



БАЛТИЙСКИЙ  
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ИММАНИЛА КАНТА

## **ТВОРЦЫ И НАСТАВНИКИ**

**Сборник статей по материалам  
V международной научно-практической конференции  
молодых ученых «Творцы и наставники»**

**Научное электронное издание**

**Калининград  
2024**

БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. ИММАНИЛА КАНТА

## ТВОРЦЫ И НАСТАВНИКИ

Сборник статей по материалам  
V международной научно-практической конференции  
молодых ученых «Творцы и наставники»

Научное электронное издание

Калининград  
Издательство Балтийского федерального университета им. И. Канта  
2024

© БФУ им. И. Канта, 2024  
ISBN 978-5-9971-0927-1

*Рецензенты*

*А. А. Ворновская*, канд. пед. наук, доц. Балтийского федерального университета им. И. Канта;

*Т. П. Мишуrowsкая*, канд. пед. наук, директор МАОУ гимназия № 40 им. Ю. А. Гагарина

**Творцы и наставники** : сборник статей по материалам V международной научно-практической конференции молодых ученых «Творцы и наставники» (Калининград, БФУ им. И. Канта, 20 апреля 2024 года) [Электронный ресурс] : научное электронное издание / отв. ред. К. А. Дегтяренко. — Калининград : Издательство БФУ им. И. Канта, 2024. — <https://publish.kantiana.ru/catalog/non-periodical/sborniki-trudov-konferentsiy/987-5-9971-0927-1/>

Публикуются статьи, посвященные актуальным проблемам педагогической теории и практики, а также практической психологии. Статьи подготовлены на основе докладов участников V международной научно-практической конференции молодых ученых «Творцы и наставники», прошедшей в Калининграде на базе БФУ им. И. Канта 20 апреля 2024 года.

Адресован преподавателям, студентам и аспирантам педагогических и психологических направлений подготовки, а также специалистам по тематике статей.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Анюшина К. Д., Потменская Е. В.</i> Проблема формирования интереса к чтению у подростков .....	5
<i>Архипова А. А., Блаженко А. В.</i> Психологический профиль личности и особенности совладающего поведения лиц раннего взрослого возраста с разной степенью выраженности экзистенциальной исполненности .....	10
<i>Бондарева Е. В., Карась И. С.</i> Исследование специфики межличностных отношений в судовом экипаже .....	16
<i>Ван Линфей, Парахина О. В.</i> Сущность и содержание инклюзивной компетенции будущих учителей физической культуры в процессе профессиональной подготовки в КНР .....	27
<i>Ермолина А. В., Рудинский И. Д.</i> Педагогические условия формирования геометрической компетенции школьников на уроках математики в основной школе .....	33
<i>Зданович П., Блаженко А. В.</i> Кросс-культурный анализ особенностей психологической сепарации от родителей у молодых людей .....	38
<i>Иванс А. Э., Митина Ю. С.</i> Диагностические методы дисфункции сенсорной интеграции у детей с расстройством аутистического спектра .....	45
<i>Кольба Д. И., Торопов П. Б.</i> Психология искусственного интеллекта через призму субъект-объектных отношений как проблема современности .....	51
<i>Ли Чжэю, Торопов П. Б.</i> Анализ педагогических моделей вокального образования в Китае и России .....	57
<i>Уманский А. Е., Житиневич Д. Г., Полупан К. Л.</i> Перспективы внедрения нейрометодики в образовательном процессе колледжа .....	64
<i>Фан Юйхао, Потменская Е. В.</i> Научно-педагогические воззрения китайских композиторов XX века на становление музыкального искусства в Китае .....	72
<i>Чжоу Сичень, Дегтяренко К. А.</i> Современное музыкальное образование в КНР и РФ .....	79

<i>Чухлиб А. Ю., Полупан К. Л.</i> Организация учебного процесса на уроках технологии с учетом индивидуальных особенностей обучающихся .....	85
<i>Янь Юн.</i> Педагогические условия развития у студентов педагогических вузов КНР мотивации к будущей профессиональной деятельности .....	92
<i>Голых К. С., Тихомирова П. П., Торпакова Е. А.</i> Цифровые образовательные инструменты в обучении русскому языку как неродному .....	99
<i>Ваханова Д. Т., Гомина А. В.</i> Модель профессионального развития личности учителя в клубе молодого педагога .....	107
<i>Бабулевич В. Ю.</i> Основополагающие подходы к формированию функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков .....	114
Сведение об авторах .....	120

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ

**К. Д. Анюшина, Е. В. Потменская**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Рассмотрена проблема формирования интереса к чтению у подростков. Проанализированы факторы, влияющие на читательский интерес подростков. Концепт «интерес к чтению» раскрывается через следующие понятия: «чтение», «читательский интерес», «культура чтения», «приобщение школьников к чтению», «интерес», «факторы, влияющие на формирование интереса». Общественное влияние, семейный круг, сверстники, СМИ — наиболее значимые факторы, так или иначе влияющие на интерес к чтению, которое в качестве значимой стратегии жизненного пути является способом овладения накопленного опыта и усвоения знаний.*

**Ключевые слова:** *интерес, формирование интереса к чтению, подростки*

Чтение — это окно в мир; вся информация из любого уголка мира может быть получена человеком посредством читательской деятельности. Проблема чтения, то есть возможность формирования интереса и приобщения детей к чтению, волновала представителей педагогики, психологии, философии, социологии, литературоведения и т. д.

В настоящей статье мы рассмотрим проблему формирования интереса к чтению у школьников, изучим различные подходы к определению понятия «интерес».

В современном обществе существует проблема снижения интереса к чтению в связи с различными факторами. Нашей це-

лю является выявление и изучение причин данной тенденции, так как они прямо или косвенно влияют на формирование интереса к чтению у подростков.

Одним из вариантов решения данной проблемы является возможность сформировать интерес к этому виду коммуникации. Рассмотрим понятие «интерес». В одной из работ ученый Е. П. Ильин, обращаясь к философии И. Канта, пишет: «Интерес, по И. Канту, принадлежит только человеку, а не животным. Он предполагает целеобразование, волю и чувства... Интерес — это активное отношение субъекта к выбору оптимальных возможностей реализации цели» [2, с. 166]. Таким образом, по мнению исследователя, интерес — это ценностное ощущение желания достичь цели, которая заключается в удовлетворении некоторых потребностей, находящихся в области внимания человека.

В исследованиях Л. С. Выготского и Б. Е. Варшавы «интерес» рассматривается как определенный уровень в развитии человеческой потребности, характеризующийся свободой и сознательностью: «...интерес — эмоционально окрашенная установка, направленная на какую-либо деятельность или какой-либо объект, вызванная положительным отношением к предмету» [1, с. 80].

Обобщая вышесказанное, можно говорить о том, что интерес — это мотив, потребность, эмоциональное состояние, осуществляющее и побуждающее такую познавательную деятельность, как чтение.

Формирование интереса к чтению является целостным процессом воспитания в личности ряда свойств — этических, культурологических, социальных, эстетических и т. д. [5]. И. П. Сметанкина, исследуя данный процесс, считает, что формирование интереса к чтению и познавательная деятельность тесно связаны, так как познавательный процесс положительно влияет на формирование и развитие умственной и творческой деятельности, создает условия для дальнейшего совершенствования способностей [3].

Рассмотрим факторы, влияющие на интерес к читательской деятельности, которые были выявлены исследователями. Такие ученые, как Л. Д. Столяренко [4], О. А. Яшнова [7], в своих ра-

ботах определили, что факторы можно разделить на внутренние и внешние. К внешним относятся аспекты влияния окружающего мира на развитие отношения личности к этому миру. Воздействуя на ребенка, эти факторы способствуют формированию социальных потребностей, а также интереса, например, к чтению. Внутренние факторы — это индивидуальные физиологические, психологические и умственные особенности личности. Внутренние факторы влияют на развитие личных интересов посредством мотивационной деятельности и собственного мировоззрения [4].

Среди важных факторов влияния на интерес к чтению исследователи выделяют семейное воспитание и формирование привычки к читательской деятельности с раннего детства родителями, образовательный процесс, средства массовой информации, которые в последнее время играют большую роль в развитии личности ребенка, а также влияние сверстников посредством выражения мнений и интересов. Однако стоит отметить, что воздействие этих факторов на личность имеет не только отрицательный, но и положительный эффект, если целенаправленно их применять.

По нашему мнению, необходимо изучить суть вышеперечисленных факторов и то, как каждый из них влияет на интерес к чтению у школьников.

*Общественное мнение о чтении (в том числе мнение сверстников).* Одним из важных факторов влияния на формирование интереса к чтению является общество, в котором поднимается вопрос о престижности чтения как деятельности. К сожалению, в последнее время остро стоит вопрос о популяризации чтения у молодого поколения в связи с тем, что уровень читательского интереса у школьников, студентов и даже взрослых под влиянием общества стремится к низким показателям.

*Средства массовой информации.* Телевидение и Интернет — важная часть жизни современных школьников. Их быстрое привыкание к виртуальному миру негативно влияет на интерес к чтению — учащиеся упускают возможность социальной адаптации, предпочитая общение через социальные сети. В результате у них слабо развиваются устная речь и коммуникативные навыки, не перенимается читательский опыт класси-

ческой литературы [6]. Однако грамотное использование СМИ в школе способно улучшить ситуацию, связанную с падением интереса к чтению.

*Семейное воспитание.* Семья как социокультурный фактор влияет на приобщение детей к чтению, которое духовно объединяет членов семьи. Родители должны развивать интерес к чтению у своих детей. Положительным примером, собственным уровнем увлеченности литературой старшее поколение способно показать важность формирования интереса к чтению.

*Образовательный процесс.* Велика роль школы, в частности уроков литературы, в формировании интереса к чтению. Детям необходимо помочь перейти от одной роли к другой, от слушателя (начальная школа) к читателю (среднее звено), прийти к пониманию смысла слова, научить эмоционально включаться в произведение, чтобы правильно воспринимать образы, показать, что читать важно самостоятельно и без принуждения.

Исходя из вышесказанного, мы пришли к следующему выводу. Интерес к чтению — понятие многоаспектное, в первую очередь, это социально-педагогическое явление. В процессе формирования интереса к чтению важно положительное влияние всех факторов в совокупности, как внешних, так и внутренних. Именно в обществе, где высоко ценится литература, в семье, которая прививает любовь к чтению, в школе, где созданы все условия для развития интереса к книге, с помощью средств массовой информации, популяризирующих читательскую культуру среди всех слоев населения, возможно формирование и развитие интереса и любви к чтению.

### Список литературы

1. *Варшава Б. Е., Выготский Л. С.* Психологический словарь. М. : Гос. учеб. педагог. изд-во (21-я тип. «Мособлполиграф»), 1931. 206 с.
2. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2011. 508 с.
3. *Сметанкина И. П.* Педагогические условия формирования у младших школьников интереса к чтению научно-популярной литературы о природе : дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 143 с.
4. *Столяренко Л. Д.* Основы психологии. Ростов н/Д : Феникс, 1999. 458 с.

5. Тимофеева Е. Н. Изучение биографии писателя как способ развития интереса учащихся к чтению художественных произведений : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 315 с.

6. Чудинова В. П. Чтение детей и подростков на рубеже веков: процессы трансформации // Читающий мир и мир чтения. М. : Рудомино, 2003. С. 93—109.

7. Яшинова О. А. Социально-педагогические факторы успешности обучения и воспитания младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 25 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ  
И ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЦ  
РАННЕГО ВЗРОСЛОГО ВОЗРАСТА С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ  
ВЫРАЖЕННОСТИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ИСПОЛНЕННОСТИ**

**А. А. Архипова, А. В. Блаженко**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Представлены результаты эмпирического исследования психологического профиля личности и особенностей совладающего поведения лиц раннего взрослого возраста с разной степенью выраженности экзистенциальной исполненности. Определены статистически значимые связи между степенью выраженности экзистенциальной исполненности с особенностями личностного профиля и стратегиями совладающего поведения у лиц раннего взрослого возраста.*

**Ключевые слова:** *экзистенциальная исполненность, стратегии совладающего поведения, психологический профиль личности, ранний взрослый возраст*

## **Введение**

Актуальность работы обусловлена большим интересом, проявляемым в рамках различных областей современной психологической науки к проблемам экзистенциальной сферы личности. Так, например, анализ материалов Научной электронной библиотеки Elibrary.ru показал, что в 2020—2022 годах на данном ресурсе была опубликована 161 работа с ключевыми словами «смысл жизни» в разделе «Психология».

Вместе с тем, несмотря на достаточно углубленное изучение, многие аспекты не получили глубокой научной проработки. В частности, недостаточно разработанными остаются во-

---

© Архипова А. А., Блаженко А. В., 2024

просы взаимосвязи особенностей психологического профиля личности и особенностей совладающего поведения лиц раннего взрослого возраста со степенью выраженности у данной возрастной категории экзистенциальной исполненности, понимаемой как субъективное переживание качества собственной жизни с точки зрения ценностей и смыслов [8, с. 148—156]. Однако этот вопрос представляется важным для изучения, поскольку смысложизненный кризис является наиболее значимым кризисом для данного возрастного периода [2, с. 58], а высокий уровень экзистенциальной исполненности в раннем взрослом возрасте связан с психическим здоровьем, психологическим благополучием и меньшей степенью зависимости от ситуативных переживаний [4, с. 44; 6, с. 50—51; 7, с. 80], а также с креативностью, удовлетворенностью жизнью [5, с. 85], уровнем самодетерминации [3, с. 154] и социально-психологической адаптированностью [1, с. 323]. Вместе с тем не до конца изучено, чем опосредуется данная связь. Исследование психологического профиля личности и особенностей совладающего поведения лиц раннего взрослого возраста с разной степенью выраженности экзистенциальной исполненности могло бы прояснить, какие внутренние факторы способствуют или препятствуют экзистенциальной исполненности у данной возрастной категории. С точки зрения практической значимости данное исследование могло бы помочь в разработке более эффективных стратегий психологической помощи лицам раннего взрослого возраста с экзистенциальными проблемами.

Таким образом, актуальность определяет цель исследования: исследовать психологический профиль личности и особенности совладающего поведения лиц раннего взрослого возраста с разной степенью выраженности экзистенциальной исполненности. Проверяется гипотеза о том, что особенности психологического профиля личности и предпочитаемые стратегии совладающего поведения у лиц раннего взрослого возраста имеют значимую связь с их уровнем выраженности экзистенциальной исполненности.

## Методология

В исследовании приняли участие 98 респондентов в возрасте от 18 до 30 лет, имеющих или получающих высшее образование. Для сбора эмпирических данных применялись следующие методики: «Шкала экзистенции» (К. Оглер, адаптация И. Н. Майнина, А. Ю. Васанов), «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляева), «Многофакторный личностный опросник 16PF» (Р. Кеттелл, адаптация: А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, А. С. Соловейчик). Обработка проводилась при помощи корреляционного анализа показателей экзистенциальной исполненности и стратегий совладающего поведения, а также показателей экзистенциальной исполненности и личностных факторов с применением коэффициента корреляции Спирмена.

