Было выяснено, что молодые женщины, прошедшие психотерапию, имеют более высокие результаты по «Опроснику ассертивности», что, учитывая данные из Таблицы 1, вполне ожидаемо и не требует дополнительных комментариев, и по общей шкале, шкале «Автономность», «Личностный рост» и «Позитивные отношения» методики «Шкала психологического благополучия». Это означает, что молодые женщины, прошедшие психотерапию, более склонны оценивать своё поведение, исходя из личных стандартов, выдерживать социальное давление во время принятия важных решений. Молодые женщины, прошедшие психотерапию, более открыты получению нового опыта, они направлены на реализацию своего потенциала и рассматривают изменения как естественный процесс жизни. В близких отношениях у них выше уровень удовлетворённости, они лучше умеют устанавливать и поддерживать доверительный контакт.

Помимо сравнений показателей двух групп для каждой был проведён корреляционный анализ. Так, выяснилось, что для обеих групп характерны связи между всеми следующими шкалами: общая шкала методики «Шкала психологического благополучия», шкала «Компетентность», «Позитивные отношения», «Жизненные цели» и «Самопринятие». Корреляции, характерные только для исследуемой группы представлены в Таблице 3.

Таблица 3. Специфические связи у исследуемой группы

Название шкалы	Связанные шкалы
Общая шкала «Опросника ассертивности»	«Автономность»
«Автономность»	Общая шкала «Опросника ассертивности», общая шкала «Шкалы психологического благополучия», «Личностный рост», «Жизненные цели», «Самопринятие»
«Личностный рост»	все шкалы методики «Шкала психологического благополучия»

Трактования «Опросника ассертивности» и шкалы «Автономность» являются наиболее близкими по описанию к классической интерпретации ассертивности, поэтому кажется логичной и ожидаемой взаимосвязь этих шкал. Однако в случае молодых женщин, не имеющих опыта прохождения психотерапии, корреляции нет, что фактически означает отсутствие связи между ориентацией на свои ценности и стандарты и способностью отстаивать свои права. Эта связь специфична для женщин, прошедших психотерапию.

Из Таблицы 3 видно, что у шкал «Личностный рост» и «Автономность» связи существуют только в случае исследуемой группы. По этим же шкалам у молодых женщин, прошедших психотерапию, показатели значимо выше. Интересно, что обе характеристики включают в себя элемент знания себя, которое возрастает в процессе психотерапии. В случае с автономностью это самоопределение, а в случае с личностным ростом — рассмотрение своих изменений как проявление более глубокого понимания себя. Можно предполагать, что именно самопознание, происходящее в процессе психотерапии, позволяет образовать все эти множественные связи. Получается, что рост и развитие других аспектов связаны с лучшим пониманием своих возможностей, и также с уменьшением зависимости от чужого мнения. Заметим, однако, что у «Автономности» нет связей со шкалами «Позитивные отношения» и «Компетентность». Видимо, это является следствием того, что оба аспекта наиболее подвержены влиянию окружающего мира, отчего повышение или по-

нижение этих показателей не может быть линейно связано с независимостью от чужих стандартов.

В процессе контент-анализа было выявлено, что наибольшее внимание в своих ответах испытуемые уделили развитию духовного вектора ассертивности. Частота ответов составляет 17, 15, 9 и 8 для духовного, социального, эмоционального и поведенческого векторов соответственно. Эти данные были получены с помощью анализа самоотчётов, то есть, в первую очередь, они показывает фокус внимания испытуемых. Так, можно предполагать, что ассертивность испытуемых в ходе терапии развивалась в разных направлениях, но именно развитие духовного вектора ассертивности оказывало значительное влияние как на развитие других векторов ассертивности, так и на ассертивность в целом, из-за чего именно этот вектор чаще всего затрагивался в ответах испытуемых.

Результаты по наиболее близкой духовному вектору шкале «Самопринятие» у исследуемой и контрольной группы не имеют значимых различий. Тем не менее следует также учитывать информацию по шкале «Личностный рост», различия относительно которой были представлены выше. Эта шкала относится к восприятию потенциалов и будущих изменений. Духовный вектор ассертивности означает не смирение или пассивное одобрение тех или иных событий, но включённость в происходящее. Такое активное принятие позволяет человеку предпринимать конструктивные шаги для улучшения жизни. Нацеленная на будущее шкала «Личностный рост» соотносится с последним. Человек готов развиваться и меняться, он не только принимает происходящее, но и открыт новому опыту. Для духовного вектора ассертивности у молодых женщин, прошедших психотерапию, характерно большее принятие будущих изменений и более активное принятие, включающее готовность меняться. Эта особенность позволяет духовному вектору раскрыться более полно.

Выводы

Основная гипотеза о том, что молодые женщины, прошедшие психотерапию, более ассертивны была подтверждена. Дополнительная гипотеза о тесной связи прохождения психотерапии и развития духовного вектора ассертивности также была подтверждена.

Ограничения исследования заключаются в представленности выборки только молодыми женщинами, что ограничивает генерализацию результатов на другие половозрастные группы. Недостаточный объём выборки не позволил проанализировать связь между конкретным психотерапевтическим подходом и особенностями ассертивности. В дизайне исследования не была учтена

недостаточность информативности «Опросника ассертивности» относительно темы агрессии. Указанные недочёты возможно использовать в качестве основы для последующих научных изысканий.

Полученные результаты позволяют задать направления для дальнейших исследований как ассертивности, так и особенностей людей, прошедших психотерапию. В качестве практических рекомендаций психологам и психотерапевтам предлагается уделять особое внимание сферам, связанным с автономностью, личностным ростом и отношениями, в контексте работы с молодыми женщинами, не имеющими опыта психотерапии.

Литература:

1. Алексеева, Л. Ф. Ассертивность как основное свойство субъекта в психологии / Л. Ф. Алексеева, И. В. Лебедева. — Текст: непосредственный // Вестник практической психологии. — 2009. — № 6 (1). — С. 39–42.
2. Белоконь, В. И. Ассертивность как основа уверенной и полноценной жизни / В. И. Белоконь, И. Н. Крицкий. — Текст: непосредственный // Юный ученый. — 2023. — № 3 (66). — С. 306–308. — URL: <https://moluch.ru/young/archive/66/3492> (дата обращения: 02.05.2026)
3. Гапонова С. А., Корнилова Н. С. Ассертивное поведение. Структурный анализ // Вестник Мининского университета. — 2024. — Т. 12, № 3. — С. 13. — DOI 10.26795/2307–1281–2024–12–3–13.
4. Девицын А. С., Шейнов, В. П. Сокращенная версия опросника ассертивности // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2021. — Вып. 4. — С. 557–565. — DOI 10.33910/herzenpsyconf-2021–4–70
5. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. — 2011. — № 2. — С. 82–93.
6. Зеленина Н. М. Ассертивность: проблема определения понятия [Электронный ресурс] // Universum: психология и образование: электронный научный журнал. — 2022. — № 6 (96). — URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/13865> (дата обращения: 02.05.2026). — DOI: 10.32743/UniPsy. 2022.96.6.13865.
7. Cooper S. Yoshinaga N. The four pathways of assertiveness: a multidimensional framework for enhancing individual well-being [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. — 2025. — Vol. 16. — Art. 1610807. — URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg>.

2025.1610807/full (дата обращения: 02.05.2026). — DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1610807

Киноклуб в образовательной организации как методическая модель партнерства ДОО и семьи в формировании силы воли дошкольника

Осипчук Елена Викторовна, студент

Научный руководитель: Емельянова Ирина Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В условиях современных вызовов к системе дошкольного образования, актуализируется поиск эффективных форм взаимодействия между дошкольной образовательной организацией (ДОО) и семьей. «Киноклубы» как форма взаимодействия с семьей становятся инструментом коммуникаций между разными группами респондентов, особенно когда речь идет о сложных вопросах воспитания. Формат «Киноклуба» позволяет объединить педагогов, специалистов и родителей в доверительном диалоге, стимулируя совместное обсуждение важных социальных и семейных вопросов. Эмпирическое исследование, проведенное в МБДОУ «Детский сад №1» города Трехгорного, Челябинской области с участием 20 семей, показало положительную динамику в формировании ценностных ориентиров у дошкольников.

Ключевые слова: личностный потенциал, дошкольник, диалоговые практики, партисипативная методология, дискуссия, саморегуляция, интервьюизация, фасилитация.

Введение

Современная система дошкольного образования сталкивается с вызовом повышения эффективности взаимодействия с семьями воспитанников. Несмотря на декларируемое признание семьи как основного партнера в воспитании, на практике зачастую наблюдается формализация этого сотрудничества, что порождает потребность в разработке научно обоснованных подходов к созданию благоприятных условий для продуктивного партнерства между дошкольными образовательными организациями (далее ДОО) и родителями.

Самыми невостребованными методами взаимодействия с семьями является методическая наглядность, расположенная в группах, а именно, книжки-передвижки, так отметили в анкетировании 85% родителей, посещающих ДОО в 2024 году. Это отражает глобальную тенденцию смещения от авторитарного (декларативного или как мы часто используем в обиходе бюрократического) подхода к «педагогике партнёрства» и диалога, что особенно важно в эпоху информационного перенасыщения и изменяющихся на современном этапе семейных моделей поведения, отношений и убеждений. В современном мире роль диалоговых практик между педагогами и родителями неуклонно растёт. По данным Росстата за 2023 год, лишь около 45% родителей дошкольников активно участвуют в мероприятиях, организуемых образовательными учреждениями, что свидетельствует о наличии потенциала для развития более эффективных форм сотрудничества, направленных на формирование ценностных ориентиров, являющихся фундаментом нравственного и социального становления дошкольника. Так же отмечается, что образовательные учреждения стремятся к установлению отношений, основанных на доверии и совместной рефлексии. Результаты анкетирования Т. В. Исаевой, М. А. Попова и И. С. Москаленко (2024–2025 г.) подтверждают, что формат киноклубов занимает второе место по популярности после классических мероприятий, но превосходит их по эффективности вовлечения.

Анализ научной литературы и практического опыта показал, что традиционные формы взаимодействия зачастую не в полной мере вовлекают родителей в образовательный процесс и не всегда способствуют формированию единого ценностного поля семьи и ДОО. Данное исследование посвящено разработке и обоснованию методической модели киноклуба, как инструмента партнерства ДОО и семьи в формировании ценностных ориентиров дошкольника.

Теоретические основы формирования волевых ориентиров у дошкольников и роль семьи в этом процессе

Актуальность данного направления подкреплена законодательно. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивает ключевую роль семьи в решении комплексных задач, связанных с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Статья 44 данного закона впервые четко определяет права, обязанности и ответственность родителей за образование ребенка. Современные вызовы, стоящие перед системой образования, возлагают на родителей повышенную ответственность за результативность учебно-воспитательного процесса, поскольку именно родительская общественность

напрямую заинтересована в повышении качества образования и всестороннем развитии своих детей (ФГОС ДО, ч. I, п. 1.6, п. п. 9).

Современная философия взаимодействия семьи и ДОО базируется на принципе партнерства, где основная ответственность за воспитание и образование детей лежит на родителях, а образовательные учреждения призваны оказывать поддержку, направлять и дополнять их воспитательную деятельность. Этот подход активно поддерживается такими исследователями, как Е. П. Арнаутова, Т. А. Куликова и Л. М. Кларина. В философской и психолого-педагогической литературе (К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Аверьянов, Б. Г. Ананьев, Л. П. Буева, М. С. Каган, Н. Ф. Радионова, В. И. Слободчиков и др.) взаимодействие рассматривается как специфический тип связи между субъектами совместной деятельности и общения. Только взаимодействие, основанное на общечеловеческих ценностях и активном участии всех сторон, способно обеспечить достижение общих целей и высокую результативность сотрудничества.

Предлагаемая модель киноклуба предполагает систематическое использование киноискусства, как средства педагогического воздействия, способствующего обсуждению и осмыслению детьми и родителями базовых ценностей: воля, волевые усилия, взаимопомощь, уважение к старшим, дружба и т. д. В рамках модели предусмотрены различные форматы работы: совместные просмотры тематических, документальных, короткометражных фильмов и мультфильмов, последующие дискуссии под руководством педагога, специалиста узкого профиля, психолога образовательной организации (ОО) и родителей.

Методические аспекты проведения встреч в форме киноклуба, адаптированные для детей и родителей ДОО

По мнению Т. В. Исаевой, киноклуб представляет собой форму совместного просмотра и обсуждения фильмов, которые служат фундаментом для создания доверительных отношений между родителями и педагогами. Такой формат способствует раскрытию чувств и мнений через сюжеты, что значительно облегчает обсуждение сложных тем.

Исследование Дюбуа (Dubois), предлагает рассматривать киноклуб не просто как досуговое мероприятие, а как полноценную партисипативную методологию. Это значит, что киноклуб, по мнению Дюбуа, — это не просто просмотр фильма. Это активное вовлечение каждого участника в процесс осмысления, обсуждения и рефлексии. Фильмы выступают не как конечная цель, а как средство для:

— **Развития эмпатии:** проживая истории героев, дети (родители, педагоги) учатся понимать чувства других, ставить себя на их место. Это не просто сочувствие, это глубокое эмоциональное и интеллектуальное погружение.

— **Формирования равноправного диалога:** после просмотра фильма начинается самое интересное — обсуждение. В киноклубе, построенном по принципам Дюбуа, нет правильных и неправильных ответов. Каждый голос важен, каждое мнение ценно. Это пространство, где дети (взрослые) учатся слушать друг друга, аргументировать свою точку зрения, уважать чужое мнение, даже если оно отличается от их собственного. Это тренировка навыков критического мышления и конструктивного общения. Такой подход смещает акцент с одностороннего воспитания на сотрудничество и взаимное понимание, что особенно важно в современных образовательных системах.

Рассмотрим некоторые преимущества киноклуба перед другими формами взаимодействия с родителями.

1. Активная позиция познания — на встречах не зачитывают скучную теорию, а находят ответы на острые темы совместно с родителями.

2. Возможность донести важные мысли и идеи — можно выбрать отрывок из фильма, (художественного или документального), мультфильм, который отвечает на запрос педагога или родителей, и обсудить тему в дружеской неформальной обстановке.

3. Снятие стресса и напряжённой обстановки — неформальный просмотр видео может заинтересовать взрослых, особенно если заявленная тема киноклуба будет актуальной.

4. Рефлексия опыта — в конце встречи все участники анализируют проблему в контексте собственного опыта и жизненной позиции.

Структурирование процесса работы с семьями (педагогами, воспитанниками) через киноклуб включает несколько ключевых этапов:

- выбор фильма,
- формирование темы разговора,
- организацию совместного просмотра,
- фасилитацию обсуждения и подведение итогов.

Такой последовательный процесс позволяет не только раскрывать значимые для участников темы, но и создавать пространство взаимного доверия и поддержки, что является основой успешной коммуникации между образовательной организацией и семьёй.

Для эффективной работы киноклуба с дошкольниками и их родителями могут быть успешно применены следующие методы и технологии, адаптированные к возрастным особенностям детей дошкольного возраста и задачам ДОО в части формирования ценностных ориентиров детей:

1. «Дискуссия». Обсуждение просмотренного материала является ключевым этапом. Дискуссия в киноклубе представляет собой структурированный процесс, включающий:

- определение вопросов для обсуждения, направленных на выявление моральных дилемм и ценностных выборов героев;
- свободное обсуждение, где каждый ребенок (родитель) имеет возможность высказать свое мнение;
- возвращение к отдельным отрывкам фильма для более глубокого анализа;
- формулирование общих выводов и заключений.

Н. Н. Андреева подчеркивает, что «в дискуссии речь идет об установлении истинности без априорного (т. е. независимого от опыта) принятия одного из мнений как истинного. Она всегда ограничена во времени и требует тщательной подготовки» [3, с. 177]. Для дошкольников дискуссия должна быть максимально наглядной и эмоционально окрашенной, с использованием простых и понятных формулировок.

2. «Кейс-технологии». Фильм или его фрагмент может выступать в роли «кейса» — иллюстрации типичных или редких жизненных ситуаций. Интеграция кино с кейс-технологией стимулирует самостоятельное вычленение проблемы в поведении героев и поиск возможных решений. Это позволяет детям учиться анализировать поступки, предвидеть последствия и предлагать конструктивные выходы из сложных ситуаций. Родителям же позволит увидеть своих детей со стороны, оценить не только поведение героя, но и провести аналогию со своим ребенком, в рамках оценки и психологическому анализу поступков героев фильма — это своеобразная интервизия, где происходит разработка конкретного, пусть и вымышленного, случая, психологической проблемы героя фильма». Для родителей данные кейсы должны сочетать с эмпирическим исследованием поведения детей группы, чтобы оценить важность проблемы в семье или за ее пределами (либо поведение героя). Для дошкольников разрабатываемые кейсы должны быть максимально приближены к их жизненному опыту, а обсуждение решений — вестись в игровой форме.

3. Проблемная работа. В рамках киноклуба возможна организация проблемной работы, направленной на разбор ситуаций из сюжета, вызывающих эмоциональный отклик у большинства участников. Цель такой работы — не столько найти готовое решение, сколько выявить позиции участников по отношению к рассматриваемой проблеме, понять причины их реакций и научить осознавать собственные эмоциональные отклики. Это способствует раз-

витию эмоционального интеллекта и формированию навыков саморегуляции. Исследования показывают, что «тема эмоционального интеллекта достаточно широко прорабатывается в современном обществе, поэтому эту технологию также можно использовать не только с родителями воспитанников, но и детьми дошкольного возраста». Для дошкольников проблемная работа должна быть организована в форме игры, где дети могут «прожить» ситуацию и найти выход вместе с героями.

4. Паблик-ток (публичный диалог). Формат паблик-тока в киноклубе предполагает возможность для родителей воспитанников публично выражать свое мнение о героях фильма, аргументировать свою позицию, критиковать или защищать их поступки. Это способствует к принятию различных аргументов, вырабатывает умение слышать друг друга как в отношении родителей, так и в отношении педагогов, позволяет находить нестандартные решения и разрабатывать новые модели поведения как в отношении взрослых, так и детско-взрослых взаимоотношений. Интересным приемом может стать разделение родителей на две группы: одна защищает героя, другая ищет аргументы против. Важным этапом является последующее объединение и совместное формулирование выводов. Подобные условия психологической работы позволят повысить показатели психологического благополучия, доверия родителей к педагогическому сообществу.

Для дошкольников паблик-ток может быть адаптирован в форме «суда над героем» или «защиты героя», где дети, опираясь на просмотренный материал, учатся аргументировать свои суждения и слушать других. активизируют творческие способности, тренируют коммуникативные навыки, способствуют развитию эмпатии, то есть являются фактором личностного развития». [3, с. 125].

