

ISSN 2223-4047

ВЕСТНИК

МАГИСТРАТУРЫ

10-1, 2025



научный журнал

ВЕСТНИК 10-1 (169) **МАГИСТРАТУРЫ** 2025

Научный журнал

издается с сентября 2011 года

Учредитель:

ООО «Коллоквиум»

Полное или частичное воспроизведение материалов, содержащихся в настоящем издании, допускается только с письменного разрешения редакции.

Адрес редакции:

424002, Россия,
Республика Марий Эл,
г. Йошкар-Ола,
ул. Первомайская, 136 «А».
тел. 8 (8362) 65 – 44-01.
e-mail: magisterjourn@gmail.com.
<http://www.magisterjournal.ru>.
Редактор: Е. А. Мурзина
Дизайн обложки: Студия PROекТ
Перевод на английский язык
Е. А. Мурзина

Распространяется бесплатно.
Дата выхода: 30.10.2025 г.
ООО «Коллоквиум»
424002, Россия,
Республика Марий Эл,
г. Йошкар-Ола,
ул. Первомайская, 136 «А».

Главный редактор Е. А. Мурзина

Редакционная коллегия:

Е. А. Мурзина, канд. экон. наук, доцент (главный редактор).

А. В. Бурков, д-р. экон. наук, доцент (г. Йошкар-Ола).
В. В. Носов, д-р. экон. наук, профессор (г. Москва)
В. А. Карачинов, д-р. техн. наук, профессор (г. Великий Новгород)
Н. М. Насыбуллина, д-р. фарм. наук, профессор (г. Казань)
Р. В. Бисалиев, д-р. мед. наук, доцент (г. Астрахань)
В. С. Макеева, д-р. педаг. наук, профессор (г. Орел)
Н. Н. Сентябрев, д-р. биолог. наук, профессор (г. Волгоград)
Н.С. Ежкова, д-р. педаг. наук, профессор (г. Тула)
И. В. Корнилова, д-р. истор. наук, доцент (г. Елабуга)
А. А. Чубур, канд. истор. наук, профессор (г. Брянск).
М. Г. Церцвадзе, канд. филол. наук, профессор (г. Кутаиси).
Н. В. Мирошниченко, канд. экон. наук, доцент (г. Саратов)
Н. В. Бекузарова, канд. педаг. наук, доцент (г. Красноярск)
К. В. Бугаев, канд. юрид. наук, доцент (г. Омск)
Ю. С. Гайдученко, канд. ветеринарных наук (г. Омск)
А. В. Марьяина, канд. экон. наук, доцент (г. Уфа)
М. Б. Удалов, канд. биолог. наук, науч. сотр. (г. Уфа)
Л. А. Ильина, канд. экон. наук. (г. Самара)
А. Г. Пастухов, канд. филол. наук, доцент, (г. Орел)
А. А. Рыбанов, канд. техн. наук, доцент (г. Волжский)
В. Ю. Сапьянов, канд. техн. наук, доцент (г. Саратов)
О. В. Раецкая, канд. педаг. наук, преподаватель (г. Сызрань)
А. И. Мосалёв, канд. экон. наук, доцент (г. Муром)
С. Ю. Бузоверов, канд. с-хоз. наук, доцент (г. Барнаул)

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	3
<i>Н.В. Чебодаева ВОЗРАСТНАЯ СТРУКТУРА ПОПУЛЯЦИИ ХАРИУСА СИБИРСКОГО (THYMALLUS ARCTICUS PALLAS, 1776) И ЕЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ И РЫБОХОЗЯЙСТВЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ</i>	3
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Д.Ж. Хидиятулина ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМ ТИПОМ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ</i>	6
<i>Л.А Гоголева НЕЭКОНОМИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ ПОЛИКЛИНИК</i>	9
<i>Л.Б. Барт БЕСКОНФЛИКТНОЕ ОБЩЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА</i>	11
<i>К.К. Данилова ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ НАЧИНАЮЩИХ ПСИХОЛОГОВ С КАРЬЕРНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ И САМОВОСПРИЯТИЕМ ТРУДОСПОСОБНОСТИ</i>	14
<i>В.В. Лазарева ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА УРОВЕНЬ ПРИТЯЗАНИЙ И САМООЦЕНКУ СТУДЕНТОВ: ОБЗОР И ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ</i>	16
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Е.О. Туренко ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ШКОЛЬНИКОВ</i>	19
<i>И.В. Антонова К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ</i>	22
<i>О.А. Шепталкина ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДХОДЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ</i>	24
<i>Г.Р. Баянова РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ УСПЕХА УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ</i>	27
<i>Н.С. Харитонов ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ</i>	30
<i>О.С. Кожанова УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ</i> ..	32
<i>С.З. Ключко ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</i>	35
<i>С.З. Ключко ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: СИСТЕМА РАБОТЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ</i>	38
<i>Н.В. Царёва УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</i>	41
СОЦИОЛОГИЯ	
<i>Нго Тхи Чам ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВО ВЬЕТНАМЕ</i>	44
ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>А.Б. Бадмажапова КИТАЙ В ГЛАЗАХ ЕКАТЕРИНЫ II: АНАЛИЗ ПИСЕМ ВОЛЬТЕРУ (1763–1778)</i>	49
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>А.А. Самойлова МУЗЕЙНЫЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА «СТИЛЬ И ЯЗЫК ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАКСИМА ГОРЬКОГО»</i>	53
<i>А.В. Стройков NEVERMORE. ПТИЦА КАК ВОПЛОЩЕНИЕ УЖАСА</i>	57
<i>Информация для авторов</i>	63

Н.В. Чебодаева

ВОЗРАСТНАЯ СТРУКТУРА ПОПУЛЯЦИИ ХАРИУСА СИБИРСКОГО (*THYMALLUS ARCTICUS* PALLAS, 1776) И ЕЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ И РЫБОХОЗЯЙСТВЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ

*В настоящей статье представлены результаты исследования возрастной структуры популяции хариуса сибирского (*Thymallus arcticus* Pallas, 1776) из нижнего течения реки Таитып, Таитыпского района, Республики Хакасия. Анализировались возрастная шкала, распределение особей по возрастным классам, максимальная продолжительность жизни. Выявлено доминирование 1+, 2+, 3+, 4+ классов и снижение численности в старших возрастных группах, что указывает на высокую естественную и/или промысловую смертность. Обсуждается значение возрастной структуры как индикатора состояния популяции, ее репродуктивного потенциала и подверженности антропогенному воздействию. Полученные данные являются основой для разработки эффективных мер по управлению рыбными ресурсами и сохранению вида.*

Ключевые слова: *Thymallus arcticus*, хариус сибирский, возрастная структура, продолжительность жизни, смертность, популяция, рыбохозяйственное значение.

Возрастная структура популяции является одним из фундаментальных демографических показателей, отражающих ее динамику, репродуктивный потенциал, скорость возобновления и реакцию на

факторы среды и антропогенное воздействие [1]. Распределение особей по возрастным классам позволяет судить о характере пополнения, темпах роста, смертности и успешности воспроизводства, что критически важно для эффективного управления рыбными ресурсами и сохранения биоразнообразия [2].

Хариус сибирский (*Thymallus arcticus* Pallas, 1776) – вид семейства хариусовых (Thymallidae), широко распространенный в холодноводных реках и озерах Северной Азии и Северной Америки. Он является ценным объектом спортивного и традиционного рыболовства, а также служит важным биоиндикатором чистоты и стабильности водных экосистем благодаря своей высокой чувствительности к изменениям условий обитания [3]. Учитывая возрастающий антропогенный пресс на сибирские водные объекты (промысел, загрязнение, изменение гидрологического режима), детальное изучение возрастной структуры популяций хариуса сибирского является особенно актуальным.

Целью работы является изучение возрастной структуры популяции хариуса сибирского из нижнего течения реки Таштып, Таштыпского района, Республики Хакасия. Полученные данные позволят оценить современное состояние популяции.

Материалы и методы

1. Район и период исследования: исследования проводились в нижнем течении реки Таштып, Таштыпского района, Республики Хакасия в июле 2025 года.

2. Сбор икhtiологического материала: материал был собран с использованием спиннингового лова. Всего было проанализировано 58 особей хариуса сибирского.

Для определения возраста отбиралась чешуя из области ниже спинного плавника по боковой линии.

3. Определение возраста и параметров роста: возраст рыб определялся по чешуе с использованием бинокулярного микроскопа МБС-9 и подсчета годовых колец. Возрастная группа обозначалась как "0+", "1+", "2+" и т.д.

Результаты исследований по возрастной структуре улова *Thymallus arcticus* представлены на диаграмме (рис 1).

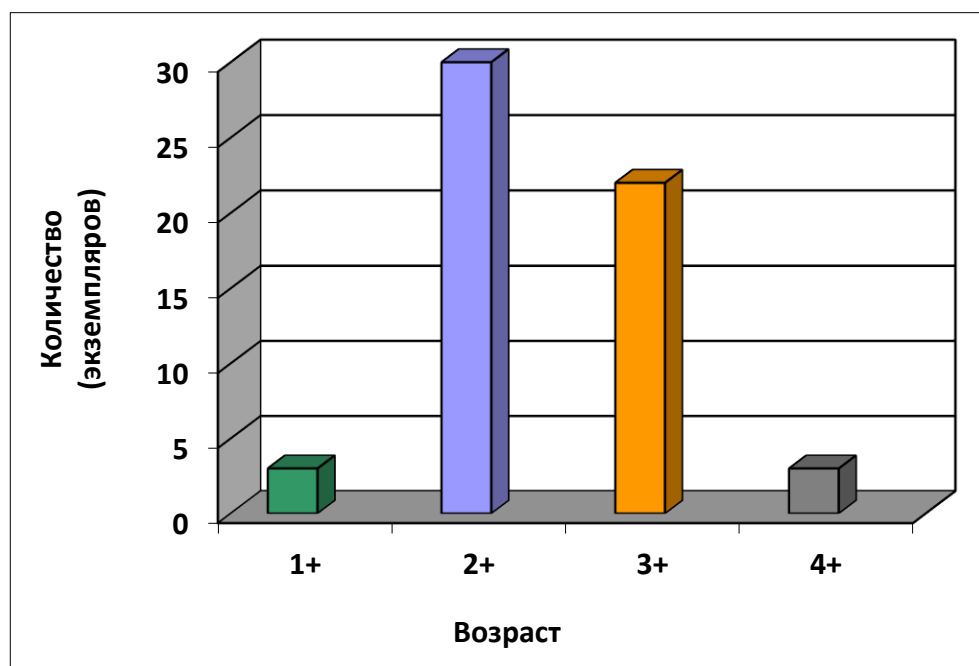


Рис. 1. Возрастная структура популяции *Thymallus arcticus* (река Таштып, 2025 год, n=58)

В исследованной популяции хариуса сибирского были представлены особи в возрасте от 1+ до 4+ лет. Максимальная продолжительность жизни составила 4+ лет. Наиболее многочисленными оказались возрастные 2+ и 3+ л. Отмечено резкое снижение численности особей в возрастных группах старше 4+ лет.

Снижение численности в младших возрастных группах (0+, 1+) может указывать на колебания успешности нереста и выживаемости молоди, в то время как резкое сокращение доли старших возрастных классов (старше 6+ лет) свидетельствует о высокой общей смертности.

Высокая смертность старших возрастных групп может быть обусловлена несколькими факторами:

1) Естественная смертность (возрастное старение, болезни, хищничество).
2) Перестовая смертность: значительные энергетические затраты во время нереста, особенно у самцов, могут приводить к ослаблению и последующей гибели [4].

3) Промысловая смертность: хариус, особенно крупные особи, является желанным трофеем для рыболовов. Интенсивный вылов крупных, старших особей может существенно изменять возрастную структуру, сокращая продолжительность жизни и снижая средний возраст популяции [5].

Экологическое значение изученной возрастной структуры велико. Сдвиг в сторону более молодых возрастных групп, вызванный чрезмерным выловом или ухудшением условий воспроизводства, может привести к снижению общего репродуктивного потенциала популяции, так как старшие и более крупные самки обычно обладают большей плодовитостью [6].

Полученные данные могут быть использованы для:

1. Мониторинга состояния популяции: регулярный анализ возрастной структуры позволяет отслеживать изменения в динамике популяции и своевременно выявлять признаки деградации.

2. Разработки рыбохозяйственных нормативов: определение оптимального размера и возраста вылова, квотирование и регулирование орудий лова должны учитывать возрастную структуру популяции для обеспечения ее устойчивого воспроизводства.

3. Оценки воздействия: изменения в возрастной структуре могут служить индикатором воздействия различных антропогенных факторов (загрязнение, изменение гидрологического режима).

Библиографический список:

1. Никольский Г.В. Экология рыб. М.: Высшая школа, 1974. 367 с.
2. Кудерский Л.А. Теоретические основы и практические пути рыбохозяйственного освоения озер. М.: Агропромиздат, 1989. 144 с.
3. Weiss, K., Sundstrom, L.F., Nieceza, A.G. Climate change and thermal tolerance in European grayling (*Thymallus thymallus*). *Environmental Biology of Fishes*, 2018, vol. 101, pp. 153-162.
4. Севастьянов Н.П. Особенности биологии размножения сибирского хариуса (*Thymallus arcticus* Pallas, 1776) в условиях различных водоемов. Автореф. дис. канд. биол. наук. Иркутск, 2011. 24 с.
5. Maki-Petays, P., Erkinaro, J. Sex-specific fishing mortality in Atlantic salmon: implications for population dynamics and conservation. *Ecology of Freshwater Fish*, 2011, vol. 20, no. 4, pp. 582-590.
6. Кожова О.М., Ижболдина Л.А. Очерки по биологии и экологии байкальского хариуса. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1195. 128 с.
7. Ricker, W.E. *Methods for the assessment of fish production in fresh waters*. 3rd ed. Oxford: Blackwell Scientific Publications, 1978. 313 p.

ЧЕБОДАЕВА НАДЕЖДА ВИКТОРОВНА – студент, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, Россия.

П
С
И
Х
О
Л
О
Г
И
Ч
Е
С
К
И
Е**НАУКИ**

Д.Ж. Хидиятулина

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМ ТИПОМ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности тревожности младших школьников в семьях с разным типом родительского отношения.

Ключевые слова: Тревожность, тревога, тип родительского отношения, родительские установки, детско-родительские отношения.

Тревожность, как состояние, свойственна каждому человеку. Низкий уровень тревоги способен мобилизовать силы в достижение цели, высокая же тревожность, или тревога, как свойство личности, действует обратно и может привести человека к отчаянию.

В последние годы количество обращений родителей по поводу тревожности детей существенно возросло. Для профилактики психологических проблем, существует необходимость помощи родителям в определении типа родительского отношения, для последующей коррекции стиля воспитания с целью снижения уровня тревожности у детей, поэтому эта тема является актуальной.

По мнению Выготского Л.С. тревожность – это длительное, глубокое эмоциональное переживание, которое связано с жизненно-важными потребностями и стремлениями индивида.

По определению А.М. Прихожана, тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, которое связано с ожиданием неблагоприятного или предчувствием опасности.

По определению Р. С. Немова тревожность – это постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние беспокойства, испытывать страх и тревогу, в специфических социальных

ситуациях.

Гипотезой исследования является предположение о том, что существует взаимосвязь между типом родительского отношения и уровнем тревожности у детей.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования:

- опросник родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин),
- тест-опросник изучения родительских установок PARI (Е.С. Шефер, Р.К. Белл),
- опросник «Анализ семейных отношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис),
- тест тревожности (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен) для детей.

В исследовании приняли участие 39 детей в возрасте от 5 лет до 7 лет (22 девочки, 17 мальчиков), а также 39 родителей в возрасте от 21 до 46 лет.

Результаты следующие:

- Высокий уровень тревожности у 16 детей (4 мальчика и 12 девочек), что составляет 41,03% от общего числа выборки детей;
- Средний уровень тревожности у 23 детей (13 мальчиков и 10 девочек), что составляет 58,97% от общего числа выборки детей;
- Низкий уровень тревожности в данной выборке не выявлен.

Диаграмма распределения в процентном соотношении:

Распределение уровня тревожности

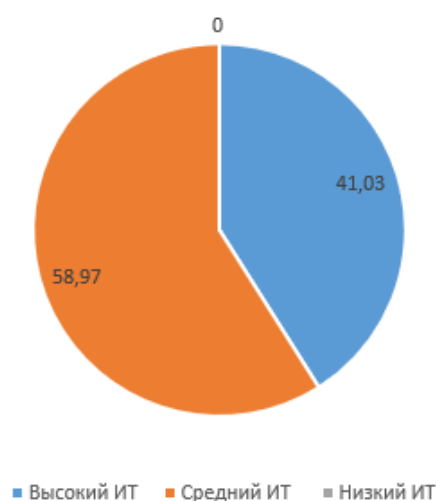


Рис 1. Результаты диагностики тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен

Наибольшее количество выборов негативной реакции в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок. Так же отмечено, дети, имеющие братьев и сестер в семье и дети более старшего возраста, нежелающие как выясняется в диалоге появления сиблингов, часто выбирают негативные реакции в рисунках моделирующие отношения ребенок-взрослый.

С целью выявления переменных, влияющих на разделение испытуемых по уровням тревожности, был проведен дискриминантный анализ. В качестве критериев были заложены показатели родительского отношения, в качестве группирующего фактора – отнесенность испытуемого к группе со средним или высоким уровням тревожности.

Результаты дискриминантного анализа (пошаговый метод) позволили выделить три переменные, достоверно определяющие принадлежность испытуемых к группе со средним или высоким уровням тревожности. Результаты дискриминантного анализа представлены в таблице ниже:

Таблица 1

Результаты дискриминантного анализа

№	Переменные	λ Уилкса	Статистика	Уровень значимости
1	Фобия утраты ребенка	0,875	5,296	0,027
2	Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств	0,689	8,111	0,001
3	Подавление воли	0,596	7,892	<0,001

Таким образом, мы можем предположить, что в целом отношение родителя к ребенку, фобии родителя, стиль воспитания, проекция на ребенка определяют уровень тревожности младших школьников.

Сложившийся тип отношения родителя к ребенку, характеризующийся эмоциональным отвержением, чрезмерной требовательностью и контролем, чрезмерной привязанностью родителя к ребенку и т.п., неизбежно определяет развитие детской тревожности. Элементы деструктивных типов родительского отношения способствуют постоянному переживанию ребенком эмоционального напряжения, которое с течением времени складывается в устойчивую личностную черту – тревожность, опосредующую многие проблемы развития личности.

Необходимо продолжать работу в данном направлении, так как результаты данного исследования говорят о явной проблеме в родительском отношении к ребенку. По нашему мнению, необходим баланс в воспитании ребенка, только так ребенок будет чувствовать опору и поддержку в родителях и развиваться естественным образом во взрослого психически здорового человека. Огромное влияние на каждого ребенка оказывает его семья. Необходимо как можно больше проводить профилактические мероприятия начиная с дошкольного возраста, информировать родителей и помогать детям в проживании тяжелых жизненных ситуаций.

Библиографический список:

1. Тревога и тревожность. Хрестоматия / под ред. В.М.Астапова, -СПб.: Питер, 2013. – 256 с.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: МСПИ, 2016. – 304 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. –5-е изд. М.: РПГУ, 2000. 754 с.
4. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. – М.: ПЕР СЭ, 2013. – 160 с.
5. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия.- СПб.: Речь, 2001.
6. Прихожан, А.М. Психология тревожности: Дошкольный и школьный возраст / А.М.Прихожан. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.

ХИДИЯТУЛИНА ДИЛЯРА ЖАВДАТОВНА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

Л.А Гоголева

НЕЭКОНОМИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ ПОЛИКЛИНИК

В статье рассматриваются ключевые аспекты неэкономической мотивации медицинских работников поликлиник на основе российских и зарубежных исследований. Анализируются психологические и организационные факторы, влияющие на профессиональное удовлетворение и эффективность труда врачей и среднего медицинского персонала. Предлагаются практические рекомендации по внедрению нематериальных стимулов, способствующих снижению выгорания и повышению качества медицинской помощи.

Ключевые слова: неэкономическая мотивация, мотивация медицинских работников, мотивация персонала поликлиник, профессиональная мотивация врачей, признание и поощрение, управление стрессом, удовлетворённость работой, выгорание медицинских работников, организационная культура в здравоохранении, вовлечение сотрудников, мотивационные программы.

Медицинские работники поликлиник — важное звено системы здравоохранения, обеспечивающее доступность и непрерывность помощи населению. Однако из-за ограниченности бюджетных ресурсов финансовые стимулы часто не способны обеспечить должный уровень мотивации. В таких условиях возрастает роль неэкономических факторов — внутренних и социальных стимулов, влияющих на профессиональную активность и удовлетворённость сотрудников.

В российских поликлиниках, где уровень заработной платы часто не удовлетворяет ожидания персонала, выявление и использование стимулов нематериального характера становится важным направлением управления человеческими ресурсами. Зарубежный опыт и отечественные исследования показывают, что такие факторы, как признание, профессиональный рост, социальная поддержка и управление стрессом играют значительную роль в мотивации медицинских специалистов.

В психологии труда мотивация традиционно делится на экономическую (прямая материальная заинтересованность) и неэкономическую (социальные, психологические потребности). К классическим теориям, применимым к медицинским работникам, относятся:

-Иерархия потребностей А. Маслоу: с ростом удовлетворения базовых нужд возрастает значимость социальных потребностей (принадлежность, признание) и потребности в уважении и самоактуализации, от которых зависит внутренний стимул к работе.

-Двухфакторная теория Ф. Герцберга: гигиенические факторы (условия труда, зарплата) предотвращают неудовлетворённость, а мотивационные (признание, достижения) способствуют росту производительности и удовлетворённости.

-Теория ожиданий В. Врума: ориентация работников на достижение целей определяется субъективной оценкой ценности вознаграждения и вероятности его получения.

Для медицинских работников эти модели выделяют важность признания профессионализма, уважение коллег, поддержку руководства, возможности развития и комфортной атмосферы на рабочем месте.

В отечественной психологии и менеджменте здравоохранения вопрос мотивации специалистов изучается с начала 2000-х годов. Российские исследования (например, работы НИИ организации здравоохранения и медицинского менеджмента) подтверждают, что помимо материального вознаграждения, значимую роль играют:

-Признание и уважение коллег и пациентов — около 80% опрошенных медицинских работников связывают с этим высокий уровень удовлетворения работой.

-Профессиональный рост и обучение — систематическое повышение квалификации, участие в научных исследованиях и конференциях повышает уверенность и мотивацию.

-Коллективная поддержка и доброжелательные отношения в коллективе.

-Социальная справедливость и возможность участвовать в управленческих процессах.

-Четкое распределение ролей.

-Поддержка психологического здоровья (управление стрессом, предотвращение выгорания).

Эти факторы способствуют снижению текучести кадров и повышению оказания медицинской помощи на местах.

В странах с развитой системой здравоохранения (Германия, Скандинавия, Япония, США) широко применяются нематериальные программы поддержки персонала:

-Гибкий график и баланс работы с личной жизнью, что снижает стресс и повышает удовлетворённость.