## Результаты

Получена заметная обратная связь между показателями стратегии бегства-избегания с общим показателем экзистенциальной исполненности ( $\rho = -0,561$  при  $p < 0,05$ ) и с показателями отдельных компонентов экзистенциальной исполненности: ответственности ( $\rho = -0,519$  при  $p < 0,05$ ) и экзистенциальности ( $\rho = -0,518$  при  $p < 0,05$ ). Таким образом, можно предположить, что у респондентов данной выборки склонность к избеганию проблемной ситуации путем ее отрицания или игнорирования затрудняет способность ответственно воплощать в жизнь принятые решения с пониманием обязательности этого для себя, а также снижает субъективное переживание качества собственной жизни с точки зрения ценностей и смыслов. Вместе с тем возможно также, что склонность к избеганию проблем может быть обусловлена недостаточной способностью реализовывать принятые решения либо недостаточным пониманием важности активных действий. Также получены прямые заметные связи между стратегией планирования решения проблем и показателями самотрансценденции ( $\rho = 0,548$  при  $p < 0,05$ ) и персональности ( $\rho = 0,528$  при  $p < 0,05$ ), что может свидетельствовать о

том, что у лиц раннего взрослого возраста способность к планированию решения проблемы в трудных жизненных ситуациях обусловлена ясным пониманием собственных ценностей и когнитивной и эмоциональной доступностью для себя и мира. Однако возможно также, что склонность к преодолению стрессогенных ситуаций за счет планирования решения проблем способствует развитию вышеперечисленных качеств.

Получена заметная прямая связь между фактором С («эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность») с общим показателем экзистенциальной исполненности ( $\rho = 0,569$  при  $p < 0,05$ ) и такими компонентами экзистенциальной исполненности, как ответственность ( $\rho = 0,529$  при  $p < 0,05$ ) и экзистенциальность ( $\rho = 0,538$  при  $p < 0,05$ ). Также получены заметные обратные связи между фактором О («спокойствие — тревожность») и показателями общей экзистенциальной исполненности ( $\rho = -0,612$  при  $p < 0,05$ ), экзистенциальности ( $\rho = -0,654$  при  $p < 0,05$ ), ответственности ( $\rho = -0,62$  при  $p < 0,05$ ) и свободы ( $\rho = -0,618$  при  $p < 0,05$ ). Аналогичные связи получены между фактором Q4 («расслабленность — напряженность») и всеми перечисленными показателями: общей экзистенциальной исполненностью ( $\rho = -0,626$  при  $p < 0,05$ ), экзистенциальностью ( $\rho = -0,645$  при  $p < 0,05$ ), ответственностью ( $\rho = -0,616$  при  $p < 0,05$ ) и свободой ( $\rho = -0,613$  при  $p < 0,05$ ). Также выявлены заметная обратная связь между данным фактором и показателем личности ( $\rho = -0,517$  при  $p < 0,05$ ), сильные обратные связи фактора F1 («тревога») с общим показателем экзистенциальной исполненности ( $\rho = -0,721$  при  $p < 0,05$ ), экзистенциальностью ( $\rho = -0,75$  при  $p < 0,05$ ), ответственностью ( $\rho = -0,713$  при  $p < 0,05$ ) и свободой ( $\rho = -0,706$  при  $p < 0,05$ ). Также данный фактор заметно связан с другими компонентами экзистенциальной исполненности: самотрансценденцией ( $\rho = -0,551$  при  $p < 0,05$ ) и личностью ( $\rho = -0,581$  при  $p < 0,05$ ). На основании полученных результатов можно сделать вывод, что экзистенциальная исполненность у лиц раннего взрослого возраста наиболее тесно связана с эмоциональными свойствами личности, в особенности — со склонностью к тревоге. Повышенный уровень тревоги сильно связан как с понижением общего уровня экзистенциальной ис-

полненности, так и со сниженными способностями к поиску возможностей для действия и реализации принятых решений. Обращает на себя внимание также то, что личностные факторы у респондентов данной выборки связаны с показателями экзистенциальной исполненности в большей степени, чем особенности совладающего поведения.

### Заключение

Согласно результатам исследования, психологический профиль личности лиц раннего взрослого возраста с более высокой степенью выраженности экзистенциальной исполненности характеризуется чертами эмоциональной стабильности и низкими уровнями тревожности и напряженности, а главными характеристиками совладающего поведения выступают редкое использование стратегии бегства-избегания и предпочтение стратегии планирования решения проблем. Притом личностные факторы связаны со степенью выраженности экзистенциальной исполненностью более тесно, чем особенности совладающего поведения. Таким образом, гипотезу исследования можно считать подтвержденной. Однако подобного рода исследования все-таки целесообразно продолжать для уточнения дополнительных факторов по профилю экзистенциально исполненной личности с целью формирования соответствующих коррекционно-развивающих и профилактических психологических мероприятий, способствующих укреплению личностного потенциала молодых людей.

### Список литературы

1. *Даниленко О. И., Носова А. С.* Экзистенциальная исполненность и социально-психологическая адаптированность как предикторы субъективного благополучия студентов // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (46). С. 315—325.
2. *Кацук Я. Н.* Переживание смысложизненного кризиса в юношеском возрасте // Образование и наука. 2011. № 6 (85). С. 52—60.
3. *Кошелева И. С.* Взаимосвязь самодетерминации с экзистенциальной исполненностью и ценностями молодых людей // Психология

XXI века. Психологические исследования: от теории к практике : сб. тез. участников междунар. науч. конф. молодых ученых. СПб. : Скифия-принт, 2021. С. 153—154.

4. *Мохов В. А., Бабушкина С. Л.* Роль экзистенциального опыта в переживании ситуации неопределенности // Вестник РГГУ. Сер.: Психология. Педагогика. Образование. 2022. С. 26—46.

5. *Орлова В. А., Кавун Л. В.* Взаимосвязь характеристик креативности с удовлетворенностью жизнью и экзистенциальной исполненностью у студентов вуза // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : сб. матер. науч. конф. с междунар. участием, посвященной 25-летию факультета психологии. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2021. С. 83—87.

6. *Ростовцева М. В., Попов В. В., Дулинец Т. Г., Смирнова Л. Э., Авдеева Т. Г.* Психологическое благополучие и экзистенциальная исполненность в позднем юношеском возрасте // Психология и психотехника. 2022. № 3. С. 42—57.

7. *Сунцова Я. С.* Экзистенциальная исполненность лиц с алкогольной и наркотической зависимостью // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 31, № 1. С. 74—81.

8. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СУДОВОМ ЭКИПАЖЕ

**Е. В. Бондарева, И. С. Карась**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Представлены результаты изучения специфики межличностных отношений в судовом экипаже. В эмпирическом исследовании приняли участие 110 курсантов БГА РФ третьего и пятого курсов (специальность «Судовождение»). Использованы методики «Социально-психологической самооценки группы как коллектива» Р. С. Немова; «Тип мышления» в модификации Г. В. Резапкиной; «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина. Данные эксперимента позволяют утверждать, что эффективность межличностных отношений не сводится только к повышению эффективности индивидуальных усилий каждого члена экипажа; решающее значение в этом процессе играют коллективистские связи, активное воздействие коллектива на личность.*

**Ключевые слова:** межличностные отношения, судовой экипаж, человеческий фактор, психологический климат коллектива, профессиональные задачи

Современная жизнь, наполненная динамикой событий, развитием инновационных технологий, требует от общества других подходов для решения жизненно важных вопросов. Сегодня предъявляются высокие требования к человеку с точки зрения не только профессионализма, но и личностного совершенствования — особенно, если это касается сфер профессиональной деятельности, которую специалисты вынуждены выполнять в

---

© Бондарева Е. В., Карась И. С., 2024

экстремальных и иных напряженных ситуациях. К таким профессиям относятся космонавты, пожарные, врачи, военные, летчики, моряки.

Для решения профессиональных задач формируются команды — небольшие по численности коллективы (экипажи), в которых каждый специалист отвечает за свое направление. Успех работы команды зависит от многих составляющих — профессиональных знаний, физических данных, способностей переключаться с одной деятельности на другую, мастерства устанавливать взаимоотношения, делать выбор.

Работа в судовом экипаже занимает определенное место в числе экстремальных видов деятельности, так как, находясь в изолированном пространстве на протяжении нескольких месяцев, моряки в сложных условиях вынуждены выполнять производственные задачи, при этом эффективность совместной деятельности во многом определяется характером выстроенных межличностных отношений. Любые ситуации, требующие принятия решений в море, содержат большое количество неопределенностей [3, с. 19].

В связи с этим возникла необходимость в знании и понимании психологии человеческого фактора, всех его свойств и особенностей. Человек может становиться иным — уверенным, жизнерадостным, добрым, отзывчивым, сильным, когда исчезают страхи, сомнения, тревоги. Каждый член экипажа понимает, что в совместной работе важен комфорт — и внешний, и внутренний. Этот комфорт обусловлен удовлетворением потребностей. По-человечески нуждаясь в поддержке, понимании, оценке знаний, усилий и умений, находясь в замкнутом пространстве, человек одновременно испытывает желание быть полезным. Соответственно, в комфортных условиях работа идет слаженно, эффективно, без конфликтных ситуаций в коллективе.

Таким образом, проявление «человеческого фактора» опирается на параметры психологической совместимости членов судового экипажа. Поэтому формирование межличностных отношений требует применения новых подходов [1, с. 7].

В научной литературе исследуются лишь некоторые стороны решения данной проблемы, основанные на системном подходе.

Анализ практики, последние социологические исследования, посвященные изучению данной темы, показывают, что структура программы подготовки будущих моряков должна включать и подготовку к межличностным отношениям, которая должна осуществляться в начале профессионального становления, то есть в ходе профессионального обучения в морском учебном заведении. Это говорит об актуальности выбранной для исследования темы.

Отношения в судовом экипаже строятся на основании выполнения служебных обязанностей — несения вахты, решения профессиональных вопросов. Существуют и другие отношения — межличностные, которые затрагивают бытовые темы, общение по интересам. Если трудовые отношения официально прописаны в уставе, нормативных документах, то личностные также не должны быть спонтанными, хаотичными, они должны быть зрело организованными и подготовленными с учетом правил поведения, моральных, этических и других норм. Межличностные отношения должны быть так же управляемы, как и трудовые отношения, поскольку они естественным образом непосредственно влияют на эффективность профессиональной деятельности [5, с. 586].

Следует отметить, что в большинстве случаев межличностные отношения сопровождаются стихийностью, которая зачастую приводит к нарушению личностных границ, что требует вмешательства коллег. Порой формируется неверное общественное мнение, игнорируются поступки человека, который из категории «коллега» переходит в категорию «друг», а затем неожиданно становится «врагом». Сформированное общественное мнение может представлять собой оценку, осуждение, а в положительном значении — одобрение. Переवेशивая то в одну, то в другую сторону, общественное мнение влияет на атмосферу в судовом экипаже. Однако, соответствуя своей прямой функции, общественное мнение должно контролировать настроения в экипаже, регулировать их в соответствии с обязательными условиями нахождения на борту.

Эмоциональное состояние — один из основных компонентов психологического облика экипажа. Совместные эмоции, связанные с событиями на судне, способствуют объединению,

стремлению к достижению успешной реализации задач. Если настроения в коллективе разрозненны, основаны на унынии и недовольстве, взаимных обидах, то они несут отрицательную энергию, чреватую разрушительными последствиями.

Неотъемлемой частью жизни судового экипажа являются национальные традиции, праздники. Уважительное отношение к обычаям людей другой национальности также может сыграть роль в сплочении членов судового экипажа.

Для экипажей морских судов характерна частая смена состава. В связи с этим любой грамотный и уважающий себя капитан должен знать, с какими людьми ему предстоит работать в тяжелых условиях. Эти сведения необходимы ему для эффективного управления, особенно в чрезвычайных ситуациях.

Для поддержания хорошего микроклимата в экипаже, когда люди находятся в замкнутом пространстве и порой жизнь одного человека зависит от действий другого, проведения одного лишь входного контроля недостаточно. Для этого можно использовать так называемое входное тестирование. Возникает и необходимость в проведении регулярных тестирований, например раз в месяц, с использованием методик анализа динамики общего состояния. Проводя такие тестирования, капитан может определять, в каком психологическом состоянии находится тот или иной член экипажа в течение всего рейса, так как психофизиологический фон не отличается постоянством.

Анализ методик определения специфики межличностных отношений показал, что наиболее эффективны:

— методика «Социально-психологической самооаттестации группы как коллектива» Р. С. Немова — для проведения исследования личностных свойств судоводителя, влияющих на оценку ответственности;

— методика определения типа мышления в модификации Г. В. Резапкиной — для выявления типов мышления каждого члена экипажа, методика «тип мышления»;

— методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина — для выявления свойств агрессивности и конфликтности.

Социально-психологическая самооаттестация группы как коллектива (СПСК) дает всесторонний мониторинг отношений

в дисциплинарном учебном коллективе. 70 высказываний, представленных для респондентов, квалифицируют основные типы прогрессивных коллективных отношений, а пять проверочных испытательных тезисов помогают определить точность полученной информации. Семь групп характеризуют наличие или отсутствие семи вариантов коллективных отношений: 1) ответственность, 2) коллективизм, 3) сплоченность, 4) контактность, 5) открытость, 6) организованность и 7) информированность.

Первая группа характеризуется волевой осмысленной добросовестной сопричастностью, направленной на выполнение задач и достижение цели. Вторая объединена схожими жизненными приоритетами, профессиональными наклонностями, помогающими решать проблемы соединенными усилиями. Качества второй группы полноценно раскрываются у представителей третьей группы, коллективизм помогает коллективу сплотиться и совместно принимать решения. Контактность — четвертая группа — предполагает наличие индивидуальных качеств личности, которые помогают коммуницировать в коллективе. Пятая группа обладает эксплицитными качествами, с помощью которых в группе могут появляться новые члены коллектива или отношения внутри стабильного коллектива становятся более доверительными. Организованность и информированность — важные составляющие коллективных отношений, умение выстраивать режим работы, расставлять акценты по степени важности и владеть нужной информацией помогают коллективу достичь высоких результатов в работе [2, с. 389].

По результатам исследования строится круговая диаграмма (социально-психологический рельеф группы как коллектива), в которой отражен психологический портрет группы с показателями развития.

Методика «Тип мышления» (в модификации Г. В. Резапкиной). Четыре основополагающих типа мышления диагностированы референциями — предметным, образным, знаковым, символическим. Автор методики распределила их по аналогии с классификациями типов мышления. Предметно-действенное, абстрактно-символическое, словесно-логическое, наглядно-образное — типы мышления, отражающие степень творческого потенциала, изобретательности, осведомленности, умения об-

рабатывать большой объем информации, соответственно проявляются свойства поведения индивида, его стремления, привязанности [6, с. 106].

«Диагностика личностной агрессивности и конфликтности» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев) направлена на оценку определенных темпераментных черт личности и характерных алгоритмов поведения. Ответы на 80 вопросов теста позволяют проанализировать качества: вспыльчивость, наступательность, обидчивость, неуступчивость, компромиссность, мстительность, нетерпимость к мнению других, подозрительность, позитивная агрессивность, негативная агрессивность, конфликтность.

Преимущество методики заключается в том, что выраженность агрессивности рассматривается целенаправленно, диагностируя данный показатель по уровням, что позволяет выявить черты, которые впоследствии можно корректировать. С помощью методики можно идентифицировать позитивную и негативную агрессивность, а также определить обобщенный показатель конфликтности [4, с. 336].