Опыт реализации «Киноклуба» в ДОО как методической модели партнерства ДОО и семьи в формировании силы воли дошкольника

Основополагающим аспектом функционирования киноклуба является создание особой социокультурной среды, объединяющей участников на основе общих интересов и ценностей. Как отмечает О.А. Баранов, «в киноклубе главным является формирование особого социума, объединенного общими интересами, и это будет способствовать возвращению участников в объединение» [4, с. 101].

Эмпирическое исследование, проведенное на базе МБДОУ «Детский сад № 1» города Трехгорного, Челябинской области с участием 20 семей и их детей, показало положительную динамику в формировании ценностных ориен-

тиров у дошкольников по результатам экспериментальной работы. До и после внедрения модели киноклуба, наблюдается увеличение доли семей, отмечающих улучшение понимания ребенком таких ценностей, как «взаимовыручка» (с 35% до 72%) и «доброта» (с 40% до 78%). Кроме того, 65% родителей отметили положительную динамику в управлении волевой сферой своего ребенка, со стороны взрослых- наблюдается ассертивность за поступки своего ребенка, а также отмечается устойчивая вовлеченность в образовательный процесс ребенка и улучшение коммуникации с ДОО.

В течение нескольких лет наш коллектив для родителей воспитанников старшей группы проводил встречи киноклуба на основе материалов исследований Уолтера Мишела «Зефирный тест», Стенфордского университета известного в 60–70 годы. На первый взгляд, эмпирическое наблюдение за детьми старшего дошкольного возраста может показаться просто забавным экспериментом, но на самом деле имеет глубочайшее значение для оценки возрастной готовности дошкольников к школе, а также последующей психолого-педагогической практики.

С командой педагогов мы выбрали фрагмент фильма, который заставил родителей не только пофилософствовать и высказать свою точку зрения, а побудил прочувствовать своего ребенка, посмотреть на него со стороны, принять, а не осуждать поведение дошкольника. Так же важно было понять актуальность исследования 60–70х годов. Суть «зефирного теста»: четырехлетним детям предлагали зефир (или печенье, или крендель — в зависимости от предпочтений ребенка). Экспериментатор говорил: «Ты можешь съесть этот зефир прямо сейчас. Но если ты подождешь, пока я вернусь, ты получишь два зефира». Затем взрослый покидал комнату на 15–20 минут. В процессе проведения эмпирического исследования мы наблюдали 4 формы поведения детей дошкольного возраста: 1) дети не выдерживали временного периода и съедали зефир сразу, либо до окончания отрезка установленного времени. 2) ребенок старался отвлечься: закрывал глаза, отворачивался, пел песни, ходил по кабинету (где моделировалась ситуация), но зефир не трогал. 3) ребенок нюхал зефир, лизал его, но оставил целым в течение всего времени испытаний. 4) ребенок старшего дошкольного возраста мог разговаривать сам с собой, либо выдержать поставленную педагогом задачу и не прикоснуться к зефиру, желая получить двойную порцию.

Для дошколят «Зефирный тест» — это не просто тест на силу воли. Только 15% детей в 2024 году способны выполнить установку взрослого без отклонений. Соответственно, мы можем утверждать, что данная категория дошко-

лят способна удерживать мотив и цель для достижения поставленной задачи, а также осознавать свою ответственность за поступки.

Способность отложить немедленное удовлетворение, умение отказаться от чего-то «здесь и сейчас», чтобы получить больше и лучше «потом» — это не просто навык волевого усилия. В основе данного эксперимента лежит в том числе:

1. Саморегуляция как умение управлять своими эмоциями, импульсами, вниманием. Ребенок, который может подождать, учится контролировать себя, а не быть рабом своих сиюминутных желаний;
2. Целеполагание и планирование, чтобы дожидаться второго зефира, нужно иметь цель и понимать, что для ее достижения требуется определенное усилие и время. Это основа для постановки долгосрочных целей в учебе, спорте, творчестве;
3. Устойчивость к фрустрации, так как ждать — это не всегда приятно. Ребенок учится справляться с дискомфортом, разочарованием, когда желаемое не приходит сразу. Это формирует стрессоустойчивость;
4. Ответственность как понимание, что твои действия сегодня влияют на твое будущее. Если я сейчас сделаю домашнее задание, то времени для игры будет больше. Это прямая связь между усилием и результатом, которая формирует чувство ответственности за свой выбор.

В эксперименте данный тест помог увидеть на сколько у детей дошкольного возраста сформированы волевые качества (рисунок 1).

Кто из дошколят остается только мечтателем, а у кого задатки будущего реализатора проектов. Согласно наблюдениям за детьми, участвующими в эксперименте 3 года назад, дети, которые справились с задачей, поставленной в эксперименте в дальнейшем, были более успешны в образовательной деятельности в школе и проявляли себя лидерами в спорте. Процент зависимых детей от своих желаний «сегодня и сейчас», по результатам исследования составил — 45%. Только 50% воспитанников могут сегодня противостоять соблазнам. 15% детей выполнили установку педагога-психолога идеально, не вставая из-за рабочего стола и не касаясь зефира.

В 2026 году мы также проводим «Зефирный тест» с нашими воспитанниками. Нам важно было наблюдать, насколько завышена оценка реальных возможностей детей с позиции родителей (рисунок 2).

Как и в 2024 году, ожидания родителей оказались значительно завышены в отношении реальных возможностей детей. 30% родителей колебались и не могли предвидеть, как ребенок поступит.

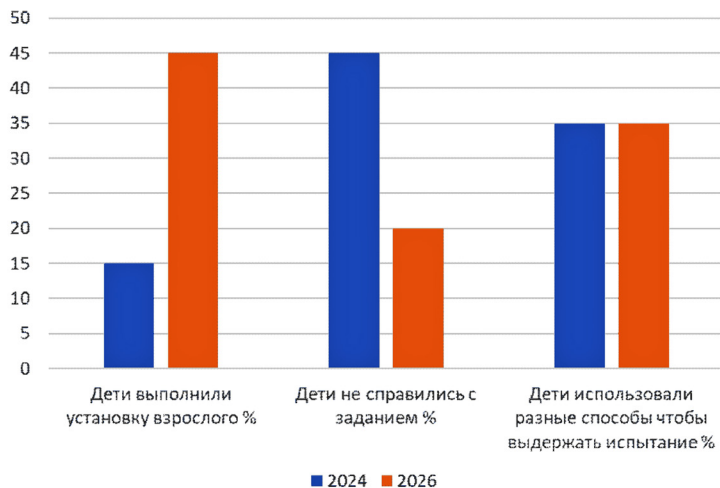


Рис. 1. Результаты «Зефирного теста»



Рис. 2. Ожидания родителей в прогнозах результатов «Зефирного теста»

40% родителей ошиблись в своих прогнозах. Учитывая, что внешние источники информации провоцируют не только детей, но и взрослых бесконеч-

ными соблазнами «Купи сегодня — заплати завтра»; «Получи удовольствие сегодня, не важно, что будет завтра», задача педагогов по тренировке волевой сферы становится еще более актуальной. Важно научить детей ценить отложенное вознаграждение, показать им, что путь к большим достижениям лежит через «преодоление препятствий» и настойчивость.

Каждый из родителей, участвующий в киноклубе понял, что дети уникальны по природе и не всегда применима «педагогика стандартов». Общая цель — помочь воспитанникам стать сильными, целеустремленными личностями, способными строить свое будущее, а не просто плыть по течению сиюминутных желаний — остается неизменной. В процессе взаимодействия мы представили родителям способы корректировки волевых способностей детей:

- Самыми главными инструментами коррекции волевой сферы детей дошкольного возраста являются: субъектные практики, спорт и трудовая деятельность.

- Создание ситуации выбора с отложенным вознаграждением — это могут быть простые вещи. Например, «Если ты сейчас аккуратно уберешь игрушки, то потом мы сможем посмотреть мультфильм на 10 минут дольше». Или «Если ты сейчас сосредоточишься на этом задании, то потом у тебя будет больше времени играть». Важно, чтобы ребенок видел прямую связь и получал обещанное вознаграждение.

- Обучение планированию — помощь детям разбивать большие задачи на маленькие шаги: «Сначала мы сделаем это, потом это, и только потом сможем перейти к самому интересному». Это развивает понимание последовательности действий и терпение.

- Формирование самоконтроля в игре. Игры на внимание, на соблюдение правил, на ожидание своей очереди — все это тренирует волевую сферу. Активное использование субъектных практик, развивает у дошкольников креативное мышление и учит доводить начатый проект до конца.

- Демонстрация личного примера. Дети чутко реагируют на поведение взрослых. Если мы сами демонстрируем терпение, настойчивость, то это становится примером для подражания.

- Объяснение и обсуждение. Важно не просто требовать, но и объяснять детям, почему важно ждать, почему важно прилагать усилия.

С помощью психолого-педагогического моделирования ситуаций, в разрезе эмпирических наблюдений 2024; 2026 гг., мы наблюдаем пример эффективной коррекции механизмов волевой сферы детей старшего дошкольного возраста, что закладывает ориентиры поведения в будущем.

Заключение

Эффективность использования киноклуба как методической модели партнерства ДОО и семьи в формировании силы воли дошкольников подтверждается данным исследованием.

Определяющим показателем стало повышение уровня вовлеченности родителей в воспитательный процесс ДОО, что составило в среднем 30% согласно анкетированию родителей воспитанников. Эти данные свидетельствуют о высокой потенциальной эффективности данной модели.

Таким образом, киноклуб представляет собой многофункциональную методическую модель, способную эффективно решать задачи формирования волевых ориентиров у дошкольников через укрепление партнерских отношений между дошкольной образовательной организацией и семьей. Использование разнообразных, адаптированных к возрасту детей, методических технологий, таких как дискуссия, кейс-технология, проблемная работа и паблик-ток, в сочетании с активными формами вовлечения родителей, позволяет создать благоприятную среду для развития у детей нравственных, волевых качеств, эмпатии и коммуникативных навыков. Статистические данные подтверждают положительное влияние данной модели на личностное развитие дошкольников и повышение качества взаимодействия между ДОО и семьей.

Литература:

1. Закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, ..., от 28.11.2025 N 441-ФЗ, от 15.12.2025 N 474-ФЗ, от 15.12.2025 N 490-ФЗ, от 29.12.2025 N 539-ФЗ, от 29.12.2025 N 570-ФЗ, от 08.03.2026 N 45-ФЗ) — принят: Гос. думой РФ 21.12.2012// «Российская газета», N 303, 31.12.2012, Официальный интернет-портал правовой информации, 30.12.2012, «Собрание законодательства РФ», N 53, 31.12.2012, ст. 7598. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=504994>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями и дополнениями). //- «Собрание законодательства Российской Федерации», 2013, N 33, ст. 4377. <https://base.garant.ru/70512244/>

3. Андреева Н. Н. Возможности кино-видеотренинга в формировании и совершенствовании профессиональных навыков психолога-консультанта (из опыта работы) // Вестник Чебоксарского филиала МГГУ им. М. А. Шолохова. 2021. № 3. С. 175–180.
4. Баранов О. А. Школьные киноклубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: дисс. канд. искусств. Казань: Бук, 2019. 238 с.
5. Исаева Т. В. Методы диалогового взаимодействия с семьями в образовании. — М., 2024. 279 с.
6. Мишел У. Развитие силы воли. Уроки от автора знаменитого маршмеллоу-теста / Уолтер Мишел; пер. с англ. В. Кузина; [науч. ред. А. Пиначёва]. — М.: Манн, Иванов и Фрёбер, 2015. — 336 с.
7. Омарова Н. А. Взаимодействие ДОО и семьи в духовно-нравственном воспитании дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО / Н. А. Омарова, А. Э. Вильман. — Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). — Казань: Бук, 2017. — С. 47–49.
8. Роров М. А. Современные педагогические практики и семья в России. — СПб., 2025. С 198.
9. Москаленко И. С. Киноклубы как инновационная форма взаимодействия с семьями // Образовательная психология. — 2024, № 2 — С 307–309.
10. Сазыкина Е. В. Киноклуб как форма работы педагога-психолога // Педагогический форум. 2024. № 14. С. 123–126.

Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с задержкой речевого и психического развития

Фрай Зинаида Сергеевна, студент магистратуры

Тулский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье рассматривается проблема комплексного сопровождения детей 5–7 лет с сочетанными нарушениями — задержкой речевого (ЗРР) и психического развития (ЗПР). Анализируются трудности дифференциальной диагностики, специфика когнитивных и коммуникативных дефицитов. Предлагается модель психолого-педагогического сопровождения, включающая диагностический, коррекционно-развивающий и консультативный блоки. Описываются

эффективные методы: сенсорная интеграция, логоритмика, нейропсихологические игры и взаимодействие в триаде «ребенок — педагог — родитель».

Ключевые слова: *старшие дошкольники, задержка речевого развития, задержка психического развития, комплексное сопровождение, сензитивный период, речевая активность, познавательная мотивация.*

Актуальность

Старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сензитивным для формирования произвольности внимания, фонематического слуха, связной речи и предпосылок учебной деятельности. Однако у детей с сочетанной задержкой — ЗРР и ЗПР — этот период часто становится критическим: нарастает разрыв между возрастными нормативами и реальными возможностями.

В практике нередко наблюдается пограничная ситуация, когда выраженные речевые проблемы маскируют снижение интеллектуальной продуктивности, а психическая задержка усугубляет коммуникативный дефицит. Согласно исследованиям (Е. А. Стребелева, У. В. Ульянова), без целенаправленного сопровождения к школьному обучению у 60–70% таких детей формируется школьная дезадаптация.

Специфика нарушений у старших дошкольников

Для детей с ЗРР+ЗПР характерен диссоциативный тип развития:

— Речевая сфера: бедный активный словарь (обиходно-бытовой уровень), аграмматизмы, трудности построения развернутого высказывания, часто — моторная алалия или её элементы.

— Психическая сфера: неравномерность познавательных процессов (относительно сохранна наглядно-действенная мышление, страдает словесно-логическая), низкая обучаемость, недостаточность произвольной регуляции и мотивации.

— Эмоционально-волевая сфера: инфантильность, полевое поведение, быстрая истощаемость, тревожность при неудачах.

Ключевая проблема: ребенок понимает обращенную речь на бытовом уровне, но не может ею оперировать как инструментом мышления.

Модель психолого-педагогического сопровождения

Сопровождение строится на принципах: междисциплинарность, опора на сохраненные звенья, деятельностный подход и совместная разработка стратегии всеми участниками (учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатель, родители).

1. Диагностический этап (4–6 недель)

— Логопедическое обследование: импрессивная/экспрессивная речь, фонематика, слоговая структура.

— Психологическая диагностика (методики «10 слов», «Последовательные картинки», «Четвертый лишний», тест Когана).

— Важно: наблюдение в свободной игре и на занятии, анализ обучаемости (принимает ли помощь, переносит ли способ действия).

2. Коррекционно-развивающий этап (основной, 6–12 месяцев)

Работа строится по трем направлениям:

а) Развитие речевого компонента (учитель-логопед)

— Стимуляция речевой активности через коммуникативно-значимые ситуации (прием «недопонимания», ритуалы).

— Формирование предикативного словаря (глаголы, признаки) в действии.

— Развитие фонематического восприятия на неречевом и речевом материале.

б) Развитие психических функций (педагог-психолог)

— Коррекция произвольного внимания: игры с правилами, стоп-сигналы.

— Формирование элементов логического мышления через визуальное моделирование (пиктограммы, схемы для пересказа).

— Развитие регуляторных функций: алгоритмы действий, визуальное описание.

в) Интегративная работа (совместные занятия)

— Логоритмика (речь + движение + ритм).

— Сенсорные игры с речевым комментарием.

— Песочная терапия с проговариванием сюжета.

3. Консультативный блок (родители и воспитатели)

— Обучение родителей приемам «бытового логопедирования» (комментирование действий, речевые образцы без требования повтора).

— Составление единой стратегии: удержание требований, поощрение любой речевой попытки, снижение тревожности через предсказуемый режим.

— Для воспитателей: адаптация инструкций (измельчение шагов, опора на образец), позитивное подкрепление контакта «глаза в глаза».

Примеры упражнений (фрагмент занятия)

Цель Упражнение Связка речи и психики

Активация внимания и фразы «Разведчики» — найти спрятанный предмет по инструкции (3 шага) Удержание последовательности + глаголы движения

Преодоление аграмматизма Игра «Чей хвост? Чья нора?» с картинками и фигурками животных Категоризация + притяжательные прилагательные

Развитие прогнозирования «Что сначала, что потом» (2–3 картинки с нарушенным порядком) Причинно-следственные связи + связное высказывание Ожидаемые результаты (целевые ориентиры к 7 годам)

— Ребенок использует простую фразу из 3–5 слов с аграмматизмами, но понятную окружающим.

— Удерживает инструкцию из двух звеньев.

— Действует по правилу в знакомой игре.

— Обращается за помощью вербально (а не криком или уходом).

— Различает основные эмоции и называет их простыми словами («рад», «злюсь»).

Выводы

Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с сочетанной задержкой речевого и психического развития требует отказа от фронтальных методов в пользу индивидуально-дифференцированных. Эффективность определяется не столько частотой занятий, сколько их экологической валидностью — переносом навыков в повседневные коммуникации. При успешной коррекции к 7 годам большинство детей способны обучаться в общеобразовательном классе при условии постоянной логопедической поддержки и щадящего режима дозирования нагрузки.

Литература:

1. Лебединская К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. — М.: Педагогика, 2019.
2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб.: Союз, 2021.
3. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. — М.: АРКТИ, 2020.

ПЕДАГОГИКА

Педагогическая модель формирования образа «я» у старших дошкольников с задержкой психического развития

Валиева Вероника Олеговна, студент

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского

В статье представлена авторская педагогическая модель формирования образа «я» у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). На основе анализа отечественных теоретических подходов (В.В. Столин, Л.И. Божович, Л.С. Выготский) выделены три взаимосвязанных компонента образа «я»: когнитивный, личностный и деятельностный. Описаны специфические трудности в развитии самосознания у детей с ЗПР, связанные с неравномерностью развития психических функций, пониженной познавательной активностью и недостаточной сформированностью механизмов регуляции. В качестве практического решения предложена модель, включающая три педагогических условия: (1) дифференцированные занятия с опорой на сильные стороны ребёнка; (2) творческие задания, создающие ситуации успеха; (3) дозированное введение затруднений. Модель опирается на принципы педагогической поддержки, эмоционального вовлечения и рефлексии. Статья рассчитана на педагогов-дефектологов, педагогов-психологов и воспитателей групп компенсирующей направленности.

Ключевые слова: образ «я», самосознание, задержка психического развития, старшие дошкольники, педагогическая модель, коррекционно-развивающая работа, ситуация успеха.