-Психологическая поддержка и тренинги по управлению стрессом для предупреждения выгорания.

-Культура признания, основанная на регулярной обратной связи и награждениях.

-Вовлечённость сотрудников в принятие решений, повышение автономии и ответственности.

-Внедрение коучинговых методов руководства, способствующих развитию профессионализма и внутренней мотивации.

В Германии, например, исследования института здоровья (Deutsches Institut für Gesundheitsforschung) фиксируют рост удовлетворённости врачей после внедрения подобных практик.

Основываясь на отечественном и международном опыте, для повышения мотивации медицинских работников рекомендуется:

1. Внедрять системы признания труда, включая публичные благодарности, грамоты, символические награды и знаки отличия (например: Программа признания и поощрения «Звезда недели» - медицинские работники, добившиеся лучших результатов в лечении, работы с пациентами или внесшие значительный вклад в развитие коллектива, еженедельно получают публичное признание — сертификаты, благодарственные письма, упоминание на сайте или в информационных стендах. Это повышает ощущение профессиональной значимости).

2. Развивать системы непрерывного образования, предлагая дистанционные курсы, семинары и профессиональные сообщества (например: организация регулярных мастер-классов, семинаров и тренингов по актуальным вопросам медицины и психологии. Важный элемент — предоставление возможности делиться опытом, участвовать в научных конференциях (с оплатой проезда и регистрации от учреждения). Это мотивирует сотрудников расти профессионально и чувствовать поддержку в развитии).

3. Организовывать психологическую поддержку и тренинги по управлению стрессом, формируя культуру заботы о сотрудниках (например: внедрение тренингов по управлению стрессом, создание групп поддержки для сотрудников, работающих в эмоционально напряжённых условиях, проводятся регулярные сессии с психологом или коучем, что уменьшает профессиональное выгорание).

4. Создавать комфортную рабочую атмосферу, поощрять коллективное взаимодействие и обмен опытом.

5. Расширять участие сотрудников в управлении и принятии решений, чтобы повысить их чувство значимости (например: создание специально сформированных советов или рабочих групп из числа врачей и среднего медицинского персонала для обсуждения и выработки предложений по улучшению условий труда, рабочих процессов. Участие в управлении повышает чувство ответственности и значимости).

6. Пересматривать режимы работы, обеспечивая баланс трудовой нагрузки и личного времени.

7. Развитие корпоративной культуры и командообразование (например: организация тимбилдингов, внутренних праздников, совместных спортивных или культурных мероприятий помогает сформировать дружный коллектив, что увеличивает лояльность и удовлетворённость работой).

8. Программа карьерного консультирования и наставничества - опытные специалисты берут на себя роль наставников, помогая молодым сотрудникам адаптироваться и развиваться в профессиональной среде. Это снижает уровень стресса новых работников и мотивирует обе стороны.

Неэкономические факторы мотивации медицинских работников поликлиник играют решающую роль в профессиональной активности медицинских работников. Их учет и развитие — важный шаг к снижению профессионального выгорания, улучшению качества медицинской помощи и устойчивому развитию системы здравоохранения.

Интеграция российских реалий с успешными зарубежными практиками создаёт надёжную основу для совершенствования мотивационной политики в поликлиниках, что позитивно повлияет и на здоровье медицинских работников, и на удовлетворённость пациентов.

Библиографический список:

1. Григорьев М.И., Иванова Т.В. Психология труда в здравоохранении. М.: Медицина, 2020.
2. Маслоу А. Теория мотивации. СПб.: Питер, 2019.
3. Herzberg F., Mausner B., Snyderman B.V. The Motivation to Work. New York: Wiley, 2017.
4. Vroom V.H. Work and Motivation. San Francisco: Jossey-Bass, 2018.
5. Deutsches Institut für Gesundheitsforschung. Motivation im Gesundheitswesen. Berlin, 2022.
6. Баскакова Ю.И., Николаева И.В. Мотивация врачей в условиях поликлиник: Практические аспекты // Журнал психологии труда, 2021, №4.

ГОГОЛЕВА ЛАРИСА АНАТОЛЬЕВНА – магистрант, Амурский государственный университет, Россия.

Л.Б. Барт

БЕСКОНФЛИКТНОЕ ОБЩЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Подростковый период – это сложный и динамичный этап развития личности, характеризующийся активным формированием социальных навыков и умения взаимодействовать с окружающими. В этот период часто возникают конфликты, которые могут негативно сказываться на психологическом благополучии подростка и на атмосфере в коллективе. Развитие бесконфликтного общения становится актуальной задачей для образовательных учреждений, так как способствует формированию конструктивных межличностных отношений, повышению успеваемости и развитию личностного потенциала учащихся. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью создания благоприятной атмосферы в школе, способствующей эффективному обучению и развитию каждого ученика.

Ключевые слова: подростковый возраст, образование, психология, педагогика, самоутверждение, идентификация.

В подростковом возрасте возрастает потребность в самоутверждении и идентификации. Часто возникающие конфликты – это проявление стремления к самовыражению, поиска своего места в группе, а также результат недостаточного опыта конструктивного взаимодействия. Неспособность разрешать конфликты мирно может привести к эмоциональному стрессу, снижению мотивации к обучению, развитию агрессивности и формированию дезадаптивных моделей поведения. Поэтому разработка и внедрение эффективных стратегий развития бесконфликтного общения в школьной среде является важным шагом на пути к формированию здоровой психологической атмосферы и гармоничному развитию личности подростка.

Бесконфликтное общение – это не просто умение разрешать конфликты, это и умение поддерживать здоровые отношения. Современные исследователи подчеркивают необходимость развития у подростков навыков сотрудничества и командной работы [Козловская, 2016; Смирнов, 2019]. Разработка и внедрение программ, направленных на развитие навыков сотрудничества, помогают подросткам учиться находить общие интересы и решать задачи коллективно. Это способствует укреплению межличностных связей и созданию позитивной атмосферы в школьном коллективе. Необходимо учитывать и влияние таких факторов, как уровень стресса, социальное давление, и влияние интернет-коммуникаций на поведение подростков.

Актуальность темы, касающейся развития бесконфликтного общения среди подростков в общеобразовательных средних школах, не вызывает сомнений. В современном обществе, где подростковый возраст является критическим периодом формирования личности, важно уделять внимание вопросам эффективного взаимодействия между учащимися. Одним из ключевых исследователей в этой области является Л.И. Божович [3], чьи работы охватывают различные аспекты развития подростковой личности и особенности их общения. В её исследованиях рассматриваются пути формирования позитивного взаимодействия, что может значительно улучшить климат в учебном коллективе.

Другим важным исследователем является Б.Г. Ананьев, который сосредоточился на взаимосвязи развития личности и её социального окружения [1, 126]. Его труды могут помочь глубже понять причины, по которым возникают конфликты среди подростков. Понимание этих причин является необходимым шагом для предотвращения конфликтных ситуаций и создания более гармоничной атмосферы в школе.

Понятия «конфликт» и «бесконфликтное общение» занимают важное место в области психолого-педагогических исследований, и их анализ представляет собой обширную и многогранную тему. Конфликт, как явление, неотъемлемо связано с человеческой жизнью и присутствует во множестве форм —

© Л.Б. Барт, 2025.

Научный руководитель: *Ярошенко Сергей Николаевич* – преподаватель, Челябинский государственный университет, Россия.

как явных, так и скрытых. Он проявляется в самых различных сферах жизнедеятельности, включая межличностные отношения, и особенно ярко выражен в образовательных учреждениях, где взаимодействие между учащимися, преподавателями и родителями может порождать как конструктивные, так и деструктивные конфликты. [2, с.27]

Говоря на тему "Бесконфликтное общение учащихся" можно использовать труды известных психологов, которые исследовали аспекты межличностного взаимодействия, коммуникации и разрешения конфликтов в школьной среде. Например, можно обратиться к работам таких авторов, как В.С. Мухина [5, 108]. Её исследования, посвященные развитию личности подростка, представляют неоценимую помощь. Они позволяют понять специфику общения в этом непростом возрастном периоде, выделить ключевые особенности подросткового мышления и поведения, которые часто приводят к конфликтам. Мухина, анализируя эмоциональную сферу подростков, их стремление к самоутверждению и негативную реакцию на давление со стороны сверстников или взрослых, позволяет выявить корни многих школьных конфликтов. Понимание этих механизмов является первым шагом к разработке стратегий предотвращения конфликтов. Её работы предлагают не только описание проблем, но и конкретные методы формирования позитивного и конструктивного взаимодействия между подростками.

Другой важный источник информации – труды Б.Г. Ананьева. Его исследования о развитии личности и её тесной взаимосвязи с социальным окружением предоставляют широкую теоретическую базу для анализа причин возникновения конфликтов в школьном коллективе. Ананьев подчеркивал влияние социальных факторов на формирование личности, и его концепция позволяет рассмотреть школу как сложную социальную систему, в которой конфликты возникают как результат взаимодействия различных личностей с разными социальными ролями, целями и ожиданиями. [1, 56]. Анализ этих взаимодействий с позиций теории Ананьева помогает понять глубинные причины конфликтов, выходящие за рамки поверхностных проявлений.

Работы А.Р. Лурия, посвященные психологии общения, дают возможность проанализировать различные коммуникативные стратегии, используемые учащимися. Его исследования помогают разобраться, как вербальные и невербальные средства влияют на восприятие информации и вызывают конфликтные ситуации [4]. Анализ стилей общения, описанный Лурией, позволяет определить факторы, способствующие бесконфликтной коммуникации, и разработать рекомендации по совершенствованию коммуникативных навыков учащихся.

И, наконец, труды С.Л. Рубинштейна о психологии общения и деятельности, являются фундаментальными для понимания взаимодействия в учебном процессе. Рубинштейн подчеркивал взаимосвязь между личностью и деятельностью, показывая, как учебная деятельность влияет на формирование личности и как личностные особенности влияют на успешность учебной деятельности [6, с.63]. Его концепция позволяет рассмотреть конфликты в школе как результат противоречий между целями и задачами учебного процесса и личностными особенностями учащихся. Применение теории Рубинштейна позволяет разработать эффективные методы предотвращения конфликтов, учитывающие как содержание учебного процесса, так и психологические особенности учащихся.

Важным аспектом развития бесконфликтного общения является работа с самооценкой подростков. Зачастую, неуверенность в себе и низкая самооценка становятся причиной агрессивного поведения и конфликтов. Поэтому необходимо проводить мероприятия, направленные на повышение уверенности в себе, развитие позитивного мышления и осознание своей ценности как личности. Это может включать в себя индивидуальные и групповые консультации, тренинги по саморазвитию, а также вовлечение подростков в творческую и общественно полезную деятельность, где они могли бы проявить свои таланты и получить признание.

Развитие критического мышления также играет важную роль в формировании бесконфликтного общения. Подростки должны уметь анализировать информацию, распознавать манипуляции и предвзятости, а также принимать взвешенные решения. Это поможет им избегать конфликтов, возникающих из-за недопонимания, дезинформации или влияния негативных стереотипов.

Необходимо помнить, что развитие бесконфликтного общения – это длительный и непрерывный процесс, требующий систематических усилий со стороны педагогов, психологов, родителей и самих подростков. Только совместная работа и комплексный подход могут обеспечить устойчивые положительные результаты и создать благоприятную атмосферу в школе, способствующую гармоничному развитию личности каждого ученика.

Важно создать условия, в которых подростки будут иметь возможность практиковать навыки бесконфликтного общения в реальных жизненных ситуациях. Это может включать в себя организацию дебатов, дискуссий, ролевых игр, а также волонтерскую деятельность и участие в социальных проектах, где подростки смогут взаимодействовать с разными людьми и находить компромиссы в сложных ситуациях.

В заключение, современные исследования подчеркивают необходимость комплексного подхода к проблеме бесконфликтного общения подростков в средней школе. Развитие эмпатии, навыков коммуникации, ассертивного поведения, критического мышления и сотрудничества - ключевые составляющие этой задачи. Только с помощью целенаправленных программ обучения и поддержки можно помочь подросткам научиться эффективно взаимодействовать друг с другом и строить более гармоничные и конструктивные отношения в учебной среде.

Бесконфликтное общение подростков в средней школе – это сложная задача, требующая многогранного подхода, выходящего за рамки простого разрешения конфликтов. Роль семьи в формировании навыков бесконфликтного общения неопределима. Родители должны служить положительным образцом взаимодействия, демонстрируя умение решать конфликты мирным путем, слушать мнение друг друга и находить компромиссы [2, с.27]. Важно, чтобы семья стала пространством безопасности и поддержки, где подросток может открыто выражать свои эмоции и не бояться обратиться за помощью. В заключение, комплексный подход к проблеме бесконфликтного общения подростков в средней школе должен учитывать множество факторов, от разработки эффективных программ до создания благоприятной атмосферы в школе и семье. Только интегрированный подход, включающий социально-эмоциональное обучение, тренинги по развитию коммуникативных навыков, работу с семьей и педагогами, может обеспечить долгосрочный эффект и способствовать формированию гармоничных и успешных личности.

Развитие бесконфликтного общения учащихся подросткового возраста – это комплексная задача, требующая системного подхода и применения эффективных методов. Проведение специальных программ и мероприятий, направленных на формирование навыков бесконфликтного общения, позволит создать благоприятную среду для развития личности подростка, повысить качество обучения и способствовать более гармоничному взаимодействию в подростковых группах.

Важно отметить, что формирование культуры бесконфликтного общения – это задача не только учеников, но и педагогов, родителей и всей школьной администрации. Школа должна создавать атмосферу взаимоуважения и поддержки, где каждый чувствует себя в безопасности и может свободно выражать свои мысли без боязни осуждения. Для этого необходимы целенаправленные усилия по внедрению программ по развитию коммуникативных навыков, постоянное совершенствование методик преподавания и создание систематического мониторинга климата в школе.

В заключение, хотелось бы подчеркнуть, что бесконфликтное общение – это не утопия, а достижимая цель, требующая системного подхода и активного участия всех участников образовательного процесса. Инвестиции в развитие коммуникативных навыков учеников – это инвестиции в их будущее, способствующее формированию гармоничной личности и успешной социализации. [2, с.24]

Библиографический список:

1. Ананьев Б.Г., Человек, как предмет познания. /Избранное/ С-Пб.,1998г.
2. Битянова М. Р. Модели деятельности психолога в образовательном; учреждении; / М. Битянова; Т. Беглова. Электронный ресурс. // Школьный психолог. 2010. — № 2. — С. 23–27.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
4. Лурия А.Р. Язык и мышление. – М.: Лабиринт, 2004.
5. Мухина В.С. Детская психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000.

БАРТ ЛАРИСА БИКТИМУРОВА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

К.К. Данилова

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ НАЧИНАЮЩИХ ПСИХОЛОГОВ С КАРЬЕРНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ И САМОВОСПРИЯТИЕМ ТРУДОСПОСОБНОСТИ

В статье рассматривается теоретический анализ взаимосвязи самооотношения, карьерных ориентаций и самовосприятия трудоспособности у начинающих психологов. Раскрыто содержание понятий «самоотношение», «карьерные ориентации» и «самовосприятие трудоспособности» в контексте профессионального становления личности. Особое внимание уделено роли позитивного самооотношения и внутренней карьерной мотивации в формировании профессиональной идентичности. Показано, что самооотношение и карьерные ориентации образуют взаимосвязанную систему, определяющую личностную и профессиональную зрелость специалиста. Намечены перспективы дальнейших исследований в области изучения самоэффективности и профессиональной адаптации молодых специалистов.

***Ключевые слова:** самооотношение, карьерные ориентации, самовосприятие трудоспособности, профессиональное становление, начинающие психологи, самоэффективность, профессиональная идентичность.*

Профессиональное становление начинающего психолога сопряжено с необходимостью осознания собственной идентичности, понимания личных возможностей и карьерных целей. Ключевую роль в этом процессе играет *самоотношение* – система эмоционально-ценностных оценок личности по отношению к самому себе [5].

Карьерные ориентации, определяющие индивидуальные предпочтения и мотивацию профессионального роста [6], формируют направление личностного развития и отношение к трудовой деятельности. Взаимосвязь самооотношения и карьерных ориентаций позволяет понять, каким образом внутренние установки влияют на выбор профессионального пути и восприятие трудоспособности у начинающих специалистов.

Самоотношение включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, отражающие осознание собственных качеств, удовлетворённость собой и готовность к самореализации [5]. Для будущих психологов позитивное самооотношение служит основой эмпатийного взаимодействия, профессиональной уверенности и стрессоустойчивости.

Исследования [3; 4] показывают, что конструктивное самооотношение способствует развитию профессиональной мотивации, формированию ответственности и профилактике выгорания. Напротив, низкая самооценка и внутренние противоречия могут тормозить профессиональное развитие и снижать готовность к трудовой активности.

В концепции карьерных якорей Э. Шейна [6] *карьера* понимается как отражение внутренних потребностей, ценностей и самооценки профессионала. Э. Шейн выделил восемь ключевых якорей: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия (независимость), стабильность, служение, вызов, интеграция стилей жизни и предпринимательство.

Для психологов наиболее характерны ориентации на служение и профессиональную компетентность, отражающие стремление помогать людям и совершенствовать собственные знания. Автономия выражает желание самостоятельности в выборе методов и подходов, а интеграция стилей жизни – стремление к балансу между работой и личной жизнью.

Карьерные ориентации являются системой координат для профессионального выбора, помогая начинающему специалисту соотнести свои личные ценности с требованиями профессии. Несоответствие между реальными условиями труда и ведущими ориентациями может приводить к профессиональной фрустрации, неудовлетворенности и снижению самоэффективности.

Самовосприятие трудоспособности включает осознание собственных ресурсов, физического и психологического потенциала, способности справляться с профессиональными задачами [1]. Для начинающих специалистов это понятие тесно связано с самоэффективностью [2] и уверенностью в собственной компетентности.

Высокое самовосприятие трудоспособности способствует инициативности, адаптивности и устойчивости к стрессу, а также усиливает мотивацию к профессиональному росту. В то же время неуверенность в своих силах может проявляться в заниженных ожиданиях и трудностях самоактуализации.

Позитивное самоотношение формирует основу для осознанного выбора карьерных стратегий, способствует уверенности и внутренней мотивации. В свою очередь, устойчивые карьерные ориентации укрепляют самооценку и формируют профессиональную идентичность.

Для начинающих психологов взаимодействие этих компонентов является критическим фактором профессионального становления. Самоотношение определяет эмоциональный фон и уверенность, карьерные ориентации задают направление, а самовосприятие трудоспособности обеспечивает реализацию намерений и целей в конкретной деятельности.

Изучение взаимосвязи самоотношения, карьерных ориентаций и самовосприятия трудоспособности представляет важное направление современной психологии труда и профессионального развития. Для начинающих психологов понимание этих взаимосвязей помогает осознать собственные ресурсы, сформировать реалистичные профессиональные цели и повысить уровень адаптивности к требованиям профессии.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в эмпирической проверке предложенных теоретических положений, уточнении структуры самоотношения у специалистов с разным уровнем профессионального опыта, а также разработке программ развития карьерной саморегуляции.

Библиографический список:

1. Schwarzer R., Jerusalem M. General Self-Efficacy Scale (GSE). – Berlin, 1995.
2. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000.
3. Бодалев А.А. Психология общения. – М.: Изд-во МГУ, 2000.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 2009.
5. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983.
6. Шейн Э. Карьерные якоря: ключ к самопознанию и профессиональному росту. – М.: Альпина Паблишер, 2013.

ДАНИЛОВА КСЕНИЯ КОНСТАНТИНОВНА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

В.В. Лазарева

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА УРОВЕНЬ ПРИТЯЗАНИЙ И САМООЦЕНКУ СТУДЕНТОВ: ОБЗОР И ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Статья посвящена рассмотрению влияния социальных сетей на уровень притязаний и самооценку студентов. Представлен обзор научных публикаций, посвященных данной теме, а также результаты нашего исследования, проведенного среди студентов Института экономики отраслей, бизнеса и администрирования ЧелГУ. Анализ показывает, что длительное использование социальных сетей негативно влияет на самооценку и уровень притязаний студентов, что требует внимательного рассмотрения и дальнейших исследований.

Ключевые слова: социальные сети, уровень притязаний, самооценка, студенты, интернет-зависимость.

Социальные сети заняли значительное место в жизни молодежи, особенно студентов. Большое количество времени, проводимого в социальных сетях, оказывает серьезное влияние на самооценку и уровень притязаний. Однако точное понимание механизмов этого влияния остается открытым вопросом. Настоящее исследование объединяет обзор научных публикаций и результаты эмпирического исследования, проведенного среди студентов Челябинского государственного университета.

В данной статье представлен анализ существующих исследований, посвященных влиянию социальных сетей на самооценку и уровень притязаний студентов. Приведены статьи Улановой А.О., Сергеевой И.О., Кольцовой А.Е.

Уланова А.О. в своей статье на основе изучения учебной литературы показала, что уровень притязаний тесно связан с мотивацией к достижению цели и мотивационной структурой личности [3].

Устойчивость и повышение уровня притязаний в значительной мере связаны с успешностью выполняемой цели, а неустойчивость и снижение – с неуспешностью самоутверждения, достижения результатов.

Уровень притязаний — это важная личностная характеристика, влияющая на мотивацию, самооценку и успешность человека. Рассматривая психологическую структуру данного понятия, важно отметить, что уровень притязаний основывается на самооценке. Для нормативного и адекватного развития личности важно, чтобы уровень притязаний был немного выше самооценки, опережал ее, создавая тем самым потенциал для личностного роста.

Сергеева И.О. в своей статье описала, как компьютерные сети и интернет, особенно социальные сети, стали неотъемлемой частью жизни подростков и молодежи. Постоянное использование интернета и социальных сетей несет как положительные, так и отрицательные последствия, в том числе психологические. Одной из проблем является формирование интернет-зависимости, которая особенно сильна среди подростков, чьи личности еще не сформированы окончательно.

Влияние на подростков. Затяжное пребывание в социальных сетях негативно влияет на самооценку, вызывает снижение концентрации, потерю навыков общения в реальной жизни, снижение физической активности и ухудшение здоровья.

Сергеева И.О. использовала в исследовании такие методы исследования, как диагностическая методика Дембо-Рубинштейн (измерение самооценки и уровня притязаний), методика скрининга компьютерной зависимости (оценка стадии зависимости от социальных сетей).

Результаты исследования данной статьи показали, что 48% подростков имеют первую стадию зависимости, остальные 52% — стадию увлеченности. Так же результаты показали, что высокий уровень самооценки по большинству шкал, кроме внешности. Значимая корреляция между стадиями зависимости и самооценкой по шкалам «внешность» и «уверенность». По проведенному исследованию Сергеева И.О. делает вывод, что подростки подвержены интернет-зависимости, особенно при отсутствии осознания рисков и самоконтроля. [2]

Так же она говорит, что интернет-зависимость негативно влияет на самооценку, физическую активность и психическое здоровье подростков. Профилактика интернет-зависимости должна начинаться с просвещения родителей, педагогов и самих подростков.