### **Эмпирическое исследование**

В эмпирическом исследовании приняли участие курсанты БГА РФ третьего и пятого курсов, обучающиеся по специальности «Судовождение». Всего респондентов — 110 человек. По названным выше методикам проведен опрос 59 курсантов 3-го курса, 51 курсанта 5-го курса. В первую группу вошли курсанты 3-го курса, выполнившие один рейс на УПС «Седов». Во вторую группу вошли курсанты 5-го курса, у которых опыт плавательной практики составил несколько рейсов на судах торгового и промыслового флота.

Перед проведением тестирования курсантам была объяснена цель, озвучено главное условие — отвечать на вопросы честно, не задумываясь долго над ответом, так как, по утверждениям психологов, первая мысль в большинстве случаев является правильной, нежели мысли, обдуманые в течение длительного времени, логически выстроенные, обоснованные.

Для определения у испытуемых таких характерных качеств, как коллективизм, сплоченность, контактность, открытость, ор-

ганизованность, информативность и ответственность, использована методика «Социально-психологическая самооценка группы как коллектива» Р. С. Немова (рис. 1 и 2).

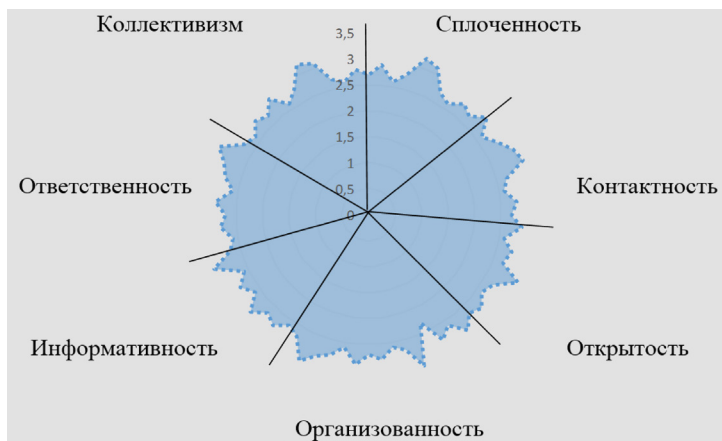


Рис. 1. Результат социально-психологической самооценки курсантов 3-го курса

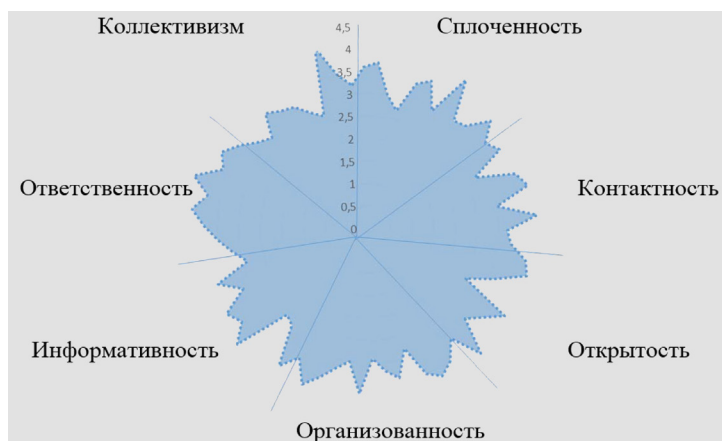


Рис. 2. Результат социально-психологической самооценки курсантов 5-го курса

Анализируя полученные данные, мы можем сделать вывод, что курсанты 3-го курса в качестве рассматриваемого коллектива характеризуются средним уровнем развития, величина которого определена как 3,5 балла (рис. 3). На отметке 4,3 балла находятся показатели оценочной шкалы, дающие характеристику курсантам 5-го курса как коллектива, это свидетельствует о высоком уровне развития отношений в группе.

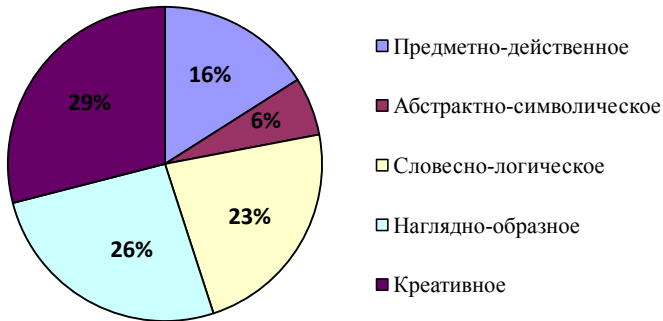


Рис. 3. Методика «Тип мышления»

Таким образом, по таким критериям, как ответственность, коллективизм, сплоченность, контактность, открытость, организованность и информированность, вторая группа превосходит первую на 23 %. Это означает, что осознание важности работы в коллективе приходит к человеку с опытом.

Для выявления типов мышления, то есть определения способности человека к размышлению о возможных путях решения той или иной проблемы, применялась методика «тип мышления» (методика определения типа мышления, разработанная Г. В. Резапкиной (рис. 3)).

Результаты опроса (рис. 3) показали, что 29 % опрошенных курсантов обладают креативным мышлением, 26 % — наглядно-образным мышлением, 23 % — словесно-логическим, 16 % — предметно-действенным, и 6 % имеют абстрактно-символическое мышление.

Предметно-действенное мышление характерно для деловых людей, способных находить творческие решения, самостоя-

тельно продумывать их реализацию. Считывая информацию через движения, они своими руками формируют привычный для людей мир предметов, который со временем наполняется новыми изобретениями — машинами, компьютерами, программами. Люди с таким мышлением, властвуя над координацией, движениями тела, часто находят свое призвание в спортивной, хореографической, артистической сферах.

Словесно-логическим мышлением обладают люди «лингвистической направленности» — писатели, филологи, переводчики, журналисты, политики, ученые. Когнитивный интеллект наделяет их феноменальными возможностями использования слова. Они следят за его точностью, образностью, поэтому легко могут коротко, просто и понятно изложить любую информацию.

Наглядно-образное мышление соответствует людям, которые могут представить любые, даже несуществующие образы.

Креативное мышление помогает находить инновационные решения в самых трудных жизненных ситуациях.

Если в судебном коллективе есть люди с разными видами мышления, то в определенной степени они всегда найдут самый приемлемый и эффективный выход.

Для исследования склонности к личностной агрессивности и конфликтности использована методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин).

Поскольку показания агрессивности и конфликтности в обеих группах дали примерно одинаковые результаты, то показания можно объединить в одну общую группу.

Анализ показал (рис. 4), что среди испытуемых 38 % опрошенных имеют акцент по шкале вспыльчивости, 29 % — подозрительности, 17 % — бескомпромиссности, по 5 % — напористости и обидчивости и по 2 % — неуступчивости, мстительности и нетерпимости.

О позитивной агрессивности свидетельствует комбинированный индикатор «наступательности», «напористости», «неуступчивости», а негативную агрессию дают «нетерпимость к мнению других» и «мстительность». Обобщенный показатель конфликтности проявился из-за завышенной суммы баллов «бескомпромиссности», «вспыльчивости», «обидчивости», «подозрительности».

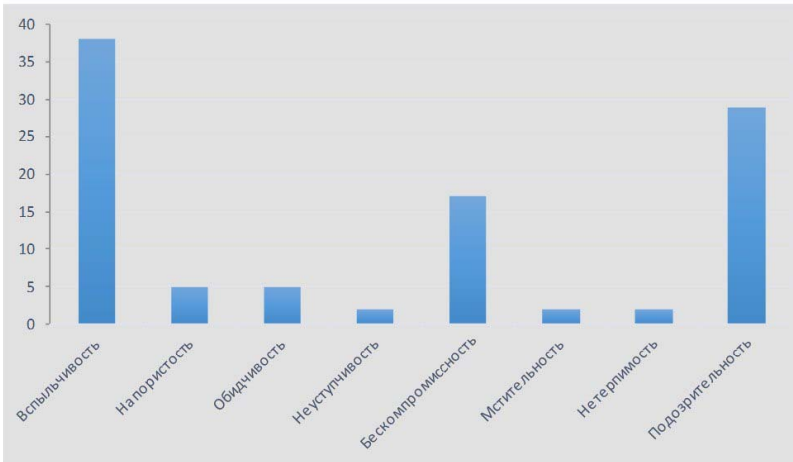


Рис. 4. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность»

### Заключение

Профессиональная деятельность членов экипажей сопряжена с риском и относится к экстремальной, поэтому в работе команды важны психологический комфорт и самочувствие как на индивидуальном уровне — внутреннем, влияющем естественным образом на эмоциональное состояние всего судового коллектива, так и на внешнем, групповом, где также значимы психологические особенности экипажа, проявляющиеся на высоте мышления, воли, чувств и других феноменов. Подобное взаимовлияние зачастую происходит в непростых условиях. Таким образом, эффективное выполнение профессиональных задач опосредованно зависит и от психологических факторов, а постоянное совершенствование межличностных отношений помогает при минимальных психологических издержках прийти к достижению цели.

Результаты проведенного эмпирического исследования заставляют задуматься о подготовке курсантов в период обучения в морском учебном заведении к межличностным отношениям в условиях экстремальной деятельности. Чем выше будет психо-

логический уровень каждого члена экипажа, тем выше групповой уровень, который поможет успешно выполнять профессиональные задачи.

### Список литературы

1. *Даниленко А. А.* Психологические основы управления на морском транспорте : учебник. СПб. : Нестор-История, 2004. 395 с.
2. *Немов Р. С.* Психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.
3. *Ильин Е. П.* Психология риска. СПб. : Питер, 2021. 288 с.
4. *Цагарелли Ю. А.* Труды Е. П. Ильина как энциклопедия современной психологии // Психология человека в образовании. 2019. Т. 1, № 4. С. 330—340.
5. *Психология состояния* : учеб. пособие / под ред. А. О. Прохорова. М. : Когито-Центр, 2011. 624 с.
6. *Резапкина Г. В.* Психология и выбор профессии. М. : Генезис, 2005. 208 с.

## СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В КНР

**Ван Линфей, О. В. Парахина**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*В качестве важнейшего направления развития образовательной системы многих государств выступает реализация инклюзивного образования. Хотя в последние годы данному направлению уделяется пристальное внимание, во многих развитых странах, в том числе КНР, возникают проблемы, связанные с эффективной организацией подготовки квалифицированных педагогов по различным дисциплинам, обладающих компетенцией для реализации обучения в условиях инклюзивного образовательного процесса. В статье рассмотрены особенности инклюзивного образования в Китае, а также дана характеристика базовым компонентам, которые входят в инклюзивную компетенцию учителей физической культуры.*

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование в КНР, подготовка педагогов в условиях инклюзивного обучения, инклюзивные компетенции учителей физической культуры*

Опыт реализации инклюзивного образования был накоплен в Китае благодаря интеграционным процессам и заимствованию педагогической практики западных стран. Базой для развития этого образовательного направления в КНР стала ключевая философия китайской нации, основанная на принципах конфуцианства: человеколюбие, справедливое и доброе отношение друг к другу, равенство.

Исследованием проблем, связанных с инклюзивным образованием и определением структуры инклюзивных компетенций педагогов, занимались российские и китайские исследователи (см., напр.: [1—5]).

Существует определенное различие между интегрированным и инклюзивным обучением. В отличие от первого, где ключевое внимание уделяется именно обучающимся с физическими или ментальными особенностями, инклюзивное образование подразумевает, что все обучающиеся уникальны и требуют создания индивидуальных педагогических условий. При этом особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ обязательно принимаются во внимание. Если рассматривать инклюзивное образование с данной точки зрения, то оно должно быть направлено не только на «особенных» обучающихся. Его основная цель — реализация равных условий обучения и развития индивидуальности всех обучающихся инклюзивной группы [1].

Рассмотрим основные проблемы, связанные с подготовкой высококвалифицированных педагогических кадров, в том числе преподавателей физической культуры, возникающие в процессе реализации инклюзивного образовательного процесса в КНР:

— недостаточное число высших учебных заведений педагогической направленности, а также программ, которые предназначены для соответствующей подготовки педагогов и развития необходимых компетенций;

— отсутствие профильной подготовки. Образовательные программы в большинстве случаев ориентированы на универсальную теоретическую подготовку кадрового состава в сфере специального образования. При этом специальность будущего педагога обычно не имеет особого значения;

— недостаток у будущих педагогов практических умений и навыков для работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья. При этом практическая работа для студентов педагогических учебных заведений в основном реализуется в специализированных учреждениях — школах для незрячих и слабослышащих, реабилитационных центрах и т. п. Однако для эффективной реализации инклюзивного образова-

тельного процесса будущим педагогам нужен опыт работы с классным коллективом, в котором обучаются дети с дифференцированными особенностями и потребностями;

— на сегодняшний день в КНР применяется подход к подготовке студентов, который в недостаточной степени ориентирован на будущую деятельность в условиях инклюзивного образования, так как в китайских вузах прежде всего готовят «универсальных» педагогов. Как следствие, по большей части будущие учителя обладают необходимыми теоретическими познаниями в сфере инклюзивного обучения, однако у них выражена нехватка соответствующего опыта и проявляется недостаточный уровень развития необходимых компетенций. В связи с тем, что основная часть педагогической практики в Китае приходится на последний год обучения в вузе, студенты не успевают эффективно адаптироваться к будущей работе с рассматриваемой категорией обучающихся. В связи с этим традиционная форма практики постепенно сменяется на ту, которая подразумевает включение компонентов практической подготовки на весь период обучения.

На сегодняшний день в Китае возрастает спрос на компетентных преподавателей, в том числе физкультурных направлений, которые способны успешно работать в условиях инклюзивного образования. Основной задачей программ обучения является качественная подготовка будущих педагогов. Для этого в высших учебных заведениях в рамках факультативных дисциплин добавляются специализированные курсы в области специальной педагогики. Благодаря этому будущие учителя физической культуры могут получить дополнительные знания, для того чтобы сформировать верную стратегию будущей работы в рамках инклюзивного образовательного процесса.

Перечислим базовые требования, которые предъявляются к компетенции педагога в сфере инклюзивного образования:

— эффективное применение в профессиональной деятельности специализированных методик и технологий, направленных на реализацию развивающей деятельности в инклюзивных группах;

— овладение компетенциями в области практической реализации различных инклюзивных практик для осуществления индивидуальной работы с различными обучающимися в условиях инклюзивной группы.

Таким образом, учебным заведениям КНР, реализующим инклюзивное образование, необходимы учителя физической культуры, которые:

- обладают высоким уровнем необходимых педагогических, психологических и медико-биологических знаний;
- понимают особенности физического и ментального развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- обладают высоким уровнем развития профессиональных компетенций в области физической культуры;
- способны эффективно реализовать инклюзивное образование в сфере физической культуры и спорта.

Инклюзивная компетенция будущего преподавателя физической культуры включает в себя четыре базовых компонента:

1) деятельностный (подразумевает развитие навыков применения на практике технологий и методик реализации инклюзивного образования в области физической культуры, а также внедрение специализированных методов и форм работы с обучающимися, имеющими ограниченные ментальные или физические возможности, для их эффективной социализации в учебном коллективе);

2) мотивационный (связан с позитивным отношением к выбранной профессии и ее особенностям; включает в себя: осознанное стремление к пополнению своих профессиональных познаний, самосовершенствованию, в частности в сфере инклюзивного образования в области физической культуры; позитивное отношение будущих учителей физической культуры к внедрению инклюзивного подхода в учебную деятельность; проявление интереса к новейшим научно-педагогическим исследованиям и практическим методикам, связанным с инклюзивным образованием);

3) рефлексивный (заключается в развитии у будущих педагогов следующих важнейших навыков: адекватная оценка собственного эмоционального состояния и поведенческих реакций в процессе коммуникации со всеми участниками образо-

вательного процесса, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; оценка своих профессиональных и индивидуально-личностных качеств как будущего учителя физической культуры в условиях реализации инклюзивного образования);

4) когнитивный (включает следующие компоненты: знание и понимание специфических характеристик инклюзивного подхода к обучению будущих учителей физической культуры; освоение всей совокупности знаний, которыми должен обладать будущий учитель физической культуры в области инклюзивного образования; знания о специфических чертах различных категорий, связанных с особенностями развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и понимание их образовательных потребностей; наличие необходимых навыков проектирования учебной деятельности на занятиях по физической культуре для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья).