A pedagogical model of self-image formation in older preschoolers with mental retardation

The article presents the author's pedagogical model for the formation of self-concept in older preschoolers with mental retardation (MR). Based on the analysis of Russian

theoretical approaches (V.V. Stolin, L.I. Bozhovich, L.S. Vygotsky), three interrelated components of self-concept are identified: cognitive, personal, and activity-based. The study describes specific difficulties in the development of self-awareness in children with MR, associated with the uneven development of mental functions, reduced cognitive activity, and insufficient formation of regulatory mechanisms. As a practical solution, the proposed model includes three pedagogical conditions: (1) differentiated classes based on the child's strengths; (2) creative tasks that create situations of success; (3) dosed introduction of difficulties. The model is based on the principles of pedagogical support, emotional involvement, and reflection. The article is intended for special education teachers, educational psychologists, and educators of compensatory groups.

Keywords: self-concept, self-awareness, mental retardation, older preschoolers, pedagogical model, correctional and developmental work, situation of success.

1. Введение

1. Формирование целостного и адекватного образа «я» — одна из ключевых задач дошкольного воспитания. В соответствии с ФГОС ДО к концу дошкольного периода у ребёнка должны появиться первоначальные представления о себе, своих возможностях и ограничениях, умение оценивать свои поступки и объяснять свою позицию. Этот ориентир особенно важен для детей с ОВЗ, в том числе с задержкой психического развития (ЗПР), у которых становление самосознания сопровождается объективными трудностями.

Актуальность исследования объясняется устойчивым ростом числа детей с ЗПР в системе дошкольного образования. По данным Министерства просвещения РФ, около 40% детей с ОВЗ, находящихся в дошкольных учреждениях, имеют диагноз ЗПР. Региональные отчёты подтверждают общероссийскую картину: по данным Центра оценки и контроля качества образования г. Ярославля, доля ЗПР среди нарушений развития у дошкольников составляет 27%. Эти статистики подчёркивают необходимость поиска и внедрения эффективных педагогических методов работы с такими детьми.

Хотя изучение познавательного развития дошкольников с ЗПР довольно широко (В. И. Лубовский, К. С. Лебединская, Т. А. Власова, М. С. Певзнер), вопросы целенаправленной работы над их личностной сферой, в частности над образом «я», пока проработаны недостаточно. В практической работе дошкольных учреждений диагностические и коррекционные методы в основном направлены на выявление и исправление когнитивных нарушений — памяти, внимания, мышления и речи. Как верно отмечает В. И. Лубовский, такие инструменты хорошо показывают уровень учебных умений ребёнка, но не дают воспитателю

полной картины того, как ребёнок видит себя в коллективе и по каким критериям оценивает своё поведение и способности [11, с. 338].

Таким образом складывается противоречие: общество и практика требуют формирования у старших дошкольников с ЗПР адекватного и позитивного образа «я», тогда как педагогические условия, обеспечивающие этот процесс, пока плохо разработаны. Цель статьи — на основе теоретического анализа предложить авторскую педагогическую модель формирования образа «я» у старших дошкольников с задержкой психического развития.

2. Теоретико-методологические основания исследования

2.1. Понятие и структура образа «я» в педагогическом контексте

Понятие «образ «я»» прочно вошло в теорию и практику дошкольного образования как ключевая категория, отражающая личностное развитие ребёнка. В педагогическом понимании образ «я» — это не отдельное психологическое явление, а результат целенаправленного воспитания и правильно устроенной социальной среды [7, с. 41–42]. Он объединяет знания ребёнка о себе и его эмоционально-ценностное отношение к этим знаниям и играет роль регулятора в поведении и деятельности.

В рамках структурно-содержательного подхода, развитого в работах В.В. Столина, образ «я» рассматривают как сочетание трёх взаимосвязанных компонентов:

— Когнитивный компонент — знания и представления ребёнка о себе: о теле, умениях, характере, способностях, ролях и положении в группе. В педагогической практике этот компонент развивают через беседы, дидактические игры, работу с фотографиями и альбомами достижений. У старших дошкольников когнитивная сторона активно формируется: ребёнок учится называть своё имя, возраст, рассказывать о своих умениях и чертах характера [11, с. 339].

— Личностный (ценностно-смысловой) компонент — отношение ребёнка к себе: самооценка, самоуважение, принятие своих качеств и уровень притязаний. Педагогам важно не только расширять знания ребёнка о себе, но и поддерживать у него позитивное отношение к собственным достижениям. Самоотношение формируется через оценки значимых взрослых и через личный опыт успехов и неудач. Для дошкольников это особенно важно, поскольку педагог часто выступает главным источником таких оценок.

— Деятельностный (поведенческий) компонент — конкретные действия и поведенческие способы, с помощью которых ребёнок проявляет, подтверждает или меняет своё представление о себе в общении и деятельности. В педагогической практике это видно по готовности ребёнка браться за новое,

по настойчивости, реакции на неудачу и по способу выстраивания отношений со сверстниками.

Эта трёхкомпонентная структура имеет важное методическое значение: она показывает направления педагогической работы и позволяет всесторонне оценивать результаты коррекционно-развивающей деятельности, учитывая все стороны личностного развития ребёнка.

Дополнительную теоретическую опору даёт личностно-мотивационная концепция Л. И. Божович. В ней выделены ключевые новообразования старшего дошкольного возраста: формирование иерархии мотивов, развитие произвольного поведения и появление «внутренней позиции» — устойчивого и осознанного отношения ребёнка к себе и своему месту в обществе.

В практическом плане эти новообразования напрямую связаны с формированием образа «я». Иерархия мотивов помогает ребёнку ставить более важные социальные цели выше сиюминутных желаний, что служит основой саморегуляции и адекватной самооценки. «Внутренняя позиция» означает качественный шаг: ребёнок начинает не только действовать, но и осмысливать свои переживания, видеть себя во взаимодействии с другими и представлять своё будущее.

Таким образом, теоретический анализ подтверждает: образ «я» у старшего дошкольника — не статичная черта, а динамическое образование, которое развивается в деятельности и общении и поддаётся целенаправленному педагогическому влиянию. Для его формирования нужна специально организованная работа по всем трём направлениям — расширению знаний о себе, развитию положительной самооценки и выработке адекватных форм поведения.

2.2. Особенности формирования образа «я» у детей с задержкой психического развития

У детей с задержкой психического развития процесс становления образа «я» имеет свои особенности из-за системного характера нарушений. ЗПР проявляется в замедленном созревании высших психических функций, неравномерном их развитии и большой вариативности отклонений [10].

В педагогической литературе обычно выделяют несколько факторов, затрудняющих формирование адекватного образа «я» у дошкольников с ЗПР:

— Когнитивные трудности. Слабые навыки обобщения, анализа и сопоставления, ограниченная рефлексия приводят к тому, что знания ребёнка о себе остаются фрагментарными и ситуативными. Как отмечает У. В. Ульенкова, детям с ЗПР трудно выделять и называть свои личностные качества, поэтому их саморисунки мало подробны и дифференцированы [10]; [11, с. 340]. Представления

о собственных возможностях у таких детей часто конкретны и зависят от текущей внешней оценки.

— Эмоционально-волевые особенности. Повышенная эмоциональная неустойчивость, тревожность и инфантильность снижают устойчивость самоотношения. Самооценка может быть либо завышенной (как защитная реакция), либо заниженной после неудач; она часто колеблется под влиянием оценок взрослых. По словам Е.С. Слеповича, эмоциональные реакции детей с ЗПР на оценку собственных действий часто не совпадают с ситуацией: ребёнок либо чрезмерно переживает неудачу, либо выглядит равнодушным [7, с. 44–45].

— Социально-коммуникативные трудности. Недостаточно развитые средства и мотивация общения, слабая игровая активность уменьшают важный источник самопознания — обратную связь от сверстников и принятие ролей в игре. Ребёнок с ЗПР часто оказывается на периферии детского коллектива, что также искажает его представление о себе [7, с. 43].

— Особенности познавательной деятельности. Низкая продуктивность и частые неудачи при выполнении заданий без помощи взрослого закрепляют негативный опыт и усиливают чувство некомпетентности. На этом фоне у некоторых детей формируется «выученная беспомощность» — стойкое снижение мотивации и отказ от новых попыток, что существенно осложняет коррекционную работу [7, с. 46].

Современные исследования (Н. В. Карпушкина, В. А. Перегудин, Д. А. Емелин) показывают, что у старших дошкольников с ЗПР Я-концепция сформирована менее подробно и по всем основным показателям отстаёт от нормы для этого возраста [11, с. 339–340]. Дети затрудняются осмысленно обосновывать свои самооценочные суждения, что указывает на слабую рефлекссию. При этом у части детей встречается завышенная самооценка, не подтверждённая реальными достижениями, — это мешает выработке адекватного отношения к себе и самокритики.

Следовательно, формирование образа «я» у старших дошкольников с ЗПР — трудная педагогическая задача, требующая учёта перечисленных особенностей и создания специальных условий, компенсирующих когнитивные, эмоциональные и коммуникативные затруднения.

3. Педагогические условия формирования образа «я» у старших дошкольников с ЗПР

Опираясь на идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского (роль социальной среды и зона ближайшего развития), деятельностный подход А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина и структурную модель образа «я»

В. В. Столина, мы выделили три ключевых педагогических условия. Их совместная реализация обеспечивает более эффективное формирование адекватного и позитивного образа «я» у старших дошкольников с ЗПР.

Первое условие — индивидуализация коррекционно-педагогической работы. Дети с ЗПР неоднородны: у кого-то относительно сохранены когнитивные функции, у кого-то — эмоциональная сфера, у кого-то — поведенческая регуляция. Поэтому формирование образа «я» нельзя вести по одной общей схеме; требуется гибкий подход, внимательное обследование и персональная педагогическая поддержка.

Принцип опоры на сильные стороны означает, что коррекционная работа начинается с того, что у ребёнка получается лучше всего. Если, например, у ребёнка хорошо развита схема тела, но есть трудности с различением эмоций, сначала предлагают телесно-ориентированные упражнения, а позже — задания на эмоции. Такой подход даёт ребёнку шанс испытать успех, учитывает его возможности и поддерживает мотивацию к дальнейшей работе.

На практике это реализуется через:

- использование визуальных опор и наглядных материалов для детей с когнитивными затруднениями;
- включение двигательных и телесных упражнений для детей с эмоциональной нестабильностью;
- пошаговое предъявление инструкций с постепенным снижением уровня помощи.

Как отмечает Л. Б. Баряева, в коррекционной педагогике всё важнее переход от одинаковых программ к индивидуальным образовательным маршрутам, которые учитывают не только познавательный уровень ребёнка, но и его эмоциональные потребности, интересы и темп работы [6].

Второе условие направлено на формирование у ребёнка положительного отношения к себе через переживание реальных успехов. Для детей с ЗПР, часто сталкивающихся с неудачами, особенно важно получать доступные, но значимые достижения, которые укрепляют уверенность и стимулируют дальнейшее развитие.

Ситуация успеха в педагогике — это специально организованная деятельность, где ребёнок может проявить сильные стороны и получить реальное подтверждение своей компетентности, а не просто услышать похвалу. Творческие задания (рисование, лепка, коллаж, драматизация) особенно эффективны, потому что они:

- не требуют «правильного» результата, что снижает тревожность;

- дают ребёнку возможность выразить свои переживания в доступной форме;
- позволяют получить положительную обратную связь от взрослых и сверстников;
- создают материальный продукт (рисунок, поделку), наглядно фиксирующий достижение.

Как показал К. Роджерс, принятие и эмпатия со стороны взрослого способствуют развитию у ребёнка позитивного отношения к себе и более адекватной самооценки [1]. В практике это означает, что воспитатель должен поддерживать сам процесс деятельности, отмечать усилия и старание ребёнка, а не только оценивать конечный результат.

Важной частью реализации второго условия является наглядная фиксация достижений: индивидуальные портфолио, «копилки успехов», графики личного прогресса. Как отмечает С. Г. Шевченко, такие инструменты делают абстрактное «я могу» конкретным и видимым, что особенно важно для детей с ЗПР: у них слабо развита рефлексия и затруднено держать в голове временную перспективу [10]. Когда ребёнок видит свои успехи в динамике, у него формируется более реалистичное и позитивное представление о себе.

Третье условие опирается на идею Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития. Для формирования адекватного образа «я» важно не только давать ребёнку ситуации успеха, но и предлагать посильные затруднения, которые он может преодолеть с поддержкой. Именно преодоление таких умеренных трудностей помогает ребёнку осознать собственные возможности, увидеть реальные границы своих умений и убедиться, что благодаря усилиям эти границы можно расширять.

Дозированное затруднение — педагогический приём, при котором ребёнку предлагают задание, требующее усилий, но выполнимое при поддержке взрослого или с подручными средствами. Основные принципы его организации:

- соответствие возможностям ребёнка: затруднение должно быть умеренным и реально достижимым;
- доступность помощи: ребёнок должен иметь возможность получить вербальную, визуальную или практическую поддержку при необходимости;
- обязательная рефлексия: после выполнения обсуждаются, что было трудно и что помогло справиться.

Как показывает У. В. Ульянова, такая дозированная поддержка помогает ребёнку переживать успех как результат собственных усилий, а не как случайность [7, с. 46]. По мере роста уверенности взрослый постепенно сокращает

помощь, передавая ребёнку больше ответственности за выполнение задания; это развивает самостоятельность и формирует более реалистичное представление о собственных возможностях.

Очень важно вводить затруднения постепенно и лишь после того, как у ребёнка уже есть опыт успеха. Преждевременное или чрезмерное усложнение заданий может привести к фрустрации и закреплению негативного отношения к себе, поэтому педагог должен аккуратно регулировать сложность и постоянно отслеживать эмоциональное состояние ребёнка.

4. Педагогическая модель формирования образа «я»: структурно-содержательная характеристика

На основе выделенных педагогических условий предложена модель формирования образа «я» у старших дошкольников с ЗПР, состоящая из четырёх последовательных этапов.

— Адаптационно-диагностический этап. Цель — установить доверительный контакт, выявить сильные стороны ребёнка и создать безопасную, принимающую атмосферу. Здесь применяются в основном невербальные и игровые методы, позволяющие ребёнку проявить себя в комфортной форме. Задания, вызывающие затруднение, не используются; приоритет — поддержка инициативы и спонтанного самовыражения.

— Когнитивно-эмоциональный этап. Цель — расширить представления ребёнка о себе (схема тела, имя, личные качества, умения) и развить эмоциональную компетентность (распознавание, называние и дифференциация базовых эмоций). На этом этапе реализуются все три педагогических условия: работа ведётся от сохранных сторон ребёнка, создаются ситуации успеха через доступные творческие задания и вводятся первые дозированные затруднения.

— Деятельностно-поведенческий этап. Цель — развить саморегуляцию, волевые усилия, инициативу и социально-ролевое поведение. Ведущие формы работы — сюжетно-ролевые игры, совместные проекты и ситуации морального выбора. Делается упор на совместный успех и на посильные затруднения в взаимодействии со сверстниками.

— Интегративно-рефлексивный этап. Цель — обобщение и закрепление целостного позитивного образа «я». Реализуется через создание индивидуальных альбомов-портфолио «Я расту», презентацию достижений и рефлексивные беседы с опорой на наглядные материалы. Ребёнок учится видеть свой прогресс во времени и вербализовать изменения в себе.

Предлагаемая модель опирается на следующие педагогические принципы: опора на сильные стороны — коррекционная работа начинается с тех ком-

понентов образа «я», которые у ребёнка относительно сохранны; ситуация успеха — каждое занятие включает задания с заранее достижимым результатом; дозированное затруднение — постепенное усложнение задач в пределах зоны ближайшего развития; эмоциональная включённость и рефлексия — обязательное проговаривание и фиксация чувств, успехов и затруднений; педагогическая поддержка и безоценочность — безусловное принятие ребёнка и применение содержательной, поддерживающей похвалы.

5. Заключение

Проведённый теоретический анализ показал, что формирование образа «я» у старших дошкольников с задержкой психического развития требует специального педагогического подхода. У детей с ЗПР этот процесс усложнён системными нарушениями: когнитивными трудностями (слабая способность к обобщению, рефлексии и вербализации), эмоционально-волевыми особенностями (неустойчивая самооценка, тревожность, инфантильность) и дефицитами в общении и игре.

В качестве решения предложена авторская педагогическая модель, включающая три взаимосвязанных условия: дифференцированные занятия с опорой на сильные стороны ребёнка, творческие задания для создания ситуаций успеха и дозированное введение затруднений. Модель опирается на теоретические идеи В. В. Столина о структуре образа «я», Л. И. Божович о возрастных новообразованиях и Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития.

Практическая значимость модели в том, что она даёт понятные ориентиры для педагогов-дефектологов, педагогов-психологов и воспитателей дошкольных учреждений: работа направлена не только на коррекцию отдельных функций, но и на целостное развитие личности ребёнка, что важно для его успешной социализации и готовности к школе. Предложенная модель требует эмпирической проверки; результаты формирующего эксперимента будут представлены в следующей статье.

Литература:

1. Ганюшина Е. В., Шалагинова К. С. Модель формирования позитивного образа «я» дошкольника как условие его успешной социализации // Дошкольное образование в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей детей: сборник трудов конференции. — Чебоксары: Издательский дом «Среда». — URL: <https://phsreda.com/ru/keyword/51443/articles> (дата обращения: 27.06.2026).