Кольцова А.Е. в своей статье освещает проблему влияния социальных сетей на самооценку студентов. В статье описывается, что частое использование социальных сетей может привести к снижению самооценки, развитию тревожности и депрессии. [1]

Это вызвано тем, что студенты часто сравнивают себя с идеализированными образами других пользователей, что приводит к снижению уверенности в себе и ощущению несостоятельности. Многим студентам сложно контролировать время, проводимое в социальных сетях, что может привести к зависимости и снижению успеваемости. Просмотр фотографий и информации о жизни других пользователей формирует завышенные ожидания и приводит к чувству неполноценности. Негативные комментарии и троллинг негативно влияют на самооценку, вызывая тревогу и депрессию. Но, наряду с этим Кольцова А.Е. говорит, что социальные сети могут также приносить пользу, предоставляя доступ к информации, образованию и поддерживающим сообществам.

Обзор научных публикаций позволил нам выявить основные тенденции и поставить перед собой ряд исследовательских задач. Несмотря на богатую литературу по данной теме, остаются вопросы, требующие уточнения и дополнительной эмпирической проверки. В частности, отсутствуют однозначные данные о конкретном соотношении времени, проводимого в социальных сетях, и уровня притязаний студентов. Для заполнения этого пробела мы провели собственное исследование, направленное на выявление данных взаимосвязей.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 30 студентов второго курса Института экономики отраслей, бизнеса и администрирования ЧелГУ. Основой для диагностики уровня притязаний послужила методика Дембо-Рубинштейна в модификации А.М. Прихожан. Дополнительно использовался анкетный опрос для выявления времени, проводимого студентами в социальных сетях.

По итогу диагностики было опрошено 30 студентов 2 курса Института экономики отраслей, бизнеса и администрирования ЧелГУ.

Укажите пол:

30 ответов

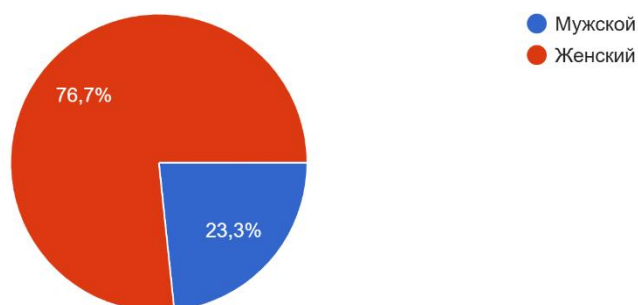


Рис. 1. Распределение по половому признаку 76,7 % девушек и 23,3% юношей (рис.1).
Средний возраст участников: 19 лет.

30 ответов

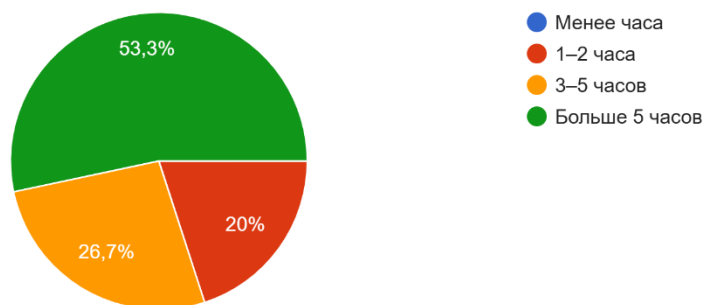


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Сколько времени в среднем вы проводите в социальных сетях ежедневно?»

Полученные результаты показали, что большинство студентов (53,3%) проводят в социальных сетях более 5 часов ежедневно, 26,6% ответили, что проводят 3-5 часов в социальных сетях ежедневно и 20% респондентов ответили, что проводят менее 1-2 часов (рис. 2).

Почти половина опрошенных (70%) обладает высоким или очень высоким уровнем притязаний (рис. 3).

30 ответов

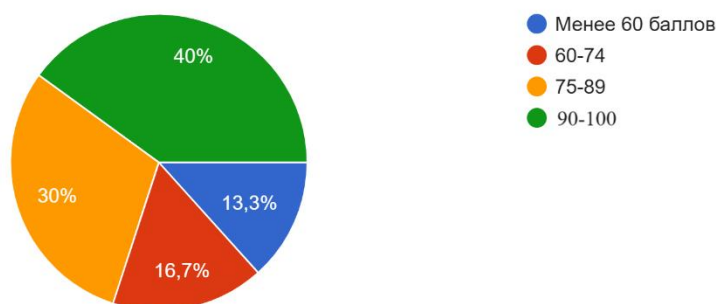


Рис. 3. Количество баллов «Уровень притязаний»

Где 90-100 баллов, это очень высокий уровень притязаний, 75-89 баллов – высокий уровень притязаний, 60-74 балла – средний уровень притязаний, а менее 60 баллов – низкий уровень притязания.

Результаты проведенного нами исследования подтверждают выводы, сделанные в литературе. Долгое пребывание в социальных сетях оказывает влияние на уровень притязаний и самооценку студентов. Одновременно необходимо продолжить исследование, чтобы установить точную природу данной связи.

Исследование показало, что значительное время, проводимое студентами в социальных сетях, сочетается с высокими уровнями притязаний. Однако пока нельзя говорить о наличии непосредственной связи между этими показателями. Будущие исследования предполагают проведение корреляционного анализа, который позволит точно оценить характер и силу взаимосвязи между временем, проводимым в социальных сетях, и уровнем притязаний студентов.

Библиографический список:

1. Кольцова А.Е. (2024). Влияние социальных сетей на самооценку студентов: обзор исследований. Статья в сборнике трудов конференции «Актуальные проблемы науки: взгляд студентов», с. 100 – 105.
2. Сергеева И.О. (2024). Склонность к зависимости от социальных сетей у подростков с разным уровнем притязаний. Журнал «Молодой ученый», № 16 (515), с. 107 – 113.
3. Уланова А.О. (2020). Содержание понятия «уровень притязаний» и его структуры. Журнал «Тенденции развития науки и образования», № 64-3, с. 176-179.

ЛАЗАРЕВА ВЕНЕРА ВАЛЕРЬЕВНА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

Е.О. Туренко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается, как использование групповой работы влияет на формирование учебного сотрудничества. Также в статье показана опытно-экспериментальная работа по развитию умения сотрудничать между школьниками на уроке математики. Мы привели несколько групповых математических заданий, которые могут быть использованы для развития учебного сотрудничества.

Ключевые слова: *групповая работа, учебное сотрудничество, социальные навыки, урок математики.*

Учащиеся в школе должны не только получать знания по предметам, но и социальные навыки. Одним из важнейших социальных навыков является умение сотрудничать с окружающими. В будущем школьникам часто придется встречаться с обстоятельствами, где пригодится умение работать в команде. А умение сотрудничать поможет им благополучно преодолевать эти задачи. Получается, что умение сотрудничать является базовым социальным навыком, который пригодится школьникам в дальнейшей жизни [1].

Одной из форм развития навыков сотрудничества может выступать групповая работа. Во время групповой работы повышается учебная и познавательная мотивация, а также улучшаются отношения между учениками. Дети учатся коллективно решать вопросы, аргументировать точки зрения, проявлять

уважение и внимательность к окружающим. В группах ученики становятся более раскрепощенными и свободными, так как ощущают поддержку и опору со стороны одноклассников. Также групповая работа позволяет сделать урок более интересным, увлекательным и нестандартным. Поэтому было принято решение провести опытно-экспериментальную работу с применением групповой работы на уроке математики как средство формирования сотрудничества школьников [2].

Настоящее исследование было проведено во время педагогической практики. В нем участвовали ученики 5А (экспериментальный класс) и 5В (контрольный класс) МБОУ СОШ №36 города Белгорода. В 5А классе 24 ученика, а в 5В классе 26 учеников. Школьники учатся по учебнику 5 класс Н.Я. Виленкина. Исследование состояло из трех этапов.

На первом этапе, который представлял собой констатирующий эксперимент, был измерен исходный уровень сформированности учебного сотрудничества у школьников. Всего в исследовании было использовано 4 методики: методика «Рукавички» (Г.Л. Цукерман), методика «Кто прав?» (Г.Л. Цукерман), методика «Дорога к дому» (А.Г. Лидерс) и методика «Совместная сортировка» (Г.В. Бурменская). Для определения итогового уровня развития навыков сотрудничества у школьников мы вычисляли среднее арифметическое по каждой из четырех методик.

Итоговый уровень развития навыков сотрудничества у школьников на констатирующем этапе исследования представлен на рисунке 1.

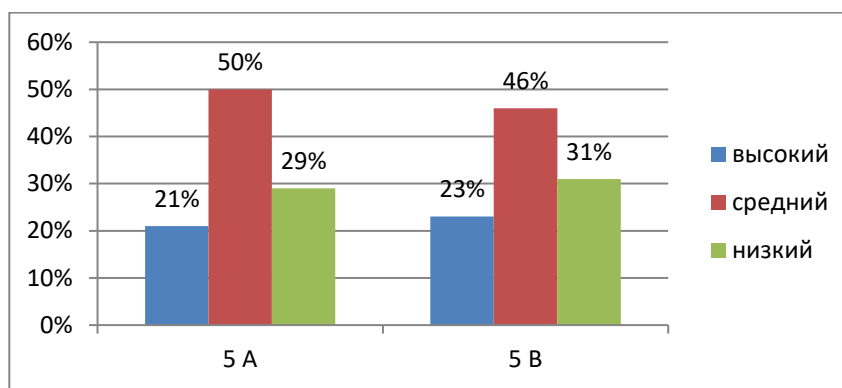


Рис. 1. Итоговый уровень развития навыков сотрудничества

В этой связи для повышения эффективности обучения важно развивать у учеников навыки совместной работы. Групповая работа на уроках математики является отличным способом для достижения этой цели.

На формирующем этапе педагогического эксперимента была проведена экспериментальная работа по развитию навыков сотрудничества между учащимися. Ключевым элементом этого этапа была разработка комплекса групповых математических заданий для развития этих навыков. Этот комплекс был внедрен и испытан в экспериментальном 5А классе.

Некоторые групповые задания по математике, разработанные для развития учебного сотрудничества школьников:

1. Учащиеся разбиваются на группы по 4-5 человек. Каждая группа получает задачи, в которых необходимо найти цифры, которые будут удовлетворять условию.

Например:

1) Два числа и их произведение оканчиваются на одну цифру. Известно, что сумма трех цифр равна 15. Какая эта цифра?

2) Произведение двух чисел оканчивается цифрой 6. Известно, что первый множитель оканчивается цифрой 7, а во втором множителе сумма первой и последней цифры 12. Какой цифрой начинается второй множитель?

2. Учащиеся делятся на группы по 4-5 человек. Каждая группа получает модель куба и параллелепипеда. Им необходимо выполнить необходимые измерения и посчитать объем, сумму длин ребер, площадь поверхности параллелепипеда и куба.

3. Учащиеся делятся на группы по 4-5 человек. Каждая группа получает набор чисел, из которых нужно составить дроби по условию.

Например: Группе даны числа: 3, 16, 28, 52, 75, 91. Необходимо составить дроби:

- 1) правильные дроби со знаменателем 52
- 2) неправильные дроби со знаменателем 28
- 3) правильные дроби с числителем 16
- 4) неправильные дроби с числителем 3

Цель контрольного этапа педагогического эксперимента заключается в определении динамики развития навыков сотрудничества у школьников. Поэтому были проведены повторные диагностики.

В результате было выявлено, что в экспериментальном 5А классе количество детей с высоким уровнем развития навыков сотрудничества стало 10 человек, что возросло до 42%. Количество детей со средним уровнем развития навыков сотрудничества стало 10 человек, что снизилось до 42%. Количество детей с низким уровнем развития навыков сотрудничества стало 4 человек, что снизилось до 16%. В контрольном 5В классе показатели развития навыков сотрудничества остались прежними.

Итоговый уровень развития навыков сотрудничества на контрольном этапе наглядно представлен на рисунке 2.

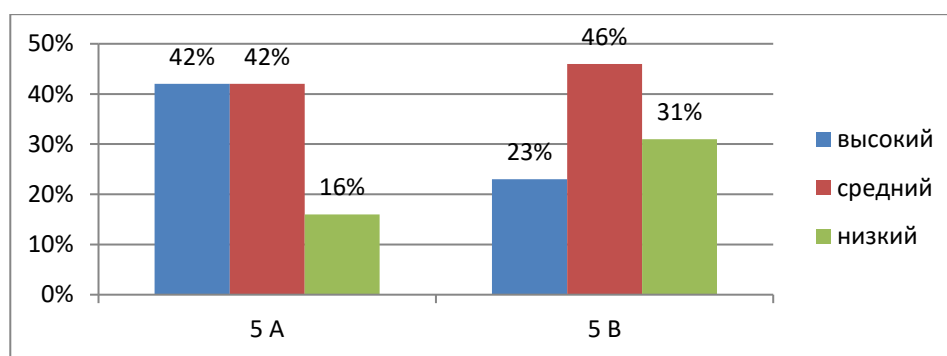


Рис. 2. Итоговый уровень развития навыков сотрудничества

Таким образом, групповая работа на уроке математики способствует развитию умения сотрудничать.

Библиографический список:

1. Дзгоева, Н.М. К проблеме исследования сотрудничества в психологии / Н.М. Дзгоева // Вестник ТГПУ. – 2008. – №5. – С. 41-46.
2. Иванова, И.В. Учебное сотрудничество как средство формирования у учащихся оценки результата деятельности / И.В. Иванова // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – №2. – С. 20-23.

ТУРЕНКО ЕКАТЕРИНА ОЛЕГОВНА – студентка, НИУ БелГУ, Россия.

И.В. Антонова

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются теоретические подходы к пониманию семейных ценностей и условий их формирования у подростков. Раскрываются социально-психологические и педагогические факторы, влияющие на развитие ценностных установок, анализируются роли семьи, школы и ближайшего окружения. Подчеркивается необходимость согласованности воспитательных воздействий семьи и образовательных институтов.

Ключевые слова: семейные ценности, подросток, воспитание, социализация, педагогические условия.

Современные социальные процессы существенно меняют структуру семейных отношений и характер взаимодействия между поколениями. Семья, несмотря на влияние внешней среды, по-прежнему остаётся главным институтом социализации ребёнка, определяющим его представления о добре, справедливости, труде, уважении к людям. В подростковом возрасте, когда происходит активное формирование мировоззрения и личностной идентичности, именно семейные ценности задают основу для осознанного выбора жизненных ориентиров.

Проблема формирования семейных ценностей подростков привлекает внимание педагогов, психологов и социологов уже не одно десятилетие. Однако в условиях цифровизации и изменяющихся социальных ролей родителей она приобретает новые черты, требующие переосмысления подходов к воспитательной работе в семье и школе.

В научной литературе нет единого определения понятия «семейные ценности». В социологическом аспекте (А.Г. Харчев [1]) они рассматриваются как система нравственных и культурных норм, регулирующих отношения между членами семьи и определяющих её социальные функции. В психолого-педагогическом контексте (В.С. Мухина [2], Д.А. Леонтьев [3]) семейные ценности понимаются как внутренние убеждения личности, формирующиеся в процессе взаимодействия с родителями и ближайшим окружением.

Семейные ценности не являются статичной категорией: они зависят от социокультурной среды, традиций, уровня образования и экономического положения семьи. Одни исследователи (И.С. Кон [4]) подчёркивают значение эмоциональной близости и поддержки, другие — воспитание трудолюбия, ответственности, уважения к старшим. Таким образом, ценности семьи выступают как динамическая система смыслов, задающих ориентиры поведения и определяющих стиль жизни подростка.

Подростковый возраст — это период переоценки норм, усвоенных в детстве. Подросток начинает критически относиться к поведению родителей, сравнивает семейные установки с примерами из окружения, что может вести как к укреплению, так и к разрушению прежних ценностных ориентиров.

По мнению Л.С. Выготского, усвоение ценностей происходит через интериоризацию — превращение внешних социальных норм во внутренние убеждения [5]. Следовательно, простое декларирование «что хорошо, а что плохо» не гарантирует формирования ценностей: необходима личностная вовлечённость подростка, его участие в семейных делах, возможность проявлять инициативу и ответственность.

Семейные традиции, совместные дела, уважение к мнению ребёнка создают положительный эмоциональный фон, при котором ценности становятся частью внутреннего мира подростка. Напротив, авторитарность и противоречия между словами и поступками родителей вызывают отчуждение и формируют формальное отношение к нормам семьи.

Как показывает исследование Н.В. Волота [6], успешное формирование семейных ценностей возможно лишь при взаимодействии семьи и школы и при поддержке внешней образовательной среды. Школа способна расширять воспитательное пространство семьи, помогая подростку осознавать ценность семьи как социального института. Классные часы, родительские клубы, совместные проекты

© И.В. Антонова, 2025.

Научный руководитель: *Жихарева Елена Васильевна* – кандидат психологических наук, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Россия.

(«день семьи», «история моего рода») позволяют соединить личный опыт подростка с более широкими общественными представлениями о семейных ценностях.

Важным фактором является согласованность требований семьи и школы. Если педагог транслирует ценности, противоречащие домашним, подросток теряет доверие к обеим сторонам. Поэтому актуально создание единого ценностного поля, где базовые ориентиры (уважение, труд, забота, взаимопомощь) подтверждаются реальными действиями взрослых.

Педагогическая практика показывает, что процесс усвоения ценностей требует определённых условий:

1. Личный пример взрослых. Ценности передаются не через наставления, а через повседневное поведение родителей и педагогов.

2. Эмоциональная поддержка и доверие. Только в атмосфере безопасности подросток способен открыто обсуждать сложные темы.

3. Совместная деятельность. Семейные дела, волонтерские акции, помощь близким укрепляют чувство принадлежности.

4. Рефлексия и диалог. Важно давать подростку возможность обсуждать поступки, оценивать их последствия, делать выводы.

5. Информационная культура. Родителям и педагогам следует помогать подросткам критически воспринимать медийные образы семьи, формируя устойчивые нравственные ориентиры.

Семейные ценности - основа нравственного и личностного развития подростка. Они формируются в результате длительного и сложного процесса взаимодействия между ребёнком и взрослыми, где решающую роль играют доверие, личный пример и согласованность воспитательных воздействий. Современная педагогика должна не только передавать знания, но и создавать условия для практического освоения ценностей через общение, сотрудничество и личную ответственность.

В перспективе дальнейших исследований целесообразно рассматривать механизмы взаимодействия семьи, школы и цифровой среды в формировании новых форм семейных ценностей подростков.

Библиографический список:

1. Волот Н. В. Уровень развития семейных ценностей современных подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология». – 2022. – Т. 28, № 3. – С. 11–19.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека // Смысл. – 2005.
3. Кон И. С. Психология ранней юности // Просвещение. – 1989.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла // Смысл. – 2003.
5. Мухина В. С. Возрастная психология // Академия. – 2006.
6. Харчев А. Г. Семья и её функции // Мысль. – 19.

АНТОНОВА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА - магистрант, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Россия.

О.А. Шепталина

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДХОДЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты проектирования электронно-образовательной среды (ЭОС) современной школы в контексте цифровизации образования. Представлен анализ текущего состояния ЭОС в образовательных учреждениях, обоснована актуальность разработки концепции и методического обеспечения для эффективного использования цифровых технологий в обучении. Описаны этапы проектирования ЭОС конкретной школы, включая определение целей, задач, структуры и функциональных возможностей. Представлены результаты внедрения разработанной ЭОС в образовательный процесс и оценка ее эффективности.

Ключевые слова: электронно-образовательная среда, цифровизация образования, информационно-коммуникационные технологии, проектирование ЭОС, образовательный процесс, цифровые ресурсы.

Введение. В современном мире цифровизация образования становится ключевым фактором повышения качества и доступности обучения. В условиях быстро меняющихся технологий и потребностей общества, школы должны адаптироваться и создавать электронно-образовательные среды (ЭОС), которые позволяют эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовательном процессе.

ЭОС представляет собой совокупность взаимосвязанных информационных систем, сервисов, цифровых ресурсов и учебно-методических материалов, обеспечивающих возможности для обучения, общения и сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса. Эффективное проектирование и внедрение ЭОС позволяет расширить доступ к образованию, повысить мотивацию учащихся, развить навыки критического мышления и решения проблем, а также подготовить их к жизни и работе в цифровом обществе.

Анализ текущего состояния электронно-образовательной среды в школах

В рамках данного исследования был проведен анализ текущего состояния ЭОС в школах города Бийска: МБОУ «СОШ № 9 имени Героя РФ Медведева С.Ю.» и МБОУ «СОШ № 41». Анализ показал, что, несмотря на наличие компьютерной техники и доступа к сети Интернет, школы испытывают сложности в создании полноценной и эффективно функционирующей ЭОС. Основные проблемы включают:

Недостаточный уровень цифровой грамотности педагогов и учащихся: Многие учителя не обладают необходимыми навыками для использования ИКТ в своей работе, а учащиеся – для эффективного использования цифровых ресурсов в учебе.

Проблемы с технической поддержкой и обслуживанием ЭОС: Недостаточное количество специалистов и ресурсов для обеспечения бесперебойной работы информационных систем и оборудования.

Цель и задачи проектирования электронно-образовательной среды. Целью проектирования ЭОС для МБОУ «СОШ № 9 имени Героя РФ Медведева С.Ю.» является создание современной и эффективной образовательной среды, обеспечивающей повышение качества образования за счет использования ИКТ и цифровых образовательных ресурсов, развитие цифровой грамотности и компетенций участников образовательного процесса, обеспечение равного доступа к образованию для всех учащихся, независимо от их местонахождения и индивидуальных особенностей.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

- разработка концепции и структуры ЭОС школы;
- определение функциональных возможностей и технических требований к ЭОС;
- разработка методического обеспечения использования ЭОС в образовательном процессе;
- внедрение ЭОС в учебный процесс и оценка ее эффективности.

© О.А. Шепталина, 2025.

Научный руководитель: Манузина Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (филиал в г. Бийске), Россия.

Этапы проектирования электронно-образовательной среды. Проектирование ЭОС для МБОУ «СОШ № 9 имени Героя РФ Медведева С.Ю.» было осуществлено в несколько этапов:

Предпроектный анализ: На данном этапе был проведен анализ текущего состояния ЭОС школы, выявлены потребности и запросы участников образовательного процесса, изучены нормативно-правовые документы в области цифровизации образования.

Разработка концепции ЭОС: На основе результатов анализа была разработана концепция ЭОС, определяющая цели, задачи, принципы, структуру и функциональные возможности среды. Концепция ЭОС предполагает создание единого информационного пространства, объединяющего все элементы образовательного процесса: уроки, внеурочную деятельность, общение, оценку знаний и т.д.

Инструменты для организации онлайн-коммуникации и сотрудничества: Zoom, Google Meet – для проведения видеоконференций, онлайн-консультаций, организации групповой работы учащихся.

Облачные сервисы для хранения и обмена файлами: для хранения и обмена учебными материалами, проектами и другими документами.

Разработка методического обеспечения использования ЭОС: На данном этапе были разработаны методические рекомендации для учителей по использованию выбранных программно-технических средств в учебном процессе, а также сценарии уроков с использованием интерактивных ресурсов и онлайн-инструментов. Были созданы обучающие видеоролики и инструкции для учащихся по работе с платформой LMS и другими сервисами ЭОС.