В зависимости от степени развития упомянутых выше компонентов, входящих в состав инклюзивной компетенции, можно определить несколько уровней готовности будущих учителей физической культуры к деятельности в рамках инклюзивного образовательного процесса:

— критический (интуитивный) — у педагога возникают трудности с проектированием учебного процесса в инклюзивных группах, так как он не имеет достаточно знаний о методике и принципах его эффективной организации. При этом наблюдается недостаточная степень развития ценностных ориентаций и стремления к самосовершенствованию. Такому педагогу трудно найти контакт с учениками, имеющими, в частности, ограниченные возможности здоровья;

— репродуктивный (допустимый) — педагог решает задачи инклюзивного обучения достаточно эффективно, но при этом неукоснительно следует инструкциям и правилам. В случае нетипичной ситуации он сталкивается с затруднениями в принятии решений. Педагог имеет недостаточно высокий уровень рефлексии, не стремится к активному развитию в выбранной профессии;

— продуктивный (достаточный) — педагог имеет высокий уровень развития компетенции в области инклюзивного образования, а также понимает ценность своей деятельности как для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, так и для социума в целом. Чаще всего с большим интересом общается с такими обучающимися и находит к ним эффективный подход.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие инклюзивных компетенций будущих учителей физической культуры в КНР имеет принципиальное значение в процессе подготовки высококвалифицированных кадров, которые не только обладают необходимыми профессиональными знаниями и навыками, но и имеют высокую мотивацию к деятельности в выбранной сфере, готовы регулярно повышать уровень своей подготовки, легко находят общий язык с каждым обучающимся в процессе реализации инклюзивного подхода.

*Ван Линфей выражает благодарность Университету — БФУ им. И. Канта — и руководителю ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» Анне Олеговне Бударинной за поддержку исследования.*

### Список литературы

1. Лю Яньпэн, Ситникова В. В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Китае // Наука и инновации — современные концепции : сб. науч. ст. М. : Инфинити, 2022. С. 23—28.
2. Малярчук Н. Н. Проблемы инклюзивного образования // Вестник БелИР О. 2019. № 2. С. 72—78.
3. Чжан Тяньсюй, Гасанова Р. Р. Смысловое понимание инклюзивного образования // Национальное здоровье. 2019. № 4. С. 146—149.
4. Чжан Тяньсюй. Смысловое становление специального образования // Перспективы науки. 2019. № 4 (115). С. 124—127.
5. Deng Meng, Zhao Mei-ju. The reflection on the reform of special education teacher preparation in higher education institutions for teacher preparation in China in the context of inclusive education // Journal Of Educational Studies. 2013. Vol. 9, № 6. P. 75—81 (на кит. яз.).

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

**А. В. Ермолина, И. Д. Рудинский**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Рассмотрена важность создания педагогических условий в школе для эффективного формирования геометрической компетенции у школьников на уроках математики. Описаны организационно-педагогические условия, такие как обязательность включения геометрической компетенции в образовательный процесс и соблюдение санитарных норм. Также указано на значение психолого-педагогических условий, таких как создание благоприятной обстановки в семье и оказание помощи школьникам, испытывающим трудности. Авторы подчеркивают необходимость обеспечения определенных условий обучения для успешного достижения образовательных целей и развития личностных качеств школьников.*

**Ключевые слова:** компетенция, геометрия, формирование компетенции, педагогические условия, математика

Для эффективного использования прикладных инструментов, направленных на формирование у школьников геометрических компетенций на уроках математики, необходимо создавать в школе соответствующие педагогические условия. Основой нашего понимания педагогических условий является концепция ученого-педагога И. В. Роберт, которая рассматривает их как «среду реализации образовательного процесса» [4, с. 82].

Педагогические условия — это требования к структуре обучения, которые оказывают влияние на результативность учебного процесса, поведенческие и воспитательные изменения учащихся [5].

Педагогические условия можно разделить на несколько видов: организационно-педагогические; психолого-педагогические; дидактические условия [1, с. 111].

А. А. Володин и Н. Г. Бондаренко определяют организационно-педагогические условия как «характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование, а также развитие педагогической системы» [2, с. 146].

Нами были сформулированы следующие организационно-педагогические условия, необходимые для успешного формирования и развития геометрической компетенции школьников на уроках математики в основной школе:

1. Геометрическая компетенция школьника должна формироваться в рамках школьного образования, в качестве обязательных компонентов образовательного процесса выступают:

- преподаватель;
- учащиеся;
- оборудованный класс;
- учебно-методический комплекс;
- математическая литература;
- сборники заданий разной сложности, соответствующих уровню обучения школьника;
- канцелярские принадлежности для построения чертежей;
- меловая и/или электронная доска.

2. Необходимо соблюдать санитарные нормы и правила при организации занятий с учетом их продолжительности. Расписание должно определять время и место проведения занятий.

3. Нужно в обязательном порядке провести сертификацию оборудования, используемого в обучающих помещениях. Такое оборудование должно отвечать требованиям безопасности, а также санитарным стандартам и нормам.

Для успешного развития личностных качеств школьников, необходимых для достижения требуемого уровня учебных результатов, необходимо обеспечение определенных педагогических мер с учетом психологических и педагогических усло-

вий. Для эффективного формирования и развития компетенции школьников на уроках геометрии важно соблюдать следующие психолого-педагогические условия:

1. Обстановка на переменах должна подготавливать школьника к умственной деятельности и мотивировать его к изучению геометрии и геометрических явлений.

2. Обстановка на уроке должна быть благоприятна для всех участников образовательного процесса.

3. Взаимодействие ученик — учитель не должно негативно отражаться на психике школьника.

4. Оценки, полученные в процессе обучения, должны рассматриваться как объективное отражение знаний и умений ученика, не вызывая у него неуверенности в своих способностях и возможностях.

5. Учитель должен быть эмоционально стабилен.

6. Для положительной динамики урока необходимо оговорить внутренние правила взаимоотношений между учителем и учениками во время проведения уроков.

Для успешного формирования и развития геометрической компетенции на уроках математики учащемуся необходимо предоставить определенные условия обучения, включающие осознанный выбор, создание и использование методов и форм обучения для достижения поставленных образовательных целей. К условиям общего характера относятся следующие:

1. Процесс обучения между учащимися и преподавателями должен основываться на использовании соответствующих учебно-методических материалов.

2. Перед началом выполнения каждой группы заданий учитель должен сформулировать цели и поставить подлежащие решению задачи, а также описать критерии оценивания ожидаемых результатов (при условии, что работа выполняется на отметку).

3. Учитель должен иметь право самостоятельно выбирать методики обучения и оценки успеваемости, а также формулировать рекомендации по улучшению учебных результатов.

4. Каждый школьник имеет возможность построить и осуществить индивидуализированный учебный план, соответ-

ствующий его уровню сформированности компетенций, чтобы успешно выполнить поставленные задачи в своем собственном темпе обучения.

5. Школьникам, имеющим сформированную компетенцию на «базовом» уровне, должна быть предоставлена возможность для самостоятельного изучения дополнительных материалов и выполнения более сложных заданий, чтобы способствовать ускоренной сформированности геометрической компетенции на уроках математики.

Кроме того, учителю необходимо также предусмотреть выполнение специальных условий для формирования геометрической компетенции на уроках математики:

— способствовать формированию и развитию отдельных компонентов геометрической компетенции;

— способствовать развитию ряда предметных и общих академических навыков, необходимых для дальнейшего профессионального обучения, путем выполнения комплексных ситуационных заданий;

— обеспечить систематическое приобретение геометрических знаний, необходимых для дальнейшего профессионального роста, для использования на практике и изучения соответствующих предметов как в школе, так и в высших учебных заведениях;

— сформировать представление об идеях и методах познания геометрии;

— сформировать представление о геометрии как форме описания и методе познания окружающего нас мира;

— сформировать представление о геометрии как части общечеловеческой культуры;

— выявить и развить геометрические и творческие способности на основе заданий, носящих нестандартный, занимательный и практический характер.

Сформулированные выше условия определяют образовательное пространство, необходимое для формирования и развития геометрической компетенции школьников на уроках математики. Также следует учитывать, что формирование компетенции на желаемом уровне возможно при благоприятной обстановке в семье, при надлежащем выполнении домашних заданий в со-

ответствии с регламентами ФГОС, при посещении школьником учебных занятий. Также для успешного развития и формирования компетенции в соответствии с федеральным законом от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», школа должна оказывать психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации (ст. 42) [3].

### Список литературы

1. *Алтухова М. А.* Методологические требования к описанию новизны результатов научно-педагогических исследований // Итоги и перспективы интегрированной системы образования в высшей школе России: образование — наука — инновационная деятельность. М. : МГИУ, 2011. С. 104—112.

2. *Володин А. А., Бондаренко Н. Г.* Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143—152.

3. *Об образовании* в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/) (дата обращения: 13.12.2022).

4. *Роберт И. В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М. : ИИО РАО, 2010. 141 с.

5. *Рудинский И. Д., Абдулхамид Т.* Технология автоматического распознавания речи и перспективы ее применения для обучения иностранному языку // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2016. № 2. С. 42—48.

## КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

**П. Зданович, А. В. Блаженко**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Изучены особенности психологической сепарации от родителей у молодых людей в зависимости от их культуральной принадлежности. Отражены результаты эмпирического исследования, целью которого было выявление особенностей сепарации от родителей у молодых людей из европейских стран и России.*

**Ключевые слова:** *кросс-культурное исследование, психологическая сепарация, молодой возраст, факторы сепарации, детско-родительские отношения*

### Введение

Вопрос *актуальности кросс-культурных исследований* на сегодняшний день не вызывает сомнения, так как Россия все больше обретает характер многонациональной страны. С повышением динамики миграции, увеличением количества межкультурных браков, а также ростом национального самосознания обретает большую значимость проблема этнической идентичности. Процесс психологической сепарации продолжается на протяжении всей жизни человека, поэтому этот вопрос важен, поскольку для здорового развития и самореализации личности ей необходимо достичь психологической сепарации [6, с. 419]. Вопрос психологической сепарации изначально стоит рассматривать в рамках детско-родительских отношений, так как семья для человека является первой средой его развития [4, с. 180].

В широком смысле под термином «сепарация» (лат. *separatio* — «отделение») подразумевается прекращение каких-либо

---

© Зданович П., Блаженко А. В., 2024

отношений с объектом или же уход от него. В психологии под сепарацией понимается отделение ребенка от своих родителей, характеризующееся становлением самостоятельной личности и возможностью быть опорой для самого себя [1, с. 5]. Различные теории и подходы рассматривали этот феномен с разных сторон, опираясь на свои постулаты. Так, проблемы сепарации впервые были затронуты в рамках психоанализа (З. Фрейд, А. Фрейд, М. Малер, П. Блос). Сам термин «сепарация» предложила М. Малер [3, с. 99].

Для нашего исследования интерес представляют такие теории, исследующие феномен сепарации, как: теория объектных отношений (М. Балинт, М. Кляйн, Х. Кохут, Д. Винникотт); теория привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт) и теория семейных систем (М. Боуэн). В рамках сравнения культурных особенностей ближнего зарубежья по сепарации от родителей было проведено немало исследований российскими психологами — Т. В. Петренко, О. А. Карабановой, Л. В. Сысоевой, В. П. Дзукаевой, Т. И. Сытько и др. Однако изучение особенностей сепарации в европейских странах проводится только зарубежными учеными — такими, как И. Чичек, Г. Канюшоните, Р. Жукаускене и др. Сравнение особенностей сепарации в российской и европейской культуре до сих пор не проводилось.

## Методы

В исследовании мы опираемся на разработанную последователем психоанализа Дж. Хоффманом модель психологической сепарации, включающую конфликтный, эмоциональный, аттитудный, функциональный компоненты [2, с. 3]. Важным и малоизученным аспектом процесса психологической сепарации молодых людей от родителей является выделение факторов сепарации. В нашем исследовании выделяются такие факторы, как возраст и культуральная принадлежность. В настоящее время в молодежной среде можно наблюдать процесс инфантилизации. Молодые люди просто не готовы становиться взрослыми и предпочитают зависеть от родителей, тем самым замедляя процесс сепарации [5, с. 127].

В исследовании приняли участие 60 респондентов из европейских стран (Болгария, Латвия, Литва, Франция) и России в возрасте 20—30 лет. Методики исследования: Опросник психологической сепарации (Psychological Separation Inventory (PSI; J. Hoffman, 1984)) в адаптации В. П. Дзукаевой, Т. Ю. Садовниковой; опросник «Опыт близких отношений» К. Бреннан и Р. К. Фрейли (2000) (адаптация Т. В. Казанцевой (2008)); опросник «Родителей оценивают дети» (РОД) (Фурманов И. А., Аладьин А. А. (1999)). В качестве математических методов использовались метод описательной статистики, U-критерий Манна — Уитни.

## Результаты

В результате исследования культурных различий по ведущему типу сепарации были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

### Достоверность результатов по ведущему типу сепарации от родителей

Тип сепарации	Средний показатель по уровню сепарации от обоих родителей		Достоверность различий по U-критерию Манна — Уитни	Критические значения U-критерия Манна — Уитни для выборки
	Россия	Европа		
Конфликтологический	4,11 (n = 13)	4,06 (n = 22)	Uэмп = 140,5	Uкр = p ≤ 0,01; 74, Uкр = p ≤ 0,05; 94
Эмоциональный	4,58 (n = 13)	4,09 (n = 1)	—	—
Аттитюдный	4,35 (n = 15)	4,47 (n = 14)	Uэмп = 95	Uкр = p ≤ 0,01; 51, Uкр = p ≤ 0,05; 66
Функциональный	4,46 (n = 28)	4,47 (n = 24)	Uэмп = 223	Uкр = p ≤ 0,01; 208, Uкр = p ≤ 0,05; 245

При анализе данных видно, что различия между молодыми людьми из России и Европы по конфликтологическому и аттитудному типам сепарации статистически незначимы. Можно заключить, что примерно треть молодых людей из России и Европы независима от мнения своих родителей и имеет собственные взгляды на жизнь, отличные от родительских. Также примерно треть молодежи из России и чуть больше трети из Европы не имеют неразрешенных противоречий и конфликтов с родителями. Различия при этом оказались недостоверными.

Однако существуют статистически значимые различия на уровне  $p \leq 0,05$  по функциональному типу сепарации от родителей. Молодые люди из Европы более сепарированы в функциональном плане, чем российские. Европейская молодежь больше способна жить самостоятельно без помощи родителей, а также ставить цели и следовать им. Стоит отметить, что у некоторых респондентов наблюдалось несколько наиболее выраженных типов сепарации от родителей.