2. Михайлова В. Н. Динамика становления образа «я» младших школьников с задержкой психического развития // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник трудов конференции. — Чебоксары: Издательский дом «Среда». — URL: <https://phsreda.com/ru/keyword/51443/articles> (дата обращения: 27.06.2026).
3. Михайлова В. Н. Особенности образа «я» младших школьников с задержкой психического развития // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: сборник трудов конференции. — Чебоксары: Издательский дом «Среда». — URL: <https://phsreda.com/ru/keyword/51443/articles> (дата обращения: 27.06.2026).
4. Михайлова В. Н. Психологическая коррекция образа «я» младшего школьника с задержкой психического развития // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник трудов конференции. — Чебоксары: Издательский дом «Среда». — URL: <https://phsreda.com/ru/keyword/51443/articles> (дата обращения: 27.06.2026).
5. Михайлова В. Н. Роль семьи в становлении образа «я» младшего школьника с задержкой психического развития // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: сборник трудов конференции. — Чебоксары: Издательский дом «Среда». — URL: <https://phsreda.com/ru/keyword/51443/articles> (дата обращения: 27.06.2026).
6. Рубцова А. С. Программа эмоционально-личностного развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. — Северодвинск: МБДОУ «Детский сад № 69 «Дюймовочка», 2017. — URL: <https://infourok.ru/programma-emocionalnolichnostnogo-razvitiya-starshih-doshkolnikov-s-zpr-1646778.html> (дата обращения: 27.06.2026).
7. Слепович Е. С. Особенности социальных отношений // Специальная психология: учебно-методический комплекс / под ред. Е. С. Слепович. — Минск: БГУ, 2010. — URL: <https://educ.wikireading.ru/24611> (дата обращения: 27.06.2026).
8. Социально-личностное развитие детей с ЗПР: учебно-методическое пособие. — 2025. — URL: <https://studfile.net/preview/13820656/page:30/> (дата обращения: 27.06.2026).
9. Терентьева Н. П., Шалимова В. А. Формирование гендерной идентичности у дошкольников с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2025. — № 5. — С. 4–9. — DOI:

- 10.47639/2074-4986_2025_5_4. — URL: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=96404&SECTION_ID=37 (дата обращения: 27.06.2026).
10. Шевченко А. В. Особенности самосознания и условия его формирования у дошкольников с задержкой психического развития // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2008. — Вып. 12. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-12/osobennosti-samosoznaniya-i-usloviya-ego-formirovaniya-u-doshkolnikov-s-zaderzhkoj-psixicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 27.06.2026).
 11. Экспериментальное исследование особенностей Я-концепции старших дошкольников с ЗПР // Сборник научных трудов СГУ. — 2020. — С. 336–344. — URL: https://old.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2021/02/01/sbornik-2020-issn_2712_-336-344_.pdf (дата обращения: 27.06.2026).
 12. Effects of Sensory Integration Activities on Body Scheme and Body Self-Concept of Preschoolers with Developmental Delays // Korean Citation Index. — 2025. — URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artild=ART002417508> (дата обращения: 27.06.2026)

Инновационные технологии в дошкольном образовании в условиях реализации личностно ориентированного подхода

Жабарова Люция Алиевна, доктор философии (PhD) по психологическим наукам, доцент;

Гагиева Гузала Махматжановна, студент магистратуры

Университет Пучон в Ташкенте (Узбекистан)

В статье рассматриваются современные инновационные технологии в дошкольном образовании в контексте реализации личностно ориентированного подхода. Анализируются теоретические основы инновационной педагогической деятельности, включая положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, идеи гуманистической психологии и деятельностного подхода. Особое внимание уделяется игровым, проектным, цифровым и здоровьесберегающим технологиям, а также их влиянию на развитие познавательной активности, самостоятельности и коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, инновационные технологии, лично-ностно ориентированный подход, игровая деятельность, проектная деятельность, цифровые технологии, гуманистическая педагогика, развитие личности, образовательная среда, педагогические технологии.

Современная система дошкольного образования переживает этап активной модернизации, который обусловлен стремительным развитием информационного общества, цифровых технологий и изменением социального запроса к результатам образования. Дошкольное образование сегодня рассматривается как ключевой уровень формирования личности ребенка, в котором закладываются основы его когнитивного, эмоционального, социального и нравственного развития.

В условиях цифровизации и усложнения социальной среды возрастает необходимость формирования у детей познавательной активности, самостоятельности, инициативности, творческого мышления и способности к взаимодействию. Эти качества становятся базовыми компетенциями современного человека и требуют обновления традиционных педагогических подходов.

Традиционная модель дошкольного образования, основанная на передаче готовых знаний, постепенно уступает место инновационным образовательным технологиям, ориентированным на активное участие ребенка в познавательной деятельности, развитие его самостоятельности и исследовательских способностей. Исследователи отмечают, что эффективность образовательного процесса значительно повышается при использовании технологий, стимулирующих активную деятельность детей [1].

Инновации в образовании представляют собой процесс целенаправленного внедрения новых идей, методов, технологий и организационных форм, направленных на повышение качества образовательного процесса [2]. В дошкольном образовании они ориентированы на создание развивающей среды, учитывающей возрастные и индивидуальные особенности ребенка.

Теоретической основой современных педагогических технологий являются положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, согласно которой обучение должно опережать развитие и создавать зону ближайшего развития ребенка. Существенное значение имеют также идеи деятельностного подхода и гуманистической педагогики, в рамках которой ребенок рассматривается как активный субъект образовательного процесса [3].

С точки зрения гуманистического подхода (К. Роджерс, А. Маслоу), развитие личности связано с процессом самоактуализации и раскрытия внутренних потенциалов. В этой связи задача педагога заключается не в передаче знаний, а в создании условий для развития личности ребенка, его уверенности, самостоятельности и позитивной Я-концепции [4].

Одним из ведущих направлений инновационного развития дошкольного образования являются игровые технологии. Игра выступает ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста и обеспечивает комплексное развитие психических процессов: мышления, воображения, памяти, речи и внимания. Сюжетно-ролевые, дидактические и театрализованные игры способствуют развитию социальных навыков и формированию опыта взаимодействия со сверстниками [5].

Особую роль играют цифровые технологии, включая интерактивные доски, мультимедийные программы и образовательные приложения. Их использование повышает наглядность обучения, усиливает мотивацию детей и позволяет индивидуализировать образовательный процесс. Однако исследователи подчеркивают необходимость их педагогически обоснованного применения, поскольку цифровые средства должны дополнять, а не заменять живое общение [6].

Проектная деятельность является еще одним эффективным инновационным методом, направленным на развитие исследовательских умений и познавательной активности детей. В ходе реализации проектов формируются навыки анализа, планирования, выдвижения гипотез и командного взаимодействия. Проектная деятельность также способствует интеграции образовательных областей и активному вовлечению семьи в образовательный процесс [5].

Личностно-ориентированный подход занимает центральное место в современной системе дошкольного образования. Его реализация предполагает учет индивидуальных особенностей ребенка, его интересов, темпа развития и образовательных потребностей. Педагог в данном случае выступает как партнер и организатор образовательной среды, обеспечивающий условия для самостоятельного развития личности [3].

Важным направлением также являются здоровьесберегающие технологии, направленные на сохранение физического и психоэмоционального здоровья детей. Они включают организацию двигательной активности, использование релаксационных упражнений и создание комфортной психологической среды, что способствует снижению утомляемости и развитию саморегуляции.

Инновационные технологии в дошкольном образовании при условии их грамотного применения обеспечивают всестороннее развитие личности ребенка, формирование его познавательной активности, самостоятельности и коммуникативных навыков. Их эффективность напрямую зависит от педагогической направленности, профессиональной компетентности воспитателя и ориентации на гуманистические ценности образования.

Литература:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. — М.: Академия, 2001. — 192 с.
4. Rogers C. R. Freedom to Learn. — Columbus: Merrill, 1969. — 358 p.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2017. — 400 с.
6. Андрианова Е. И. и др. Современные технологии дошкольного образования. — М.: ИНФРА-М, 2024. — 251 с.
7. Комарова Т. С. Детское художественное творчество: метод. пособие для воспитателей и педагогов: для работы с детьми 2–7 лет / Т. С. Комарова. — м.: Мозаика-Синтез, 2005. — 117 с.
8. Кудина Я. В. Инновационные технологии, применяемые в ДОУ / Я. В. Кудина // Инновационные тенденции развития системы образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 19 февр. 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. — С. 131–134.
9. Миклева Н. В., Романова О. Ю. Инновации в методической работе дошкольных учреждений. — М.: АРКТИ, 2010. — 64 с.

Работа над изложением в начальной школе: от устного разбора до написания текста

Иванова Анастасия Алексеевна, студент

Научный руководитель: Васильева Елена Николаевна, зам. директора, преподаватель русского языка и литературы;

Научный руководитель: Карпова Светлана Евгеньевна, методист, преподаватель русского языка и литературы

Старорусский политехнический колледж (филиал) Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого

В статье рассматриваются этапы подготовки к написанию изложения в начальной школе. Представлен поэтапный алгоритм действий учителя, система упражнений для развития навыков связной письменной речи и условия эффективности работы (систематичность, постепенное усложнение, интеграция в уроки литературного чтения и русского языка, индивидуальный подход, доброжелательная атмосфера). Все упражнения составлены на материале рассказа Н. Н. Носова «Живая шляпа». Статья будет полезна учителям начальных классов в практической работе по развитию речи второклассников.

Ключевые слова: изложение, связная речь, письменный пересказ, этапы работы над изложением, подготовительные упражнения, обучающий характер изложения, текстовые умения, начальная школа.

Изложение является традиционным, но очень важным видом работы по развитию связной речи учащихся. Связная речь занимает особое место в курсе русского языка: это не автономно существующий раздел, а второе направление обучения языку со своим специфическим предметом обучения, речевыми и коммуникативными умениями. В процессе работы по развитию связной речи решается коммуникативная задача курса русского языка — учащиеся овладевают знаниями и умениями, которые способствуют активизации их речевой деятельности, как устной, так и письменной [1]

Программа учебно-методического комплекса «Школа России» [5] предусматривает во втором классе изложение под руководством учителя небольшого текста (30–40 слов) по вопросам или по данному плану из 2–3 пунктов [2]. Во 2-м классе изложение носит обучающий характер. Учитель активно руководит всей деятельностью учащихся: читает текст, организует беседу, помогает составлять план, проводит лексическую и орфографическую подготовку. Основная форма работы — коллективная.

Цель статьи: рассмотреть основные этапы работы над изложением во 2-м классе, приёмы и упражнения для подготовки к изложению.

Во 2-м классе учащиеся впервые знакомятся с понятием «изложение» как письменным пересказом текста [3].

Требования к тексту для изложения во 2-м классе [2]:

- объём: 35–45 слов в I четверти, 45–55 слов во II–III четвертях, 50–60 слов в IV четверти;
- повествовательный характер (ясный сюжет);
- доступная лексика, без сложных терминов;
- простые синтаксические конструкции;
- воспитательная направленность содержания.

Перед учеником во 2-м классе стоят две задачи: усвоить прочитанное и выразить усвоенное собственной связной речью.

На основе анализа методической литературы можно выделить следующие этапы работы над изложением [3] (таблица 1):

Таблица 1

Этап	Содержание работы
1. Организационный момент и мотивация	Заинтересовать детей (лучшее изложение прочитают вслух, повесят на стенд). Отгадывание загадок по теме текста
2. Актуализация знаний	Повторение орфограмм, работа со словами с пропущенными буквами
3. Постановка учебной задачи	Учитель: «Это письменный пересказ текста. Используется в школе для развития речи учащихся» — «Изложение»
4. Первичное чтение текста учителем	Выразительно, не торопясь, с установкой на вопросы
5. Беседа по содержанию	Вопросы: о ком? о чём? что произошло? Какое название вы бы дали?
6. Составление плана	Деление текста на смысловые части (обычно 3 части), озаглавливание каждой части, подбор опорных слов
7. Лексическая подготовка	Объяснение значений трудных слов, подбор синонимов
8. Орфографическая подготовка	Разбор слов с пропущенными буквами на доске, объяснение орфограмм
9. Устный пересказ	2–3 ученика пересказывают текст по плану и опорным словам
10. Повторное чтение текста	Финальное восприятие перед написанием
11. Написание изложения	Самостоятельная работа
12. Самопроверка	Проверка по опорным словам, чтение готовых работ вслух

Важно отметить, что на этапе составления плана учитель записывает план на доске, а дети переносят его в тетради. При этом пункты плана могут быть у детей разные — учитель даёт возможность записать свой вариант.

В качестве текстовой основы для упражнений при подготовке к изложению использовался рассказ Николая Николаевича Носова «Живая шляпа» [4]. Можно выделить следующие типы упражнений для подготовки к написанию изложения во 2-м классе:

Упражнение 1. «Восстанови порядок предложений»

Цель: учить устанавливать последовательность событий.

Пример: Спишите предложения в таком порядке, чтобы получился рассказ. Вставьте пропущенные буквы.

- 1 Швыряли, швыряли, наконец Вадик п_пал.
 - 2 В_ська, мил_нький, как же ты под шляпу п_пал?
 - 3 Глядь, из-под шляпы высунулся серый хвост, п_том лапа, а потом и сам к_тёнок выскочил.
 - 4 Шляпа как п_дскочит вверх!
 - 5 — Наверно, он сидел на полу, а шляпа на него с ком_да уп_ла, — д_гадался Володя.
 - 6 — Мяу! — закричало что-то.
- 1 → 4 → 6 → 3 → 5 → 2

Упражнение 2. «Составь предложения из слов»

Цель: учить правильно строить предложения и устанавливать связь слов.

Пример: Составьте и напишите предложения из данных слов. Вставьте пропущенные буквы.

Васька, на, возле, л_вил, к_мода, к_тёнок, и, сидел, мух, полу.

Котёнок Васька сидел на полу возле комода и ловил мух.

Упражнение 3. «Ответь на вопросы по тексту»

Цель: учить выделять главную информацию и отвечать полным предложением.

Пример: Прочитайте отрывок. Озаглавьте его. Напишите ответы на вопросы

— Мяу! — закричало что-то.

Глядь, из-под шляпы высунулся серый хвост, потом лапа, а потом и сам котёнок выскочил.

— Васька! — обрадовались ребята.

— Наверно, он сидел на полу, а шляпа на него с комода упала, — догадался Володя.

Вадик схватил Ваську и давай его обнимать:

— Васька, миленький, как же ты под шляпу попал?

Но Васька ничего не ответил. Он только фыркал и жмурился от света.

Вопросы: Кто же на самом деле оказался под шляпой? Как Володя догадался, что там котёнок?

Упражнение 4. «Изложение по вопросам»

Цель: формирование умения письменно пересказывать текст с опорой на вопросы.

Пример: Прочитайте и озаглавьте отрывок. Напишите изложение по вопросам.

Котёнок Васька сидел на полу возле комода и ловил мух. А на комоде, на самом краю, лежала шляпа. И вот Васька увидел, что одна муха села на шляпу. Он как подпрыгнет — и уцепился когтями за шляпу. Шляпа соскользнула с комода, Васька сорвался и как полетит на пол! А шляпа — бух! — и накрыла его сверху.

А в комнате сидели Володя и Вадик. Они раскрашивали картинки и не видели, как Васька попал под шляпу. Они только услышали, как позади что-то плюхнулось — упало на пол.

Володя обернулся и увидел на полу возле комода шляпу. Он подошёл, нагнулся, хотел поднять шляпу и вдруг как закричит:

— Ай-ай-ай! — и бегом в сторону.

— Чего ты? — спрашивает Вадик.

— Она жи-жи-живая!

— Кто живая?

— Шля-шля-шляпа.

Вопросы: Что случилось в начале? Что произошло дальше? Чем закончился отрывок?

Упражнение 5. «Подчеркни орфограммы»

Цель: закрепление орфографических навыков.

Пример: Прочитайте и озаглавьте отрывок текста. Напишите изложение по вопросам. Подчеркните орфограммы.

Они взяли кочергу и лыжную палку, приоткрыли дверь и заглянули в комнату.

— Где же она? — спрашивает Вадик.

— Вон там, возле стола.

— Сейчас я её как тресну кочергой! — говорит Вадик. — Пусть только подлезает ближе.

Но шляпа лежала возле стола и не двигалась.

— Ага, испугалась! — обрадовались ребята. — Боится лезть к нам.

— Сейчас я её спугну, — сказал Вадик.

Он стал стучать по полу кочергой и кричать:

— Эй ты, шляпа!

Но шляпа не двигалась.

— Давай наберём картошки и будем в неё картошкой стрелять, — предложил Володя.

Они вернулись на кухню, набрали из корзины картошки и стали швырять её в шляпу. Швыряли, швыряли, наконец Вадик попал. Шляпа как подскочила кверху!

— Мяу! — закричало что-то.

Глядь, из-под шляпы высунулся серый хвост, потом лапа, а потом и сам котёнок выскочил.

Представленная система упражнений будет эффективна при соблюдении следующих условий:

1. Систематичность. Упражнения должны использоваться не от случая к случаю, а регулярно, задолго до первого изложения. На уроке литературного чтения дети разбирают содержание и составляют устный пересказ, а на уроке русского языка — выполняют письменные упражнения на основе этого же текста. Так один текст «работает» на двух предметах, формируя целостное восприятие.

2. Постепенное усложнение. От простых упражнений (вставь буквы) к более сложным (изложение по вопросам). Устный разбор и пересказ делается на литературном чтении, а письменное закрепление — на русском языке.

3. Интеграция в урок. Упражнения не должны быть «довеском» к уроку, они органично вплетаются в его ткань. Подготовка к изложению не должна выглядеть как «А теперь, дети, мы будем готовиться к изложению». Упражнения становятся естественным продолжением работы с текстом на уроке литературного чтения и органичной частью формирования языковых навыков на уроке русского языка.

4. Индивидуальный подход. Дифференциация сохраняется на обоих уроках. На чтении слабые ученики работают с вопросами, сильные — с пересказом от лица героя. На русском языке слабые пишут изложение по карточке-помощнице, сильные — творческое изложение с элементами сочинения.

5. Доброжелательная атмосфера. Единый подход к ошибкам на обоих уроках: ошибка — это ступенька к правильному ответу. На чтении разбираем речевые ошибки устно, на русском — письменно. Главное — чтобы ребёнок не боялся ошибиться, пробовал, рассуждал, выражал свои мысли.

Работа над изложением в начальной школе — это системный процесс, требующий от учителя продуманной организации на всех этапах: от мотивации до самопроверки. Ключевое условие успеха — интеграция устной работы на литературном чтении и письменных упражнений на русском языке на основе одного текста. Предложенная система упражнений, построенная на материале рассказа Н. Н. Носова «Живая шляпа», позволяет постепенно, от простого к сложному, формировать у второклассников навыки осознанного письменного пересказа. При соблюдении принципов систематичности, индивидуального подхода и доброжелательной атмосферы изложение перестаёт быть трудным испытанием для детей и становится эффективным средством развития их связной речи.

Литература:

1. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Учимся писать изложение». 2 класс. — Школа при Посольстве России в Монголии, 2025
2. Мурзабаева А. Б. Изложение для 2–4 классов. — Образовательная социальная сеть nsportal.ru, 2020. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2020/11/09/izlozhenie-dlya-2-4-klassov>
3. Рогаткина Д. В. Конспект урока русского языка «Изложение. 2 класс» (УМК «Школа России»). — Инфоурок, 2023. URL: <https://infourok.ru/konspekt-uroka-russkogo-yazyka-izlozhenie-2-klass-umk-shkola-rossii-6652546.html>
4. Литературное чтение: 2-й класс: учебник: в 2 частях / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова [и др.]. — 15-е изд., перераб. — Москва: Просвещение, 2023. — (Школа России). ISBN 978–5–09–102355–8. Ч. 2. — 160 с.: ил.
5. Учебно-методический комплекс «Школа России» [Электронный ресурс]: концепция, рабочие программы, система учебников. — URL: <https://prima-schola.ru/sites/default/files/inline/files/umk.pdf> (дата обращения: 24.06.2026).

Сторителлинг в обучении иностранным языкам

Миляева Ольга Сергеевна, студент

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

В статье автор исследует использование сторителлинга в процессе изучения иностранных языков. Анализируются когнитивные и психологические механизмы, благодаря которым рассказывание историй способствует эффективному усвоению лексики, грамматики и развитию коммуникативных навыков. Описаны ключевые преимущества метода, а также основные техники его применения. Особое внимание уделяется практическим примерам использования сторителлинга в образовательном процессе.