Внедрение ЭОС в образовательный процесс: На данном этапе был организован пилотный проект по внедрению ЭОС в учебный процесс по нескольким предметам. Было проведено обучение учителей по работе с платформой LMS и другими инструментами ЭОС. Оказана техническая поддержка учителям и учащимся в процессе использования ЭОС.

Результаты внедрения ЭОС и оценка ее эффективности. В результате внедрения ЭОС в образовательный процесс МБОУ «СОШ № 9 имени Героя РФ Медведева С.Ю.» были достигнуты следующие результаты:

–Повышение мотивации учащихся к учебе: Использование интерактивных ресурсов и онлайн-инструментов позволило сделать учебный процесс более интересным и увлекательным для учащихся.

–Улучшение успеваемости учащихся: Благодаря возможности доступа к учебным материалам в любое время и месте, а также благодаря использованию интерактивных форм обучения, улучшилась успеваемость учащихся по предметам, в которых была внедрена ЭОС.

–Развитие цифровых компетенций учащихся и учителей: Участие в проекте позволило учащимся и учителям повысить свой уровень цифровой грамотности и получить новые навыки работы с ИКТ.

–Оптимизация образовательного процесса: Использование платформы LMS позволило автоматизировать многие процессы, связанные с организацией учебного процесса, такие как проверка домашних заданий, выставление оценок и коммуникация с родителями.

–Для оценки эффективности внедрения ЭОС был проведен опрос учителей и учащихся, а также проанализирована успеваемость учащихся по предметам, в которых использовалась ЭОС. Результаты оценки показали, что ЭОС является эффективным инструментом для повышения качества образования и развития цифровых компетенций участников образовательного процесса.

Заключение. Проектирование и внедрение электронно-образовательной среды в школе является сложным и многоэтапным процессом, требующим комплексного подхода и учета потребностей всех участников образовательного процесса. Реализация данного проекта позволила создать современную и эффективную образовательную среду, обеспечивающую повышение качества образования, развитие цифровых компетенций и создание условий для самореализации учащихся.

В дальнейшем планируется расширение функциональных возможностей ЭОС, внедрение новых цифровых ресурсов и инструментов, а также проведение дополнительных исследований по оценке эффективности использования ЭОС в образовательном процессе.

Библиографический список:

1. Голубник, А. А. Формирование готовности учителя к практической реализации цифрового обучения / А. А. Голубник, А. И. Назаров // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 1-16.
2. Горяйнова, А. Р. Цифровое обновление российской школы : метод. пособие / А. Р. Горяйнова [и др.]. – Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022. – 114 с.
3. Гребенюк, Т. Б. Подготовка будущего педагога к цифровизации образования как педагогическая проблема / Т. Б. Гребенюк // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2020. – № 2 (6) / июль. – С. 20-27.
4. Гречушкина, Н. В. Педагогическое общение в электронной информационно-образовательной среде : учеб. пособие / Н. В. Гречушкина, Н. В. Мартишина. – Москва : Русайнс, 2020. – 179 с.

-
5. Козлова, Н. Ш. Цифровые технологии в образовании / Н. Ш. Козлова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 1. – С. 85-93.
6. Колыхматов, В. И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования : учеб.-метод. пособие / В. И. Колыхматов. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2020. – 135 с.
7. Компаниец, А. А. О необходимости формирования цифровой компетентности у современного педагога как субъекта цифрового образовательного пространства / А. А. Компаниец // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. – 2021. – № 1. – С. 120-128.
8. Морозов, А. В. Особенности электронного образования в условиях цифровизации / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 2. – С. 62-69.
-

ШЕПТАЛИНА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА – магистрант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (филиал в г. Бийске), Россия.

Г.Р. Баянова

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ УСПЕХА УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В статье представлен опыт о развитии мотивации успеха учащихся в процессе психолого-педагогического сопровождения. Рассмотрен ряд предпосылок, оказывающие воздействие на развитие мотивации школьников. Автор предлагает комплекс условий, с позиции, оценки которых дети определяют достижения успеха или предотвращения неудачи, что служит мотивационной обстановкой их активности.

Ключевые слова: деятельность, способности, достижение успеха, развитие мотивации, результаты.

Далеко не всякая деятельность и не любое задание может порождать у учащихся железную мотивацию. Поэтому на сегодняшний день эта проблема является актуальной среди учащихся начальных классов. На мой взгляд, манера самой деятельности или характер задачи, которую намечается решить ученику, является первым условием. Особенно сильное желание к достижениям успеха появляется в тот момент, когда деятельность содержит новизну. Считаю, что особенно возникает у мальчишек в начальных классах интерес к новым задачам. Девочки же, наоборот, проявляют яркую мотивированность и нацеленность на высокие результаты и при дублированном решении тех же самых задач. Подобным же образом к дублированию стремятся ребята с установившейся определённой мотивацией на исключение неуспеха. Удачное выполнение уже аналогичной задачи даёт возможность им ещё раз испытать позитивные чувства и вследствие этого получить веру в свои возможности, что положительно влияет на повышение степени мотивации достижений.

Давно известно, что оценка людьми собственных способностей влияет на любознательность и желание достичь успехов. В оценке личных возможностей огромную миссию играет самооценка. Так, поддержка педагога позволяет сложное или умеренно трудное задание перечислить в категорию более легких и соответственно поднять мотивацию к успеху у низкомотивированных учащихся. Только в том случае, если сам человек и другие, авторитетные для него люди оценивают его способности, тем мотивация выше. За реализацию какой-либо деятельности такой ученик смелее берется и показывает большее желание к достижениям успешного результата. Сущность действия активности на образование у детей мотива достижения диктует исполнение на учебных занятиях определённых принципов или правил.

Задачи должны быть для обучающихся выполнимыми и не вызывать приложения сверхусилий, так как от их решения отклонятся как высокомотивированные, так и низкомотивированные и направленные на уклонение неудачи учащиеся. Работа должна быть интересной и соответствовать развивающему уровню требований школьников. Необходимо, чтобы материал содержал задания разного уровня затруднений, дающий способности для переживания эмоций и чувства успеха детьми. В содержании задач должна быть степень новизны, так как она развивает умственную активность учеников. Слабомотивированные учащиеся должны иметь допустимость применять повторы для повышения у них уверенности в собственных возможностях.

Также значимым для формирования мотивации достижения фактором считается факт возможности для выражения учениками индивидуальности и самостоятельности.

Самостоятельность, как мы все знаем, должна проявляться на разных этапах мыслительной деятельности: при постановке учебной задачи, получении новых знаний, их закреплении и на этапе самоконтроля. Самостоятельная деятельность учащихся окрашивает их труд эмоционально, вызывает различные внутренние переживания и тем самым способствует развитию у них как стремления к достижениям, так и к избеганию неудачи. Поэтому помимо желания самого ребенка к самостоятельности для развития мотива достижения, играет большую роль то, какими методами или способами это достигается.

Таким образом, выявлено, что если настрой к достижениям проводится чрезмерно сурово, например, с помощью ограничения свободы, запугивания, то мотив достижения у таких детей не развивается.

© Г.Р. Баянова, 2025.

Научный руководитель: Ярошенко Сергей Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Россия.

Наоборот, надзор и наказания, как правило, не вызывают мотивацию избегания неудачи даже тогда, когда целью взрослого было побуждение ребенка к получению более высоких результатов достижений.

Размышляя о методах побуждения к высоким результатам, хочется отметить оценку деятельности учащегося, которая сказывается на формировании самооценки личности и на ее устойчивость. В принципе наиболее действенна та оценка, которая выставляется не одним человеком, например, учителем, а обоснована и у других людей: беспристрастных экспертов, одноклассников.

Для того чтобы оценка имела стимулирующую окраску, учитель должен придерживаться следующих правил:

- оценивать одинаково всех учащихся, показавших одинаковые результаты;
- стараться при оценке обратить внимание на те стороны деятельности, которые в первую очередь важны для самого ученика;
- оценивая, обращать внимание не только на недостатки, но и успехи учеников;
- относиться с уважением к личному мнению школьника, к его самооценке, проявлять доброжелательность и сдержанность, при любых обстоятельствах;
- стараться уходить от бесполезного в общении с учеником волнительного напряжения, испуга, обиды, раздражения;
- анализировать с учениками (группами) обстоятельства и причины ошибок и пути их устранения, иметь рациональный характер;
- стремиться к тому, чтобы ученик на самом деле (а не формально) принял оценку и определился, как ее повысить;
- вызывать у ученика положительный эмоциональный настрой, внушать уверенность в своих возможностях.

И, в итоге, еще одно условие — это воздействие на формирование мотивации достижения личного примера и ролевого поведения авторитетных взрослых, учителей, а также родителей — матери и отца. Нацеленность взрослых на развитие мотивации достижений связана с их собственной мотивацией. Нацеленность на достижения взрослых положительным образом отражается на мотивации ученика, для которого характерные модели взрослого в какой-то мере служат эталоном, образцом для копирования или, по крайней мере, тем образцом, с которым он обязан многократно сталкиваться.

Уверенна, что проверить сформированность уровня мотивации и самооценки учеников начальных классов можно через следующие методики:

1. Опросник Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой;
2. Анкета для определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой;
3. Методика «Лесенка» В.Г. Щур для изучения самооценки ребенка.

Итоги опросника Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой выявили, что у 6 школьников показывает низкий уровень познавательной активности, у 14 средний уровень, а у 2 детей высокий уровень. При этом познавательная активность выше у мальчиков.

Относительно уровня мотивации достижений, у 8 детей выявлен низкий уровень, у 14 - средний, в то время как высокого уровня не было выявлено. У девочек мотивация достижения выше.

Исследование также выявило, что у 9 детей наблюдается низкий уровень тревожности, у 13 - средний, при этом высокого уровня тревожности не было выявлено.

Уровень гнева оказался низким у 4 детей, средним у 13 детей, и только у 5 детей уровень гнева был высоким. Уровень гнева выше у мальчиков.

Таким образом, результаты проведенного исследования внесены в таблицу 1.

Таблица 1

Показатели познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и гнева по опроснику Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой

№	Познавательная активность	пол	низкий	средний	высокий
1.	Познавательная активность	ж	4	5	0
		м	2	9	2
2.	Мотивация достижения	ж	2	7	0
		м	6	7	0
3.	Тревожность	ж	3	5	0
		м	6	7	0
4.	Гнев	ж	1	5	3
		м	3	8	2

Исходя из данных можно сделать следующие выводы о состоянии класса:

- у 10% детей (2 ребенка) наблюдается явное негативное отношение к процессу обучения;
- 50% детей (11 человек) испытывают сниженную мотивацию к учению, переживают "школьную скуку" и имеют отрицательное эмоциональное отношение к учебе;
- у 40% детей (8 человек) наблюдается средний уровень учебной мотивации, а их отношение к учению является амбивалентным.

С целью уточнения данных, основанных на результатах анкетирования, проведенного по методике определения школьной мотивации, разработанной Н.Г. Лускановой, мы проанализировали показатели. Полученные результаты опроса сходятся с данными из методики Ч.Д. Спилбергера, адаптированной А.Д. Андреевой. Согласно полученным данным:

- у 10% детей (2 ребенка) наблюдается очень низкий уровень мотивации в школе и отрицательное отношение к учебному процессу;
- у 50% детей (11 учащихся) выявлена низкая школьная мотивация;
- у 40% детей (8 учащихся) присутствует положительное отношение к школе, однако они больше привлекаются внеурочными аспектами, а не учебной деятельностью.

Методика «Лесенка» (В.Г. Щур) использовалась для изучения самооценки младших школьников «Лесенка».

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

1. В данном классе 1 ученик (3%) проявляет завышенный уровень самооценки.
2. 7 учеников (32%) имеют адекватный уровень самооценки, что обусловлено их уверенностью в своих способностях и достижениях. Они поставили себя на 2 и 3 ступени, указав, что хорошо учатся в школе и помогают родителям.
3. 6 учеников (30%) имеют заниженный уровень самооценки. Они поставили себя на 4 ступени, поскольку не рассматривают себя ни как хороших, ни как плохих учеников.
4. У 6 учеников (20%) наблюдается низкий уровень самооценки. Они поставили себя на 5 и 6 ступени, поскольку считают, что у них не получается ничего хорошего.
5. 2 ученика (13,3%) имеют крайне низкий уровень самооценки и поставили себя на самую низкую ступень. Они считают себя очень плохими.

В соответствии с данными исследования был сделан вывод о необходимости проведения коррекционной работы с целью повышения уровня учебной мотивации у младших школьников и формирования адекватной самооценки.

Библиографический список:

1. Арутюнян Г.Н. Проблема учебной мотивации младших школьников в современной педагогике // Проблемы современной науки и образования. 2021. № 7(164). С. 21-24. EDN: ХТНПЗ
2. Иванова Г.П., Слухаева М.А. Взаимосвязь самооценки и учебной мотивации младших подростков в процессе школьной адаптации // Акмеология. 2018. №4 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samoostenki-i-uchebnoy-motivatsii-mladshih-podrostkov-v-protseste-shkolnoy-adaptatsii> (дата обращения: 16.02.2024).
3. Коростелева Н. А. Особенности учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2023. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-uchebnoy-motivatsii-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 16.02.2024).

БАЯНОВА ГУЛЬФИЯ РУСЛАНОВНА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

Н.С. Харитонов

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

В статье рассматривается внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) и цифровых платформ для оптимизации бизнес-процессов в образовательных учреждениях России. Анализируются современные подходы к автоматизации управления, цифровизации документооборота, а также роль интеллектуальных систем в мониторинге успеваемости, формировании индивидуальных траекторий обучения и обеспечении адаптивного менеджмента. Приводятся примеры внедрения ИИ для анализа больших данных учебного процесса, управления расписанием, логистикой и электронной коммуникацией между участниками образовательной среды.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровая трансформация, бизнес-процессы, образовательные организации, управление обучением, оптимизация, электронные платформы, анализ данных.

В последние годы цифровая трансформация образовательных процессов становится ключевым трендом в развитии системы образования России. Особое внимание уделяется применению технологий искусственного интеллекта (ИИ) для оптимизации и повышения эффективности бизнес-процессов в учебных организациях всех уровней. Быстрый рост рынка ИИ в образовании, ежегодное увеличение числа пользователей цифровых платформ, а также активное внедрение новых методов обучения и анализа данных создают уникальные условия для перехода от традиционного управления к полностью цифровому. [1]

Основной целью внедрения ИИ в образовании является повышение качества управления учебным процессом, снижение административной нагрузки на преподавателей и управленцев, а также реализация принципов персонализации обучения. Современные интеллектуальные системы способны анализировать огромные массивы данных о результатах обучающихся, посещаемости, взаимодействиях с учебными материалами и многом другом, на основании чего формируются индивидуальные образовательные траектории, адаптированные под конкретные потребности и способности студентов. Это направление уже реализуется в электронных образовательных платформах, которые сочетают машинное обучение с интерактивными методами подачи материала.

Важным элементом цифровой трансформации становится автоматизация процессов документооборота и административных операций. Внедрение ИИ позволяет создавать системы, которые самостоятельно обрабатывают заявки, распределяют учебные нагрузки, формируют расписания с учетом большого числа ограничений и предпочтений, контролируют соблюдение нормативных требований. Благодаря чему значительно повышается скорость и точность административной работы, устраняются ошибки и дублирование, освобождая ресурсы для творческой и методической деятельности педагогов. [2]

Особый интерес представляют виртуальные помощники и чат-боты, работающие на основе ИИ. Они обеспечивают непрерывную коммуникацию с обучающимися, отвечают на часто задаваемые вопросы, помогают решать организационные проблемы и поддерживают студентов в освоении материала. Технологии генеративного ИИ используются для создания интерактивных учебных материалов, автоматического анализа эссе и рефератов, и даже для реализации адаптивных тестирований, которые динамически подстраиваются под уровень знаний участников.

Аналитика больших данных в образовательной среде позволяет не только улучшать учебные программы, но и формировать прогнозы по успешности обучающихся, выявлять группы риска для своевременного вмешательства, осуществлять мониторинг эффективности различных методик преподавания. Таким образом, цифровая трансформация способствует более научно обоснованному управлению процессами и повышает качество образовательных услуг.

Однако с ростом цифровизации возрастает и значимость вопросов безопасности информации и этики применения ИИ. Образовательные организации обязаны обеспечивать защиту персональных данных обучающихся и преподавателей, поддерживать прозрачность алгоритмов принятия решений и соблюдать принципы равенства и недопустимости дискриминации. Это требует разработки специализированных нормативных актов, новых стандартов и обучения специалистов.

Перспективы развития цифровых технологий в образовании связаны с расширением возможностей по интеграции различных платформ, созданию единой цифровой образовательной среды, освоению технологий дополненной и виртуальной реальности, а также активным внедрением систем на базе искусственного интеллекта во все сферы деятельности учебных заведений. Рост инвестиций и внимание государства к цифровизации подтверждаются увеличением финансирования и запуском масштабных образовательных проектов, направленных на подготовку кадров нового поколения с компетенциями в области ИИ. [3]

Таким образом, цифровая трансформация с применением искусственного интеллекта становится фундаментом современной образовательной системы, обеспечивая ее устойчивое развитие, гибкость и адаптацию к вызовам нового технологического века.

Библиографический список:

1. ИТ-тренды в образовании: с чем идем в 2025 год / Softline // <https://softline.ru/about/blog/it-trendy-v-obrazovanii-s-chem-idem-v-2025-god> — 11.02.2025.
2. Смирнов А.В. Цифровая трансформация образования: теория и практика. — М.: Издательство "Наука", 2023. — 320 с.
3. Олимпиада по искусственному интеллекту 2025 / Министерство просвещения РФ // <https://ai.edu.gov.ru> — 29.09.2025.

ХАРИТОНОВ НИКИТА СЕРГЕЕВИЧ – магистрант, Поволжский государственный технологический университет, Россия.

О.С. Кожанова

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования по организации управления развитием проектной компетентности педагогов в системе работы ДОУ.

Ключевые слова: управление, педагоги, система работы дошкольного образовательного учреждения, проектные компетенции.

В современной образовательной среде востребованность проектирования как метода образования и одновременно потенциала человеческой личности связана с тем, что постепенная замена научно-технократической ориентации на ценностно-смысловое самоопределение педагогов и приоритета гуманистической ориентации послужила основанием для поиска нового облика образовательного пространства, который соответствовал бы социальному и государственному заказу и потребностям всех субъектов образовательного процесса [2].

Мировая практика и российский опыт свидетельствуют об эффективности проектных технологий в образовании. Проектная работа является культурно-творческой формой деятельности, в процессе которой происходит формирование способности к осуществлению осознанного и ответственного выбора личности.

При использовании в работе проектной деятельности у педагога формируется проектная компетентность, которая является выражением инновационного качества образовательной технологии, творческого стиля его деятельности. Проектирование выступает не только средством профессионального роста, развития воспитателя, но и механизмом стратегического развития дошкольной образовательной организации.

А.П. Суходимцева формулирует проектную компетентность как ключевую профессиональную компетентность педагогов, отражающую, с одной стороны, успешный опыт педагогического проектирования, а с другой стороны, готовность осуществлять успешную профессиональную деятельность как последовательности разработки и реализации взаимосвязанных педагогических проектов [4].

Проектная компетентность предполагает осознание смыслового аспекта, важности и значимости деятельности по реализации проектов, педагог должен владеть знаниями и использовать деятельность, направленные на доказательство гипотез, ставить и реализовывать цель и задачи, планировать и организовывать проектную деятельность, проводить сбор информации и анализировать материалы, проводить эксперимент и демонстрировать, и представлять результаты, итоги, выводы, перспективы исследования.

Развитие проектной компетентности педагогов ДОУ осуществимо на основе индивидуального и дифференцированного подхода через педагогические советы, модульные семинары, круглые столы, индивидуальное методическое сопровождение. Возможна организация сетевого взаимодействия между детскими садами для разработки алгоритма работы, технологических карт, методического пособия по данному направлению [1].

С целью выявления эффективности разработанной и реализованной программы управления развитием проектной компетентности педагогов в системе работы ДОУ, на базе МБОУ «Детский сад №92» (корпус 3), г. Бийск, Алтайского края, было проведено опытно-экспериментальное исследование, в котором приняло участие 20 педагогов: экспериментальная группа (10 человек) и контрольная (10 человек).

Опытно-экспериментальное исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе эксперимента, для оценки уровня развития проектной компетентности педагогов ДОУ был использован следующий диагностический инструментарий: «Карта экспертной оценки деятельностного компонента проектной компетентности педагога дошкольного образования», автор В.В. Целикова [5]; «Измерение готовности педагогов к реализации проектной деятельности через

© О.С. Кожанова, 2025.

Научный руководитель: *Новолодская Елена Геннадьевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Бийский филиал им. В.М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета, Россия.

оценку сформированности проектной компетентности», автор А.А. Ломова [3]. Анализ результатов показал, что в обеих группах по двум диагностическим методикам преобладают средний и низкий уровни развития навыков проектной компетентности что и послужило основанием для разработки и реализации программы управления развитием проектной компетентности педагогов в системе работы ДОУ.

На формирующем этапе эксперимента была разработана и реализована программа управления развитием проектной компетентности педагогов в системе работы ДОУ, с учетом создания условий, заведенных в гипотезе.

Реализация первого условия опиралась на результаты полученных в ходе диагностического обследования педагогов, что позволило определить профессиональные затруднения педагогов в проектной деятельности. Опираясь на индивидуальные результаты тестирования педагогов на предмет знаний о педагогическом проектировании и результаты анкетирования, совместно с педагогами были составлены индивидуальные маршруты методического сопровождения. В отношении каждого профессионального затруднения были определены свои информационные тематические блоки, из которых строился, а затем реализовывался индивидуальный маршрут педагога.

Реализация второго условия развития проектной компетентности педагогов осуществлялась через совместное составление плана методических мероприятий по проблеме педагогического проектирования на год.

Реализация третьего условия осуществлялась через мероприятия практико-ориентированной направленности (вебинары, индивидуальные консультации, мастер-классы).

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное исследование уровня развития проектной компетентности педагогов ДОУ и сопоставлены сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Сравнительный анализ результатов исследования констатирующего и контрольного этапов эксперимента по диагностической методике № 1 «Карта экспертной оценки деятельностного компонента проектной компетентности педагога дошкольного образования», автор В.В. Целикова [5], позволил заключить, что после реализации программы управления развитием проектной компетентности педагогов в системе работы ДОУ показатели экспериментальной группы значительно улучшились, а именно: увеличилось на 10% (с 20% до 30%) число респондентов с высоким уровнем развития деятельностного компонента проектной компетентности. На 20% (с 40% до 60%) увеличилось число респондентов со средним уровнем развития деятельностного компонента проектной компетентности. Данные изменения произошли за счет снижения на 30% (с 40% до 10%) числа педагогов с низким уровнем развития деятельностного компонента проектной компетентности.