Таблица 2

**Достоверность результатов  
по наименее выраженному типу сепарации от родителей**

Тип сепарации	Средний показатель по уровню сепарации от обоих родителей		Достоверность различий по U-критерию Манна — Уитни	Критические значения U-критерия Манна — Уитни для выборки
	Россия	Европа		
Конфликтологический	3,10 (n = 22)	2,97 (n = 14)	Uэмп = 144	Uкр = $p \leq 0,01$ ; 81, Uкр = $p \leq 0,05$ ; 102
Эмоциональный	3,11 (n = 10)	2,92 (n = 16)	Uэмп = 69,5	Uкр = $p \leq 0,01$ ; 36, Uкр = $p \leq 0,05$ ; 48
Аттитудный	2,94 (n = 25)	2,81 (n = 27)	Uэмп = 289,5	Uкр = $p \leq 0,01$ ; 209, Uкр = $p \leq 0,05$ ; 247
Функциональный	2,54 (n = 2)	3,26 (n = 3)	—	—

Заметно, что статистической значимости различий по наименее выраженному типу сепарации от родителей между молодыми людьми из России и Европы нет. Наименее выраженным типом сепарации примерно у половины молодых людей из двух культур является аттитюдная, что означает их зависимость от мнения родителей и неспособность строить собственные планы на жизнь. Различия при этом оказались недостоверными.

Если говорить о возможных связях типов сепарации и привязанности, то прослеживается тенденция: если ведущий тип сепарации от матери и отца — функциональный, то сформирована надежная привязанность; если наименее выраженный тип сепарации эмоциональный и аттитюдный от матери и аттитюдный от отца, то их дополняет надежная привязанность; если наименее выраженный тип конфликтологический от отца, то его сопровождают ненадежные типы привязанности.

В связях типов сепарации со стилями семейного воспитания прослеживается следующая тенденция: при наименее выраженной аттитюдной сепарации к родителям проявляется потворствующая гиперпротекция.

Таблица 3

**Достоверность различий  
по среднему уровню сепарации от родителей**

Средний показатель респондентов из России по уровню сепарации от родителей (n = 30)	Средний показатель респондентов из Европы по уровню сепарации от родителей (n = 30)	Достоверность различий по U-критерию Манна — Уитни	Критические значения U-критерия Манна — Уитни для выборки	Достоверность различий
3,85	3,64	$U_{Эмп} = 342$	Uкр = $p \leq 0,05$ ; 338, Uкр = $p \leq 0,01$ ; 292	Недостоверны

Можно заметить, что по средним значениям уровень сепарации от родителей немного выше у российской молодежи, чем у европейской. Однако результаты оказались статистически не-

значимыми, то есть разницы в уровне сепарации от родителей между российской и европейской молодежью статистически не наблюдается.

### Заключение

По результатам исследования можно сделать вывод, что не существует статистической значимости различий в особенностях психологической сепарации между молодежью из России и Европы по таким типам сепарации, как конфликтологическая и аттитюдная, а также по среднему уровню сепарации от родителей. При этом примерно половина молодых людей из России и Европы наименее сепарирована от родителей в аттитюдном плане. В то же время существуют статистически значимые различия по функциональному типу сепарации от родителей между российской и европейской молодежью. Последние функционально более сепарированы от родителей. Стоит отметить, что исследование целесообразно продолжать для получения более развернутых выводов с целью расширения практического психологического опыта с учетом культуральных особенностей молодежи.

### Список литературы

1. *Бобыкина Е. А., Петренко Т. В.* Психологическая сепарация от родителей как важный этап взросления // Центральный научный вестник. 2019. Т. 4, № 9. С. 5—6.
2. *Дзукаева В. П.* Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте : дис. ... канд. наук. М., 2016. 278 с.
3. *Дитюк А. А.* Психологическая сепарация как феномен межличностных отношений: к проблеме определения понятия // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Психология. 2015. Т. 8, № 3. С. 98—102.
4. *Петренко Т. В., Сысоева Л. В.* Возрастные этапы процесса сепарации от родителей // Акмеология. 2016. № 4 (60). С. 180—184.
5. *Сысоева Л. В., Петренко Т. В.* Проблема сепарации от родителей в русской семье: социокультурный и психологический аспекты // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 3 (60). С. 126—134.

6. Федоркова М. А. К вопросу психологической помощи студенческой молодежи по проблеме психологической сепарации от родительской семьи // Проблемы теории и практики современной психологии : матер. XXI Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Иркутск : ИГУ, 2022. С. 419—422.

# ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИСФУНКЦИИ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**А. Э. Иванс, Ю. С. Митина**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Рассмотрена сущность процесса сенсорной интеграции. Представлены особенности сенсорного развития детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Проанализирован отечественный и зарубежный диагностический материал для определения дисфункции сенсорной интеграции у детей с РАС.*

**Ключевые слова:** сенсорная интеграция, метод, расстройство аутистического спектра

## **Введение**

В настоящее время резко возросло число детей с особыми образовательными потребностями. У большинства возникают временные трудности с сенсорной обработкой, однако есть категория, у которой сложности проявляются постоянно, что в свою очередь может сказаться на повседневном функционировании и взаимодействии с внешним миром. Цель данного исследования заключается в теоретическом анализе используемого диагностического материала для определения дисфункции сенсорной интеграции у детей с расстройством аутистического спектра (РАС) [5].

## **Методология**

Метод сенсорной интеграции появился еще в 1950-х годах и в основном активно развивался за рубежом. Первой проблемы

с ощущениями как результат аффективной неврологической обработки сенсорной информации описала эрготерапевт Э. Джин Айрес. В 1950—1960-х годах она разработала теоретические аспекты сенсорной интеграции и обучила других эрготерапевтов ее оцениванию.

В своей книге «Ребенок и сенсорная интеграция» Джин Айрес дает следующее определение: сенсорная интеграция — это организация ощущений таким образом, чтобы они могли активно и функционально участвовать в повседневной жизни, учитывая восемь задействованных сенсорных областей (слуховая, зрительная, тактильная, интроцептивная, проприоцептивная, вестибулярная, вкусовая и обонятельная) [1, с. 114].

В настоящее время принципы и методы сенсорной интеграции все более активно и продуктивно применяются и в нашей стране. Отечественные психологи под сенсорной интеграцией понимают «способность человека организовывать ощущения, испытываемые организмом, для совершения движений, обучения и нормального поведения» [6, с. 24].

Психолог Н. Г. Манелис писала о том, что «сенсорная интеграция — это основа всех движений, слов и игры ребенка, которые затем становятся фундаментом для более сложной интеграции, например навыков чтения, письма и социально приемлемого поведения» (цит. по: [7, с. 1235]).

По мнению Э. Дж. Айрес, интеграция сенсорных сигналов от наших восьми сенсорных систем происходит через мышечный тонус, баланс, планирование движений, эмоциональную стабильность, зрительное восприятие и т. д. Цель в том, чтобы научить ребенка концентрироваться, стать уверенным в себе, обучить использовать абстрактное мышление и рассуждение, помочь освоить академические навыки и т. д. Данные вопросы и решает терапия с применением сенсорной интеграции [1].

Основные цели терапии заключаются в развитии двигательных, когнитивных и перцептивных навыков, а также в улучшении саморегуляции и организации поведения. Осуществляемые мероприятия побуждают ребенка проявлять инициативу и активно участвовать в осмысленной деятельности, которая обеспечит ему необходимые сенсорные стимулы. Особое внимание уделяется трем сенсорным системам — вестибулярной,

проприоцептивной и тактильной. Все это объединяется в движение, которое создает среду, где ребенок с помощью вспомогательных средств развивает свое мышление и моторное планирование деятельности [Там же].

Н. Г. Манелис при изучении детей с РАС выявила, что у них часто замечают нетипичную обработку сенсорной информации. Изменения сенсорной обработки можно определить как необычное восприятие или реакцию на сенсорные стимулы, включая гипер- и гипореактивность. Атипичные навыки обработки сенсорной информации у детей с РАС хорошо известны: в научной литературе указано, что до 90 % детей с диагнозом демонстрируют дефицит сенсорной обработки [8—10]. Другие научные источники указывают, что атипичность навыков не эксклюзивна для аутизма: это особенность часто встречается у людей с интеллектуальными нарушениями [3, с. 4—5, 7].

Исследователи сходятся во мнении, что в любом случае атипичная сенсорная обработка вызывает трудности в повседневной социальной жизни. Сенсорная гиперчувствительность у аутистов может означать переживание специфической тревоги или фобии. Например, повышенная чувствительность к запахам или звукам зачастую мешает их участию в социальной среде. Чтобы улучшить взаимодействие и успешную социализацию детей с аутизмом, важно понять, какие реакции на сенсорные стимулы преобладают в каждой сенсорной системе при наличии ее расстройства и то, как родители могут помочь своим детям [2; 4; 5].

## Результаты

Для целенаправленной и эффективной помощи необходимо определить, какие именно сенсорные дисфункции у ребенка имеются. Благодаря полученному уникальному сенсорному профилю специалист может начать работать. В данном исследовании мы выделили основные диагностические инструменты, которые используют современные психологи, дефектологи и логопеды.

М. С. Шапиро при изучении помощи детям с ОВЗ предлагает использовать отечественные методики: «5 заданий по

методикам Е. А. Стребелевой, Л. А. Венгера, М. И. Земцовой». К ним относятся следующие: методика 1 «Группировка игрушек по форме» (методика Л. А. Венгера) с целью определения уровня развития восприятия формы, умение использовать геометрические эталоны; методика 2 «Разбери и сложи матрешку» (методика Е. А. Стребелевой) с целью определения уровня развития восприятия величины, умения применять эталоны величины; методика 3 «Сложи разрезную картинку» (методика Е. А. Стребелевой) с целью определения уровня развития целостного восприятия предметного изображения на картинке; методика 4 «Собери цветок» с целью определения уровня развития восприятия цвета, умения применять сенсорные эталоны цвета, умения располагать цвета в соответствии с образцом, умения называть конкретные цвета; методика 5 «Какой предмет на ощупь?», «Из чего сделано?» (адаптивный вариант методики М. И. Земцовой), которая помогает определять уровень сформированности навыков тактильного обследования предметов [4].

Л. Хайман добавляет, что для более точной и подробной диагностики сенсорного развития можно использовать следующие средства:

- 1) «сенсорный опросник» О. Б. Богдашиной;
- 2) диагностический инструментарий, разработанный Ж. М. Глозман;
- 3) опросники Э. Дж. Айрес для родителей, позволяющие выявить риск нарушений сенсорной интеграции [Там же].

Зарубежные сенсорные специалисты (А. Valicki, D. A. Henry, T. J. Glennon и др.) в своем арсенале имеют следующие методики:

1. *Sensory Integration and Praxis Test (SIPT)* — разработан Э. Дж. Айрес для стандартизированной оценки практики и различных фундаментальных аспектов тактильной, проприоцептивной и вестибулярной системы, которые лежат в основе нарушений, часто наблюдаемых в обучении или поведении [11].

2. *Sensory Processing Measure-Preschool (SPM-P) Home* — разработан терапевтами по сенсорной интеграции (Н. М. Kuhaneck, D. A. Henry, T. J. Glennon). Этот опросник представляет собой интегрированную систему рейтинговых шкал, которая позволя-

ет оценивать проблемы сенсорной обработки, практики и социального участия у детей младшего школьного возраста. Вместе эти ответы обеспечивают уникальный и всеобъемлющий взгляд на сенсорное функционирование ребенка дома, в школе и общественной среде [Ibid.].

3. *Test of Sensory Integration (TSI)* — разработан американскими сенсорными терапевтами (R. A. Berk и G. A. DeGangi). Инструмент предлагает объективный метод изучения сенсорного функционирования детей в возрасте 3—5 лет. Эта оценка призвана предоставить объективный метод определения того, имеет ли ребенок дошкольного возраста дефицит сенсорной обработки и, если да, то в какой степени, чтобы практикующему врачу не приходилось полагаться только на клиническое заключение [Ibid.].

### Заключение

В статье были сформулированы следующие положения:

1. Под «сенсорной интеграцией» мы понимаем классическое определение Э. Дж. Айрес: сенсорная интеграция — это организация ощущений таким образом, чтобы они могли активно и функционально участвовать в повседневной жизни, учитывая восемь задействованных сенсорных областей.

2. При анализе исследовательских работ и доступных материалов нами было выявлено, что большинство отечественных методик направлено на определение уровня интеллектуального развития ребенка. В России отсутствуют надежные и валидные методы определения индивидуального сенсорного профиля.

3. Зарубежные диагностические материалы направлены на определение индивидуального сенсорного профиля и подходят для детей с ОВЗ, но они не модифицированы для России, поэтому полностью тестовую батарею мы использовать не можем.

4. Существуют опросы родителей, модифицированные для России, которые отечественные психологи и дефектологи могут использовать в работе: «Сенсорный опросник» О. Б. Богдашиной, опросники Э. Дж. Айрес для родителей, позволяющие выявить риск нарушений сенсорной интеграции.

5. Данная работа является теоретическим обзором существующего диагностического материала. В дальнейшем нами будет проведено эмпирическое исследование с использованием отечественных и зарубежных публикаций.

### Список литературы

1. *Айрес Э. Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / пер. с англ. Ю. Даре. М. : Теревинф, 2017. 272 с.
2. *Зиновьева В. Н., Демидова А. П., Данилкина А. В.* Сенсорная интеграция как метод коррекции нарушений сенсорного функционирования у детей с РАС // Вестник Калужского университета. Сер. 1: Психологические науки. Педагогические науки. 2019. Т. 2, № 4. С. 86—91.
3. *Манелис Н. Г.* Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.
4. *Особый ребенок.* Исследования и опыт помощи / сост. М. С. Шапиро. М. : Теревинф, 2019. 257 с.
5. *Садовская Ю. Е.* Нарушение сенсорной обработки и диспраксии у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 2011. 48 с.
6. *Садовская Ю. Е., Блохин Б. М., Троицкая Н. Б., Проничева Ю. Б.* Нарушения сенсорной обработки у детей // Лечебное дело. 2010. № 4. С. 24—28.
7. *Тукачева А. Л.* Использование средств сенсорной интеграции в работе с детьми с расстройством аутистического спектра // Студент и наука (гуманитарный цикл) — 2023 : матер. междунар. студенческой науч.-практ. конф. Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2023. С. 1234—1239.
8. *Camino-Alarcón J. et al.* A systematic review of treatment for children with autism spectrum disorder: the sensory processing and sensory integration approach // Children. 2024. Vol. 11, № 10. P. 1222. <https://doi.org/10.3390/children11101222>.
9. *Geschwind D. H.* Advances in autism // Annual review of medicine. 2009. Vol. 60, № 1. P. 367—380.
10. *Marco E. J. et al.* Sensory processing in autism: a review of neurophysiologic findings // Pediatric research. 2011. Vol. 69, № 8. P. 48—54.
11. USC Chan Division. URL: <https://chan.usc.edu/> (дата обращения: 05.04.2024).

**ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА  
ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ  
КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ**

**Д. И. Кольба, П. Б. Торопов**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Представлен теоретический анализ вопроса коммуникации между человеком и искусственным интеллектом, имитирующим человеческую деятельность. Через призму понимания субъект-объектных отношений произведена попытка переложить на искусственный интеллект проблему восприятия знаковой системы. Предложено во избежание когнитивных искажений, а также для улучшения использования искусственного интеллекта в круг целей психологии техники добавить вопрос психологии искусственного интеллекта, который бы базировался на исследованиях субъект-объектных отношений в модели коммуникации «человек — искусственный интеллект».*

**Ключевые слова:** *субъект-объектные отношения, человек, искусственный интеллект, знак, когнитивные искажения*

Исследования в области искусственного интеллекта (ИИ) приобретают все большее значение для применения в службах психического здоровья, образования и не только. Чтобы обеспечить ответственную реализацию работы с помощью ИИ, на наш взгляд, необходимо во избежание когнитивных искажений, которые могут возникать вследствие подмены смыслов, повысить качество взаимоотношений человека и ИИ через достижение более глубокого понимания человеческого опыта работы с алгоритмами в целом и психологии взаимодействия человека и ИИ в частности.

На сегодняшний день выдвигаются актуальные проблемы, связанные с информационными системами, ИИ и его влиянием на сознание человека, воздействием цифровых агентов на психические состояния и изменения в поведении, местом и ролью человека в техногенном пространстве [1; 5], что подчеркивает значимость междисциплинарных исследований в сфере субъект-объектных отношений между человеком и техникой.

Наше исследование опирается на следующие понятия: субъектно-объектные отношения, психологическая трактовка восприятия, сигнификация и «теория материального вовлечения» Л. Малафуриса, а также психология техники. Используются метод теоретического анализа и метод обобщения. Целью анализа было показать необходимость изучения психологических механизмов взаимодействия человека и ИИ во избежание когнитивных искажений.

Для начала раскроем вопрос субъект-объектных отношений. Субъект и объект постоянно находятся в определенном взаимоотношении, которое осуществляется в пространстве и времени посредством объективных средств (знаки языка, жесты, действия и т. д.) «В сущности взаимодействие субъекта и объекта — это двуединый социально-исторический процесс субъективации объективного и объективации субъективного, то есть своеобразный переход субъекта и объекта друг в друга» [7, с. 44].

Коммуникация человека и ИИ, как и в модели «субъект — субъект», строится на сигнификации, но средства общения различны по своей природе. Л. С. Выготский утверждал, что базовая деятельность человека — это создание и употребление знаков, соответственно существует биологическая предпосылка к установлению сигнификации. То есть сигнальный процесс производился для появления «естественных» связей между человеком и средой, так как временно совпали два раздражителя [4, с. 286—287].

«В системе “человек — машина” ситуация иная. Человек передает инструкции машине с помощью одних языков и интерфейсов, машина — с помощью других» [3, с. 66]. Это искусственно созданный язык для восприятия человеком «языка машин» и, наоборот, «понимания» машиной языка алгоритма, созданного человеком. Также технологии имеют способность

общаться между собой «путем межмашинного взаимодействия (Machine-to-Machine, M2M), обмена с инфраструктурой внешней среды (Machine-to-Infrastructure, M2I) и с природой (Machine-to-Nature, M2N)» [6, с. 65]. В этом случае процесс восприятия информации для субъекта (человека) может отличаться от естественно созданной эволюцией модели коммуникации «человек — человек».

Психологическая трактовка восприятия Р. М. Нагдяном, основанная на философии И. Канта, схематически выглядит так: «мир — продукт формопорождения — сознание (осознанный образ)». Она говорит о том, что соотношения между «миром — продуктом формопорождения» не осознаются. Этот этап знаменуется порождением функционально необходимого продукта, «представляющего собой конкретное (расчлененное, выделенное из глобальности) образование с качественно новыми психическими свойствами, не существующими в “физической” реальности»; процесс отражения происходит в паре «продукт формопорождения — сознание», «представляя собой процесс отражения в сознании продукта, результата процесса формопорождения, проявляющегося в виде уже осознаваемого образа или ощущения» [8, с. 198]. Следовательно, между миром и сознанием существуют образы. Сознание, в свою очередь, реагирует на образы, которые считает объектами во внешнем мире (и эти образы существуют внутри человека). В данном случае для нас объект тождественен понятию знака как материальной вещи, и цифровые технологии, в частности ИИ, могут выступать в виде такого знака.

Цифровые технологии воспринимаются не только как орудие труда, но и как некий знак [9], благодаря которому человек может более продуктивно манипулировать средой. Но сначала должна произойти адаптация к новой технологии — в процессе деятельности, иначе говоря, коммуникации с цифровым пространством. Такая адаптация может проходить благодаря «чувствованию знака», описанному в «теории материального вовлечения» Л. Малафуриса, которая помогает становлению уже когнитивной адаптации индивида к новой технологии на базе выстроенных логических связей в процессе овладения цифровыми новшествами.

«Теория материального вовлечения» Л. Малафуриса говорит, что сначала осуществляется «чувство знака» «в форме восприятия... и энактивной сигнификации, осуществляемой на основе доступных здесь и сейчас объектов внешней среды» [2, с. 11]. И в процессе сложной и произвольной знаковой деятельности «знаки приобретают характер сущности, заменяющей какие-либо действия или реальные объекты внешней среды» [Там же]. Это помогает знаку проявиться в «когнитивном пространстве», а именно в сознании, где происходит процесс осознаваемого средства для решения задач, диктуемых культурой.

Переноса данные теории на сферу ИИ, мы можем предположить, что сначала происходит чувствование такого объекта, как ИИ, который воспринимается индивидом в качестве знака, после чего в процессе адаптации человек выделяет этот объект из своего сознания уже как «когнитивный знак», которым в дальнейшем пользуется уже бессознательно. И человек посредством своей способности, которая была определена И. Кантом как трансцендентальное единство апперцепции, имеет некое естественное «чувство сигнальной функции», которое помогает становлению осознающего образа, выходящего в материальную культуру в виде знака.

Если говорить об ИИ и его математическом алгоритме, нужно констатировать, что здесь отсутствует чувствование и эмпирический опыт понимания знаковой системы. И когда человек со своей позиции понимания знака, например, пишет запрос для ИИ, могут происходить несостыковки в понимании языка, так как в коммуникации между ними нет взаимной когнитивной эмпатии, следствием чего, на наш взгляд, могут быть когнитивные искажения. И именно психология техники как направление, изучающее адаптацию человека к техногенному миру, помогает понимать ИИ не только как бездействующий объект, но и как агента коммуникации.

Цели психологии техники, прописанные в «Психологии технологий» В. К. Кула и Р. Агравал, таковы:

1. Поиск, проверка и расширение психологических принципов в использовании вещей (things) и адаптации к ним.

2. Получение более глубокого понимания степени удобства использования любой технологии и ее последствий.

3. Демонстрация ценности использования вещей.

4. Рассмотрение морально-этических аспектов использования технологий [10, р. 26—28].

На наш взгляд, необходимо к этим целям добавить изучение трансляции знаковой системы не только со стороны субъекта (человека) по отношению к ИИ, но и со стороны ИИ как агента — математического алгоритма, имитирующего человеческую деятельность, с определенными накопленными данными. Это позволит достичь более полного понимания взаимоотношений в модели «человек — ИИ», а также снизит риски когнитивных искажений.

Для вывода можно подчеркнуть следующий фактор: чтобы выстроить здоровую коммуникацию в модели «человек — ИИ» и не допустить когнитивного диссонанса, необходимо учитывать восприятие когнитивного знака человеком, а также то, соответствует ли логическая единица от ИИ тождественному человеческому восприятию. Дополнительная цель в психологии техники, которая бы изучала психологию ИИ, могла бы решать такого рода задачи через субъект-объектные отношения между ИИ и человеком. Возможно, это будет способствовать более доверительному отношению к цифровым технологиям, а также корректному использованию их в психологической профессиональной деятельности и образовании.

*Авторы выражают благодарность руководителю ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» БФУ им. И. Канта Анне Олеговне Бударинной и директору Высшей школы образования и психологии Марине Викторовне Храмовой за поддержку в проведении исследования.*

#### **Список источников**

1. Агеев Н. Я., Токарчук Ю. А., Токарчук А. М., Гаврилова Е. В. Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей : обзор эмпирических исследований // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15, № 1. С. 37—55. URL: <https://psyjournals.ru> (дата обращения: 01.04.2024).

2. *Асмолов А. Г., Емелин Г. Д., Власова М. А., Фаликман М. В.* Психология и нейроархеология: пространство диалога // Вопросы психологии. 2022. Т. 68, № 1. С. 3—15.

3. *Берестнева О. Г.* Визуальный язык как средство коммуникации в системе «человек — машина» // Информационное общество. 2014. № 3. С. 63—69.

4. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.

5. *Голиков Ю. Я.* Методологический анализ субъект-объектных отношений в сфере высоких технологий // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 3. С. 63—72.

6. *Зиновьева Е. С.* Цифровые международные отношения : в 2 т. М. : Аспект Пресс, 2023. Т. 1. 354 с.

7. *Лойфман И. Я., Руткевич М. Н.* Субъективное и объективное в образе // Эпистемы. 2012. Вып. 7 : Онтогносеологические традиции: истоки и современность. С. 43—67.

8. *Нагдян Р. М.* Трансцендентальная психология восприятия и трансцендентализм И. Канта // Методология современной психологии. Ярославль : ЯрГУ, 2018. Т. 8. С. 195—203.

9. *Рубцова О. В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 3. С. 117—124.

10. *Kool V. K., Agrawal R.* Psychology of technology. Cham : Springer International Publishing, 2016. 384 p.

## АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ВОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ И РОССИИ

**Ли Чжэю, П. Б. Торопов**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Искусство вокала является одним из базовых направлений музыкального образования. Оно представляет собой способ обращения к человеческим эмоциям и возвышенным чувствам, а также формирует эстетическое мировосприятие многих поколений. Данный вид искусства может быть включен во взаимообмен культурным опытом между различными странами и нациями. Кроме того, подготовка высококвалифицированных специалистов в сфере вокала имеет особое значение для решения культурных и социальных проблем. Вокальное образование ценится и в КНР, и в России. В обеих странах оно прошло долгий путь становления и развития и имеет как сходные черты, так и определенные различия. В статье рассмотрены ключевые особенности педагогических моделей вокального образования в России и Китае.*

**Ключевые слова:** вокал, вокальное образование, музыкальное образование, педагогические модели России и КНР

Вопросы музыкального образования в сфере вокала в России и КНР рассматривали многие исследователи, в частности такие, как Д. Шухань [8], Ч. Ван [2], С. Сун [5], И. Ван [1], Ц. Го [3], Чжен Хуйцзюань [6], Б. Ян [9], И. М. Красильников [4], С. Чжин [7] и др.

Базовая концепция в области вокального образования в Китае разработана китайской национальной школой. При этом сегодня прослеживается тенденция к выбору абитуриентами КНР направления академического вокала, которое берет свое начало

в европейской школе. Китайское оперное искусство не пользуется большой популярностью среди современных слушателей в стране. В будущем это может привести к утрате Китаем своего культурного богатства.

Необходимо упомянуть, что китайская музыкальная культура формировалась на протяжении трех тысяч лет. Соответственно, по мнению авторов, традиционные направления в области китайского вокального искусства нуждаются в сохранении и развитии в рамках современного общества. Тем не менее ряд проблем возникает в связи с тем, что те педагогические модели, которым следуют музыкальные преподаватели Китая, не могут полностью соответствовать потребностям китайской молодежи, что подтверждает необходимость реформирования вокальных школ в КНР.

Уже много лет в сфере музыкального образования происходит обмен опытом между китайским и российским государством. Сотрудничество реализуется в сфере культуры и искусства путем знакомства населения каждой из стран с литературным и культурным наследием друг друга. Такой взаимный обмен опытом прослеживается, в частности, в области обучения вокалу. Очевидно, что основой будущих реформ в данной сфере в КНР может служить опыт российского музыкального образования и внедрение применяемых в нем педагогических моделей. Китай, обращаясь за российским опытом обучения музыке, сможет реформировать свой образовательный процесс.

Если говорить о музыкальном вокальном образовании в России, то оно имело ключевое значение на протяжении всего времени своего существования. Исследователи отмечают, что в музыкальных школах СССР занятиям, которые были направлены на развитие вокальных умений, всегда уделяли особое внимание [4].

Необходимо упомянуть, что обучение музыке в России может длиться от двух до четырех академических лет. Кроме того, в общеобразовательных школах существуют обязательные музыкальные занятия, которые посещают учащиеся начальной и средней школы. Содержание этих урочных занятий отличает комплексный и системный педагогический подход.

Как указывает Ч. Ван, Китай вкладывает гораздо меньше инвестиций в музыкальное образование, чем Россия [2, с. 171]. К примеру, в рамках общеобразовательных высших учреждений Китая музыкальные курсы стали вводиться только с 1978 года, они не носили обязательного характера и внедрялись в рамках одного семестра. В школах, как и в России, уроки музыки обязательны, тем не менее преподаватели, учащиеся и их родители, по мнению Ч. Вана, практически не интересуются данными занятиями. Если кто-то из школьников проявляет способности и желание учиться по программам музыкальной направленности, то ему необходимо искать школу с соответствующей специализацией.

Если говорить об учебных пособиях, которые применяются для вокального обучения, то в России они соответствуют определенным стандартам, а методической базой, согласно которой осуществляется процесс образования в данной сфере, является система, разработанная Д. Б. Кабалевским. В отличие от этого, учебные материалы и пособия, которые применяются в КНР, — более низкого уровня с точки зрения профессионального обучения и систематичности изложения материала.

В Китае большая часть учебных пособий по музыке служит основой для самостоятельной работы учителей по подготовке раздаточных материалов обучающимся, они не отличаются системностью. Для того чтобы образование имело высокий профессиональный уровень, педагогу приходится искать для подготовки иностранные учебники и методические пособия. При этом особое место отводится практическим методикам.

Работа музыкальных преподавателей в КНР нацелена на то, чтобы студенты приобрели необходимые компетенции в области вокального искусства [8]. Другими словами, они должны получить базовые знания в данной сфере.

Эти выводы относятся как к теоретической стороне музыкального образования, так и к компетенциям, которые связаны с вокальной культурой. Большинство музыкальных школ в Китае действуют в достаточно строгих рамках. Например, произведения из классики могут изучаться только в согласии с единой программой образования, установленной Министерством культуры КНР.

Благодаря реализации различных смотров и конкурсов обучающиеся могут сравнить полученные за время освоения программ умения и навыки с теми, которые приобретены их сверстниками. Следует отметить, что музыкальные и вокальные педагоги занимают преимущественную позицию перед своими учащимися, в связи с тем что учебная деятельность ориентирована прежде всего на базовые компетенции. В итоге у обучающихся снижается мотивация учиться. Как следствие теряется возможность развития их творческого мышления и важных индивидуально-личностных характеристик, необходимых для достижения успеха в области вокального искусства. Другими словами, снижается социально-культурная ценность будущих специалистов в сфере вокального исполнения.

Так как основной инструмент вокалиста — это его тело, голос и артикуляция, то ему необходима особая воспитательная и учебная система [5]. Это говорит о том, что от педагогов в Китае требуется не только «учить», но и обеспечивать необходимые условия, которые будут способствовать мотивации студента к дальнейшему самосовершенствованию в области вокального искусства. Помимо этого, преподаватель должен воспитать в своих студентах творческое сознание.

Если обучающийся проявляет активность в процессе обучения, то учебная деятельность проходит достаточно продуктивно и в высоком темпе. Поскольку на сегодняшний день культурные особенности общества Китая подразумевают высокий образовательный темп, студенты вынуждены осваивать учебную программу в ограниченный период времени, что негативным образом влияет на качество полученных навыков.