Ключевые слова: сторителлинг, изучение иностранных языков, когнитивные механизмы, коммуникативные навыки, языковая методика.

Сторителлинг (storytelling) — это мощный метод обучения, который активно используется в преподавании иностранных языков. Он представляет собой процесс передачи информации через истории, что делает усвоение материала более естественным и запоминающимся. Истории помогают учащимся лучше воспринимать новую лексику, усваивать грамматические структуры и развивать коммуникативные навыки в контексте реального общения. С древних времен рассказывание историй служило основным способом передачи знаний и опыта. В педагогике сторителлинг зарекомендовал себя как метод, объединяющий когнитивные, эмоциональные и социокультурные аспекты обучения. В контексте изучения иностранных языков он не только способствует усвоению новых слов и выражений, но и формирует у учащихся способность мыслить на изучаемом языке, что значительно ускоряет процесс адаптации к его грамматическим и синтаксическим особенностям. Исследования показывают, что люди легче запоминают информацию, когда она представлена в виде истории, а не отдельных фактов. Эффект сторителлинга основан на когнитивных механизмах работы памяти: сюжет, персонажи и эмоции помогают создавать ассоциации, что способствует долговременному запоминанию. Кроме того, рассказывание историй активизирует различные отделы головного мозга, что улучшает способность воспринимать, анализировать и воспроизводить информацию.

Стоит отметить, что механизм закрепления языкового материала в памяти при использовании сторителлинга основан на активации ассоциативных связей, характерных для работы долговременной памяти. В отличие от изолированного заучивания, нарратив помещает лексические единицы и грамматиче-

ские конструкции в развернутый контекст, который служит мнемоническим ключом. Согласно теории двойного кодирования, информация, представленная как вербально, так и образно (в виде сюжетного образа), запоминается прочнее, так как формирует множественные нейронные связи. Значимую роль в этом процессе играет эмоциональная окрашенность повествования, которая усиливает кодирование информации и облегчает ее последующее извлечение. Учащийся запоминает не просто слово, а его употребление в конкретной сцене, с определенной интонацией и в связке с другими лексическими единицами. Данный механизм описывается как «контекстное запоминание», при котором языковые структуры усваиваются не как абстрактные правила, а как функциональные элементы живой речи. «В памяти индивида нарративные схемы выступают в качестве когнитивных инструментов, организующих и структурирующих поступающую языковую информацию» [1, с. 87].

Эффективность сторителлинга в обучении иностранным языкам также объясняется его способностью снижать аффективный барьер, который часто препятствует успешной коммуникации. Традиционные упражнения, фокусирующиеся на грамматической правильности, нередко вызывают у учащихся тревожность и страх ошибки, что блокирует речевую инициативу. Погружение в сюжет смещает фокус внимания с языковой формы на содержание и развитие событий. Как отмечается в исследованиях, «нарративная среда снижает уровень тревожности и повышает толерантность к неопределенности, что является критически важным для речевой импровизации на иностранном языке» [2, с. 45]. Таким образом, создается безопасное образовательное пространство, где ошибка в языке не воспринимается как фатальная неудача, а становится частью творческого процесса рассказывания.

Для эффективного использования сторителлинга в образовательном процессе важно применять разнообразные техники. Рассмотрим основные из них с примерами:

Интерактивные рассказы

Учитель или учащиеся создают истории с возможностью выбора дальнейшего развития сюжета. Этот метод способствует активному участию в обучении и развивает навыки импровизации. **Пример:** Учитель начинает историю: «Anna arrived in a new city and lost her suitcase at the airport. What should she do next?» Затем ученики предлагают различные варианты развития событий, например: «She goes to the lost and found office», «She asks a stranger for help», «She decides to stay in a hotel without her belongings». Обсуждение каждой версии помогает развивать словарный запас и грамматические структуры.

Визуальный сторителлинг

Использование изображений, комиксов, анимаций и видеоматериалов помогает учащимся лучше воспринимать содержание истории и запоминать новые слова. **Пример:** Учитель показывает серию картинок без подписей и предлагает ученикам придумать текст к ним. Например, комикс о том, как мальчик путешествует по разным странам. Ученики описывают, что происходит на каждом изображении: «He is visiting the Eiffel Tower in Paris», «Now he is eating sushi in Japan», «He is buying souvenirs in a small shop». Таким образом, учащиеся тренируют использование временных форм глаголов и расширяют словарный запас.

Техника «Разбитый рассказ» (Gap Story)

Суть метода заключается в том, что учащимся предлагается история с пропущенными словами или фразами, которые они должны восстановить. **Пример:** Учитель читает ученикам историю на английском языке, но некоторые ключевые слова заменены пробелами. Задача учеников — заполнить пропуски, используя контекст.

— *Yesterday, I ____ (went) to the park and ____ (saw) a beautiful bird.*

Визуальный сторителлинг (Picture Storytelling)

Использование изображений помогает учащимся придумывать истории и описывать их на английском языке. **Пример:** Учитель показывает ученикам серию картинок, изображающих события истории. Ученики составляют рассказ на английском языке, используя предложенные иллюстрации.

— *The little dog ran through the forest and found a mysterious door.*

Практические рекомендации по внедрению сторителлинга в образовательный процесс

1. Использование цифровых технологий

Современные технологии позволяют сделать сторителлинг более интерактивным и доступным. Преподаватели могут использовать подкасты, видеоролики и анимации для представления историй, а также привлекать учащихся к созданию собственных цифровых рассказов.

Пример: Учитель предлагает ученикам создать короткий видеоролик на английском языке, в котором они рассказывают историю, используя изученные слова и грамматические конструкции.

2. Интерактивные рассказы и ролевые игры

Обучающиеся могут не только слушать истории, но и активно участвовать в их развитии. Это может быть формат ролевых игр, когда каждый студент берет на себя определенную роль и взаимодействует с другими участниками.

Пример: Ученики разыгрывают сценку, в которой они туристы, потерявшиеся в новом городе, и должны спросить дорогу у местных жителей.

3. Создание историй учащимися

Студенты могут сами придумывать и рассказывать истории, что способствует развитию их творческих и языковых навыков. Это может быть устное или письменное повествование с последующим обсуждением.

Пример: Ученики получают карточки с различными элементами сюжета (персонажи, место, проблема) и на их основе сочиняют историю на английском языке.

4. Интеграция историй в учебные проекты

Проектный метод обучения позволяет учащимся глубже погружаться в язык, работая над долгосрочными заданиями. Истории можно использовать в рамках квестов, дебатов и групповых проектов.

Пример: Ученики разрабатывают серию рассказов, связанных общей темой, и представляют их в виде книги или подкаста.

5. Использование аутентичных материалов

Работа с оригинальными англоязычными текстами (литературные произведения, газетные статьи, блоги) помогает учащимся лучше понимать культурные и языковые особенности.

Пример: Ученики читают рассказ британского автора и затем обсуждают его культурный контекст, включая идиомы и специфические выражения.

Заключение

Сторителлинг является мощным инструментом в изучении иностранных языков, так как объединяет когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты обучения. Разнообразные техники сторителлинга помогают учащимся глубже погружаться в языковую среду, развивать навыки аудирования, говорения, чтения и письма. Интеграция данного метода в учебный процесс делает обучение более естественным, увлекательным и продуктивным. Использование технологий, интерактивных упражнений и аутентичных материалов расширяет возможности сторителлинга, способствуя успешному овладению иностранным языком.

Литература:

1. Багрецова Н. В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. — 2020. — С. 25–38.

2. Бессмельцева Е. С., Павлова Н. Г. Комплексная система критериев оценивания сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов-менеджеров (на примере немецкого языка) // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2018. — № 24. — С. 38–45.
3. Винникова О. А. Использование сторителлинга при обучении иностранному языку в вузах // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. — 2022. — С. 48–50.
4. Королева Е. В., Конышева Ю. Р. Использование метода сторителлинг при обучении монологической речи на уроках английского языка // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — С. 176–178.
5. Bai Yun, Xian Huihui Exploring the interplay of digital storytelling, L2 speaking skills, self-regulation, and anxiety in an IELTS preparation course // Humanities and Social Sciences Communications. — 2024. — № 1.

Междисциплинарная подготовка специалистов в области транспорта, экологии и криминалистики: от биологических следов до цифровой безопасности

Мыльников Даниил Михайлович, преподаватель

Орловский автодорожный техникум

В статье обосновывается необходимость междисциплинарного подхода при подготовке кадров для сферы организации дорожного движения, экологической логистики и предупреждения правонарушений в агропромышленном комплексе. На основе анализа четырёх научных работ, посвящённых биологическим следам при ДТП, надёжности слаботочных систем в цифровой образовательной среде, экологической логистике легкового автотранспорта с агрохимическим мониторингом почв и применению биолого-химических методов в криминалистике АПК, выявлены точки сопряжения естественнонаучных, технических и правовых знаний. Предложена интегративная модель обучения в системе СПО, сформулирована научная новизна.

Ключевые слова: биологические следы, ДТП, слаботочные системы, информационная безопасность, экологическая логистика, агрохимические обследования почв, криминалистический анализ, междисциплинарность.

Современное развитие транспортной отрасли, цифровизация образования и необходимость обеспечения экологической и правовой безопасности требуют от специалистов нового типа — способных работать на стыке биологии, химии, техники и юриспруденции. Особенно остро эта проблема стоит в системе среднего профессионального образования (СПО), где учебные планы часто сохраняют узкую дисциплинарную направленность. Цель исследования — на основе анализа четырёх актуальных публикаций разработать интегративную модель подготовки специалистов для работы с биологическими следами на месте ДТП, экологическим мониторингом, цифровыми системами и криминалистическими методами в АПК.

Анализ позволил выделить четыре ключевых направления, образующих общую междисциплинарную область.

1. Биологические следы как доказательство при ДТП. Дружикина с соавторами [1] показывают, что специалист по организации дорожного движения должен уметь обнаруживать, фиксировать и интерпретировать биологические следы (кровь, волосы, частицы тканей). Эти компетенции находятся на пересечении биологии, медицины и права, но в типовых программах СПО отсутствуют.

2. Цифровая образовательная среда и когнитивные возможности. Крупчатников и соавторы [2] доказывают, что надёжность электромонтажа слабых систем и уровень информационной безопасности напрямую влияют на когнитивные способности учащихся разных возрастов. Сбои в работе цифровых систем и утечки данных повышают тревожность, снижая усвоение сложного естественнонаучного материала. Это требует технической и педагогической синхронизации.

3. Экологическая логистика и агрохимический мониторинг. Моисеенко с соавторами [3] обосновывают, что оптимизация маршрутов легкового автотранспорта невозможна без данных о загрязнении почв (агрохимические обследования). Следовательно, будущие логисты должны владеть методами отбора и анализа почвенных проб — навыками, которые также востребованы в криминалистике.

4. Криминалистический анализ в агропромышленном комплексе. Николаева и др. [4] описывают использование биологических (например, ДНК-анализ) и химических (хроматография, спектроскопия) методов для выявления правонарушений, связанных с контрафактными удобрениями и пестицидами. Эти методы базируются на тех же лабораторных компетенциях, что и анализ биоследов при ДТП [1] и агрохимическое обследование почв [3].

Объединение этих направлений позволяет построить трёхкомпонентную междисциплинарную модель.

— **Компонент А: Биохимическая экспертиза** — изучение методов идентификации биологических следов и химических веществ (кровь, ткани, пестициды, тяжёлые металлы) [1, 4].

— **Компонент Б: Экологический транспортный мониторинг** — практикум по отбору почвенных проб вблизи автодорог, интерпретация данных агрохимического анализа [3].

— **Компонент В: Цифровая безопасность и когнитивная эргономика** — обеспечение надёжной работы слаботочных систем в образовательных и профессиональных лабораториях, защита данных [2].

Предлагаемая модель решает проблему разрыва между теоретической подготовкой и реальной профессиональной деятельностью. При этом отмеченные в [2] риски (ненадёжность сетей, снижение когнитивных способностей) требуют включения в программу основ информационной безопасности и технического обслуживания.

Научная новизна

Впервые на основе комплексного анализа четырёх разнородных исследований [1–4] предложена единая междисциплинарная образовательная модель, объединяющая:

- методику работы с биологическими следами на месте ДТП;
- инженерно-психологические аспекты надёжности слаботочных систем и их влияние на когнитивные процессы;
- экологическую логистику с элементами агрохимического мониторинга почв;
- криминалистический анализ правонарушений в АПК с использованием биолого-химических методов.

Новизна заключается в том, что ранее эти темы рассматривались изолированно. Впервые показано, что формирование единого кластера компетенций (биологическая идентификация, химический анализ, цифровая грамотность, правовая квалификация) возможно в рамках одного модуля СПО, что создаёт базу для подготовки специалистов двойного профиля (транспортная экология + криминалистическая безопасность).

Выводы

Проведённое исследование показало, что интеграция знаний о биологических следах при ДТП, надёжности слаботочных систем и информационной безопасности, экологической логистике с агрохимическим мониторингом, а также

криминалистическом анализе в АПК позволяет создать эффективную междисциплинарную модель подготовки специалистов. Предложенные прикладные рекомендации могут быть использованы при разработке федеральных государственных образовательных стандартов СПО (актуализация) и в работе учебно-методических объединений.

Литература:

1. Биологические следы как улика при ДТП: что должен знать будущий специалист по организации дорожного движения / В. Н. Дружикина, А. С. Спривуль, А. А. Антипова [и др.] // Исследования молодых ученых: Материалы СХХII Международной научной конференции, Казань, 20–23 апреля 2026 года. — Казань: ООО «Издательство Молодой ученый», 2026. — С. 75–78. — EDN YODZQR.
2. Слаботочные системы как элемент цифровой образовательной среды: взаимосвязь надёжности электромонтажа, уровня информационной безопасности и когнитивных возможностей учащихся разных возрастных групп / И. А. Крупчатников, В. Д. Громовой, Г. А. Василевский [и др.] // Исследования молодых ученых: Материалы СХХII Международной научной конференции, Казань, 20–23 апреля 2026 года. — Казань: ООО «Издательство Молодой ученый», 2026. — С. 136–139. — EDN JLNDR.
3. Экологическая логистика в сфере легкового автотранспорта: роль агрохимических обследований почв и подготовка специалистов в СПО / Ю. В. Моисеенко, А. А. Мирошников, И. С. Левин [и др.] // Исследования молодых ученых: Материалы СХХIII Международной научной конференции, Казань, 20–23 мая 2026 года. — Казань: ООО «Издательство Молодой ученый», 2026. — С. 23–26. — EDN XXXXIX.
4. Применение биологических и химических методов в криминалистическом анализе для предупреждения правонарушений в агропромышленном комплексе / П. П. Николаева, Д. А. Голощапова, В. Т. Малыгина [и др.] // Исследования молодых ученых: Материалы СХХIII Международной научной конференции, Казань, 20–23 мая 2026 года. — Казань: ООО «Издательство Молодой ученый», 2026. — С. 26–30. — EDN ZPNKII.

Методическая разработка как инструмент формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста

Озерова Вера Анатольевна, педагог дополнительного образования

МБУ ДО «Центр детского творчества «Детская академия» г. Казани»

В статье рассматривается актуальность формирования элементарных математических представлений (ЭМП) у детей 6–7 лет в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Представлена авторская методическая разработка, включающая систему дидактических игр, задач и упражнений. Особое внимание уделяется роли педагога и взаимодействию с семьей для создания единого образовательного пространства.

Ключевые слова: дошкольный возраст, элементарные математические представления, логическое мышление, познавательная активность, дидактическая игра, методическая разработка.

В условиях модернизации российской системы образования и введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) требования к математической подготовке детей, поступающих в первый класс, существенно возросли. Дошкольный возраст является наиболее сензитивным периодом для закладки основ интеллекта. Именно в это время происходит активное формирование нейронных связей, отвечающих за логическое и аналитическое мышление. Без прочного фундамента элементарных математических представлений ребенку будет сложно адаптироваться к учебной деятельности, требующей не только знания цифр, но и умения анализировать, сравнивать и делать выводы.

Обучение математике в этом возрасте выходит за рамки механического заучивания счета. Оно охватывает комплекс умений: от распознавания чисел и геометрических фигур до ориентации во времени и пространстве. Проблема усвоения знаний остается острой из-за быстрого забывания материала без регулярной практики и применения его в реальных жизненных ситуациях. Кроме того, перед современной педагогикой стоит задача поиска эффективных методов активизации мыслительных процессов детей. Ключом к решению является организация целенаправленной познавательной деятельности в специально созданной развивающей предметно-пространственной среде. Данная методиче-

ская разработка призвана решить эти задачи, создав условия для устойчивого интереса к предмету и успешного освоения программы.

Цель данной работы — создание условий для формирования ЭМП и развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Образовательные: обучение прямому и обратному счету в пределах 10, составу числа, решению простейших задач; знакомство с геометрическими фигурами и величинами.
2. Развивающие: развитие внимания, памяти, связной речи, мелкой моторики, умения анализировать, обобщать и классифицировать.
3. Воспитательные: воспитание усидчивости, аккуратности, умения работать в команде и доводить начатое дело до конца.

Содержание методической разработки

Основу методической разработки составляет система понятий, игр и практических заданий, адаптированных для восприятия детей 6–7 лет.

1. Словарь базовых понятий

Для успешного усвоения материала необходимо сформировать у ребенка четкую систему базовых понятий. Вводить терминологию следует через наглядные примеры:

— Множество: совокупность элементов, которые понимаются как единое целое (например, «множество красных машин на стоянке»). Дети знакомятся с конечными множествами.

— Число и цифра: Число — это количественная характеристика множества. Цифра — это знак (символ) для записи чисел. Важно на практике разделять эти понятия: мы называем число (пять яблок), а пишем цифру (5).

— Величины и формы: Сравнение предметов по протяженности (длина, ширина, высота), массе (тяжелее/легче) и объему. Изучение эталонов формы — плоскостных геометрических фигур (круг, квадрат) и объемных тел (куб, шар).

— Ориентировка во времени и пространстве: Понимание последовательности событий через понятия «сегодня», «завтра», «вчера», «сутки». Освоение пространственных отношений: «справа», «слева», «впереди», «позади», «между».

2. Практический блок: игры, задачи и упражнения.

Эффективность усвоения материала напрямую зависит от формы его подачи. Для детей 6–7 лет ведущей деятельностью остается игра. В рамках методической разработки предлагается комплекс упражнений:

— Решение примеров и логических цепочек. Для автоматизации вычислительных навыков используются простые примеры ($4+1$, $10-6$). Для развития логики вводятся задания на сравнение чисел ($5>3$) и поиск ошибок в вычислениях («Найди неверный пример: $3+6=10$ »).

— Игры на развитие внимания. Задание «Дополни ряд» (продолжение числовой или геометрической последовательности) развивает способность видеть закономерность. Игра «Путаница» тренирует зрительную память и концентрацию внимания.