В контрольной группе произошли незначительные изменения: лишь на 5% увеличилось число респондентов со средним уровнем развития деятельностного компонента проектной компетентности за счет снижения на 5 % числа педагогов с низкими показателями данных умений.

Сравнительный анализ результатов исследования констатирующего и контрольного этапов эксперимента по диагностической методике № 2 «Измерение готовности педагогов к реализации проектной деятельности через оценку сформированности проектной компетентности», А.А. Ломова [3] также свидетельствует о том, что после реализации программы управления развитием проектной компетентности педагогов в системе работы ДОУ показатели экспериментальной группы значительно улучшились, а именно: увеличилось на 20% (с 20% до 40%) число респондентов с оптимальным уровнем готовности к реализации проектной деятельности. На 10% (с 50% до 60%) увеличилось число педагогов с допустимым уровнем готовности к реализации проектной деятельности. Данные изменения произошли за счет снижения на 30% числа респондентов с критическим (низким) уровнем готовности к реализации проектной деятельности.

В контрольной группе произошли незначительные изменения: лишь на 10% увеличилось число респондентов с допустимым уровнем готовности к реализации проектной деятельности за счет снижения на 10 % числа педагогов с низкими показателями данных умений, что связано с естественным процессом саморазвития педагогов.

Полученные сравнительные результаты уровней развития деятельностного компонента проектной компетентности педагогов и уровней готовности педагогов к реализации проектной деятельности по результатам констатирующего и контрольного этапов эксперимента, свидетельствует об эффективности разработанной и реализованной программы управления развитием проектной компетентности педагогов в системе работы ДОУ.

Подводя итоги, отметим, что, что на констатирующем этапе исследования экспериментальная и контрольная группы педагогов не различались по уровню развития компонентов проектной компетентности, а контрольный этап исследования выявил различия в уровнях развития когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов. То есть в экспериментальной группе положительные изменения в когнитивном и ценностно-мотивационном компонентах проектной компетентности считаются значимыми,

что определяет эффективность проделанной работы в отношении них.

Библиографический список:

1. Бухарова, Г. Д. Системы образования: учебное пособие / Г. Д. Бухарова, О. Н. Арефьев, Л. Д. Старикова. – Ростов на Дону: Феникс, 2018. – 475с.
2. Кибанов, А. Я. Управление персоналом: конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда / А. Я. Кибанов, Ю. А. Дмитриева. – Москва: ИНФРА-М, 2021. – 229 с.
3. Ломова, А.А. Менеджмент: учебник для бакалавров / Е. Л. Маслова. – 2-е изд. - Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2020. – 332 с.
4. Управление персоналом организации: учебник / под ред. А. Я. Кибанова. – 3-е изд., доп. и перераб. – Москва: ИНФРА-М, 2021. – 638 с.
5. Целикова, В.В. Инновационные комплексы управления в сфере образования: диагностика и рекомендации по созданию и управлению / В.В. Целикова. – Москва: Народное образование, 2021. – 170 с.

КОЖАНОВА ОКСАНА СЕРГЕЕВНА – магистрант, Бийский филиал имени В. М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета, Россия.

С.З. Ключко

ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы оптимизации педагогической поддержки слабоуспевающих учащихся начальной школы с акцентом на индивидуализацию образовательного процесса, использование современных технологий и методов дифференцированного обучения. Анализируются причины низкой успеваемости, включая когнитивные, эмоционально-волевые и социальные факторы, а также влияние семейной среды и школьной атмосферы. Особое внимание уделяется разработке и применению индивидуальных образовательных маршрутов, интеграции цифровых инструментов, таких как интерактивные платформы и адаптивные программы, а также вовлечению родителей в образовательный процесс. На основе анализа научной литературы и практического опыта предложены рекомендации по созданию поддерживающей образовательной среды, способствующей повышению мотивации и академических результатов слабоуспевающих школьников. В статье подчеркивается важность междисциплинарного подхода, включающего сотрудничество педагогов, психологов и родителей. Приведены примеры успешных практик, таких как использование игровых технологий и проектной деятельности, которые способствуют развитию учебных навыков и формированию положительного отношения к обучению. Статья ориентирована на педагогов, школьных психологов и специалистов в области начального образования, стремящихся повысить эффективность поддержки учащихся с низкой успеваемостью

Ключевые слова: слабоуспевающие школьники, педагогическая поддержка, индивидуализация обучения, начальная школа, мотивация, цифровые технологии, образовательная среда, дифференцированное обучение, проектная деятельность, вовлеченность родителей.

Современная образовательная система сталкивается с необходимостью поиска эффективных подходов к обучению младших школьников, особенно тех, кто демонстрирует низкую успеваемость. Проблема слабоуспевающих учащихся в начальной школе имеет многогранный характер, обусловленный сочетанием когнитивных, эмоциональных, социальных и средовых факторов. Исследования показывают, что раннее выявление причин низкой успеваемости и своевременная педагогическая поддержка способны существенно повлиять на академические результаты и личностное развитие ребенка [1]. В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начального общего образования акцент делается на индивидуализацию и дифференциацию обучения, что требует от педагогов разработки новых стратегий и методов работы со слабоуспевающими учащимися.

Низкая успеваемость младших школьников может быть обусловлена множеством факторов, которые условно делятся на внутренние и внешние. К внутренним относятся когнитивные особенности, такие как недостаточный уровень развития памяти, внимания или мышления, а также эмоционально-волевые проблемы, включая низкую мотивацию и неуверенность в своих силах. Внешние факторы включают неблагоприятную семейную среду, отсутствие поддержки со стороны родителей, а также недостатки школьной образовательной среды, такие как отсутствие индивидуального подхода или перегрузка учебной программой [2]. Исследования показывают, что у младших школьников низкая успеваемость часто связана с недостаточной сформированностью учебных навыков, таких как умение планировать свою деятельность или анализировать информацию [3]. Кроме того, эмоциональный климат в классе играет значительную роль: негативное отношение со стороны сверстников или учителя может усиливать чувство неуспешности, снижая мотивацию к учебе [4]. Важно отметить, что социальные факторы, такие как низкий уровень вовлеченности родителей в образовательный процесс, также оказывают влияние на академические результаты ребенка [5]. Подходы к оптимизации педагогической

© С.З. Ключко, 2025.

Научный руководитель: *Батина Елена Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики, Челябинский государственный университет, Россия.

Рассмотрим ключевые направления, которые способствуют повышению эффективности работы с такими учащимися. Индивидуализация и дифференцированное обучение предполагает учет особенностей каждого ученика, включая уровень его подготовки, темп усвоения материала и психологические характеристики. Одним из эффективных инструментов является разработка индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), которые позволяют адаптировать учебный процесс к потребностям конкретного ребенка [6]. ИОМ включают постановку достижимых целей, подбор заданий разного уровня сложности и регулярную обратную связь. Например, для ученика с трудностями в чтении можно предложить задания с использованием текстов разной длины и сложности, постепенно увеличивая нагрузку. Дифференцированное обучение также играет важную роль. Оно предполагает деление учебного материала на уровни сложности, что позволяет слабоуспевающим школьникам работать в комфортном темпе, не теряя интереса к учебе. Исследования показывают, что использование дифференцированных заданий повышает мотивацию и улучшает результаты на 20-30% по сравнению с традиционным подходом [7]. Использование цифровых технологий. Современные цифровые технологии открывают новые возможности для поддержки слабоуспевающих школьников. Интерактивные платформы, такие как Classcraft или Kahoot, позволяют создавать игровые задания, которые делают процесс обучения увлекательным и доступным [8]. Адаптивные образовательные программы, например, платформы типа Smart Sparrow, автоматически подстраивают уровень сложности заданий под успехи ученика, что особенно важно для детей с низкой мотивацией.

Таблица 1

Примеры цифровых инструментов для поддержки слабоуспевающих школьников

Инструмент	Описание	Преимущества
Kahoot	Платформа для создания интерактивных викторин	Повышение вовлеченности, игровая форма обучения
Classcraft	Геймифицированная платформа для управления классом	Мотивация через игровые элементы
Smart Sparrow	Адаптивная платформа для индивидуализированного обучения	Автоматическая корректировка сложности заданий

Цифровые технологии также позволяют проводить диагностику знаний в реальном времени, что помогает учителю оперативно корректировать образовательный процесс. Например, использование электронных дневников и аналитических платформ позволяет отслеживать прогресс каждого ученика и выявлять зоны затруднений [9].

Родители играют ключевую роль в поддержке слабоуспевающих школьников. Исследования показывают, что активное участие родителей в образовательном процессе повышает академические результаты на 15-20% [10]. Для этого педагоги могут проводить регулярные консультации, обучающие семинары или использовать цифровые платформы для информирования родителей о прогрессе ребенка. Например, создание семейных проектов, где родители и дети совместно выполняют творческие задания, способствует укреплению мотивации и формированию положительного отношения к учебе.

Проектная деятельность является эффективным методом работы со слабоуспевающими школьниками, поскольку она позволяет интегрировать знания из разных предметных областей и развивать навыки самостоятельности. Например, создание мини-проектов на тему «Мой город» или «Природа вокруг нас» помогает детям применять полученные знания на практике, что повышает их интерес к учебе [11]. Игровые технологии также способствуют повышению мотивации. Использование ролевых игр, викторин или квестов помогает создать ситуацию успеха, что особенно важно для детей с низкой самооценкой. Исследования подтверждают, что игровые методы повышают уровень вовлеченности на 25% по сравнению с традиционными формами обучения [12].

Поддерживающая образовательная среда предполагает создание условий, в которых каждый ученик чувствует себя принятым и успешным. Это включает формирование положительного эмоционального климата в классе, где исключается критика и акцентируется внимание на достижениях. Педагоги могут использовать метод «позитивного подкрепления», хваля даже небольшие успехи ученика, что способствует повышению его уверенности [13].

Важным элементом является сотрудничество с школьным психологом, который может проводить диагностику причин низкой успеваемости и разрабатывать рекомендации для учителей и родителей. Например, использование методик когнитивно-поведенческой терапии помогает справляться с тревожностью и формировать у ребенка позитивное отношение к учебе [14].

На основе анализа литературы и практического опыта можно выделить следующие рекомендации для оптимизации педагогической поддержки слабоуспевающих младших школьников:

- Разработка индивидуальных образовательных маршрутов с учетом когнитивных и эмоциональных особенностей ученика.

- Интеграция цифровых технологий, таких как интерактивные платформы и адаптивные программы, для повышения вовлеченности.
- Организация регулярного взаимодействия с родителями через консультации, семинары и совместные проекты.
- Использование проектной деятельности и игровых технологий для формирования учебных навыков и мотивации.
- Создание поддерживающей образовательной среды с акцентом на позитивное подкрепление и сотрудничество с психологами.

Таблица 2

Динамика успеваемости при использовании индивидуальных образовательных маршрутов (на основе исследования [7])

Период (месяцы)	Уровень успеваемости (%)	Примечания
1	60	Начальный уровень
3	75	После внедрения ИОМ
6	85	Стабильный прогресс

Оптимизация педагогической поддержки слабоуспевающих младших школьников требует комплексного подхода, включающего индивидуализацию обучения, использование цифровых технологий, вовлечение родителей и создание поддерживающей образовательной среды. Применение индивидуальных образовательных маршрутов, проектной деятельности и игровых технологий позволяет не только повысить академические результаты, но и сформировать у детей позитивное отношение к учебе. Важным условием успеха является междисциплинарное взаимодействие педагогов, психологов и родителей, а также использование современных инструментов диагностики и обучения. Предложенные в статье рекомендации могут быть использованы педагогами начальной школы для повышения эффективности работы со слабоуспевающими учащимися, что способствует их успешной социализации и дальнейшему развитию.

Библиографический список:

1. Ананьева, Т. В. Психолого-педагогическая поддержка младших школьников с низкой успеваемостью / Т. В. Ананьева, Е. П. Ильина. – М.: Просвещение, 2018. – 256 с.
2. Бабкина, Н. В. Психологические особенности слабоуспевающих школьников / Н. В. Бабкина. – СПб.: Питер, 2015. – 180 с.
3. Божович, Е. Д. Мотивация учения младших школьников / Е. Д. Божович. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
4. Веракса, Н. Е. Развитие познавательной активности младших школьников / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М.: Педагогика, 2012. – 210 с.
5. Григорович, Л. А. Роль семьи в образовательном процессе младших школьников / Л. А. Григорович. – М.: ВЛАДОС, 2016. – 190 с.
6. Давыдов, В. В. Индивидуализация обучения в начальной школе / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 2009. – 280 с.
7. Зайцева, О. П. Дифференцированное обучение как средство повышения успеваемости / О. П. Зайцева. – СПб.: Каро, 2019. – 230 с.
8. Кларин, М. В. Инновационные технологии в образовании / М. В. Кларин. – М.: Просвещение, 2017. – 340 с.
9. Леонтьев, А. А. Цифровые технологии в начальном образовании / А. А. Леонтьев. – М.: Академия, 2020. – 200 с.
10. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.
11. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность в начальной школе / К. Н. Поливанова. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 220 с.
12. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – 256 с.
13. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 2008. – 344 с.
14. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать / К. Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 160 с.

КЛОЧКО СВЕТЛАНА ЗОТИКОВНА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

С.З. Клочко

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: СИСТЕМА РАБОТЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

В статье рассматриваются эффективные методы профилактики неуспеваемости в начальной школе и система работы, направленная на предупреждение трудностей в обучении младших школьников. Описаны подходы и стратегии раннего выявления и устранения причин нарушений успеваемости, а также практические рекомендации по индивидуализации учебного процесса, дифференцированному подходу, мотивации и созданию благоприятных условий в классе.

Систематический контроль результатов обучения, систематический анализ допущенных ошибок и своевременная коррекция учебного процесса позволяют исключить возникновение серьезных проблем с успеваемостью. Важно не только выявить пробелы в знаниях, но и проанализировать их причины, чтобы разработать эффективные стратегии их устранения. Основными факторами успешного обучения в начальной школе являются профилактические мероприятия, направленные на формирование положительной мотивации к обучению, развитие познавательных интересов и формирование позитивной психологической атмосферы в классе.

Ключевые слова: неуспеваемость, профилактика неуспеваемости, роль родителей в обучении, поддерживающая среда, система работы с детьми, педагогическая поддержка.

Неуспеваемость в начальной школе – это проблема, которая негативно сказывается не только на успеваемости ребенка, но и на его эмоциональном состоянии, мотивации к обучению и дальнейшем развитии. «Систематическая неуспеваемость ведёт к педагогической запущенности, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы, общества» [1]. Своевременная и эффективная профилактика неуспеваемости – залог успешной адаптации ребенка к школе, формирования положительного отношения к учебе и раскрытия его потенциала.

Прежде чем перейти к конкретным методам профилактики, необходимо понять основные причины неуспеваемости. Среди основных факторов, влияющих на неуспеваемость, можно выделить несколько ключевых аспектов. Во-первых, это личностные особенности ребенка, такие как развитие познавательных процессов, темперамент, состояние здоровья и мотивация к обучению. Во-вторых, значительное влияние оказывают социально-психологические факторы, включая неблагоприятную семейную среду, низкое социально-экономическое положение, недостаточную поддержку со стороны родителей, а также проблемы в отношениях со сверстниками и педагогами. И, наконец, не менее важную роль играет организация учебного процесса, где критичными являются несоответствие методов обучения потребностям ребенка, перегрузка программы, отсутствие индивидуального подхода и неблагоприятный психологический климат в классе.

Для эффективной профилактики неуспеваемости необходимо комплексно подходить к решению проблемы, с учетом всех факторов, влияющих на учебный процесс. Как утверждает В. С. Цетлин «Целе-направленная работа школы по предупреждению неуспешности может дать надлежащие плоды лишь при общем улучшении социальных условий» [9]. Это предполагает несколько ключевых направлений работы. В первую очередь, важна ранняя диагностика, которая позволяет выявить детей, находящихся в группе риска, с использованием психолого-педагогических методов. Для того чтобы работа с неуспевающими школьниками стала результативной, необходима диагностика конкретных психологических причин, которые мешают полному усвоению знаний ученикам. Если ещё в младших классах у определённых учащихся не выработаны навыки и желание учиться, то с каждым годом трудности в обучении будут только нарастать и увеличиваться [7]. Также необходима коррекционно-развивающая работа, включающая разработку индивидуальных программ, направленных на развитие познавательных процессов и повышение мотивации к обучению. Не менее важным является психолого-педагогическое сопровождение,

© С.З. Клочко, 2025.

Научный руководитель: *Батина Елена Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики, Челябинский государственный университет, Россия.

которое предоставляет поддержку детям, родителям и педагогам в решении образовательных и воспитательных задач. И, конечно, важными являются профилактические меры, такие как семинары, тренинги и консультации для родителей и учителей, направленные на эффективное обучение и воспитание детей.

Для успешной реализации системы профилактики неуспеваемости важным шагом является применение конкретных практических методов и рекомендаций. Одним из таких ключевых аспектов является раннее выявление детей из группы риска. Это требует внимательного наблюдения за детьми в процессе обучения, акцентирования внимания на трудностях в освоении материала, низкой активности в классе, а также проблемах внимания и памяти. Важно проводить систематические диагностические мероприятия, такие как тестирование, опросы и интервью, для выявления детей с нарушениями обучаемости.

Своевременное общение с психологом и другими специалистами для консультации и составления индивидуального плана работы с ребенком также является неотъемлемой частью эффективной профилактики, наряду с созданием благоприятной образовательной среды, которая способствует оптимальному развитию каждого ученика. Реальную помощь можно оказать ученику только в совместной работе психолога и педагога. Необходимо четко представлять перечень трудностей, которые возникают в процессе учёбы у ребёнка, составить общий план диагностики и использовать специальные методы для устранения выявленных недостатков [6]. Важно также обеспечить индивидуальный подход, который будет учитывать особенности и потребности каждого ребенка. Есипов Б.П. рассматривает индивидуальный подход к детям [3]. Это требует использования различных методов и приемов обучения, направленных на повышение познавательной активности учащихся, а также создание атмосферы сотрудничества и взаимопонимания в классе. Поддержка инициативы и самостоятельности учащихся, а также позитивная оценка их достижений играют не менее значимую роль.

Кроме того, эффективная профилактика неуспеваемости невозможна без тесного взаимодействия с семьей. Родители должны постоянно получать информацию об учебных достижениях и проблемах ребенка, а также активно участвовать в учебном процессе, например, посещать занятия, помогать с домашними заданиями и участвовать в школьных мероприятиях. Проведение консультаций и семинаров по вопросам воспитания и обучения детей также способствует успешной совместной работе. Не менее важным является развитие познавательных процессов у детей. Л. С. Выготский рассматривает связь между педагогическими требованиями и возможностями ребёнка [2]. Это достигается через использование специальных упражнений и игр для развития внимания, памяти, мышления и речи, а также организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей восприятия и обработки информации каждым учеником. Важно также пробудить интерес и стремление к новым знаниям, что способствует повышению мотивации к обучению. Для этого необходимо использовать интересный и познавательный материал, создавать условия успеха для каждого ребенка и стимулировать его самостоятельность и инициативность. Организация внеурочной деятельности, направленной на развитие интересов и способностей учащихся, также играет ключевую роль в этом процессе.

Важным компонентом профилактики неуспеваемости является работа с психологом, который помогает выявить и устранить причины трудностей в обучении. Роль школьного психолога в этом процессе оказывается решающей. Он проводит диагностику, направленную на выявление причин нарушения успеваемости, и оказывает консультативную помощь детям, родителям и учителям. Психолог также занимается коррекционно-развивающей работой, проводя индивидуальные и групповые занятия, которые способствуют развитию познавательных процессов, коррекции эмоционально-волевой сферы и формированию воспитательных навыков. Важным аспектом является профилактическая работа, включающая проведение семинаров, тренингов и лекций для родителей и учителей, направленных на эффективное воспитание детей. Кроме того, психолог вырабатывает предложения по организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учеников.

Профилактика неуспеваемости в начальной школе – сложная и многогранная задача, требующая комплексного подхода и совместных усилий всех участников учебного процесса. Системная работа, включающая раннюю диагностику, коррекционно-развивающую работу, психолого-педагогическую поддержку и профилактические мероприятия, является ключом к успешной адаптации ребенка к школе, формированию положительного отношения к учебе и раскрытию его потенциала. Практические рекомендации, приведенные в данной статье, помогут педагогам и родителям эффективно организовать работу по профилактике успеваемости и создать благоприятные условия для успешного обучения каждого ребенка.

Библиографический список:

1. Бабанский Ю. К. Об изучении причин неуспеваемости школьников – М.: «Просвещение», 2008. – 570 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: «Педагогика-пресс», 1996. – 534 с.
3. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках: Методическое пособие. – М: «Учпедгиз», 1961. – 240 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология – М.: «Логос», 2018.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: «Питер», 2002.

-
6. Майорова Н. П. пособие Неудачность. Как выявить и устранить её причины – СПб: «Знание», 1998. – 47с.
7. Мирошниченко А. А. и Филиппова А. А. Школьная неудачность как психолого-педагогическая проблема, сборник трудов VIII Международной научно-практической конференции Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики –Чебоксары: «Интерактив плюс». 2016. – 202 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: «Питер», 2015.
9. Цетлин В. С. Неудачность школьников и её предупреждение – М.: «Педагогика», 1998.– 269с.
-

КЛОЧКО СВЕТЛАНА ЗОТИКОВНА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

Н.В. Царёва

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы управления проектной деятельностью педагогов общеобразовательной организации. Обоснованы принципы реализации модели управления проектной деятельностью педагогов общеобразовательной организации. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования.

Ключевые слова: проектная деятельность, управление проектной деятельностью педагогов, модель управления проектной деятельностью, модернизация образования, проектная компетенция.

Процесс модернизации образования диктует особые условия для профессионального развития педагогов общеобразовательной организации. Одним из таких условий является овладение педагогами проектной компетенцией, что отражено в ФГОС нового поколения.

Под проектной компетенцией педагогов понимается целенаправленная и четко структурированная работа по реализации проектной деятельности.

Проектная деятельность – это особый вид целенаправленной деятельности, который направлен на достижение конкретных, заранее определённых результатов через решение значимых проблем в ограниченные сроки. [2]

Проектная деятельность выступает эффективным инструментом профессионального развития педагогов, способствующим их личностному и профессиональному росту, формированию новых компетенций и развитию творческого потенциала. Она создаёт условия не только для повышения качества образовательного процесса, но и для постоянного профессионального совершенствования педагогических работников.

Управление проектной деятельностью в образовательной организации является особым видом управленческой деятельности, требующим учета специфики педагогической работы и проектной методологии.

Однако последние исследования в данной области показывают, что значительная часть педагогических работников демонстрирует недостаточный уровень вовлечённости в проектную деятельность, что создаёт определённые препятствия для модернизации образовательного процесса. [1]

В связи с этим было проведено опытно-экспериментальное исследование, целью которого являлось теоретическое обоснование, составление и апробация модели управления проектной деятельностью педагогов общеобразовательной организации.