В результате влияния вышеуказанных факторов возрастают формальные показатели успешности учеников, однако они не в полной мере понимают свою будущую профессиональную деятельность. Другими словами, у будущих вокалистов КНР в недостаточной степени развито умение интегрировать эмоциональную составляющую в творческий процесс, что мешает в будущем достичь успеха в выбранном деле.

Процесс преподавания в сфере вокального образования существенно отличается в КНР, с одной стороны, и в России и ряде других стран Европы — с другой. Российские педагоги

прежде всего стремятся воспитать в учениках творческое мышление и эмоциональное исполнение вокальных композиций в соответствии с их жанром и стилистикой [3]. Это имеет принципиальное значение для подготовки вокалистов. Таким образом, развитие творческого мышления в процессе обучения является одним из базовых отличий китайской и российской моделей в сфере обучения вокальному искусству.

В странах Европы, в том числе в России, вокальные педагоги зачастую применяют в процессе обучения вокализы. Благодаря такой методике удастся прежде всего развивать технический аспект вокального умения. При этом на выбор определенного вокализа педагогом влияют такие факторы, как этап обучения и квалификация студента [2]. Данная методика становится базой для дальнейшего успешного исполнения художественных музыкальных композиций, которые содержат словесный компонент.

Во время обучения вокальный педагог ориентируется на три основных принципа, которые зависят от опыта обучающегося и степени понимания им требований преподавателя:

1. Переход от наиболее элементарных заданий к тем, которые имеют высокий уровень сложности.
2. Освоение технической стороны исполнения.
3. Постановка заданий в рамках индивидуального подхода.

Китайские вокальные педагоги уделяют недостаточно внимания вокализам в процессе обучения. А у тех учащихся, которые осваивают вокальное искусство в других странах, возникает затруднение, обусловленное языковым барьером, возникающим между ними и их зарубежными преподавателями. Это приводит к тому, что нарушается взаимное понимание между учеником и учителем, а также возникает самостоятельная интерпретация тех знаний, которые он получает. Чаще всего обучающиеся понимают только базовый смысл того материала, который преподносит им педагог, в результате отдельные важнейшие элементы понимаются недостаточно точно, или вовсе неверно. К сожалению, часть педагогов не обращает должного внимания на существование языкового барьера, предлагая своим студентам имитировать произношение иностранных слов, что только усугубляет проблему.

Кроме того, в России и других странах Европы преподаватели вокального искусства проводят демонстрацию верного звукоизвлечения на собственном примере, а также применяют слуховые, зрительные и тактильные образы для объяснения отдельных элементов, необходимых для верного звучания. Преподаватели Китая практически не прибегают в процессе обучения к таким методикам.

Таким образом, можно выделить несколько существенных различий педагогических моделей обучения вокальному искусству в КНР и России:

— российская система музыкального вокального образования подразумевает более длительный период обучения, чем в Китае (до четырех академических лет);

— в России базовое обучение проводится по системе Д. Б. Кабалевского, в то время как в КНР нет единой национальной образовательной системы в данной сфере;

— в отличие от российской и европейской вокальной школы, в китайской отсутствует индивидуальный подход к студентам, в частности в сфере вокального обучения. Это, в свою очередь, приводит к недостаточному развитию творческого мышления и эмоционального компонента в исполнении художественных композиций.

*Авторы выражают благодарность БФУ им. И. Канта и руководителю ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» Анне Олеговне Бударинной за поддержку исследования.*

### Список литературы

1. Ван И. Особенности вокальной подготовки в системах высшего образования России и Китая // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2020. № 3. С. 42—44.

2. Ван Ч. Сопоставительный анализ концепций русского и китайского музыкального образования // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. LX междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 15 октября 2022 года. Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2022. С. 170—172.

3. Го Ц. Сравнение музыкальной культуры Китая и России с точки зрения национальной культуры // Педагогический научный журнал. 2023. Т. 6, № 4. С. 77—81.

4. Красильников И. М., Красильникова М. С. Концептуальный взгляд на современный урок музыки // Педагогика искусства. 2019. № 4. С. 103—111.

5. Сун С. Некоторые аспекты вокального обучения в педагогике музыкального образования Китая и России // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 4. P. 381—391.

6. Чжэн Хуйцзюань. Сравнительное исследование профессионального вокального музыкального образования Китая и России в контексте инициативы «Один пояс, один путь» // Вопросы истории. 2023. № 8-2. С. 226—233.

7. Чжиин С. Особенности музыкального образования в России и Китае: сравнительный аспект // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 4 (62). С. 84—90.

8. Шухань Д. Особенности музыкального образования в Китае и России // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 4 (44). С. 154—161.

9. Ян Б. Сравнение особенностей музыкального образования в педагогических вузах России и Китая // Человеческий капитал. 2023. № 6 (174). С. 243—247.

## ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ НЕЙРОМЕТОДИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА

**А. Е. Уманский<sup>1</sup>, Д. Г. Житиневич<sup>2</sup>, К. Л. Полупан<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Балтийский федеральный университет им. И. Канта

<sup>2</sup> Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

*Раскрыта сущность нейрометодик и важность их применения в ближайшем будущем. Проанализировано состояние скрещивания нейронаучных методов с образовательной деятельностью. Показана необходимость стратегического осмысления и разработки потенциальных решений в контексте использования технологии нейроинтерфейсов в образовательной среде. Эксперимент проинтерпретирован на основе теоретической методологической базы философского, психолого-педагогического и нейронаучного аппаратов. Представлены результаты теоретических аспектов проблемы взаимодействия человека и виртуальных сред с помощью создания нейрометодик.*

**Ключевые слова:** *нейропедагогика, нейрообразование, нейрометодики, нейроинтерфейс, профессиональное образование, цифровизация, кастомизированный жизненно-образовательный маршрут*

### Введение

На рубеже XX—XXI веков начали бурно развиваться междисциплинарные исследования мозговой активности. Научная среда старается тщательно следить за новыми изысканиями будущих инноваций, связанных с интеграцией НКИ в образовательную деятельность. Можно отметить работы В. А. Москвина и Н. В. Москвиной (напр., [1]), которые послужили отправной точкой для формирования нейропедагогики и применения прикладных возможностей в образовании. Дальнейшее развитие

---

© Уманский А. Е., Житиневич Д. Г., Полупан К. Л., 2024

прикладной составляющей в российской науке фиксируется на проектировании индивидуального образовательного процесса, который выстраивается посредством нейропсихологических особенностей различных категорий обучаемых [2]. Помимо прочего, исследования нейропедагогики выступают в качестве инструментария в сфере обучения иностранных языков [3], также наблюдается создание модификаций, которые интегрируются в образование благодаря достижениям в нейронауках: *brain-based learning*, *implicit learning* (неявное обучение) и др. в обучении языку, чтению, математике [4—6].

Нейрометодика профессионального обучения представляет собой комплекс педагогических принципов, подходов, методов и технологий, нацеленных на формирование у человека устойчивых нейропаттернов, способствующих эффективному освоению человеко-машинных и традиционных трудовых / учебных действий в контексте решения профессиональных задач. Качественным примером может послужить практико-ориентированное исследование Н. О. Вербицкой и Р. С. Чекотина [7], которые посредством симуляторного оборудования для операторов кабины лесной машины и снятию у обучающегося ЭГГ сравнивали нейропаттерны профессиональной деятельности у квалифицированных операторов, чтобы в дальнейшем выработать методологические подходы к улучшению образовательного процесса профессиональной деятельности. Однако необходимо отметить, что до настоящего времени исследования в большинстве интерпретировались посредством сравнительного анализа, поскольку основная часть базировалась на процедурах снятия ЭЭГ, следовательно, на некоторых «отголосках» мозговой активности человека.

В последнее время ситуация в области нейронаук стала набирать стремительные обороты, чему послужил отбор добровольцев для внедрения инвазивного нейроинтерфейса от компании *Neuralink*. Только с 2023 года начались клинические испытания по внедрению инвазивным методом нейроинтерфейсов для потенциальных пациентов с такими диагнозами, как паралич или тяжелая слабость во всех четырех конечностях, паралич как минимум двух конечностей, потеря зрения, глухота, афазия [8]. В научно-исследовательском поле технологического развития

в скором времени могут появиться новые данные, которые способствуют переходу человеческой цивилизации на новую стадию. Таким образом, уже на данный момент очевидна необходимость осмысления и проработки вопросов, связанных с тем, как образовательная среда может трансформироваться в ближайшем будущем, а также тем, какие стратегии необходимо планировать сейчас, чтобы были созданы наиболее благоприятные условия для развития личности и профессиональных умений студентов СПО.

### **Методология**

Методологическими основаниями рассматриваемого исследования стали современные педагогические подходы (системный, средовой и синергетический), которые позволили рассматривать внедрение элементов нейротехнологий с точки зрения обеспечения целостности, гибкости и в то же время мобильности профессионального обучения. Комплекс подходов обеспечит разработку конкретного содержания профессионального образования с учетом средовых решений и необходимости быстрой адаптации будущей профессиональной деятельности выпускника.

### **Результаты**

Необходимо изначально отметить, что авторы настоящей статьи ориентируются на философско-педагогические основания концепции «мозг-компьютер», а также выделяют сферу опыта, обусловленную полученной и переработанной информацией. Тем самым они избегают понятия «сознание», которое на текущий момент не зафиксировалось в устойчивом терминологическом ряде.

Смоделируем мысленный эксперимент, который будет направлен на развитие тезиса о необходимости внедрения нейрометодик в процессы развития образовательной системы. Предположим, человечество перешло на новый этап, который заключается во внедрении интегрированных нейроинтерфейсов, то есть головной мозг человека способен подключиться к

всемирной паутине (WEB) опосредованно подключенным нейроинтерфейсом. Соответственно, субъекту достаточно сформулировать запрос, чтобы моментально получить на него ответ. Постепенно уменьшается спрос на получение образования, поскольку отпадает необходимость в запоминании массивного объема информации. В таком случае образовательная среда умрет во благо «вседоступного» знания?

С одной стороны, привычная нам образовательная среда, вероятнее всего, прекратит собственное существование в ее нынешней форме по запросу нового фундамента «поиска знаний». Можно предполагать, что это произойдет, если образовательная среда сохранится в рамках подхода, базирующегося на том, что обучающимся просто предоставляют возможность «зазубрить» определенный объем информации. Однако некоторые профессиональные программы, направленные на получение практических навыков, смогут существовать в текущей парадигме, поскольку для них нейроинтерфейсы выступят подспорьем только для формирования запросов в области теоретических знаний. Можно, соответственно, оспорить выдвинутый тезис, поскольку в данном контексте нейроинтерфейс может выступать как «внутренний голосовой помощник», чья помощь будет направлена на развитие практических навыков посредством последовательных инструкций (алгоритмов). С другой стороны, необходимо обозначить сущность нейроинтерфейса, который служит связующим звеном между запросом и ответом. Он не обладает эмпатией, не может считывать чувства и переживания — просто является технологией-посредником.

Необходимо уточнить, насколько субъект отчетливо способен формулировать запрос, способен ли он правильно оформить свою мысль для составления этого запроса. Не приведет ли это к тому, что ложность запроса будет формировать ложность познания, поскольку нейроинтерфейс работает исключительно с исходными данными, которые были представлены ему мысленно? Далее будет развиваться и закрепляться ложная последовательность. Вообразим ситуацию разговора двух субъектов по одной и той же тематике. Каждый располагает своим набором «запросов — ответов», но реальная картина терпит разлом в формах составленных ранее запросов, которые отображают

различные реальности для людей. Неправильная формулировка запроса ведет к неверному восприятию знаний, и ее необходимо будет переформатировать в контексте кастомизированного жизненно-образовательного маршрута, поскольку образовательная система стремится к формированию отчетливого мировосприятия посредством научного знания.

В противном случае, это лишь подтвердит тезис Сократа: «Я знаю только то, что ничего не знаю». Следовательно, нам необходимо вернуться к учению Сократа — к методу майевтики, который заключается в извлечении скрытых знаний в каждом человеке посредством наводящих вопросов. В нашем случае скрытое знание — ответ на запрос, а наводящие вопросы — формирование запрашиваемого. Соответственно, метод не представляется априорным и требует развития через образовательную среду, которая помимо прочего должна работать с развитием фокусировки обучающихся во время процесса запроса.

Если рассматривать проблему «запрос — ответ» с точки зрения философского аппарата, то необходимо подчеркнуть уже упомянутую сократовскую майевтику, а также феноменологию Э. Гуссерля — метод рекурсии (направленная интроспекция), который станет одним из ключевых методов для стадий развития верной формулировки будущих запросов.

С психолого-педагогической позиции можно переинтерпретировать методологию Ж. Пиаже (многоуровневость речевого обобщения), только в нашем случае автор больше сконцентрирован на многоуровневости внутреннего речевого обобщения через мозг — нейроинтерфейс. Подчеркнем, что операции обобщения недостаточно, поскольку мы можем вновь попасть в каскад ложных обобщений. Следовательно, альтернативной и закрепляющей методологической базой должно послужить переосмысленное экспериментальное исследование развития понятий Л. С. Выготского [9, с. 120]. Соответственно, каскад запросов необходимо пропускать через 4 стадии развития мышления:

- 1) синкретического мышления;
- 2) комплексного мышления;
- 3) псевдопонятий;
- 4) настоящих понятий.

Таким образом, конечный продукт запроса будет построен посредством настоящих понятий, что гарантирует в итоге релевантный ответ.

В эту цепочку необходимо добавление элементов из областей нейронаук; в частности, можно предположить, что в дальнейшем нейроинтерфейсные устройства будут улучшаться. Соответственно, можно рассмотреть нейроинтерфейсную модификацию контроля глутаминовой кислоты и ГАМК (гамма-аминомасляную кислоту), первая из которых отвечает за передачу сенсорных сигналов, работу памяти, центры мышления и принятия решения, а вторая выполняет тормозную функцию, обеспечивая блокировку лишних сенсорных сигналов, сдерживание шумов в нервной системе, то есть блокирование посторонних информационных потоков, мешающих обработке информации [10, с. 19]. Подобная модификация не только будет представляться способом фокусировки внимания, но также способствует закреплению вышеописанных методик. Стоит отметить, что фокусировка внимания является одной из главных проблем подрастающего поколения, когда, в частности, дело касается образовательного процесса.

Помимо прочего, дискуссию о дальнейших модификациях нейроинтерфейса можно продолжить в рамках обсуждения записи автоматизированных программ для работы мозжечка. Как отмечает В. А. Дубынин, «именно на уровне мозжечка происходит запоминание двигательных программ, их автоматизация» [Там же, с. 33]. Следовательно, можно переосмыслить работу Н. О. Вербицкой и Р. С. Чекотина, поскольку теперь отпадает необходимость операции сравнения нейропаттернов начинающего и квалифицированного оператора. Предположим, что автоматизированные программы смогут передаваться от квалифицированного к начинающему специалисту, что обусловит новые тенденции в профессиональном образовании. Возможно, прогноз Дж. Ланье о том, что «появятся модификации, которые будут наделять способностью к формированию сетей нейронов с целью стимуляции развития специфических способностей мозга, к примеру математической одаренности» [11, с. 525], оправдается уже в ближайшем будущем.

В дополнение отметим, что дальнейшие инновации могут послужить разработке образовательной платформы, которая, в свою очередь, сможет в полной мере раскрыть приоритетную задачу образовательной системы — проектирование кастомизированных жизненно-образовательных маршрутов.