— Логические задачи. Решение текстовых задач учит детей анализировать условие, выделять главное и находить решение нестандартным путем (например: «У каждого из родных братьев есть одна сестра. Сколько всего детей в семье?»).

— Математические раскраски. Соединение творчества со счетом: ребенок решает пример ($2+1=3$) и закрашивает элемент картинки соответствующим цветом из легенды. Это упражнение отлично тренирует мелкую моторику и зрительно-моторную координацию.

— Дидактические игры:

«Назови соседей»: Педагог бросает мяч, называя число от 2 до 9. Ребенок ловит мяч и называет соседние числа.

«Построй забор»: Развитие логики через выкладывание узора из счетных палочек или полосок картона по заданному правилу (например, АБАБ).

«Магазин»: Закрепление навыков сложения и вычитания через сюжетно-ролевую игру с использованием монет или бумажных денег для расчета за покупки.

«Математический лабиринт»: Проведение персонажа по лабиринту от цифры к цифре по порядку ($1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \dots$), что способствует запоминанию числового ряда.

3. Взаимодействие с родителями

Успех математического развития ребенка невозможен без поддержки семьи. Педагог должен выступать в роли наставника не только для детей, но и для их родителей. Рекомендуется проводить консультации, мастер-классы и открытые занятия, на которых демонстрируются используемые приемы. Родителям предлагается использовать современные игровые пособия для закрепления материала дома:

1. Серия «Игралочка — ступенька к школе» Л. Г. Петерсон;
2. Рабочие тетради «Необычная математика» Жени Кац;
3. Прописи К. В. Шевелева для подготовки руки к письму цифр.

Подводя итоги работы по данной методической разработке, необходимо отметить высокую эффективность использования дидактических игр как ведущего инструмента формирования ЭМП. Регулярное применение предложенных игровых методов не просто расширяет математический кругозор дошкольников, но и способствует развитию их интеллектуального потенциала в целом. Дети учатся не бояться ошибок, самостоятельно искать решения проблемных ситуаций и более уверенно ориентироваться в закономерностях окружающей действительности.

Роль педагога в этом процессе трансформируется: он перестает быть просто транслятором знаний и становится фасилитатором познавательной деятельности — организатором среды, который направляет, поддерживает интерес детей и регулирует их активность. Обучая дошкольников с использованием игровых приемов, мы стремимся к тому, чтобы радость от игровой деятельности постепенно трансформировалась в радость познания.

Применение данной системы игр и упражнений способствует значительному повышению уровня сформированности ЭМП у дошкольников. Это обеспечивает качественную подготовку к обучению в начальной школе, закладывая фундамент не только для успешного освоения математики, но и для развития таких метапредметных навыков, как умение учиться, анализировать информацию и работать в команде. Таким образом, представленная методическая разработка является эффективным инструментом реализации требований ФГОС ДО к результатам освоения образовательной программы.

Литература:

1. Арапова-Пискарёва Н. А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду: Программа и методические рекомендации. — М.: Мозаика-Синтез, 2006.
2. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Математическое развитие дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: Мозаика-Синтез, 2014.
3. Колесникова Е. В. Математика для детей 5–6 лет: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2015.
4. Петерсон Л. Г., Кочемасова Е. Е. Игралочка — ступенька к школе. Практический курс математики для дошкольников. Методические рекомендации. Часть 3. — М.: Просвещение, 2021.
5. Новикова В. П. Математика в детском саду. Сценарии занятий с детьми 5–6 лет. — М.: Мозаика-Синтез, 2020.

Эффективные способы управления переговорами в сфере профессионального делового общения

Потапенко Светлана Петровна, аспирант

Научный руководитель: Лунева Людмила Петровна, доктор педагогических наук, профессор

Приволжский государственный университет путей сообщения (г. Самара)

В статье рассматриваются современные подходы к управлению переговорным процессом в профессиональной среде. Автор анализирует стратегии и тактические приемы, обеспечивающие результативность переговоров, а также роль подготовки и психологических методов в достижении обоюдных договоренностей.

Ключевые слова: деловые переговоры, деловое общение, управление коммуникациями, стратегии коммуникации, подготовка к переговорам, структура переговорного процесса.

Введение
В современных условиях профессионального делового общения переговоры выступают ключевым механизмом организации совместной деятельности в деловой среде, поддержания сотрудничества и разрешения конфликтов. Эффективность переговоров определяется способностью участников управлять данным процессом, а не просто реагировать на действия оппонента. Цель данной статьи — систематизировать эффективные способы управления переговорами, опираясь на их структурные компоненты и выбираемые стратегии коммуникации.

Деловые переговоры — это не просто обмен информацией, а ключевой инструмент делового общения, направленный на достижение согласия, оформление сделок, установление партнерских связей и разрешение конфликтов, который обеспечивает взаимовыгодное взаимодействие сторон. Они способствуют эффективному обмену информацией, укрепляют доверие и позволяют находить компромиссы при наличии противоположных интересов. Эффективное управление переговорами позволяет не только достигать поставленных целей, но и сохранять долгосрочные партнерские отношения.

Первоначально следует изучить теоретические основы управления переговорами как деятельности и процесса. Деловые переговоры — это сложный вид коммуникации, регламентируемый этическими нормами и направленный на достижение взаимовыгодного варианта сотрудничества сторон-участников. Переговоры можно определить как **процесс взаимодействия между сто-**

ронами с целью достижения согласия. Это может быть договор, сделка, контракт или другое соглашение.

Переговорный процесс принято разделять на три основные стадии: подготовка, процесс ведения и анализ результатов. Хотя некоторые переговорщики выделяют такие стадии более подробно, и их может быть от пяти до семи.

Управление переговорным процессом подразумевает следование цели переговоров, направление своего поведения и коммуникативное влияние на оппонента, чтобы показать ему то, ради чего переговоры осуществляются, при этом, учитывая также интересы партнеров по коммуникации, и в результате стороны смогут прийти к взаимному соглашению.

Существуют в деловой коммуникации методы и способы эффективного управления переговорами, такие, как:

1. Стратегическое планирование или Гарвардский метод (метод принципиальных переговоров), который предлагает отделять людей от проблемы, фокусироваться на интересах, а не позициях, разрабатывать взаимовыгодные варианты, находить выгодные решения и точки соприкосновения.

2. **Тактика позиционного торга или тактика сотрудничества:** переговоры по интересам (сотрудничество) считаются наиболее эффективными, обеспечивая обоюдный выигрыш (Win-Win) для долгосрочных отношений, в то время как позиционный торг часто ведет к преждевременному закрытию или завершению переговоров, или к непониманию.

При обучении студентов ведению переговоров следует проработать техники управления коммуникацией.

1. *Аргументация:* использование объективных критериев, владение фактами и точное предоставление данных для обоснования своей позиции, умение доказать свою точку зрения оппоненту.

2. *Вопросно-ответный комплекс и деловой диалог:* владение техникой постановки необходимых вопросов в деловой беседе и применение открытых и уточняющих вопросов для выявления основных интересов оппонента.

3. *Эмоциональный интеллект:* включает в себя управление собственными эмоциями и распознавание эмоций партнера для снижения напряженности, создания атмосферы взаимного уважения, понимания, эмоционального расположения.

Управление временем также выступает ключевым компонентом переговоров, так как использование паузы в качестве инструмента предоставления времени для анализа ситуации, когда партнеры могут подольше и более подробно обсудить все нюансы предстоящей сделки.

Управление деловыми переговорами — это искусство достижения поставленных целей, в результате которого партнеры при этом партнерские отношения. Эффективные переговоры требуют не только профессиональных знаний, но и владения психологическими приемами, стратегическим планированием и навыками коммуникации.

Ниже представлен подробный анализ способов эффективного управления переговорным процессом.

1. Фундамент успеха: подготовка (80% успеха)

Успешные переговоры начинаются задолго до встречи. Неподготовленный переговорщик ставит себя в зависимое положение.

Определение целей: четкое формулирование предмета переговоров, выглядит, как *идеальный результат, приемлемый и минимально допустимый* (точка выхода).

Лучшая альтернатива обсуждаемому соглашению. Знание того, что делать, если сделка сорвется. Это придаст уверенности и позволит управлять ситуацией, даже, если придется уйти.

Узнать заранее оппонента: потребности, интересы, слабые места и стиль ведения переговоров другой стороны.

Подготовка аргументов: основные факты, цифры и документы, которые прямо подтверждают вашу позицию.

2. Управление переговорами подразумевает прохождение через определенные фазы, где каждая имеет свои цели:

Установление контакта: налаживание доверительной атмосферы (small talk или небольшой разговор), определение регламента.

Позиционирование: стороны озвучивают свои интересы. Важно слушать больше, чем говорить, применять техники активного слушания партнера.

Обсуждение и торг: Обмен уступками. Использование открытых и уточняющих вопросов для выявления истинных потребностей.

Принятие решения: фиксация договоренностей.

Завершение: подведение итогов, протоколирование хода переговоров и результатов.

3. Выбор стратегии переговорного процесса зависит от ситуации и желаемых отношений с партнером:

Win-Win (выигрыш — выигрыш): Стороны ориентированы на сотрудничество и взаимную выгоду. Самая эффективная долгосрочная стратегия.

Принципиальные переговоры (Гарвардский метод): нужно отделять людей от проблемы, не переходить на личности.

Фокусироваться на интересах, а не на позициях сторон.

Разрабатывать и применять все взаимовыгодные варианты.

Использовать объективные критерии для обсуждения договоренностей.

Компромисс подразумевает взаимные уступки, когда стороны не могут прийти к совместному идеальному решению.

4. Техники и приемы управления ходом переговоров

Чтобы управлять диалогом, необходимо использовать специальные инструменты воздействия.

Активное слушание помогает понять, в каких моментах оппонент имеет наибольшую заинтересованность в сотрудничестве.

Использование открытых вопросов. В этой технике применяются вопросы, требующие развернутого ответа (Что? Как? Почему?), они более полно раскрывают информацию.

«Принцип высокого старта»: такой подход помогает партнерам понять, как стороны коммуникации настроены на сотрудничество.

«Если... то...» (техника уступок): никогда не следует делать уступок просто так. Любая уступка должна быть совершена в качестве обмена на уступку с другой стороны.

«Выход из тупика»: если переговоры зашли в тупик, следует в разговоре сменить фокус, предложить перерыв или перейти к менее спорным вопросам.

Нейтрализация возражений: если оппонент давит, оставайтесь спокойны, используйте технику «паузы» или переводите эмоции в рациональное русло.

«Выиграть время»: не нужно принимать решения сразу, лучше взять небольшую паузу для анализа ситуации.

Ошибки, снижающие эффективность переговоров, их нужно учитывать и продумывать заранее, до начала переговоров.

1. **Отсутствие подготовки:** Спешка, нежелание изучать вопрос, иногда это может быть своего рода уловка, нежелание вести диалог. Следует применять располагающие методы коммуникативного взаимодействия, сохранять вежливый настрой и тактичность.

2. **Эмоциональность:** Переход на личности, обиды. В таком случае, нужно дать понять партнеру, что общаться Вы будете либо с уважением, либо прекратить общение, на время.

3. **Неумение слушать:** Перебивание, фокус только на своем монологе. В такой ситуации нужно последовательно менять роли говорящего и слушающего: «Мы Вас выслушали, теперь выслушайте, пожалуйста, нас».

4. **Отсутствие фиксации договоренностей:** Ведет к разночтениям в будущем.

Вывод

Эффективное управление переговорами — это баланс между твердостью в отстаивании своих интересов и гибкостью в поиске совместных решений. Успешный переговорщик — это стратег, психолог и коммуникатор в одном лице. Важно предварительно подготовиться к переговорам, изучив интересы и позиции сторон, важно также понимать эмоции сторон и владеть эмоциональным интеллектом, настраиваясь на позитивный исход договоренности, что позволит сохранять долгосрочные партнерские связи.

Литература:

1. Данилова, С.В. Техника ведения деловых переговоров / С.В. Данилова, Д.А. Шумилова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 23 (103). — С. 1081–1083. — URL: <https://moluch.ru/archive/103/24010>.
2. Зуенко М.И. Переговорный процесс в деловой коммуникации: типы, структура, актуальность.
3. Деловые коммуникации. Теория и практика. И. М. Дзялошинский, М.А. Пильгун. М., Юрайт, 2015. — 433 с.
4. Окатов А.В., Соловьев Д. А. Переговоры как вид деловой коммуникации // Вестник Тамбовского университета, 2017. Т. 3, вып. 4, с. 58–66
5. Фишер Р., Эртель Д. Подготовка к переговорам. М.: Филинь, 2000. 192 с.

Теоретико-методологические основы и эмпирическая апробация диагностики зоны ближайшего развития как условия индивидуализации обучения

Савун Анна Александровна, советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями
Скадовский аграрный колледж Херсонского аграрного университета

В статье рассматривается понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) как ключевой элемент культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, имеющий фундаментальное значение для современной педагогики. Цель работы — теоретически обосновать и эмпирически проверить взаимосвязь между уровнем актуального развития, зоной ближайшего развития и интеллек-

туальным потенциалом школьников. В теоретической части анализируются идеи Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и их последователей, раскрывается методология диагностики ЗБР с помощью дозируемых подсказок и обучающего эксперимента. В эмпирической части представлены результаты исследования на выборке 20 школьников 13–14 лет. Показано, что обучаемость и количество необходимой педагогической помощи напрямую зависят от исходного уровня актуального развития. Выявлены качественные различия в характере помощи, необходимой детям с нормальным и низким уровнем интеллектуального развития. Делается вывод, что диагностика ЗБР позволяет проектировать индивидуализированные образовательные маршруты и определять оптимальные сроки обучения, что является практико-ориентированным вкладом в педагогическую науку.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, ЗБР, уровень актуального развития, УАР, Выготский, индивидуализация обучения, диагностика обучаемости, педагогическая поддержка, коррекционная программа, интеллектуальное развитие школьников, метод дозируемых подсказок.

Theoretical and methodological foundations and empirical validation of proximal development zone diagnosis as a condition for individualized learning

The article examines the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD) as a fundamental element of L. S. Vygotsky's cultural-historical theory, which holds key significance for modern pedagogy. The study aims to theoretically justify and empirically verify the relationship between the level of actual development, ZPD, and the intellectual potential of schoolchildren. The theoretical section analyzes the ideas of L. S. Vygotsky, S. L. Rubinshtein, and their followers, elucidating the methodology for diagnosing ZPD using graduated prompts and instructional experimentation. The empirical section presents research findings on a sample of 20 students aged 13–14 years, demonstrating that learnability and the amount of necessary pedagogical support directly depend on the initial level of actual development. Qualitative differences in the type of assistance required by children with normal and low intellectual development levels have been identified. The conclusion drawn is that ZPD diagnostics enables the design of individualized educational pathways and the determination of optimal learning timelines, representing a practical contribution to pedagogical science.

Keywords: *Zone of Proximal Development (ZPD), Level of Actual Development (LAD), L. S. Vygotsky, individualized learning, learnability diagnostics, pedagogical support, remedial program, intellectual development of students, graduated prompts method.*

Идеи Л. С. Выготского относительно проблем определения зоны ближайшего развития ребенка

В последние десятилетия в образовании произошли значительные перемены: от единой унифицированной программы обучения к возникновению самых разнообразных образовательных программ, от ценности знаний, умений и навыков к приоритету психического и личностного развития, от показателей среднего ученика к учету индивидуальных особенностей каждого учащегося. Зона ближайшего развития является одним из наиболее значимых понятий культурно-исторической концепции. В нем концентрированно выражены закономерности психического развития в онтогенезе, оно обеспечивает конструктивный подход к пониманию человеческой индивидуальности и уникальности личности. Именно с его помощью может реализоваться целостный теоретико-практический и, в то же время, практико-теоретический подход к изучению развития психики и личности. Теоретическое значение этого понятия, по словам Л. С. Выготского, заключается в том, что оно позволяет проникнуть во внутренние каузально-динамические и генетические связи, определяющие процесс психического развития. Практическое значение данного диагностического принципа связано с проблемой обучения. Понятие «зона ближайшего развития» сформулировано Л. С. Выготским в его наиболее общих и существенных чертах. Применение этого понятия в широкой сфере развития и обучения детей с необходимостью требует дальнейшей конкретизации и выявления его психологического содержания. Именно поэтому внимание отечественных и зарубежных ученых к углубленному изучению ЗБР не ослабевает до сих пор [2, 3].

Объективно наиболее значительный вклад в разработку рассматриваемого подхода был внесен С. Л. Рубинштейном и его школой (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, И. М. Жукова, А. М. Матюшкин). Как Л. С. Выготский, так и С. Л. Рубинштейн указывал на недостаточность деления школьников (испытуемых), «на тех, которые могут, и тех, которые не могут самостоятельно, без чужой помощи решить задачу». Поэтому возникла необходимость ввиду этого дальнейшей дифференциации последних на две группы: тех, кого продвигает к решению, и тех, кого не продвигает эта помощь. Распространив принцип сотрудничества, на взаимодействие между ис-

пытуемым и экспериментатором и детально разработав метод зондирования мышления с помощью дозируемых подсказок, С.Л. Рубинштейн и его сотрудники тем самым фактически наполнили понятие о ЗБР конкретным методическим содержанием [3, 8].

Так, Н.И. Непомнящая отметила, что противопоставление ЗБР и уровня актуального развития (УАР) «теоретически противоречиво: если зона ближайшего развития определяется обучением, то она должна зависеть, следовательно, от уровня актуального развития (который был создан предшествующим обучением). Тогда при одном и том же уровне актуального развития и одинаковых методах обучения мы должны иметь и одинаковую зону ближайшего развития. В противном случае нужно будет признать, что развитие (и зона ближайшего развития) определяется какими-то иными факторами, помимо обучения» [6].

Таким образом, проблема (отмеченная Непомнящей): если ЗБР определяется обучением, то при одном УАР и одинаковых методах обучения она должна быть одинаковой.

Однако, это не так, ведь идея Выготского иная и заключалась в следующем: обучение ведет за собой развитие, но не тождественно ему. ЗБР зависит не только от обучения, но и от внутренних закономерностей развития, индивидуальных особенностей ребенка (мотивация, особенности мышления и т.д.). Обучение создает ЗБР, но «отклик» на него индивидуален.

Отправным моментом в построении данного понятия явилось разработанное еще А. Бине и Т. Симоном (1908) понятие об умственном возрасте (УВ) как числе, указывающем тот паспортный возраст, при котором средняя группа индивидов достигает данного результата по тесту «общего интеллекта». Л.С. Выготский справедливо отмечал, что применение понятия об УВ по отношению к суммарной оценке самых различных психических функций неправомерно ввиду существенных различий в темпе, с каким протекает их возрастное развитие. Однако в принципе идею УВ он считал обоснованной и продуктивной. Вместе с тем главное в его подходе заключалось в указании на то, что УВ не может служить исчерпывающей характеристикой развития той или иной психической функции. В связи с этим и было введено — в качестве дополнения — понятие о ЗБР [2, 4].