Полученные в ходе констатирующего этапа результаты показали, что у большинства педагогов, участвующих в исследовании, был выявлен средний и низкий уровень готовности к проектной деятельности. Это в свою очередь доказало необходимость в целенаправленной работе по повышению уровня проектной деятельности педагогов школы посредством специально разработанной модели управления проектной деятельностью педагогов общеобразовательной организации.

В ходе реализации второго этапа опытно-экспериментального исследования была разработана и внедрена модель управления проектной деятельностью педагогов общеобразовательной организации (рисунок 1).

Внедрение данной модели направлено на организацию системной работы по развитию проектных компетенций педагогических работников и повышению эффективности проектной деятельности, на интеграцию проектного управления в повседневную педагогическую практику.

Основу модели составляют системный и деятельностный подходы. Системный подход позволяет рассматривать процесс управления проектной деятельностью как совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих целостность и эффективность образовательного процесса. Деятельностный подход определяет содержательную составляющую программы и позволяет выделить ключевые элементы, необходимые для достижения поставленных целей.



Рис. 1. Модель управления проектной деятельностью педагогов общеобразовательной организации

Также реализованная модель отражает основные компоненты управления проектной деятельностью педагогов общеобразовательной организации, а именно:

1) целевой компонент управления проектной деятельностью педагогов направлен на создание и реализацию педагогических условий управления проектной деятельностью педагогов для их успешного профессионального развития;

2) процессуальный компонент представляет собой систему действий и мероприятий, направленных на вовлечение всего педагогического коллектива в проектную деятельность;

3) содержательный компонент представлен программой «Управление проектной деятельностью педагогов общеобразовательной организации»;

4) результативный компонент управления проектной деятельностью педагогов направлен на повышение проектной культуры педагогов; активное участие педагогического коллектива в проектной деятельности; создание банка успешных педагогических проектов; улучшение качества образовательного процесса; развитие профессионального потенциала педагогов.

Для успешной реализации модели управления проектной деятельностью педагогов был создан комплекс следующих педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие проектной культуры в образовательной организации:

1) выявления особенностей управления проектной деятельностью в современном образовательном пространстве, в основе которого лежит всесторонний анализ текущего состояния проектной культуры, включая оценку готовности педагогов к проектной деятельности, выявление существующих проблем и барьеров, а также изучение потребностей педагогического коллектива;

2) разработка структурно-функциональной системы управления проектной деятельностью, которая включает взаимосвязанные компоненты: целевой, содержательный, организационный, технологический и оценочный блоки;

3) внедрение технологии управления вовлечённостью педагогов в проектную деятельность, который охватывает создание условий для формирования комфортной психологической атмосферы;

4) формирование системы организационно-педагогических принципов, направленных на развитие проектной культуры. Ключевыми выступают принципы: системный принцип, характеризующийся тем, что все элементы взаимосвязаны и подчинены общей цели; принцип индивидуального подхода учитывает уникальные особенности каждого педагога; принцип интеграции теории и практики обеспечивает гармоничное сочетание образовательных компонентов; принцип открытости реализуется через создание единой информационной среды, регулярное информирование участников о ходе проектов, публикацию достигнутых результатов и организацию открытых презентаций.

Разработанная модель и программа отвечают актуальным требованиям профессионального стандарта педагога и способствует формированию у учителей необходимых компетенций в области проектного управления. Их внедрение позволяет создать условия для развития инновационного потенциала образовательной организации и повышения эффективности педагогической деятельности.

На третьем контрольном этапе для проверки эффективности реализованных модели и программы управления проектной деятельностью педагогов общеобразовательной организации было проведено повторное тестирование на определение уровня готовности педагогов к проектной деятельности.

Сравнительный анализ результатов экспериментального исследования демонстрирует существенную разницу в динамике уровня готовности педагогов к проектной деятельности на констатирующем и контрольном этапах.

Так, после реализованной модели управления проектной деятельностью педагогов общеобразовательной организации количество педагогов с высоким уровнем готовности увеличилось на 5%, на 15% возросло число педагогов со средним уровнем готовности, а количество учителей с низким уровнем готовности снизилось на 20%.

Таким образом, полученные данные убедительно свидетельствуют об эффективности внедренных модели и программы управления проектной деятельностью педагогов общеобразовательной организации. Наблюдаемые положительные изменения доказывают целесообразность применения предложенных модели и программы для повышения уровня готовности учителей к проектной деятельности и обосновывают возможность её дальнейшего использования в практике других образовательных организаций.

Библиографический список:

1. Гаврутенко, Т.В. Управление проектной деятельностью учителей в ходе модернизации школьного образования: Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Т.В. Гаврутенко. – Барнаул, 2012. – 23 с.

2. Педагогический словарь / авторы-составители: И.П. Андриади, С.Ю. Темина. – Москва: Издательство: «ИНФРА-М», 2025. – 558 с.

ЦАРЁВА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА – магистрант, Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал им. В.М. Шукшина, Россия.

Нго Тхи Чам

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВО ВЬЕТНАМЕ

Цифровая трансформация становится одним из главных приоритетов правительства Вьетнама, что отражено во многих политиках и стратегиях, направленных на содействие применению информационных технологий в социально-экономических областях, особенно в образовании и труде. Для системы высшего образования Вьетнама повышение уровня цифровых возможностей студентов считается неизбежной тенденцией, способствующей созданию и реализации стратегии по развитию высококачественных человеческих ресурсов для страны. В статье представлены некоторые точки зрения на цифровую компетентность во Вьетнаме, представлена рамка цифровой компетентности для студентов вьетнамских университетов и проанализированы некоторые проблемы, связанные с повышением цифровой компетентности студентов в контексте цифровой трансформации, которая активно происходит во всем мире и особенно во Вьетнаме.

***Ключевые слова:** цифровая трансформация, цифровая компетентность, рамка цифровых компетенций студентов, высшее образование во Вьетнаме.*

Введение. Цифровая трансформация является одной из глобальных тенденций, охватывающих все страны и все сферы социальной жизни, оказывая значительное воздействие на экономику, образование, здравоохранение и управление. Вьетнам также не стоит в стороне от этого процесса. Правительство Вьетнама в 2020 году предложило Национальную стратегию цифровой трансформации, включающую три основных направления: цифровое правительство, цифровую экономику и цифровое общество. Цель этой стратегии – увеличить долю цифровой экономики в ВВП до 30% к 2030 году и повысить качество жизни за счет применения цифровых технологий во всех аспектах жизни. Это важное направление, помогающее Вьетнаму стать пионером в области технологий и инноваций в Юго-Восточной Азии.

Можно сказать, что цифровая трансформация привела к огромным изменениям в работе и обучении людей. Для образования во Вьетнаме высшее образование играет ключевую роль в развитии высококвалифицированных кадров. Тенденция к применению цифровых технологий для трансформации системы обучения с традиционной на современную и цифровую становится всё более неизбежной. Цифровые возможности студентов вьетнамских университетов не только повышают качество образования в целом, но и открывают широкие возможности для инноваций и творчества, помогая студентам успешно конкурировать на международном рынке труда. Поэтому от студентов требуется наличие достаточных цифровых навыков и компетенций для адаптации к быстрым изменениям на современном рынке труда.

В условиях бурного развития науки и технологий Вьетнам постепенно реализует целевую политику, направленную на комплексное содействие цифровой трансформации в образовании:

- Решением № 749/QĐ-TTg от 3 июня 2020 года премьер-министра Вьетнама «О Национальной программе цифровой трансформации до 2025 года с перспективой до 2030 года» образование было определено как одно из восьми приоритетных направлений цифровой трансформации.

- Циркуляр № 30/2023/TT-BGDĐT от 29 декабря 2023 года Министерства образования и профессиональной подготовки Вьетнама предусматривает применение информационных технологий в онлайн-обучении в сфере высшего образования; что требует значительных инноваций в методах образования и обучения, дела преподавание и обучение в цифровой среде повседневной необходимостью для каждого преподавателя и каждого учащегося; внедрения инновационных методов управления образованием и администрирования на основе цифровых технологий, улучшения услуг, предоставляемых людям и учащимся.

Несмотря на значительные усилия в этой области, система высшего образования Вьетнама по-прежнему сталкивается с множеством проблем. Поэтому изучение цифровых компетенций студентов вьетнамских вузов имеет особое значение. Цели этой статьи:

1. прояснение взгляда на цифровую емкость;
2. внедрение рамки цифровой компетентности для студентов университетов Вьетнама;
3. проанализировать основные проблемы, связанные с процессом повышения уровня цифровых возможностей вьетнамских студентов в контексте цифровой трансформации.

Исследования цифровых емкостей и рамок цифровых компетенций во Вьетнаме

Проблематика цифровой компетентности в последние десятилетия стала предметом активного изучения как зарубежных, так и вьетнамских учёных. В научной литературе можно выделить несколько направлений анализа данного феномена: концептуализация понятия «цифровая компетентность», разработка моделей и рамок цифровых компетенций, а также изучение практических подходов к формированию цифровых навыков у студентов.

На международном уровне Европейская комиссия предложила модель **DigComp** (Digital Competence Framework for Citizens), которая получила широкое распространение в образовательной практике стран ЕС. В ней выделяются такие компоненты цифровой компетентности, как: информационная грамотность, коммуникация и сотрудничество в цифровой среде, создание цифрового контента, обеспечение безопасности, а также решение проблем в цифровом пространстве.

Помимо этого, ЮНЕСКО разработала рамку цифровых компетенций для педагогов, где подчёркивается необходимость интеграции цифровых технологий в преподавание, управления учебным процессом и стимулирования самостоятельного обучения студентов.

Во Вьетнаме тема цифровой трансформации в целом и цифрового потенциала в частности все еще довольно нова, исследования цифрового потенциала все еще относительно ограничены, и существует очень мало эмпирических исследований по этой теме. Текущие исследования цифровой трансформации в высшем образовании в основном сосредоточены на цели повышения эффективности и результативности управления, а также улучшения качества обучения для обслуживания развития университетов, не углубляясь в аспект повышения цифрового потенциала студентов. Обзорные исследования цифрового потенциала студентов университетов во Вьетнаме представили ряд рамок цифрового потенциала, которые в настоящее время широко используются в мире, такие как: Рамка цифрового потенциала Европейского союза (DigComp); 7-компонентная модель цифрового потенциала Объединенного комитета по информационным системам (JISC-Австралия); Модель цифрового потенциала Ассоциации новых медиа (США); Рамка цифрового потенциала Британской Колумбии (Великобритания). Первоначальные исследования сравнивали рамку цифровой компетентности Вьетнама с популярными рамками цифровой компетентности, такими как DigComp Европейского союза и рамка цифровой компетентности ЮНЕСКО.

В своем исследовании Ле Ань Винь и коллеги (2021) провели обзор определений цифровых компетенций, изучили рамки цифровых компетенций в мире, рассмотрели общеобразовательную программу 2018 года по информационным технологиям во Вьетнаме и предложили рамку цифровых

компетенций для вьетнамских старшеклассников [1]. Это подробная статья о рамке цифровых компетенций для вьетнамских старшеклассников с желанием внести свой вклад в предоставление информации исследователям о подходах к формированию цифровых компетенций для детей в школах сегодня в мире и во Вьетнаме. Исследование авторов До Ван Хунга и Тран Дык Хоа (2022) также предложило рамку цифровых компетенций для вьетнамских учащихся с семью группами компетенций, включая: Эксплуатация оборудования и программного обеспечения; Информационные и информационные компетенции; Коммуникация и сотрудничество в цифровых средах; Создание цифрового контента; Безопасность и защищенность в киберпространстве; Обучение и развитие цифровых навыков; и Цифровые компетенции, связанные с карьерой [2].

С точки зрения эмпирических аспектов, исследования цифровой компетентности во Вьетнаме в настоящее время ограничены и охватывают множество целевых групп, таких как старшеклассники, студенты университетов и преподаватели. Во Вьетнаме исследования цифровой компетентности старшеклассников и преподавателей разрабатываются на основе показателей, представленных в системе DigComp 2.1 Европейского союза и системе Объединенного комитета по информационным системам (JISC), и их корректировки для сбора первичных данных о цифровой компетентности этих двух целевых групп.

Нгуен Тан Дай и Марке, П. (2018) изучили ряд моделей компетенций в области цифровых технологий, которые отвечают популярным социальным потребностям в мире, и сравнили их с текущей ситуацией во Вьетнаме, чтобы предложить новые подходы. Исходя из этого, авторы изучили конкретный образец, чтобы наметить первоначальную модель применения цифровой компетентности во Вьетнаме. Исследование подтвердило, что Вьетнаму пора изменить свой подход к стандартам ИТ-навыков в сторону выбора отправной точки из потребностей социальной практики, выявления ключевых компетенций учащихся и работников в использовании цифровых технологий, тем самым создавая эталонную структуру стандартов для необходимых жестких и мягких навыков. Однако эти структуры фокусируются только на описании практики от базового до среднего уровня, пока не демонстрируя сложные когнитивные действия цифровой компетентности [3].

Автор Нгуен Данг (2018) отметил, что, хотя цифровые технологии учат нас новому о нас самих и переосмысливают наше понимание человеческого потенциала, университетам необходимо трансформировать образование, чтобы отразить эти изменения. Также, по мнению автора, перед лицом неопределенного будущего автоматизации и экономики совместного потребления, университетам следует отказаться от модели подготовки студентов, которые должны быть «готовы к работе» после выпуска. Вместо того, чтобы пытаться предоставить студентам «технологически инновационные» знания и опыт, университеты должны обучать студентов гибкости и способности формировать собственные навыки, чтобы адаптироваться к постоянно меняющимся профессиям будущего [4].

Рамка цифровых компетенций для студентов университетов во Вьетнаме

Действующая система цифровой компетентности Вьетнама - это Стандарты навыков в области информационных технологий, разработанные на основе трех систем оценки, разработанных коммерческими организациями: ICDL (Международные компьютерные права), IC3 (Сертификация Centipoint Internet and Computing Core) и Стандартная учебная программа по цифровой грамотности Microsoft. Он распространяется на все агентства, организации и отдельных лиц, непосредственно участвующих или связанных с мероприятиями по оценке навыков в области информационных технологий по всей стране. Однако этот набор стандартов фокусируется только на базовых технических навыках и не охватывает в полной мере возможности практического применения и решения проблем. Между тем, передовые модели структуры цифровой компетентности, такие как DigComp 2.1 Европейского Союза, широко применяются во многих странах для создания дорожной карты развития цифровой компетентности для студентов [5].

На семинаре «Цифровая компетентность студентов в контексте цифровой трансформации высшего образования», состоявшемся 10 ноября 2022 года, группа экспертов Вьетнамского университета социальных и гуманитарных наук официально представила рамку цифровой компетентности студентов. Она считается одной из первых рамок цифровой компетентности студентов во Вьетнаме, разработанной на основе исследований и рекомендаций многих международных моделей. Рамка цифровой компетентности университета основана на международных стандартах (таких как DigComp 2.1 — Рамка цифровой компетентности Европейского союза), но скорректирована с учетом особенностей Вьетнама и направлений обучения университета, включая следующие семь групп компетенций: Эксплуатация оборудования и программного обеспечения; Информация и емкость данных; Коммуникация и сотрудничество в цифровой среде; Создание цифрового контента; Безопасность в киберпространстве; Изучение и развитие цифровых навыков; и Карьерные компетенции. Эта рамка компетенций поможет в разработке учебных программ, совершенствовании цифровых навыков студентов и обеспечении их способности удовлетворять потребности цифрового рынка труда.

Некоторые проблемы в повышении цифровой компетентности студентов во Вьетнаме

Цифровая трансформация открывает множество возможностей, но также ставит множество задач перед системой высшего образования Вьетнама. Одна из самых серьёзных проблем - это разрыв в доступе к технологиям между регионами и группами населения. В сельских и горных районах отсутствие цифровой инфраструктуры и технологического оборудования затрудняет студентам онлайн-обучение и доступ к цифровым образовательным ресурсам. Это увеличивает цифровой разрыв между студентами из разных регионов и создаёт препятствия для повышения уровня цифровых компетенций всех студентов.

Отчет Международной организации труда (МОТ) показывает, что Вьетнам является страной, наиболее пострадавшей в регионе АСЕАН с точки зрения рабочей силы из-за цифровой трансформации, при этом пострадало около 70% работников основных профессий. С другой стороны, пандемия COVID-19 вызвала серьезные сбои в работе экономической и социальной сферы, особенно в секторе образования. Во Вьетнаме традиционная система образования была нарушена, когда школы были вынуждены закрыться и перейти на онлайн-обучение, что сделало процесс цифровизации в образовании более актуальным, чем когда-либо. Многим университетам Вьетнама пришлось быстро адаптироваться к применению цифровых технологий в преподавании и обучении. Студентам необходимо не только овладеть профессиональными знаниями, но и знать, как использовать цифровые инструменты для учебы и эффективной работы в цифровой среде. Согласно отчету McKinsey, к 2024 году спрос на цифровые навыки увеличился более чем на 250% по сравнению с допандемическим периодом, и эта тенденция будет продолжаться активно расти в ближайшие годы [6].

Однако общая оценка показывает, что большинство студентов по-прежнему не обладают достаточными цифровыми компетенциями для полноценного использования цифровых инструментов и повышения эффективности обучения в онлайн-среде. Это представляет собой серьёзную проблему для системы высшего образования в плане формирования у студентов необходимых цифровых навыков и компетенций, которые позволят им участвовать в цифровой экономике и вносить в неё позитивный вклад.

Кроме того, серьёзной проблемой становится вопрос кибербезопасности, поскольку Вьетнам входит в число стран с высоким риском кибератак в мире. Защита личной информации и цифровых данных студентов, преподавателей и образовательных учреждений становится первостепенной задачей. Для этого университетам необходимо повышать осведомленность и снабжать студентов навыками кибербезопасности и безопасности, чтобы они могли работать и учиться в безопасной цифровой среде.

Заключение

Во Вьетнаме цифровая трансформация в образовании в целом и в высшем образовании в частности играет ключевую роль в развитии страны. Процесс цифровой трансформации в системе высшего образования Вьетнама происходит быстрыми темпами, получая внимание, пристальное руководство и инвестиции со стороны правительства и Министерства образования и профессиональной подготовки Вьетнама. Однако пробелы в инфраструктуре и научно-технических ресурсах являются основной причиной, по которой вьетнамские высшие учебные заведения не смогли осуществить цифровую трансформацию в полном объеме и синхронно.

В современном обществе, где информационные и цифровые технологии всё глубже проникают во все аспекты жизни, цифровая компетентность стала не просто вспомогательным фактором, а ключевым требованием для студентов в учёбе и карьерном росте. Повышение цифровой компетентности поможет студентам не только улучшить свои способности к обучению, но и адаптироваться к цифровым инструментам и освоить их в будущей рабочей среде. Это особенно важно в условиях цифровой трансформации, которая активно происходит во всём мире и во Вьетнаме, где карьерные возможности всё больше требуют разнообразных и сложных цифровых навыков.

Для повышения уровня цифровых возможностей студентов вьетнамских университетов необходимо сосредоточиться на разработке специализированных учебных программ, уделяя особое внимание двум слабым сторонам: созданию цифрового контента и цифровой безопасности. Обучение должно не ограничиваться базовыми навыками, а предоставлять студентам передовые инструменты и методы для развития творческого мышления, умения создавать высококачественный цифровой контент, а также повышать осведомленность об информационной безопасности в цифровой среде. Кроме того, учебные программы должны включать развитие гибких навыков и возможностей оценки информации, чтобы студенты могли уверенно использовать технологии в учебе и будущей работе.

Библиографический список:

1. Ле Ань Винь и др. Создание системы цифровой компетентности для вьетнамских старшеклассников // Вьетнамский журнал образовательных наук. – 2021. Специальный выпуск, стр. 1–11.
2. До Ван Хунг, Тран Дык Хоа. Цифровые возможности для онлайн-преподавания и обучения // Журнал информации и документации. – 2022. № 2, стр. 3-11.

3. Нгуен Тан Дай, Марке, П. Возможности цифровых технологий для удовлетворения социальных потребностей: международные модели и подходы во Вьетнаме // Журнал социальных наук. – 2018. № 12, с. 23-39.
 4. Нгуен Данг. Университет в мире цифровых технологий: противоречия и вызовы // Australasian Marketing Journal. – 2018. № 26, стр. 79–82.
 5. Министерство информации и коммуникаций Вьетнама. Циркуляр № 03/2014/ТТ-ВТТТ от 11 марта 2014 г., регулирующий стандарты навыков в области информационных технологий. – 2014.
 6. Сильви Беатрис, С. Будущее высшего образования: тенденции и инновации // Журнал образования. – 2024. № 3, стр. 41-44.
-

НГО ТХИ ЧАМ – исследователь, Институт социологии и психологии Вьетнамской академии социальных наук.

И
С
Т
О
Р
И
Ч
Е
С
К
И
Е
НАУКИ

А.Б. Бадмажапова

**КИТАЙ В ГЛАЗАХ ЕКАТЕРИНЫ II: АНАЛИЗ ПИСЕМ ВОЛЬТЕРУ
(1763–1778)**

Переписка Екатерины II и Вольтера, длившаяся с 1763 по 1778 год, является ценнейшим источником для изучения интеллектуальной истории XVIII века. В этих письмах отразились не только личные симпатии и уважение двух выдающихся представителей эпохи Просвещения, но и целый ряд политических, культурных и философских вопросов. Особое значение представляет то, как Екатерина II воспринимала Китай — государство, занимавшее в глазах европейцев особое место как символ устойчивости, бюрократической рациональности и своеобразной модели «просвещённого абсолютизма». В то же время для России, имевшей общую границу с Китаем, восточный сосед был не отвлечённым философским образом, а реальным партнёром и соперником в политике и торговле. Цель данной статьи — проанализировать высказывания Екатерины II о Китае в её переписке с Вольтером и показать, каким образом в них сочетались элементы европейской философии Просвещения и прагматические интересы российской политики.

Ключевые слова: Екатерина II, Вольтер, образ Китая, Китай, письма, XVIII век, эпоха Просвещения, положительные оценки, отрицательные оценки, анализ.

© А.Б. Бадмажапова, 2025.

Научный руководитель: Чжу Хунся (朱红霞) — доцент, руководитель магистерских программ, Университет Дунхуа (东华大学), Китай.

Историко-интеллектуальный контекст. XVIII век стал для Европы эпохой Просвещения. Идеи разума, прогресса, науки и критики традиционных авторитетов оказали сильное влияние на политическую мысль и практику. Многие мыслители, включая Вольтера, обращали внимание на Китай как на своеобразную модель стабильного государства, управляемого образованной бюрократией, а не произволом монарха [10].

Вольтер, философ эпохи Просвещения, восхищался Китаем как примером рационального общества. Он ценил конфуцианство за его этичность без опоры на христианство и идеализировал китайскую систему управления, особенно принцип меритократии. Вольтер критиковал европейские институты, подчёркивая отсутствие религиозных войн в Китае, и использовал китайские хроники для опровержения библейской хронологии. Однако его восприятие было идеализированным и основывалось на трудах европейских миссионеров [4]. Для Вольтера Китай стал символом просвещённой монархии и общества, основанного на заслугах.