Таким образом, важно определение не только созревших процессов, но и созревающих. Это и означает, что, выясняя возможности ребенка при работе сотрудничестве, мы определяем тем самым область созревающих интеллектуальных функций, которые в ближайшие стадии развития должны принести плоды и, следовательно, переместится на уровень реального умственного раз-

вития ребенка. Область несозревших, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития. Но и сейчас нам должно быть ясно, что, по сколько обучение опирается на несозревшие, но созревающие процессы, а вся область этих процессов охватывается зоной ближайшего развития ребенка. Тогда, оптимальные сроки обучения, как для массового, так и для каждого отдельного ребенка устанавливаются в каждом возрасте зоной его ближайшего развития [2].

Таким образом, традиционная диагностика оценивает только актуальный уровень развития (УАР) — то, что ребенок уже умеет самостоятельно. Это не дает полной картины. Поэтому идея Выготского заключалась в том, что необходимо оценивать не только «вчерашний день» развития, но и «завтрашний» — то, что ребенок может сделать в сотрудничестве с взрослым. ЗБР — это область несозревших, но созревающих процессов.

Вот почему определение зоны ближайшего развития имеет такое большое практическое значение.

Цель работы заключается в исследовании взаимосвязи зоны ближайшего развития и интеллектуального потенциала школьников.

Изложение основного материала и обоснование полученных результатов исследования.

Для достижения цели работы за основу исследования было взято коррекционная программа по результатам тестирования ШТУР, которая направлена на развитие активного словаря с помощью метода словесных ассоциаций. Заниматься коррекцией вполне под силу, как учителям в спецгруппах детей под руководством психолога, так и родителям детей (если позволяет образование) в домашней обстановке [7].

В исследование принимали участие 20 школьников, возраст которых от 13 до 14 лет, с различным социальным и семейным положением. Эксперимент состоял из двух этапов: на первом этапе проводилась диагностика исходного, актуального уровня познавательного развития испытуемого; на втором этапе определялась зона его ближайшего развития. Для констатации актуального уровня познавательного развития использовалась методика определение общих умственных способностей (по методике ШТУР). Результаты проведенного психодиагностического обследования с помощью методики ШТУР позволили разделить испытуемых на две группы. К первой группе (11–55% человек) отнеслись дети, чей уровень интеллектуального развития находится на среднем уровне. Вторую группу (9–45% человек) составили дети, уровень интеллектуального развития соответствует низкому уровню. Анализ соотношения уровня вербального и невербального интеллекта показал, что во всех двух груп-

пах испытуемых отмечается превышение вербального интеллектуального показателя над невербальным. На втором этапе исследования дети двух групп приняли участие в диагностическом обучающем эксперименте, в основу которого было положено коррекционная программа по результатам тестирования ШТУР.

Оценка результатов исследования детей с помощью обучающего эксперимента выявила следующее.

Большинство детей первой группы (дети с нормальным интеллектом) с заинтересованностью приступали к выполнению задания. Они активно ориентировались в незнакомом материале, сразу приступили к ознакомлению ассоциативного ряда. Не нуждались в помощи экспериментатора на начальном этапе обучающей программы. С усложнением упражнений дети переспрашивали инструкцию и нуждались в помощи. Взаимодействие ученика и экспериментатора позволило более точно, доступно и конструктивно усвоить новую информацию и развить навыки коммуникации. Школьники второй группы с низким уровнем интеллекта были более пассивны, проявили отсутствие интереса к предложенному виду деятельности. Возникали сложности в задании определенного формирования ассоциативного ряда, к примеру, ассоциации-глаголы. Школьникам с низким уровнем интеллектуальных способностей возникла необходимость в помощи еще на ранних этапах выполнения упражнений. На предложение о помощи охотно соглашались, что в свою очередь способствовало возникновению интереса к данной обучающей программе. Так же было отмечено, что при самостоятельном обучении данных школьников, мотивация резко снижалась, а также ухудшались, вербальные навыки общения, и таким образом развитие интеллектуальных способностей задерживалось, на уровне актуального развития ребенка. Данной группе школьников понадобилось больше коррекционно-обучающих занятий для развития общих умственных способностей.

Кроме того, эксперимент выявил, что детям с разным уровнем актуального развития было необходимо разное качество оказываемой помощи.

Дети с нормальным интеллектом преимущественно не нуждались в обучающих уроках и смогли самостоятельно выполнить предложенное задание (11 детей — 55%). В двух случаях понадобилась вербальная помощь организующего характера — 1-е уроки; в двух случаях оказывалась помощь в виде наглядного разложения понятий на составляющий (анализ) — это 2-е уроки. Во всех случаях детям этой группы был доступен логический перенос, все они самостоятельно выполнили аналогичное задание.

Все дети с низким уровнем интеллекта нуждались в наглядной демонстрации составления ассоциативного ряда экспериментатором и совместном практическом выполнении задания, т. е. дети получили максимальное количество помощи, как в анализе, так и в синтезе материала. При этом часть детей с интеллектуальной недостаточностью (2 человека — 10%) остались нечувствительными к обучающим урокам и не выполнили задания коррекционной программы.

Результаты исследования и их анализ позволили сделать следующие выводы:

Во-первых, была выявлена зависимость обучаемости школьников от уровня их актуального развития: чем выше исходный уровень развития ребенка, тем выше его обучаемость.

Во-вторых, количество необходимой помощи также связано с общим интеллектуальным показателем — наибольшее количество обучающих уроков необходимо детям с низким уровнем интеллектуального развития; детям с нормой интеллектуального развития необходимо минимальное количество обучающих уроков.

В-третьих, детям с разным уровнем актуального развития необходимо разное качество оказываемой помощи: — детям с нормальным интеллектом при затруднении в выполнении задания часто было достаточно эмоциональной поддержки либо организующей помощи вербального характера в виде подсказок, наводящих вопросов и незначительной ориентирующей помощи в анализе материала; — детям, имеющим низкий уровень интеллектуального развития, речевой организации было недостаточно: кроме значительной помощи нуждались в наиболее развернутой помощи, демонстрации способа действия в наглядном плане и совместном практическом выполнении задания, т. е. в максимальном количестве помощи, как в анализе, так и в синтезе материала. Особое значение для этих детей имело эмоциональное поддерживающе-побудительное воздействие, которое стимулировало ребенка к проявлению собственной активности, повышало мотивацию и в значительной мере влияло на выполнение заданий.

Итак, результаты исследования позволяют говорить о возможности взаимосвязи зоны ближайшего развития и диагностики познавательных процессов в ходе диагностического обучающего эксперимента. Помощь взрослого направлена на стимулирование собственной активности и расширение возможностей ребенка. Тем самым в зоне ближайшего развития ребенок оказывается способен сделать сам то, что без помощи взрослого ему недоступно.

Также, важно отметить, что ЗБР не существует в отрыве от УАР. Если у ребенка нет сформированных базовых операций (например, не развит словарь), то зона его ближайшего развития будет очень узкой или «нулевой».

ЗБР — это не статичная характеристика. Она меняется по мере того, как ребенок осваивает новые действия. То, что сегодня является ЗБР, завтра становится УАР. В эксперименте это видно: после нескольких занятий (уроков) дети из первой группы, получив помощь, начинали выполнять задания самостоятельно.

Литература:

1. Варданян, Г.А. Опыт диагностики зоны ближайшего развития / Г.А. Варданян // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: сб. науч. тр. / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. — М., 1981. — С. 130–145.
2. Выготский, Л.С. Вопрос детской психологии / Л.С. Выготский. — СПб.: Союз, 1997. — 224 с.
3. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. — Т. 3. — М., 1983.
4. Иванов, А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей / А.Я. Иванов. — М., 1976.
5. Зона ближайшего развития — истоки понятия и основные линии исследования // Культурно-историческая психология развития: материалы первых чтений памяти Л.С. Выготского / под ред. И.А. Петуховой. — М.: Смысл, 2001. — С. 181–183.
6. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии // Психологическая наука и образование. — 2002. — № 1. — С. 42–50.
7. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. / Е.И. Рогов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. — 480 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. — М., 1959. — 355 с.

Личность педагога дополнительного образования как ключевой фактор образовательного процесса

Сафонов Андрей Геннадьевич, старший преподаватель
Новосибирский государственный педагогический университет

В статье автор рассматривает профессию педагога дополнительного образования, обращая внимание на его личностные качества, обозначая некоторые из них как основу строгих профессиональных требований к данной категории специалистов. Отдельное внимание уделено уровню образованности, вербальному интеллекту и образу педагога в целом.

Ключевые слова: качества личности педагога дополнительного образования, вербальный интеллект, образованность, образ педагога.

Педагог дополнительного образования занимает особое место в системе профессиональной педагогической деятельности. Возьмемся утверждать, что личность педагога дополнительного образования является одним из базовых факторов в процессе выбора ребенком вида деятельности и обеспечивает возможность его личностного развития.

Роль личностных качеств педагога дополнительного образования выступает фундаментом для построения качественного взаимодействия между педагогом и обучающимся и обеспечивает эффективность процесса воспитания.

Какими качествами личности должен обладать педагог дополнительного образования? Выделим некоторые из них:

- активность личности (произвольное деятельное участие в процессах личной и общественной жизни). Характеристикой активности выступает динамичность и наступательность поведения, обеспечивающая способность увлечь за собой и предложить ребенку пути достижения намеченных целей, что формирует интерес к личности педагога;
- ответственность (способность принимать решения и совершать соответствующие действия с готовностью принимать любые результаты реализации своего выбора). Без способности предвидеть последствия своих профессиональных действий, в основе которых лежит влияние на воспитуемого, возникают условия для формирования личности, ориентированной на эгоистическое и потребительское отношение к миру;
- искренность (умение тактично не скрывать своего отношения к чему или кому-либо). Искренность обеспечивает соответствие слова и дела педагога, что лежит в основе метода воспитания на личном примере;

- честь (способность взять на себя максимум ответственности, оставаясь при этом, адекватным в самооценке). Потребность поступать справедливо и оставаться правдивым по отношению ко всем, и, в первую очередь, к самому себе, формирует уважение к личности педагога и обеспечивает его авторитетное влияние на объект воспитания;
- честность (способность не перекладывать меру своей ответственности на обстоятельства и других людей). В данном случае речь идет о способности принять на себя личные обязательства обеспечения профессиональных обязанностей;
- достоинство (способность защищать свои обязанности и охранять свои права). Предполагает баланс формальных профессиональных обязанностей и личных неформальных обязательств, который требует дополнительных усилий в сохранении соотношения между профессиональными требованиями и личными интересами участников процесса;
- скромность (способность не демонстрировать свои возможности и привилегии, без объективных на то причин). Позволяет быть сдержанным и умеренным, выступает как инструмент самоконтроля личности, обеспечивает уважительное отношение к другим людям, несмотря на заслуги и наличие привилегий. Проявление педагогом этого качества личности служит ориентиром духовно-нравственного развития обучающихся;
- надежность (способность хранить чужие секреты и доводить начатое дело до конца). Это качество личности рассматривается через призму социально-психологических явлений во взаимоотношениях между людьми, таких как, «Предательство», «Подлость», «Порядочность». Педагог, применяя на практике свою способность в сочувствии, взаимопонимании и требовательном ожидании «правильности» от обучающегося, формирует чувство неприятия самой возможности нарушения договоренностей или унижения порядочного отношения других в отношении себя;
- творчество (способность ощущать и переживать потребность в новом, развивающем, полезном). Творчество в процессе воспитания предполагает процесс постоянного развития способностей личности и закономерного достижения новых качественных изменений и новообразований в структуре личности обучающихся и самого педагога.

Эти качества могут рассматриваться как основа строгих профессиональных требований к личности педагога дополнительного образования.

Специфика деятельности педагога дополнительного образования предъявляет особые требования к **уровню его образованности**, ведь если слепой ве-

дет слепого, оба упадут в яму. Образованность — это не просто набор знаний и эрудиция, а осознание пространства жизни, умение выходить за рамки своей профессиональной деятельности, осведомленность в различных сферах жизни, достаточное понимание своей предметной области, широкий кругозор и владение универсальными умениями и навыками, применимыми в разных сферах.

Для повышения уровня образованности могут быть использованы следующие практические шаги:

- чтение систематическое качественной литературы (профессиональной и художественной, классической и современной, исторической и публицистической, научно-популярной и проч.);
- посещение (реальное и виртуальное) выставок, концертов, филармонии, консерватории, театров, музеев;
- просмотр образовательных фильмов и документалистики;
- слушание лекций по различной тематике, с учетом сферы профессиональных или научных интересов;
- знакомство с живописью, архитектурой, музыкой, в том числе, классической;
- путешествия с целью знакомства с культурой, историей и природой различных республик и областей страны;
- участие в образовательных и волонтерских проектах;
- овладение различными новыми для конкретного человека умениями и навыками;
- профессиональное общение с единомышленниками.

Говоря о личности педагога дополнительного образования невозможно обойти тему его вербального интеллекта. **Вербальный интеллект** понимается нами как способность посредством речи влиять на социальную среду, а именно, оценить обстановку, определить контекст, правильно поставить задачу и использовать соответствующий речевой инструмент для ее решения.

Речевой или вербальный интеллект имеет **внешнюю и внутреннюю стороны**:

- **внутренний речевой интеллект** — это способность думать, то есть переживать образы «оживляя» присвоением им имен собственных из словарного запаса, и выстраивать их в конкретной актуальной логической взаимосвязи;
- **внешний речевой интеллект** — это способность с наименьшими усилиями за оптимальное время эффективно передать смыслы происходящего другим в процессе взаимодействия.

Единицей вербального интеллекта выступает слово — «плоть и хлеб», по выражению Мандельштама [2, с. 41].

«...Слово — тончайшее прикосновение к сердцу; оно может стать и нежным, благоуханным цветком, и живой водой, возвращающей веру в добро, и острым ножом, и раскаленным железом, и комьями грязи....Мудрое и доброе слово доставляет радость, глупое и злое, необдуманное и бестактное приносит беду. Словом можно убить и оживить, ранить и излечить, посеять смятение и безнадежность и одухотворить, рассеять сомнения и повергнуть в уныние, сотворить улыбку и вызвать слезы, породить веру в человека и заронить неверие, вдохновить на труд и привести в оцепенение силы души. Злое, неудачное, бестактное, попросту глупое слово может оскорбить, огорчить, ошеломить, потрясти человека». [2, с. 41].

Слово в практической деятельности педагога обретает особое значение при определенных условиях. Вот что об этом говорил Василий Александрович Сухомлинский «...Слово этического поучения имеет силу в устах воспитателя лишь тогда, когда он имеет моральное право поучать. Не надо быть каким-то ангелом, чтобы иметь нравственное право воспитывать настоящего человека, надо самому быть истинным Человеком — жить правильно, любить людей, высоко хранить свое достоинство патриота, гражданина, труженика, сына или дочери, матери или отца. Если ваше слово этического поучения созвучно вашему внутреннему духовному миру, одухотворено вашими убеждениями, — оно, как магнит, притягивает тех, кто усомнился в человеке, вы становитесь для них опорой и путеводным огоньком» [3, с. 37].

Второе важное условие, по мнению Сухомлинского, яркость человеческой личности педагога. Тогда слово воспитателя становится могучим и тонким инструментом. Фигура педагога безликого страшна для процесса воспитания, поскольку высокие декларации такого педагога тоже обретают безликость.

Для развития вербального интеллекта педагог может использовать следующие приемы:

- чтение с анализом. Предполагает чтение литературы (методической, научно-популярной и художественной), с выделением ключевых идей и составлением конспектов, с определением интересных формулировок и приемов автора;
- развитие речи посредством пересказа прочитанного текста, речевых импровизаций на заданную тему, анализа собственных голосовых заметок, метафор для различных понятий, сочинения придумывания историй или сказок;

- работа со словарями, включающая ежедневное изучение новых слов и использование их в речи, подбор синонимов и антонимов к различным словам, а также разбор этимологии терминов по различным предметным областям;
- решение лингвистических головоломок, анаграмм, игры в ассоциации;
- участие в коммуникативных практиках (дискуссиях, дебатах).

Отдельное внимание в контексте нашего разговора стоит уделить **образу педагога дополнительного образования**. Образ в данном случае рассматривается нами как субъективное психическое явление, как результат предварительного ощущения и восприятия, как некое обобщенное переживаемое субъективно представление о каком-то объекте или его отдельных сторонах. Это одна из разновидностей отражения окружающей действительности в сознании человека. Педагог находит отражение в сознании детей. Длительное восприятие его личности порождает некий устойчивый образ, который входит в сознание как образ педагога. Образ педагога для детей довольно долго служит эталоном «правильного» человека, если родители и окружение не развенчают этот образ своим негативным отношением. Образ является пространством существования авторитета.

Ребенок входит в мир через восприятие формы. Форма имеет большое значение при становлении отношения к предмету или объекту. Восприятие человека, в том числе и педагога, происходит через его внешнее проявление. Поэтому говоря об образе педагога, помимо всего сказанного выше, не следует забывать о голосе, мимике, жестах, пластике, темпо-ритме движений, и наконец аккуратности и внешней опрятности педагога. В данном случае, это не только вопрос эстетики, сколько инструмент педагогического воздействия педагога на обучающегося.

В заключении приведем размышления А. С. Макаренко «...во всех книгах по педагогике о воспитателе говорится приблизительно одно и то же.... Воспитатель в каждый момент своей работы должен стоять перед воспитанником или коллективом детей с обнаженной собственной личностью, и его работа не представляется иначе как растрачивание его личности.

...Главным инструментом его является собственная человечность. Только орудуя своими живыми нервами, вскрытыми окончаниями нервов, непосредственно направленными на ребенка, «воспитатель преобразует что-то» в душе ребенка... Педагогическая работа –это подвиг в тех или иных формах.

...На каждом шагу мы встречаем личность педагога-энтузиаста, «доброе сердце» которого полно любви к самому испорченному ребенку и который поэтому сам всегда именуется не иначе как «любимым учителем».

...Мы думаем о воспитании десятков миллионов наших детей. В этой огромной задаче нам нельзя строить планы в расчете на добрые сердца, энтузиазм и пр. В нашем распоряжении имеется и будет иметься только средний воспитатель...обладающий обычными человеческими чертами...Между прочими его чертами я отлечу такие: он обладает средними способностями, но интересуется наукой и литературой, политической работой...

...Мы имеем право...посмотреть на воспитателя как на рабочего, которому вверяется серьезная деловая функция, ставится точная, пусть и трудная, но все же посильная задача, не требующая от него гипертрофии сердца или другого какого-нибудь не менее важного органа, не лишаящая его возможности быть человеком, иметь свою личную жизнь и спокойную старость...» [1, с. 213].