В этом контексте переписка Екатерины II с философом становится особенно интересной: она показывает, как российская императрица соотносила идеализированные европейские представления о Китае с собственным опытом правления и конкретной политической практикой.

Переписка Екатерины II с Вольтером и её восприятие Китая. Положительные оценки. Несмотря на общую сдержанность и скепсис, Екатерина II неоднократно выражала признание значимости Китая как соседа и торгового партнёра России.

Особое место в её рассуждениях занимала экономическая выгода от торговли. В одном из писем она подчёркивала позитивные последствия возобновления торговли после временного перерыва:

«Сосед мой, Китайский государь, уничтожил некоторые несправедливые притеснения, то подданные его вступили с моими в торговлю. В первые четыре месяца, как сей торг открылся, променяли они товаров на три миллиона рублей».

Здесь Екатерина демонстрирует ясное понимание экономической ценности восточного рынка для России. Китай выступает не как абстрактная цивилизация, а как реальный торговый партнёр, способный внести вклад в укрепление российской экономики.

Наряду с этим в её письмах отчётливо прослеживается и прагматическая оценка соседства. Так, Екатерина писала:

«Не так ли, Государь мой? Пусть лучше быть соседями с такими людьми, какими являются китайцы, чем с иными. При всём при этом, таких соседей, как они, можно лишь желать» [6, с. 5].

Это признание отражает политический прагматизм императрицы: несмотря на культурные различия и дипломатические трудности, мирное сосуществование с Китаем казалось ей выгодным и желательным.

Таким образом, положительные оценки Екатерины II связаны прежде всего с экономическими и политическими интересами России. В отличие от Вольтера, который восхищался культурой и философией Китая, Екатерина делает акцент на практических выгодах.

Критика и отрицательные оценки. Критических замечаний о Китае в переписке Екатерины II встречается значительно больше. Они касаются как культурных и интеллектуальных характеристик, так и политической практики, и торговли.

Особенно заметно её отношение проявляется в сомнениях в «просвещённости» Китая. Так, в письме 1770 года она резко заявила:

«Однако же по делам, кои я имею с сим правительством, могла бы я представить такие доказательства, которые весьма уменьшили бы всеми принятое доброе мнение о из просвещенности, и заставили бы о них думать, как о грубых невежах... Я имею дело с правлением татар, овладевших Китаем, а не с природными китайцами» [5, с. 145].

Эта цитата подчёркивает скептическое отношение Екатерины к восторженным описаниям Китая, популярным в Европе. Более того, она разграничивает «истинных китайцев» и маньчжурскую династию Цин, считая её чуждой и неспособной выразить подлинный культурный потенциал страны.

Не менее резкой является критика китайской дипломатии. В письме 1771 года Екатерина описывает трудности в общении с китайскими чиновниками:

«Господа китайцы такие большие ябедники, что с ними даже самые малости столько же трудно окончить, как море выпить...» [5, с. 159].

Критику вызывает и стиль китайской дипломатической переписки: полученные из Пекина «превеликие кучи бумаг» она описывает как написанные столь беспорядочно, что в них «видны были одни невежества и грубости» [5, с. 159].

Особое внимание Екатерина уделяла также монополии и закрытости торговли. Она указывала, что разрыв торговых связей между Россией и Китаем произошёл не из-за реальных конфликтов между народами, а по вине одного из министров:

«Подобные скарედности служили им в продолжении десяти лет предлогом к пресечению торговли. Говорю «предлогом», потому что истинная причина была в том, что Китайское Величество торг с Россией отдал одному из своих министров в монополию. Китайцы и русские были тем равно недовольны, и, так как было очень трудно прервать всякий меновый торг, то оба народа производили мену своими товарами в тех местах, где не было учреждено таможенных застав, предпочитая свои нужды государственным интересам» [5, с. 159].

Здесь Екатерина критикует непрозрачность и монополизацию внешней торговли в Китае, которая препятствовала взаимовыгодным отношениям.

Таким образом, положительные оценки Китая у Екатерины связаны с признанием его стабильности и экономической выгоды для России. Критика же преобладает и охватывает широкий спектр: от сомнений в культурной просвещённости до осуждения коррупции и бюрократизма.

Её письма показывают, что, в отличие от Вольтера, Екатерина не идеализировала Китай. Для неё это был не мифологизированный образ Востока, а сложный и противоречивый партнёр, с которым приходилось вести непростые дела.

Ключевые линии восприятия Китая в переписке Екатерины II. Переписка Екатерины II с Вольтером позволяет выделить несколько основных направлений её восприятия Китая, которые складываются в целостную картину и отражают не только интеллектуальные интересы императрицы, но и её политические и идеологические установки.

Прежде всего, очевидна практическая линия, связанная с торгово-экономическими и дипломатическими аспектами отношений России с Китаем. Екатерина рассматривает Китай как важного, но в то же время трудного соседа. В её письмах отмечается двойственность позиции: с одной стороны, она подчеркивает стабильность Поднебесной и значительные выгоды от торговли, приносящей в Россию миллионы рублей, с другой — жалуется на излишнюю бюрократизацию китайской стороны и на монопольные механизмы, препятствующие равноправному взаимодействию. Она указывает на коррупцию и непрозрачность дипломатических процедур, которые превращают переговоры в изнурительный процесс. Тем не менее Екатерина признаёт, что лучше иметь в соседях китайцев, чем менее предсказуемые народы, что отражает её стремление к прагматичному балансу интересов во внешней политике [5].

Не менее важна интеллектуальная линия, проявляющаяся в её полемике с Вольтером и критике устойчивых европейских представлений о Китае. Вольтер, склонен идеализировать Поднебесную как образец просвещённого государства. Екатерина же, напротив, высказывает сомнение в достоверности восторженных описаний, распространяемых европейскими миссионерами и философами. В одном из писем она прямо отмечает, что могла бы привести доказательства, «которые весьма уменьшили бы мнение об их просвещённости» [5, с. 145], и уточняет, что её собственное знакомство связано не с «природными китайцами» [5, с. 145], а с маньчжурскими завоевателями, управляющими страной. Такой подход демонстрирует критический рационализм Екатерины, её стремление не принимать на веру авторитетные описания, а опираться на факты и собственный политический опыт.

Наконец, выделяется идеологическая линия, в рамках которой Китай используется Екатериной как контраст для самоопределения России. Критикуя бюрократическую сложность китайской системы в торговых отношениях, императрица дистанцирует Россию от образа «варварского Востока» и утверждает принадлежность к европейскому просвещённому миру. В её суждениях чувствуется стремление показать, что Россия, несмотря на свою географическую близость к Азии, не только усвоила идеи Просвещения, но и способна рассуждать о Востоке более трезво, чем западноевропейские философы, склонные к идеализации. Таким образом, переписка с Вольтером становится для Екатерины инструментом самоутверждения: она предстаёт перед европейской интеллектуальной элитой как монархиня, одновременно просвещённая и прагматичная, способная мыслить критически и действовать в интересах государства.

Итак, восприятие Китая Екатериной II можно рассматривать через три ключевых линии — практическую, интеллектуальную и идеологическую. Вместе они формируют многослойный образ, в котором Китай предстает не только как предмет философской рефлексии, но и как фактор внешней политики и элемент в конструировании европейской идентичности России.

Заключение. Анализ писем Екатерины II Вольтеру позволяет глубже понять её отношение к Китаю. Это отношение не сводилось к простой похвале или критике: оно включало в себя элементы признания, сомнения и прагматического расчёта. Через диалог с Вольтером императрица демонстрировала не только знание идей Просвещения, но и способность адаптировать их к российским условиям.

В этом смысле переписка Екатерины II становится уникальным источником: она отражает столкновение философских представлений Европы о Китае с реальным опытом великой монархини, для которой Китай был не абстрактным идеалом, а живым соседом и политическим партнёром.

Библиографический список:

1. Бучинский, А. С. Переписка Екатерины II и Вольтера как исторический источник. – Екатеринбург: УрФУ, 2021. – 272 с.
2. Ван дер Ойе, Д. С. Русский ориентализм. Азия в российском сознании от эпохи Петра Великого до Белой эмиграции / Пер. с англ. П. Бавина. – М.: АНО «Политическая энциклопедия», 2010. – 460 с. – ISBN 978-5-8243-2334-4.
3. Вольтер (Франсуа-Мари Аруэ). Избранные произведения. – Москва: Художественная литература, 1959. – 512 с.
4. Вольтер, Франсуа Мари Аруэ де (1694-1778). Вольтер и Екатерина II: Вольтер и Екатерина Вторая [переписка]. – Санкт-Петербург: Издание В. В. Чуйко, 1882. – 242 с.
5. Екатерина II (имп.; 1729–1796). Переписка российской императрицы Екатерины II и господина Вольтера, продолжавшаяся с 1763 по 1778 год. / Перевел с французского И. Фабьян. Ч. 1. – Москва: В вольной типографии Гария и Компании, 1803. – 173 с.
6. Екатерина II (имп.; 1729–1796). Переписка российской императрицы Екатерины II и господина Вольтера, продолжавшаяся с 1763 по 1778 год. / Перевел с французского И. Фабьян. Ч. 2. – Москва: В вольной типографии Гария и Компании, 1803. – 171 с.
7. Екатерина II (имп.; 1729–1796). Собрание сочинений в 12 томах. — Москва: Наука, 1970–1984. – Т. 1–12.
8. Мадариага, И. де. Россия в эпоху Екатерины Великой / Пер. с англ. Н.Л. Лужецкой. — М.: Новое литературное обозрение, 2002. — 976 с. — ISBN 5-86793-182-X.
9. Сборник Императорского Русского Исторического Общества. Т. 27: Бумаги Императрицы Екатерины II, хранящиеся в Государственном архиве Министерства Иностранных Дел (годы с 1774 по 1788). Ч. 4 / Собр. акад. Я.К. Грот, напечатаны под наблюдением Г.Ф. Штендмана. – СПб.: Тип. Имп. Рус. Истор. Общ., 1880. – 412 с.
10. Фишман, О.Л. Китай в Европе: миф и реальность (XIII–XVIII вв.). – СПб.: Петербургское востоковедение, 2003. – 352 с.

БАДМАЖАПОВА АДИСА БИЛИКТУЕВНА – магистрант, Университет Дунхуа (东华大学), Китай.

**Ф
И
Л
О
Л
О
Г
И
Ч
Е
С
К
И
Е
НАУКИ**

А.А. Самойлова

МУЗЕЙНЫЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА «СТИЛЬ И ЯЗЫК ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАКСИМА ГОРЬКОГО»

В статье рассматриваются вопросы ознакомления учащихся с основными языковыми особенностями произведений М. Горького, развития навыков филологического анализа текста, погружение в исторический и культурный контекст эпохи М. Горького, воспитания интереса к русскому языку и традициям в процессе посещения музея. Разработан урок русского языка, продолжительностью 45 минут, который может быть проведен в музее М. Горького в Арзамасе.

Ключевые слова: музейный урок, русский язык, музейная педагогика, Максим Горький.

Музейный урок – это урок, который проводится в музее, с использованием музейной экспозиции. Специфика музейной педагогики состоит в том, что музей выступает в качестве образовательной среды,

© А.А. Самойлова, 2025.

Научный руководитель: *Андреева Ирина Викторовна* - кандидат филологических наук, доцент, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (ННГУ) Арзамасский филиал, Россия.

средства обучения и воспитания. Музейный урок представляет собой инновационную форму в преподавании литературы и русского языка.

Целями урока русского языка, который можно провести в музее М. Горького в Арзамасе, являются: 1) детально ознакомить учеников с основными языковыми особенностями произведений М. Горького, а также ознакомить с особенностями стиля его произведений; 2) развивать навыки филологического анализа текста во время работы с синтаксисом и лексикой произведений М. Горького; 3) с помощью похода в музей и музейных экспонатов создать максимальное погружение учащихся в исторический и культурный контекст эпохи М. Горького, с помощью музея окунуться в мир, в котором жил и творил писатель; 4) воспитывать интерес подрастающего поколения к русскому языку, традициям.

Во время урока русского языка в музее используется следующее оборудование: экспонаты музея, личные вещи, фотографии, исторические справки, рукописи, которые принадлежали писателю М. Горькому; работы, связанные с жизнью и творчеством писателя, тексты известных произведений М. Горького («На дне», «Мать», «Детство»); раздаточные материалы для интересного проведения урока в музее; цитаты, разнообразные задания для анализа текста.

Опишем ход урока, рассчитанного на 45 минут.

1. Организационный момент: 5 минут

Учитель встречает учеников у входа в музей, рассказывает о том, как будет проходить урок, напоминает о правилах поведения в здании музея. Учитель вовлекает школьников в учебный процесс: задаёт вопросы, которые привлекают внимание учеников и активизируют работу на уроке: Какие факты вы знаете о М. Горьком? Какие его произведения вы уже успели прочесть? Что больше всего вам запомнилось? Какое из его произведений привлекло ваше внимание, почему? Как вы думаете, чем отличается язык Горького от языка других не менее известных писателей того времени?

Учитель подводит итоги беседы, формулируя тезис и проблемные вопросы. Основной тезис, доказываемый в процессе урока: особенности стиля и языка М. Горького – простота, частотное использование элементов разговорной речи, выразительность. Мы попытаемся ответить на вопросы, как повлияли разнообразные диалекты и народная речь на стиль писателя, какова роль произведений М. Горького в развитии русского литературного языка.

2. Изучение нового материала, продолжительность 10 минут

Учитель содержательно и увлекательно рассказывает о жизни, произведениях и творчестве М. Горького. Объясняет ученикам, какое важное значение имеют произведения М. Горького в советской литературе.

Максим Горький при рождении носил имя Алексей Максимович Пешков. Он считается одним из самых лучших писателей прошлого века. Критики считают его основоположником социалистического реализма. Также М. Горький известен как замечательный публицист, драматург и общественный деятель. Бессмертные произведения М. Горького, например, «Мать», «На дне», «Детство», оказали большое влияние на русскую и мировую литературу.

Алексей Максимович Пешков родился 16 (по старому календарю 28) марта 1868 года в Нижнем Новгороде. Отец писателя Максим Савватеевич Пешков работал столяром. Мама писателя, Варвара Васильевна, по происхождению была из мещанской семьи.

Детство маленького Алексея было сложным. Его отец умер, когда мальчик был совсем маленьким, ему было всего три года. Мать Алексея через короткий срок повторно вышла замуж. Мальчик плохо ладил с отчимом. Поэтому Алексей воспитывался у бабушки со стороны мамы. Дедушка Алексея, Василий Каширин, был владельцем красильной мастерской. Дед мальчика был очень строг и суров к мальчику. Детство Алексея проходило с наказаниями и ссорами. Тем не менее очень важно было то, что дедушка научил маленького Алексея его читать и писать. Бабушка мальчика, которую звали Акулина Ивановна, читала Алексею сказки, пела песни, которые мальчик очень любил.

В 1877 году началось обучение мальчика в начальной школе. Но мама Алексея умерла через два года. Мальчику пришлось оставить школу и начать работать, добывая себе пропитание.

Повзрослев, в 1884 года Горький отправился странствовать. Горький не боялся браться за любую работу. Он работал пекарем, бурлаком, грузчиком, сторожем, был помощником в иконописной мастерской. Этот период стал благотворным для будущего писателя. Он много читал, начал увлекаться литературой, философией и наконец приступил к написанию своих первых произведений.

После попытки покончить с собой в 1887 году из-за душевного кризиса М. Горький решил отправиться в путешествие по России, которое путешествие продолжалось несколько лет. В этот период он познакомился с жизнью разных людей. Этот опыт определил основную тематику произведений писателя.

1892 год стал значимым и важным для писателя. В газете «Кавказ» опубликовали первый рассказ М. Горького под названием «Макар Чудра». Этот рассказ был подписан псевдонимом «Максим Горький». Слово «горький» имело символическое значение и означало тяжёлую жизнь. Уже очень скоро рассказы

писателя стали появляться в других газетах и журналах. Произведения писателя М. Горького нравились людям, и писатель начал стремительно приобретать известность.

Среди ранних известных произведений М. Горького были «Челкаш», рассказ о непростой судьбе босяка, «Старуха Изергиль». Стихотворение «Песня о Буревестнике», написанное в 1901 году, стало символом революции. В 1902 году М. Горький написал пьесу «На дне», которая принесла писателю славу мирового масштаба. Очень важным в его жизни оказалось то, что в это же время М. Горький приблизился к революционерам. Так М. Горький стал активно и продуктивно участвовать в жизни общества.

Революция претерпела поражение. После этого М. Горький эмигрировал за границу. Он жил на острове Капри, который находится в Италии. Здесь М. Горький продолжал творить и заниматься общественной деятельностью. Именно тогда были написаны такие известные произведения, как «Мать», «Детство», «В людях».

В 1913 году М. Горький вернулся в Россию. В 1916 году было написано одно из лучших его произведений «В людях». Хотя после возвращения в Россию М. Горький критиковал методы большевиков, но после Октябрьской революции всё ещё являлся рьяным сторонником социалистических идей.

Возвращение на Родину было недолгим. И в 1921 году М. Горький опять отправился за границу. Автор произведений долгое время жил в Италии, в Германии. В эти годы был написан роман «Дело Артамоновых». С 1925 года М. Горький работал над произведением «Жизнь Клима Самгина».

По приглашению советского правительства в 1931 году М. Горький вернулся домой, уже в СССР. М. Горький активно поддерживал сталинский режим. В тот момент он был одним из самых важных деятелей в культурной жизни страны. Но стоит отметить, что его отношения с советской властью были напряжены.

М. Горький умер от пневмонии под Москвой в 1936 году. Но есть ещё одна версия его гибели – отравление.

Имя М. Горького является значимым не только в русской, но и в мировой литературе. Произведения М. Горького издаются в разных странах, на разных языках. Читатели во всём мире вдохновляются произведениями великого автора, который оставил миру неоценимое литературное наследие.

Интересные факты о М. Горьком:

- М. Горького номинировали на Нобелевскую премию по литературе пять раз.
- М. Горький был основателем издательства «Всемирная литература».
- Близкими друзьями М. Горького были Лев Толстой и Антон Чехов.

М. Горький своими произведениями учит нас верить в хорошее, даже в самых тяжёлых жизненных ситуациях. Главное - оставаться верным своим идеалам! Творческий путь М. Горького был полон испытаний и поисков. Его имя стало символизировать справедливость и борьбу за человеческое достоинство.

3. Экскурсия по музею: продолжительность 30 минут

Зал «Детство и юность». Экскурсовод рассказывает ученикам о детских и юношеских годах М. Горького, подробно рассказывает о семье писателя, о том, как М. Горький познакомился с литературой, как начались его первые литературные опыты.

Экспонатами этого зала, являются семейные фотографии писателя, его личные вещи, ранние рукописи.

Задание для учеников заключается в том, что необходимо найти в экспозиции вещи и предметы, которые, по их мнению, могли повлиять на становление и формирование языка писателя.

Зал «Путешествия и странствия». Здесь экскурсовод рассказывает о странах и городах, в которых побывал писатель, а также о долгих годах путешествий и странствий М. Горького, о встречах с разными людьми, их влиянии на жизненный опыт автора.

Экспонаты этого зала очень разнообразны. Они состоят из карт путешествий писателя, записей из дневников М. Горького, фотографий мест, где он бывал.

Задание для учеников следующее: обсудить между собой, как длительные путешествия повлияли на язык, выразительность, самобытность и стиль произведений М. Горького.

Зал «Литературное творчество». Экскурсовод рассказывает ученикам интересные факты о самых известных произведениях М. Горького «На дне», «Мать».

Экспонаты зала: первые ценные издания книг, иллюстрации к ним, а также личные вещи писателя.

Задание для учеников заключается в работе с одним из произведений. Необходимо найти в нём примеры того, как автор использует элементы разговорной речи и диалектов.

Зал «Горький и революция» представляет собой экспозицию с экспонатами времен революционных событий. Экскурсовод рассказывает о трудной и значимой роли М. Горького в этот непростой период, о том, какие отношения были у М. Горького с общественными деятелями, большевиками.

Экспонаты этого зала представляют собой особую ценность. Это важные политические документы, записки, фотографии, письма.

Задание для учеников: обсудите по группам, отразились ли революционные идеи в языке писателя.

Зал «Память о Горьком» показывает и рассказывает о том, каким образом сохраняется в наши дни память о М. Горьком, какое влияние произведения М. Горького оказали на советскую и мировую культуру.

Экспонаты этого зала: многочисленные письма читателей писателю, фотографии памятников, награды М. Горького.

Задание для учеников: объяснить, почему язык произведений М. Горького современен и актуален сейчас.

4. Домашнее задание:

1. Написать эссе на тему: «Особенности языка и стиля произведений М. Горького».

2. Подготовить презентацию на тему: «Влияние народной речи на творчество М. Горького».

Таким образом, наш урок русского языка в Арзамасском Музее М. Горького помогает учащимся понять особенности стиля и языка произведений писателя. Музейный урок делает возможным погружение в атмосферу эпохи М. Горького. Использование интерактивного музейного метода преподавания делает урок русского языка более увлекательным и запоминающимся для учеников.

Библиографический список:

1. Горький М. На дне. — М.: АСТ, 2018.
2. Горький М. Мать. — М.: Эксмо, 2017.
3. Горький М. Детство. — М.: Детская литература, 2015.
4. Басинский П.В. Горький: Страсти по Максиму. — М.: Молодая гвардия, 2018.
5. Спиридонова Л.А. Максим Горький: биография. — М.: Просвещение, 2010.
6. Юхневич М.Ю. Музейная педагогика: теория и практика. — М.: Высшая школа, 2004.

САМОЙЛОВА АЛЕКСАНДРА АЛЕКСАНДРОВНА - магистрант, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (ННГУ) Арзамасский филиал, Россия.

А.В. Стройков

NEVERMORE. ПТИЦА КАК ВОПЛОЩЕНИЕ УЖАСА

Образ птицы играет важную роль в мифах, легендах и произведениях искусства многих народов. Как и многие другие образы мировой культуры, этот образ амбивалентен. Птица может символизировать радость, свободу, могущество, мир и любовь. И вместе с тем – страх, отчаяние, гибель и разрушение.

Ключевые слова: образ птицы, амбивалентность, античная мифология, арабо-персидские легенды, научная фантастика.

Разве могла у людей когда-нибудь появиться мечта научиться летать, если бы в мире, который их окружал и окружает, не было летающих существ? Таким риторическим вопросом в своё время задавался известный американский историк, социолог и философ Льюис Мамфорд [1].

Действительно, образ птицы играет важную роль в мифах, легендах и произведениях искусства многих народов.

Как и многие другие образы мировой культуры, этот образ амбивалентен. Птица может символизировать радость, свободу, могущество, мир и любовь. И вместе с тем – страх, отчаяние, гибель и разрушение.

Мотив противостояния человека и пернатых берёт свои истоки в глубокой древности.

Так, среди древних греков и римлян были широко распространены легенды о народе карликов-пигмеев, живущем в дальних землях на краю света и ведущем ожесточённую войну с журавлями.