Литература:

1. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. — М.: Политиздат, 1988. — 256 с.
2. Мандельштам, О. Э. Слово и культура / О. Э. Мандельштам. — М.: Советский писатель, 1987. — 320 с.
3. Сухомлинский, В. А. Потребность человека в человеке / В. А. Сухомлинский. — 2-е изд., перераб. — М.: Советская Россия, 1981. — 96 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Synthesis of cultural traditions: Korean philosophical aesthetics in the development of a capsule clothing collection with Karelian motifs

Shavlak Aleksandra Vladimirovna, student

Academic supervisor: Kravtsov Dmitry Vladimirovich, instructor

School of Clothing Engineering (College), Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

This article explores the possibilities of integrating South Korean philosophical aesthetics into the concept of a youth capsule clothing collection inspired by Karelian (The Republic of Karelia is a region located in northwestern Russia) motifs. The study is based on identifying common philosophical and artistic principles shared by Karelian and Korean cultures, particularly their reverence for nature, symbolism, and pursuit of harmony. Special attention is given to the Korean aesthetic categories of Heung (흥), Han (한), and Musim (무심), as well as the concept of Pungnyu as a philosophical foundation for fashion design. The paper examines the reinterpretation of Karelian ornamentation, color symbolism, and natural imagery through the lens of Korean aesthetic traditions. A conceptual framework for a capsule collection structured around three emotional and philosophical states is proposed, alongside principles of sustainable design, conscious consumption, and intercultural dialogue. The study concludes that synthesizing Karelian cultural heritage with Korean philosophical aesthetics offers promising opportunities for creating contemporary fashion products that combine functionality, cultural identity, and profound symbolic meaning.

Keywords: capsule clothing collection, fashion design, Korean aesthetics, Karelian culture, intercultural dialogue, design philosophy, Heung, Han, Musim, Pungnyu, ethnic motifs, ornamentation, symbolism, sustainable fashion, cultural heritage, youth fashion.

Introduction

The creation of a fashion collection is a complex creative process in which not only aesthetic solutions but also profound cultural meanings are materialized.

Contemporary design increasingly demonstrates a tendency toward intercultural dialogue, where elements of different traditions are organically combined to produce new artistic expressions [1, p. 352]. This article examines the possibilities of integrating South Korean aesthetics into an already developed youth capsule collection inspired by Karelian motifs. This is illustrated in Figure 1.



Fig. 1. Capsule Clothing Collection with Karelian Motifs

As a contemporary design concept, a capsule collection involves the creation of a limited line of interchangeable garments that together form a versatile wardrobe [2, p. 62]. The philosophy of the capsule wardrobe is grounded in conscious consumption and the efficient use of time and resources, principles that resonate remarkably well with East Asian ideals of moderation and mindfulness.

The decision to draw upon South Korean philosophy and aesthetics within this project is far from accidental. Despite geographical distance and cultural differences, Karelian and Korean traditions exhibit striking similarities in their attitudes toward nature, symbolism, and the profound semantic significance of visual elements [3, p. 161]. Both cultures regard nature not as an object to be conquered but as a source of wisdom and harmony, a perspective reflected in their ornamentation, color palettes, and compositional principles.

The purpose of this study is to provide both a theoretical justification and a practical demonstration of the possibilities for synthesizing South Korean philosophical

aesthetics with the existing concept of a capsule collection based on Karelian motifs. Such an approach allows the collection to acquire a deeper conceptual dimension, in which every design element conveys not only visual appeal but also philosophical meaning.

1. Foundations of Korean Aesthetic Philosophy

South Korean philosophy represents a unique synthesis of Confucianism, Buddhism, and Daoism [4, p. 286]. At the core of the Korean worldview lies the concept of **Pungnyu** (Pungnyu-seong and Pungnyu-sin), which describes the fundamental duality of existence [5, p. 30]. In Korean thought, Pungnyu combines playfulness and artistic expression while placing metaphysical and spiritual principles at its center. Unlike the traditions of China and Japan, Korean philosophy places particular emphasis on inner, ideological, and spiritual dimensions. The ideal of Korean aesthetics is the unity of the divine and the human.

This ideal is based on two interrelated concepts:

— **Pungnyu-seong** refers to the spiritual quality inherent in all beings and in nature itself, generating spirituality as an intrinsic property of the world.

— **Pungnyu-sin** denotes the human aspiration to experience, appreciate, and express this «Pungnyu quality».

In other words, Pungnyu-sin is the desire to perceive Pungnyu-seong and externalize it through artistic creation. It is the human will to manifest the spiritual essence of the world. For the aesthetic realization of Pungnyu-sin, Korean philosophy distinguishes three fundamental categories that together form the basis of Korean aesthetics:

— **Heung (흥)** — inspiration, enthusiasm, joyful excitement, and emotional uplift. It is a state in which sorrow recedes and gives way to joy, imagination, and creative energy. Koreans are often described as naturally inclined toward *Heung*, expressing it through singing, dancing, and communal celebration [6, p. 89].

— **Han (한)** — sorrow, grief, accumulated pain, resentment, and emotional endurance. Unlike Heung, which embodies brightness and optimism, Han reflects profound melancholy and the emotional burden of suffering. Nevertheless, it remains an essential component of the Korean emotional experience.

— **Musim (무심)** — literally «without mind», referring to a state free from selfish desires and attachments. It represents serenity, tranquility, and liberation from emotional turmoil, transcending both joy and sorrow [7, p. 167].

Although these three states differ significantly, they coexist within a dynamic relationship. Their interaction forms the philosophical system of Pungnyu, which underlies the East Asian understanding of beauty. Through this interaction, a cyclical

process emerges: a person experiences intense inspiration (Heung), encounters hardship and suffering that lead to Han, and ultimately transcends these emotions to attain the peaceful detachment of Musim. This continuous transformation constitutes one of the fundamental principles of East Asian aesthetics.

2. Parallels Between Karelian and Korean Traditions

An analysis of these philosophical concepts reveals profound similarities between Karelian and Korean cultural traditions in their approaches to nature, symbolism, and aesthetics. Both cultures developed in close interaction with their natural environments, shaping their worldviews, artistic practices, and everyday lives.

Karelian culture evolved amid forests, lakes, and rocky landscapes, fostering deep reverence for nature that is reflected in epic works such as the «**Kalevala**» [8, p. 11]. In this national epic, nature is not merely a backdrop but an active participant endowed with magical powers and wisdom. Similarly, Korean tradition — particularly in its Buddhist and Daoist dimensions regards nature as a source of spiritual knowledge and harmony.

Karelian ornamentation features geometric patterns and stylized depictions of plants, animals, and natural forces. These motifs serve not merely as decoration but as symbolic elements rooted in mythology, ritual, and cosmological beliefs [9, p. 23]. For example, tree imagery represents the World Tree connecting different realms of existence, while water motifs reflect the sacred status of lakes and rivers [3, p. 176].

Korean aesthetics are likewise deeply symbolic. Traditional Korean art frequently depicts the «Four Gentlemen» plants plum blossom, orchid, chrysanthemum, and bamboo each representing distinct moral virtues. Decorative motifs found on the traditional hanbok often include clouds, cranes, dragons, and flowers that symbolize longevity, happiness, prosperity, and good fortune [10, p. 112].

2.1. Color Symbolism

Color symbolism occupies an important place in both traditions. Karelian culture favors subdued, natural tones inspired by the northern landscape, including shades of gray, brown, and green. Red traditionally functions as a protective color symbolizing vitality and defense against evil spirits, while white is associated with purity and sacredness.

In Korean tradition, colors possess profound cosmological significance through their association with the theory of the **Five Elements** (*Ohaeng*): wood, fire, earth, metal, and water [11, p. 67]. Each element corresponds to a specific color: green — wood, renewal, and growth; red — fire, passion, prosperity, and positive energy; yellow — earth, balance, stability and harmony; white — metal, purity, honesty, and integrity; black — water, wisdom, depth, and perseverance.

These colors are employed not arbitrarily but according to philosophical principles intended to maintain harmony and balance.

2.2. Principles of Composition

Both Karelian and Korean artistic traditions favor asymmetry and naturalness over strict geometric regularity. In Korean aesthetics, this preference is expressed through the concept of «natural beauty» or the «beauty of imperfection», which resembles but remains distinct from the Japanese notion of «wabi-sabi». Karelian folk aesthetics likewise value organic forms and authenticity, particularly in traditional crafts such as wood carving, embroidery, and weaving.

3. Integrating Korean Philosophy into the Capsule Collection

3.1. A Three-Part Structure Based on Heung, Han, and Musim

The proposed capsule collection, consisting of ten garments, may be conceptually divided into three groups corresponding to the three principal categories of Korean aesthetics.

Heung Group (Inspiration, Joy, Vitality). This category would include three or four garments expressing energy, movement, and celebration. The designs could incorporate brighter accents from the Karelian palette: reds, oranges, and greens reminiscent of the Northern Lights and sunsets over northern lakes. Silhouettes would be freer and more dynamic, featuring asymmetrical elements, while ornamentation could depict birds, the sun, and floral motifs symbolizing awakening, growth, and renewal.

Han Group (Sorrow, Reflection, Emotional Depth). Another three or four garments would embody restraint, introspection, and quiet contemplation. Their color palette would emphasize darker and more muted tones such as gray, deep blue, and brown, reflecting the severity of northern landscapes, the depths of Karelian lakes, and the shadows of coniferous forests. Silhouettes would be minimalist and structured, while ornamentation could feature water, stones, and winter trees as symbols of endurance, resilience, and inner strength.

Musim Group (Serenity, Detachment, Harmony). The remaining two or three garments would express tranquility, peace, and unity with nature. Their palette would consist of subtle combinations of beige, light gray, soft green, white, and pale blue. The silhouettes would be simple, comfortable, and natural, with minimal decoration or none at all. Emphasis would instead be placed on fabric texture, material quality, and precision of tailoring.

3.2. Cyclical Movement and Transformation

An important aspect of Korean philosophy is the idea of cyclical movement the continuous transition from Heung to Han, from Han to Musim, and ultimately back

to the beginning [5, p. 56]. This concept can be embodied in the capsule collection through the transformability of its garments, allowing a single piece to convey different emotional states depending on how it is styled, combined with other items, or accessorized. For example, a minimalist dress belonging to the Musim group may be paired with a brightly colored belt or an embroidered collar, shifting its expressive character toward Heung. Likewise, a structured jacket from the Han group can be combined with a lightweight blouse to create a more uplifting and energetic appearance.

3.3. The Symbolism of Ornament Through the Lens of Pungnyu

The Karelian ornaments incorporated into the collection may be reinterpreted through the philosophical framework of Pungnyu. In this context, each decorative motif functions not merely as an ethnic identifier but as a carrier of deeper philosophical meaning.

Tree motifs such as pine, spruce, and birch may be understood as expressions of Pungnyu-seong, the spiritual essence inherent in all living things [3, p. 165]. The tree symbolizes the connection between heaven and earth, past and future, roots and branches.

Water motifs including waves, fish, and waterfowl can be associated with cyclical movement and the fluidity of emotional states, ranging from the calm surface of a lake (Musim) to the rushing current of a river (Heung) and the mysterious depths of dark waters (Han).

Geometric patterns, such as diamonds, crosses, and zigzags characteristic of Karelian embroidery and wood carving, may be interpreted as visual representations of the harmony of opposites, comparable to the balance embodied in the Korean concepts of yin and yang [12, p. 298].

4. The Synthesis of Karelian and Korean Motifs

Water Imagery. Karelian motifs depicting waves or rippling water can be combined with Korean representations of lotus flowers or water lilies. In Karelian tradition, water is a sacred element associated with femininity, birth, and purification. In Korean culture, the lotus symbolizes purity and spiritual transcendence, rising unstained from muddy waters. Their combination creates a multilayered symbol of renewal, spiritual growth, and inner purity.

Tree Motifs. Stylized Karelian depictions of pine or spruce may be complemented by Korean images of bamboo or pine. In both cultures, evergreen plants represent resilience, longevity, and the capacity to preserve vitality under harsh conditions. Such compositions highlight both the similarities and distinctive interpretations of shared symbolic themes.

Bird Imagery. Traditional Karelian depictions of ducks, swans, and geese may be paired with Korean representations of cranes. In both traditions, birds symbolize the soul, freedom, and the connection between heaven and earth. While the crane signifies longevity and good fortune in Korean culture, the swan represents fidelity and beauty in Karelian symbolism. Their juxtaposition enriches the symbolic vocabulary of the collection.

Geometric Patterns. Traditional Karelian diamonds, crosses, and zigzags may be reinterpreted through the Korean cosmological system of trigrams and the Five Elements [12, p. 307].

For example, the diamond traditionally associated in Karelia with fertility and feminine principles may be related to the square symbolizing earth in Korean cosmology. Likewise, the Karelian cross, representing the four cardinal directions, may be connected with the Korean philosophical framework of the Five Elements, creating new layers of intercultural meaning.

5. The Philosophy of Materials

Traditional Korean culture embraces the concept of **mulgeon**, which emphasizes respect for objects and recognizes their spiritual value [4, p. 286]. Every garment is viewed not as a disposable commodity but as the outcome of the labor of countless people and natural processes. Fabrics originate from plants nourished by sunlight and rain, are dyed using materials harvested during specific seasons, and are woven and sewn by human hands. Similarly, Karelian culture has long been characterized by careful stewardship of possessions. In the harsh northern climate, where resources were limited, garments were made to last for many years, repaired when damaged, altered when necessary, and often passed down through generations. This philosophy of durability should serve as a cornerstone of the contemporary collection.

Practical Implementation

The proposed design philosophy may be realized through:

- the use of high-quality natural materials that become more aesthetically appealing with age for example, linen acquiring greater softness and wool developing a refined luster;
- timeless silhouettes that remain relevant regardless of seasonal fashion trends;
- thoughtfully engineered construction with seam allowances that facilitate repair and alteration;
- detachable and replaceable components, such as buttons, ties, and decorative details, allowing garments to be refreshed and adapted over time.

Conclusion

The integration of South Korean philosophy into a youth capsule clothing collection inspired by Karelian motifs represents an innovative approach to contemporary fashion design. This synthesis is not a mechanical combination of elements from two distinct cultures but rather an organic interweaving of meanings, values, and visual solutions based on profound similarities in their worldviews.

Both Karelian and Korean cultural traditions evolved in close relationship with nature, fostering a distinctive perception of the natural world as a source of wisdom and inspiration. The rich symbolism characteristic of both cultures enables every design element to carry multiple layers of meaning, transforming clothing from a mere consumer product into a medium of cultural expression.

The Korean aesthetic framework of the three emotional states: Heung (inspiration), Han (sorrow), and Musim (serenity) provides a philosophical structure for organizing the collection, with each group of garments reflecting a particular emotional and spiritual condition. The cyclical transition between these states mirrors the principles of adaptability and multifunctionality that define the capsule wardrobe concept.

Materials, production techniques, color palettes, and silhouettes are all informed by a philosophy of mindfulness, respect for tradition and nature, and the pursuit of harmony. The use of natural fabrics, traditional dyeing and finishing methods, collaboration with local artisans, and the minimization of waste represent not merely adherence to the principles of sustainable fashion but the embodiment of deeply rooted cultural values.

The creation of such a collection requires not only design expertise but also extensive scholarly research, immersion in cultural contexts, and sensitivity to symbolic meanings. It constitutes a journey across cultures as well as an inward exploration of traditional wisdom.

The resulting collection is more than a set of aesthetically pleasing garments; it is a coherent artistic statement in which North and East, antiquity and modernity, functionality and spirituality coexist in harmonious unity. It is intended for thoughtful consumers who seek not only visual appeal and comfort but also deeper meaning, a connection to cultural heritage, and an opportunity to express their values and worldview through material objects.

In a contemporary world where globalization has often led to the erosion of cultural distinctions and the homogenization of aesthetics, projects of this nature acquire particular significance. They demonstrate that an alternative path is possible not the abandonment of tradition in the name of modernity, but its creative reinterpretation and integration into present-day design practice.

Within this framework, intercultural dialogue does not diminish the uniqueness of individual traditions. On the contrary, it highlights the universal values that unite different peoples.

Despite their differences, Karelian and Korean cultures reveal remarkable similarities in their perception of nature as both teacher and source of inspiration, in their use of symbolism to communicate complex philosophical ideas through visual means, and in their appreciation of simplicity and naturalness as fundamental aesthetic ideals. These shared characteristics make their synthesis not an artificial construct but an authentic convergence of kindred spiritual traditions.

References:

1. Welters L., Lillethun A. Fashion History: A Global View. London: Bloomsbury Publishing, 2018. — 352 p.
2. Rech S. R., Souza P. M. Capsule wardrobe: sustainable fashion and conscious consumption / Modapalavra eperiódico. 2020. Vol. 13, № 28. — 62 p.
3. Kallio K. Karelian laments and the poetics of mythic space / Oral Tradition. 2013. Vol. 28, № 2. — 161, 165, 176 p.
4. Suh J.-C. Korean Philosophy: Its Tradition and Modern Transformation. Lanham: Rowman & Littlefield, 2020. — 286 p.
5. Yoon Y.-S. The aesthetic concept of Pungnyu in traditional Korean culture / Korea Journal. 2012. Vol. 52, № 3. — 30, 56 p.
6. Gwon O.-Y. Heung: the Korean concept of festive joy and its cultural significance / Korean Studies. 2015. Vol. 39. — 89 p.
7. Lee Y.-H., Chung M.-K. Han: the cultural emotion of Korean people and its psychological implications / International Journal of Culture and Mental Health. 2018. Vol. 11, № 4. — 496 p.
8. Honko L. The Kalevala and the world's epics / Studia Fennica Folkloristica. 2002. Vol. 12. — 11 p.
9. Konkka U. Traditional Karelian embroidery: techniques and symbolism / Textile History. 2015. Vol. 46, № 1. — 23 p.
10. Kim Y.-S. The Four Gentlemen: symbolic plants in Korean art and culture / Asian Art and Culture. 2017. Vol. 10, № 2. — 112 p.
11. Choi J.-H. The Five Elements theory in Korean traditional culture / Korean Cultural Studies. 2016. Vol. 24. — 67, 89 p.

12. Yoo S.-K. Color symbolism in Korean traditional costume / International Journal of Fashion Design, Technology and Education. 2018. Vol. 11, № 3. — 298p.

Научное издание

Исследования молодых ученых

Выпускающий редактор Г.А. Письменная
Ответственные редакторы Е.И. Осянина, О.А. Шульга, З.А. Огурцова
Подготовка оригинал-макета О.В. Майер

Материалы публикуются в авторской редакции.

Подписано в печать 07.07.2026. Формат 60х84/16. Усл. печ. л. 10,3.
Тираж 300 экз.

Издательство «Молодой ученый».
420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова,
д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»,
Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова,
д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.