Сражения пигмеев с журавлями являются популярным сюжетом античной вазовой росписи. Рассказы о народе карликов можно найти также во многих произведениях античной литературы – в частности, пигмеев упоминали Гомер, Аристотель и Плиний Старший. При этом среди античных писателей не было единого мнения по вопросу о том, насколько достоверны предания о пигмеях. Некоторые авторы считали, что народ пигмеев действительно существует, другие же склонялись к тому, что сообщения о таинственных карликах являются вымыслом. Отмечалось, что, хотя о пигмеях все слышали, воочию их никто не видел.

Возможно, прообразом сказочного народа карликов стали реально существующие низкорослые африканские племена.

Литературовед Ирина Шталь трактует войну пигмеев и журавлей как борьбу между Светом и Тьмой, Добром и Злом, Жизнью и Смертью. По мнению Шталь, журавли в мифе о карликах выступают носителями inferнального, гибельного начала, в то время как сами пигмеи олицетворяют светлую, жизнеутверждающую константу.

Поверья о пигмеях и журавлях оказали влияние и на позднейшую литературную традицию.

Так, отсылка к античным легендам содержится в одном из эпизодов романа Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль»:

«С этими словами он [Панург – А. С.] встал, пукнул, подпрыгнул, присвистнул, а затем весело и громко крикнул:

– Да здравствует Пантагрюэль!

Пантагрюэль последовал примеру Панурга, но от звука, который он издал, земля задрожала на девять миль в окружности, и вместе с испорченным воздухом из него вышло более пятидесяти трёх тысяч маленьких человечков – карликов и уродцев, а из выпущенных им газов народилось столько же маленьких горбатеньких жёниц, каких вы можете встретить всюду: ростом они бывают не выше коровьего хвоста, а в ширину не больше лимузинской репы.

– Что такое? – воскликнул Панург. – Неужто ваши ветры столь плодотворны? Истинный Бог, премилые вышили уродцы и премилые пер..... то бишь горбуны! Надо бы их поженить – они наплодят слепней.

Пантагрюэль так и сделал: он назвал их пигмеями и отослал

жить на ближний остров, и там они с тех пор сильно размножились, однако журавли ведут с ними непрерывную войну, а те храбро защищаются, ибо эти человеческие огрызки (в Шотландии их называют "ручками от скребков") чрезвычайно вспылчивы».

Античные легенды о пигмеях и журавлях нашли отражение также в творчестве Иоганна Вольфганга Гёте – в одной из сцен «Фауста» стая журавлей заявляет о намерении отомстить пигмеям за истребление своих пернатых собратьев:

*«Крик убийц и жертв стенанье,
Крыльев шумное ширянье
Катится из тростника
К нам сюда за облака!
Цапли скопом перебиты,
Кровью берега покрыты.
Перья их и хохолки
Украшают шишаки
Изуверов и злодеев,
Толстых и хромых пигмеев.
Отзовитесь, журавли,
За морями и вдали,
Соберите ополченье,
Преисполняясь духом мщенья.
Ни пред чем не стоим!
Смерть исчадьям воровским!»*

Одно из самых известных (наряду с «Песнью о Нибелунгах») произведений средневековой немецкой литературы – поэма «Гудруна», создание которой большинство исследователей датируют первой половиной XIII столетия.

Поэма, дошедшая до нас в одной-единственной рукописи (в составе рукописного сборника «Амбразская книга героев», получившего своё название от замка Амбраз близ Инсбрука, где хранился манускрипт), рассказывает о судьбе королевы Гудруны и событиях, предшествовавших её рождению.

Образ зловещей птицы возникает в первой песне (авентюре) поэмы, в эпизоде похищения грифом ирландского королевича Хагена, будущего деда главной героини:

*«Ложилась тень на землю от распростёртых крыл,
Как будто бы от тучи. Был хищник полон сил,
В пылу веселья люди не замечали птицу,
Наедине с ребёнком оставила свита девицу.*

*От взмаха сильных крыльев клонило долу лес.
Как увидала дева, что гриф летит с небес,
Покинула питомца, пустилась прочь оттуда.
Так странно всё случилось, что счесть это можно за чудо.*

*Гриф ринулся на землю, ребёнка ухватил
Огромными когтями и перья распустил
В свирепой, лютой злобе – и это было явным.
Пришлось дитя оплакать героям отважным и славным»*

Гриф уносит королевича на «остров дикий», чтобы накормить им птенцов, однако в последний момент счастливая случайность спасает юношу:

*«Уж растерзать хотели птенцы его на части;
Узнайте же, как спасся он чудом от напасти:
Вцепился в него крепко один из стаи птичьей,
Чтоб только не делиться с другими своею добычей,*

*И, крыльями махая, дитя переносил
С макушки на макушку, не рассчитавши сил,
На ветку с ним уселся, но подломилась ветка,
И гриф на землю рухнул и тут упустил малолетка.*

А Хаген схоронился от врага в кустах»

Убежав от хищных птиц, мальчик вскоре встречает трёх королевн, которые когда-то тоже были похищены грифами, но, как и сам Хаген, чудом избежали смерти:

*«Чудес на свете много творит господь великий.
Уже давно попали на этот остров дикий
Три королевских дочки, в младенческие лета
Похищенные грифом...»*

*С тех пор он прожил с ними в пещере много дней,
Подругам угождая примерною службой своей»*

Однажды неподалёку от острова терпит крушение корабль с рыцарями-крестоносцами. На берегу Хаген натывается на тело одного из погибших и забирает себе его доспехи и оружие. Раздобыв таким образом латы, меч и лук со стрелами, юноша вступает в схватку с птицами и истребляет грифов.

Впоследствии Хагену приходится сразиться также с драконом и львом. Дракона он убивает, а поверженному льву сохраняет жизнь.

Когда недалеко от острова снова появляется корабль, Хагену и его подругам удаётся привлечь внимание мореходов, и те берут их с собой.

После возвращения на родину Хаген женится на одной из девушек, встреченных на острове грифов, – индийской королевне Хильде. Когда у супругов рождается дочь, её называют Хильдой по имени матери.

Впоследствии Хильда-младшая вступает в брак с властителем соседней державы Хетелем (как отмечают исследователи, владения Хетеля являют собой точное подобие Дании в годы правления Вальдемара II Победоносного). Хетель и Хильда, в свою очередь, становятся родителями королевны Гудруны, главной героини поэмы.

В образе грифов-людоедов в «Гудруне» нашёл своё отражение один из древнейших, первобытных страхов человека – страх перед опасными хищниками и разрушительными силами природы. Аналогичное семантическое наполнение имеют образы дракона и льва, с которыми юный Хаген также встречается во время пребывания на злополучном острове.

В начале 1845 года в ежедневной газете «The Evening Mirror» было впервые опубликовано стихотворение Эдгара По «Ворон», ставшее впоследствии одним из самых известных произведений классика американской литературы.

Стихотворение сюжетно. Глубокой ночью лирический герой сидит над старинными томами, пытаясь заглушить скорбь от смерти своей возлюбленной Леноры.

Вдруг герой слышит стук в дверь, вызывающий у него неясную тревогу. Когда он выглядывает наружу, выясняется, что за пределами его жилища никого нет, вокруг лишь безмолвная и непроглядная темнота.

Закрыв дверь, лирический герой возвращается к книгам, но снова слышит стук, на этот раз в окно. Открыв окно, он видит, как в комнату влетает ворон. С важным видом птица садится на бюст Паллады.

Поначалу внешний вид нежданного пернатого гостя вызывает у лирического героя улыбку. Забавы ради он спрашивает у птицы, есть ли у неё имя. В ответ на это ворон, словно человек, неожиданно произносит «Nevermore» – никогда больше.

Затем следует своеобразный диалог человека и ворона. На каждую реплику птица отвечает одной и той же короткой фразой, звучащей, как приговор.

Найдёт ли герой забвение, сможет ли избавиться от тяжких страданий? – Nevermore.

Встретит ли он когда-нибудь снова свою милую Ленору, хотя бы за порогом смерти? – Nevermore.

Ворон, сперва казавшийся нелепым и смешным, становится самым настоящим воплощением отчаяния и ужаса, всё больше напоминая не птицу, а злого демона. Охваченный страхом, лирический герой пытается избавиться от птицы, однако все его попытки выгнать ворона оказываются безуспешны.

Хрестоматийное стихотворение По отмечено печатью недосказанности. Ни лирический герой, ни читатель не знают, кем или чем на самом деле является злополучная птица.

Возможно, герой стихотворения встретился с обычным вороном, которого некий шутник-дрессировщик научил произносить одно-единственное слово из человеческой речи.

Возможно, в облике ворона действительно явилось некое демоническое, inferнальное создание.

Можно даже предположить, что на самом деле никакого говорящего ворона не существует, – это лишь галлюцинация, плод больного воображения героя, сошедшего с ума из-за утраты возлюбленной.

Как бы то ни было, обращение поэта к образу ворона отнюдь не случайно. В преданиях разных народов ворон часто предстаёт посредником между миром живых и миром мёртвых. Кроме того, ворону нередко приписывается роль предсказателя трагических событий. Таким образом, По наследует давней культурной традиции.

Один из интереснейших образов арабской и персидской мифологии – образ гигантской птицы Рух. Упоминания о ней можно найти в фольклоре моряков и сказках из сборника «Книга тысячи и одной ночи». Известный купец и землеописатель Ибн Баттута рассказывал, что однажды птица Рух явилась к нему во сне, вдохновив на очередное путешествие [3, с. 334].

Согласно арабо-персидским легендам, птица Рух обладала настолько огромными размерами, что могла запросто унести в когтях слона.

Современные учёные полагают, что легенды о птице Рух были навеяны сообщениями о встречах с эпиорнисами – гигантскими страусообразными птицами, обитавшими на Мадагаскаре до XVII века.

Вес эпиорнисов мог составлять до 400-500 килограмм, а рост нередко достигал трёх метров. Как и дожившие до наших дней страусы, эпиорнисы не могли летать. Мореплаватели, встречавшие взрослых эпиорнисов, могли принять их за птенцов гораздо более крупной летающей птицы.

Прообразом птицы Рух могли стать также индийское крылатое божество Гаруда и птица Зиз из еврейской мифологии.

Впоследствии средневековые описания гигантских птиц (реальных и вымышленных) стали источником вдохновения для авторов научной фантастики.

Так, в 1894 году был впервые опубликован рассказ Герберта Уэллса «Остров Эпиорнис».

Главный герой рассказа занимается поиском орхидей и ископаемых останков для различных музеев и частных коллекционеров. Во время экспедиции на Мадагаскар он находит сразу несколько превосходно сохранившихся яиц эпиорниса. Путешественник уже предвкушает большие деньги, которые сможет выручить благодаря своей находке, однако удача неожиданно изменяет ему.

Двое туземцев-помощников, сопровождающие главного героя, пытаются обокрасть его и уплыть с яйцами. В последний момент он раскрывает их замысел и бросается в погоню.

Герою удаётся догнать воров, но на этом его злоключения не заканчиваются. Увлёкшись погоней, он уплывает слишком далеко от берега и оказывается в открытом море без каких-либо ориентиров и почти без провизии.

Мучимый голодом, путешественник вынужден употребить бесценные находки в пищу. Разбив одно из яиц, он с изумлением обнаруживает внутри живого формирующегося птенца:

«Вы не верите, конечно. Я и сам не поверил, хоть и видел своими глазами. Яйцо пролежало в холодном чёрном болоте лет триста. Но ни малейшего сомнения: там был этот самый — как его — эмбрион с большой головой и изогнутой спинкой, и сердце билось у него под шейкой, а желток сморщился, и плёнки обволакивали изнутри всю скорлупу. Оказывается, я высидел в маленькой лодке посреди Индийского океана яйца самой крупной из ископаемых птиц».

После многодневного скитания героя по открытому морю течение, наконец, прибывает лодку к небольшому необитаемому острову.

Уже на следующий день из единственного уцелевшего к тому моменту яйца вылупляется птенец. Рассказчик заботится о маленьком эпиорнисе и привязывается к нему как к единственному другу.

Однако идёт время, и безобидный «милый птенчик» постепенно превращается в грозного хищника.

Повзрослевший эпиорнис начинает воспринимать своего бывшего друга и кормильца как врага и конкурента, от которого необходимо избавиться.

Агрессивное поведение птицы представляет нешуточную угрозу для жизни главного героя, и тому не остаётся ничего другого, кроме как убить эпиорниса.

Из рыболовных лесок, водорослей и древесных волокон рассказчик ухитряется изготовить нечто вроде лассо, при помощи которого ему удаётся обездвигнуть огромную птицу:

«... я быстро закружил верёвку над головой и метнул в него... Он свалился. Я закидывал верёвку, стоя по пояс в воде, а как только он сковырнулся, вылез и начал пилить ему горло ножом.

Я не люблю вспоминать об этом даже теперь. Несмотря на всю мою злобу к нему, в тот момент я чувствовал себя убийцей. Я стоял над ним, а он весь в крови лежал на белом песке, и его прекрасные длинные ноги и шея подёргивались в предсмертных судорогах».

Оставшись в абсолютном одиночестве и отчаявшись когда-либо покинуть ненавистный необитаемый остров, путешественник погружается в тоску и даже помышляет о самоубийстве, но неожиданно приходит спасение в виде проплывающей мимо острова яхты.

Как видим, описанный Уэллсом поединок со зловещей птицей куда больше напоминает обыкновенное избиение, нежели честную схватку. Человек оказывается гораздо сообразительнее ископаемого чудовища, грубая физическая сила проигрывает находчивости и смекалке.

С развитием кинематографа образ Крылатого исполина нашёл своё воплощение на экране.

Например, в 1957 году вышел фильм режиссёра Фреда Сирса «Гигантский коготь», рассказывающий о столкновении человеческой цивилизации с гигантской птицей.

Происхождение зловещей твари остаётся загадкой – учёные предполагают, что птица каким-то непостижимым образом прилетела на Землю с некоей далёкой планеты.

Крылатая bestия сеет по всему миру смерть и разрушения. Птица умеет генерировать вокруг себя защитное поле из антиматерии, что делает её неуязвимой практически для всех видов оружия, известных человечеству.

Впрочем, в итоге учёным всё же удаётся найти способ лишить тварь защитного экрана, после чего птицу без особых проблем убивает американская военная авиация.

Картина Фреда Сирса вполне соответствует духу своего времени – в середине XX века сюжеты о всевозможных гигантских монстрах пользовались большой популярностью, фильмы на подобную тематику снимали и на Востоке (достаточно вспомнить хотя бы знаменитого японского «Годзиллу»), и в странах Запада.

При этом картину трудно назвать кинематографическим шедевром. «Гигантский коготь» позиционирует себя как серьёзный фильм ужасов, однако воспринимается скорее как комедия – всему виной неудачный дизайн главного злодея. Макет птицы получился настолько неряшливым и нелепым, что каждое её появление на экране не вызывает ничего, кроме смеха.

Откровенно халтурная работа специалистов по спецэффектам стала большим разочарованием не только для зрителей, но и для самих актёров, которые до самого завершения съёмок не знали, как будет выглядеть главный злодей.

В 2011 году увидел свет телевизионный фильм ужасов «Убийственная поездка» режиссёра Йоханнеса Роберта.

Путешествуя по Ирландии, герои картины случайно забредают во владения гигантской демонической птицы, которая начинает преследовать и убивать их одного за другим.

Единственное, что может спасти от чудовища, – особый магический медальон.

В 1952 году был впервые опубликован рассказ британской писательницы Дафны Дю Морье «Птицы».

По сюжету рассказа, по всей Великобритании птицы самых разных видов по какой-то необъяснимой причине начинают собираться в огромные стаи и нападать на людей. Птицы парализуют дорожное движение, врываются в квартиры и даже сбивают поднятые на борьбу с ними военные самолёты.

Главный герой рассказа Нат Хокен вместе с женой и детьми баррикадуется в своём загородном доме у моря. Нат замечает закономерность в поведении птиц, осаждающих дом, – с началом каждого отлива они перестают проявлять агрессию, а с наступлением времени очередного прилива возобновляют атаку. Эти несколько часов передышки он использует для восстановления повреждённых птицами баррикад, разведки местности и пополнения запасов провианта.

Финал произведения достаточно мрачен. Соседи Ната погибают, сам он оказывается изолирован от внешнего мира – радиоприёмник перестаёт передавать какие-либо передачи, телефонная связь тоже не работает. Нат не знает, что происходит в других районах страны и за её пределами, не знает, сколько ещё его семья сможет продержаться и придёт ли вообще когда-нибудь помощь.

Замысел рассказа возник у Дю Морье, когда она случайно увидела пашущего в поле человека, рядом с которым кружили и пикировали чайки. Со стороны казалось, что птицы вот-вот нападут на мужчину.

В произведении также отразилась напряжённая политическая обстановка того времени – в одном из эпизодов мистер Триг, хозяин фермы, где работает Нат Хокен, упоминает слухи, согласно которым странное поведение птиц связано с происками СССР.

В 1963 году вышел фильм Альфреда Хичкока «Птицы», являющийся вольной экранизацией одноимённого рассказа Дю Морье.

Картина начинается как классическая мелодрама. Адвокат Митч Бреннер знакомится с девушкой по имени Мелани Дэниэлз и приглашает её погостить в городке, где живёт его семья. Там Митч и Мелани становятся свидетелями странного поведения птиц.

Как и литературный первоисточник, фильм Хичкока имеет открытый финал. Причины агрессивного поведения птиц и дальнейшая судьба героев неизвестны.

Очень интересную, на наш взгляд, трактовку картины предложил словенский культуролог и философ Славој Жижек. Исследователь обратил внимание, что нападения птиц на жителей городка учащаются по мере развития отношений между Митчем и Мелани. Чем сильнее они сближаются, тем агрессивнее ведут себя птицы.

По мнению Жижека, образ птиц является воплощением внутренних страхов, комплексов, фобий и ревности (возможно, даже инцестуальных стремлений) со стороны властной матери Митча. Уже молодая Лидия Бреннер панически боится одиночества, боится быть оставленной близким человеком. Мать Митча не хочет отпускать от себя сына, не хочет отдавать его какой-либо другой женщине.

Появление в своём доме незнакомой девушки Лидия Бреннер воспринимает как вторжение в личное пространство и разрушение привычного уклада жизни.

Этот внутренний конфликт разрешается в финале картины, когда мать Митча обрабатывает раны Мелани, тем самым символически примиряясь с выбором сына.

Для съёмки фильма использовались как механические, так и настоящие птицы. Неоценимую помощь Хичкоку оказал знаменитый дрессировщик Рэй Бервик, которого нередко называли «птичьим ковбоем». Для съёмок картины Бервик натренировал сотни птиц – в основном это были пойманные на природе вороны, чайки и воробьи [2].

Актриса Типпи Хедрен, исполнявшая роль Мелани, впоследствии вспоминала, что во время съёмок эпизода нападения пернатых бестий на её героиню на чердаке дома Бреннеров птицы по-настоящему изранили её своими когтями и клювами. Съёмки этой сцены оказались настолько изматывающими, что Хедрен попала в больницу с истощением и нервным срывом.

Как и другие работы Хичкока, «Птицы» оказали сильное влияние на мировой кинематограф.

В 1994 году вышла картина «Птицы 2: На краю земли», позиционирующая себя как продолжение знаменитой ленты Хичкока. Сиквел снимался для показа по телевидению и получился гораздо слабее первой части, собрав в основном негативные отзывы – фильм не понравился как профессиональным кинокритикам, так и рядовым зрителям. Судя по всему, не особо высоко свою работу оценил и режиссёр картины Рик Розенталь, решивший не указывать в титрах своё настоящее имя, заменив его псевдонимом «Алан Смити».

В 2007 году на телеэкраны вышел фильм «Вороньё» режиссёра Шелдона Уилсона. Действие картины происходит в небольшом американском городке, жителей которого терроризируют стаи агрессивных воронов. По сюжету, причиной агрессивного поведения птиц стало коровье бешенство – вороны заражаются им, поедая умерший от болезни скот.

Ещё одно подражание бессмертной ленте Хичкока – фильм «Нападение птиц» мексиканского режиссёра Рене Кардоны-младшего, появившийся на экранах в 1987 году.

Вдохновлённые Хичкоком сцены с нападением птиц на людей можно увидеть также в фильме Джорджа Ромера «Тёмная половина» по одноимённому роману Стивена Кинга и третьей части киносерии «Обитель зла».

Библиографический список:

1. Мамфорд, Л. Миф машины. Том 1. Техника и развитие человечества [Электронный ресурс] URL: https://royallib.com/read/mamford_lyuis/mif_mashini.html#0
2. Анна Закревская. Один кадр: Сейчас вылетят «Птицы» [Электронный ресурс] / А. Закревская // Кинопоиск. URL: <https://www.kinopoisk.ru/media/article/3146316/>
3. Дорофеев, А. А. Сравнительное описание Египта в трудах Ибн Баттуты и ал-Магризи. – Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2009. – № 3. С. 333-338.

СТРОЙКОВ АНДРЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ – выпускник, Пензенский государственный университет, Россия.

Информация для авторов

Журнал «Вестник магистратуры» выходит ежемесячно.

К публикации принимаются статьи студентов и магистрантов, которые желают опубликовать результаты своего исследования и представить их своим коллегам.

В редакцию журнала предоставляются **в отдельных файлах** по электронной почте следующие материалы:

1. Авторский оригинал статьи (на русском языке) в формате Word (версия 1997–2007).

Текст набирается шрифтом Times New Roman Cyr, кеглем 14 pt, с полуторным междустрочным интервалом. Отступы в начале абзаца – 0,7 см, абзацы четко обозначены. Поля (в см): слева и сверху – 2, справа и снизу – 1,5.

Структура текста:

- **Сведения об авторе/авторах:** имя, отчество, фамилия.
- **Название статьи.**
- **Аннотация** статьи (3-5 строчек).
- **Ключевые слова** по содержанию статьи (6-8 слов) размещаются после аннотации.
- **Основной текст статьи.**

Страницы **не нумеруются!**

Объем статьи – не ограничивается.

В названии файла необходимо указать фамилию, инициалы автора (первого соавтора). Например, **Иванов И. В.статья.**

Статья может содержать **любое количество иллюстративного материала**. Рисунки предоставляются в тексте статьи и обязательно в отдельном файле в формате TIFF/JPG разрешением не менее 300 dpi.

Под каждым рисунком обязательно должно быть название.

Весь иллюстративный материал выполняется оттенками **черного и серого цветов.**

Формулы выполняются во встроенном редакторе формул Microsoft Word.

2. Сведения об авторе (авторах) (заполняются на каждого из авторов и высылаются **в одном файле**):

- имя, отчество, фамилия (полностью),
- место работы (учебы), занимаемая должность,
- сфера научных интересов,
- адрес (с почтовым индексом), на который можно выслать авторский экземпляр журнала,
- адрес электронной почты,
- контактный телефон,
- название рубрики, в которую необходимо включить публикацию,
- необходимое количество экземпляров журнала.

В названии файла необходимо указать фамилию, инициалы автора (первого соавтора). Например, **Иванов И.В. сведения.**

Адрес для направления статей и сведений об авторе: magisterjourn@gmail.com

Мы ждем Ваших статей! Удачи!