«Мозг — это произведение, и мы этого не знаем. Мы его субъекты — одновременно авторы и порождения, — и мы этого не знаем» [12, с. 25], — подчеркивает К. Малабу. Современная наука приближается к переходному этапу, когда образовательному сообществу необходимо начать формирование методологической интерпретации нашего главного произведения.

### **Выводы**

Результаты анализа и выработки теоретических ориентиров определяют обширное поле междисциплинарного дискурса, который необходимо развивать, чтобы в конечном итоге разработать отчетливые методики для осуществления образовательной деятельности. Необходимо отметить, что будущие нейрометодики должны раскрыть совершенно новый подход к построению индивидуальных образовательных маршрутов, а также обеспечить переход к инновационному подходу в рамках приоритетной задачи образовательной системы — проектирования кастомизированных жизненно-образовательных маршрутов, базирующихся на цифровой платформе и служащих количественному и качественному отображению индивидуальных профилей обучающихся. Соответственно, преподавательскому сообществу будет представлена наглядная интерпретация процессов, которые можно улучшать, в том числе путем перенастройки программы индивидуального образовательного маршрута, чтобы обеспечить достижение качественных результатов обучающимися.

### **Список литературы**

1. Москвин В. А., Москвина Н. В. Нейропедагогика как прикладное направление педагогики и дифференциальной психологии // Вестник Оренбургского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2001. № 4. С. 34—39.

2. Подлиняев О. Л., Морнов К. А. Актуальные проблемы нейропедагогика // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер.: Психология. 2015. Т. 1, № 3 (63). С. 126—129.

3. Тункун Я. А. Основы нейропедагогика: история, теория и практика // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 73-2. С. 203—208.

4. De Smedt B., Grabner R. H. Potential Applications of Cognitive Neuroscience to Mathematics Education // ZDM — Mathematics Education. 2016. № 3. P. 249—253. doi: 10.1007/s11858-016-0784-x.

5. Goswami U. Neuroscience and Education // British Journal of Educational Psychology. 2004. № 1. P. 1—14. doi: 10.1348/000709904322848798.

6. Hall J. Neuroscience and Education: What Can Brain Science Contribute to Teaching and Learning? // Teacher: The National Education Magazine. 2006. P. 92:2—92:4.

7. Вербицкая Н. О., Чекотин Р. С. Формирование нейрометодики профессионального обучения в условиях человеко-машинного взаимодействия // Вестник ЮУрГУ. Сер: Образование. Педагогические науки. 2017. Т. 9, № 2. С. 62—73. doi: 10.14529/ped170206.

8. Elon Musk's Neuralink gets FDA approval for human trials: What to know // The Washington Post. URL: <https://www.washingtonpost.com/business/2023/05/25/elon-musk-neuralink-fda-approval/> (дата обращения: 18.01.2024).

9. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М. ; Л. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. 325 с.

10. Дубынин В. Мозг и его потребности: от питания к признанию. М. : Альпина нон-фикшн, 2023. 572 с.

11. Ланье Д. Кому принадлежит будущее? Мир, где за информацию платить будут вам / под ред. Е. Горанской ; пер. с англ. Э. Воронович, О. Липа. М. : Бомбора, 2020. 560 с.

12. Малабу К. Что нам делать с нашим мозгом? / пер. с фр. К. Саркисова. М. : V-A-C Press, 2019. 112 с.

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ  
КИТАЙСКИХ КОМПОЗИТОРОВ XX ВЕКА И ИХ ВЛИЯНИЕ  
НА СТАНОВЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В КИТАЕ**

**Фан Юйхао, Е. В. Потменская**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Рассмотрены научно-педагогические воззрения китайских композиторов XX века и их влияние на становление музыкального искусства в Китае. В творчестве и научно-педагогических взглядах композиторов прослеживается стремление к синтезу китайской традиции и европейских методик. Каждый из авторов этой эпохи внес весомый вклад в развитие музыкального искусства Китая, развивая при этом собственные взгляды на эволюцию музыкальных жанров в стране и подход к сочинению произведений. Проанализированы ключевые аспекты творчества, научные взгляды и педагогические подходы трех китайских композиторов XX века — Ван Гуанци, Хуан Цзыя и Сяо Юмэя.*

**Ключевые слова:** китайские композиторы, музыкальное искусство, вокальное искусство, Хуан Цзый, Ван Гуанци, Сяо Юмэй, музыкальная культура Китая

В настоящее время в Китае большое внимание уделяется развитию музыкального искусства. Современные китайские исследователи анализируют творчество композиторов более ранних этапов истории музыки. Это необходимо для того, чтобы на основе анализа и обобщения имеющегося опыта вывести китайскую музыкальную школу на новый качественный уровень. Рассмотрим далее творчество трех китайских композиторов.

**Ван Гуанци** (1892—1936) — это один из знаменитых теоретиков и музыкантов Китая XX века. Основное музыкальное об-

разование он получил в Европе. В 1927 году он стал студентом факультета музыковедения в одном из германских университетов, а семью годами позже получил докторскую степень в области искусствоведения. Позднее он стал одним из основателей музыковедения в Китае и внес значительный вклад в теорию музыки и в скрипичное искусство [4].

Творческий и жизненный путь этого композитора можно разделить на несколько периодов: в молодые годы он проявлял интерес к социальным реформам, а в более поздние периоды, во время своего пребывания в Европе, его деятельность была нацелена преимущественно на возрождение национальной китайской культуры через музыкальное искусство.

Чем больше Ван Гуанци погружался в музыку, тем больше он осознавал свое предназначение — интегрировать традицию западной школы в Китай, а также познакомить Запад с национальной музыкальной культурой родной страны. Он считал, что музыка должна помочь китайскому обществу, а основная задача китайских композиторов — создавать музыкальные произведения, ориентированные на воплощение национального духа.

Ван Гуанци написал труд «История китайской музыки». Кроме того, на его счету множество теоретических исследований, в том числе педагогического характера, по музыкальному творчеству, техникам, методикам музыкального обучения и истории музыки. Благодаря его творчеству у музыкальных деятелей Китая появилось представление о системе обучения музыки, которая существует на Западе.

Базовая концепция, которая характерна для работ Ван Гуанци, заключается в необходимости формирования и развития музыки, предназначение которой — быть «голосом» китайской нации. Он считал, что суть национальных музыкальных произведений заключается в «гармонии», которую возможно реализовать через возрождение церемониальных музыкальных композиций.

В период обучения в Европе Ван Гуанци осознал, что музыка является ключевым элементом культуры нации. Он говорил о том, что музыка отражает чувства человека, его жизнь и образ мыслей. При этом все эти компоненты различны у разных наций, а музыка является их воплощением.

Можно констатировать, что благодаря взглядам и исследованиям Ван Гуанци в Китае произошло возрождение национального сознания. Кроме того, появились новые направления в науке — музыкальная антропология и этномузыкалогия.

При этом Ван Гуанци говорил о том, что музыка Запада создана не для китайского мировоззрения, так как она воплощает западные привычки и образ мыслей. В связи с этим он считал необходимым возрождать традиции национальной музыки Китая, которая могла бы стать инструментом в руках государства. Он выделял три главные задачи национальной китайской музыки:

1) развивать добродетель китайской нации. Это значит, что музыка не только должна быть приятна слушателю, но ей следует формировать образ мыслей общества страны. Ван Гуанци призывал к взаимному уважению, любви, дружественности, то есть к проявлению тех качеств, которые необходимо воспитывать в китайском обществе через музыкальное искусство;

2) отражать особенности нации. Для того чтобы реализовать данную задачу, музыкальная методология должна формироваться китайскими авторами, а не базироваться на достижениях западной школы;

3) держать под контролем чувства и настроения нации. Он считал, что музыка — это эффективный инструмент успокоения для народа и формирования его настроений.

Таким образом, Ван Гуанци внес значительный вклад в теорию китайской музыки, а также подчеркнул в своих исследованиях ее значение на общественном и государственном уровне.

**Хуан Цзый** (1903—1938). Хотя данный китайский композитор прожил достаточно короткую жизнь, он смог оставить большой след в музыкальном искусстве Поднебесной, в частности в сфере вокальной музыки. Он был знаменитым музыковедом, педагогом и композитором, а также стоял у истоков формирования Китая Нового времени. За тридцать пять лет своей жизни он смог получить качественное музыкальное образование на родной земле в высшем учебном заведении Цинхуа, а после этого окончил Йельский университет в Соединенных Штатах [1].

В 1929 году он стал самым юным профессором по дисциплинам «История музыки» и «Композиция» в музыкальном колледже Шанхая, где он также основал студенческий оркестр. Вокальное наследие, оставленное этим молодым композитором, включает лаконичные миниатюрные произведения, а также монументальные композиции в вокальном жанре, такие как: «Тоска по дому», «Весенние размышления», «Три желания розы» и др. Эти композиции относятся к жанру романса. Хуан Цзый написал их уже в конце своего жизненного пути, и, возможно, поэтому в них присутствуют специфические, словно обобщающие, элементы: вокальные партии и фортепиано представляют собой в равной степени выдающиеся компоненты композиций, создавая единый художественный образ [6].

Хуан Цзый имел глубокие познания в области классической китайской поэзии. Он учитывал в своей работе ее национальные особенности, считая, что именно поэзия представляет собой проводник новых для китайской музыки звучаний. При этом он применял и достижения западной музыки, такие как гармония, модуляция, форма, полифония и т. д. Хуан Цзый исходил из того, что у поэзии Китая есть уникальные художественные черты. В ней особое значение отводится не только образам, но и общему тону, ритму и произношению стихотворных строк [5].

Благодаря анализу сочинений Хуан Цзыя можно выделить следующие основные черты его творчества:

1. Классическая поэзия Китая была для него не только источником образности, но и особенной формой, в которую облачен художественный образ. Он бережно относился к фонетике и ритму стихотворных строк, при этом создавал идеальную музыкальную форму, которая существует параллельно поэзии и в то же время в точности отражает ее. Для тех вокалистов, которые будут исполнять произведения Хуан Цзыя, чрезвычайно важно уделять пристальное внимание форме и содержанию поэтических строк.

2. Специфические черты взаимосвязи фортепианных и вокальных партий представляют собой «партнерство» в произведении. Хуан Цзый — первый композитор, который относился к

партиям фортепиано, представляющим собой заимствованный из других культур компонент, как к равноправному эстетическому элементу, а не просто как к «сопровождению» вокальной составляющей.

3. Его вокальные лирические произведения отличаются балансом музыкальной сонорики и фонетики поэтических строк. Ритмические узоры и гармонические краски, которыми насыщено звучание фортепиано, стали для Хуан Цзыя источником вдохновения и переплетения музыкальной и поэтической составляющих.

4. Для пианиста партии фортепиано в произведениях этого композитора являются самостоятельными художественными элементами, которые гармонично сочетаются с вокальным исполнением, представляя собой дуэт, а не диалог, характерный для музыкального сопровождения и вокала в произведениях европейских композиторов.

5. Вокальная лирика Хуан Цзыя имеет две противоположные линии, которые основаны на лаконичности и масштабности произведений. Каждая из них базируется на системе выразительных элементов: в масштабных композициях музыкальные краски обладают мощью и энергией, а миниатюры наполнены «недомолвками» и множеством нюансов.

Таким образом, для Хуан Цзыя взаимодействие с традициями западной культуры представляло собой путь к осмыслению национальной идентичности Китая, развитию новых музыкальных форм.

**Сяо Юмэй** (1884—1940) — один из величайших композиторов, музыкальных теоретиков и педагогов Китая, основатель школы музыковедения. Его взгляды на музыку начали формироваться в детстве. Большое влияние на него оказывала семья, которая прививала ему любовь к китайской национальной культуре. Повзрослев, он отучился за границей, где и познакомился с музыкальной культурой Запада. Впоследствии концепции Сяо Юмэя значительно повлияли на становление китайской музыки [2].

Сяо Юмэй занимался исследованием становления музыкального искусства в различных странах, проводил анализ наиболее

успешных примеров. Его вдохновляла творческая концепция М. И. Глинки. Русская музыкальная культура стала для него образцом на пути становления китайской музыки. Сяо Юмэй стал основателем школы народной музыки, внес значительный вклад в музыковедение, изучая одновременно музыкальные традиции Китая и Европы. В частности, он искал сходные черты между мажорно-минорной системой, принятой в Европе, и пентатонической ладовой системой Китая. Сяо Юмэй в своей работе опирался на взгляды Г. Римана и старался посредством системы ассоциаций подвести исполнителя к осознанию образного строя музыкальных композиций.

В период получения образования за рубежом Сяо Юмэй исследовал процесс спада романтизма и классицизма, а также возникновение поздних форм экспрессионизма и неоклассицизма. Несмотря на то что он был достаточно осведомлен о тенденциях, которые были характерны для музыки его времени, он считал, что китайское музыкальное искусство должно базироваться на своих исторических корнях и реальном положении вещей [3].

Говоря о формировании «государственной музыки», он подразумевал, что она должна быть близка простому населению страны. При этом Сяо Юмэй не призывал к стремительным переменам. Согласно его взгляду, было необходимо укрепить позиции национальных традиций в музыке, сохранить исконные формы, постепенно интегрируя в них элементы западной музыкальной культуры.

Традиционную музыку Сяо Юмэй сопоставлял с государственной, считая неверным мнение о том, что последняя основывается на старых вокальных техниках и инструментах. Следование национальным традициям в музыке, согласно его точке зрения, подразумевало не сохранение каких-либо форм, а воплощение в произведениях самого духа китайской культуры.

Китайские композиторы XX века Ван Гуанци, Хуан Цзый и Сяо Юмэй имели собственные научные и педагогические взгляды на музыкальное искусство, внесли весомый вклад в его развитие, создав ряд произведений, которые стали частью национального культурного наследия.

### Список литературы

1. *Хэ Юй Юй*. Хуан Цзы, основатель китайского музыкального образования // Синьмин. 2017. № 46. С. 30—31 (на кит. яз.).
2. *Чжан Кэу*. Сяо Юмэй о предпосылках развития высшего музыкального образования Китая // Современная музыкальная педагогика: диалог традиций и школ : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Н. Новгород : Издательство Нижегородской консерватории, 2015. С. 257—261.
3. *Лю Дунъюнь*. Анализ учебника «Гармония» Сяо Юмэя // Исследование музыки. 2015. № 2. С. 52—61 (на кит. яз.).
4. *Чжао Чунхуа*. «Восточная волна изучения Запада» и музыкальная культура Ван Гуанци: исследования современности // Дун-У. 2019. № 3. С. 145—153 (на кит. яз.).
5. *Гоу Инь*. Эстетические особенности художественных песен Хуан Цзы. Пекин, 2007. 58 с. (на кит. яз.).
6. *Ван Шижан*. Романсы и песни Хуан Цзыя в контексте исполнительской практики. URL: <http://os.x-pdf.ru/20pedagogika/28770-1-udk-768-romansi-pesni-huan-cziya-kontekste-ispolnitelskoj-prak.php> (дата обращения: 24.03.2024).

## СОВРЕМЕННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КНР И РФ

**Чжоу Сичень, К. А. Дегтяренко**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Музыкальное образование является неотъемлемой частью культурного развития любой страны. Музыка воспитывает эстетический вкус, повышает качество жизни и объединяет целые поколения. При этом особое значение приобретает развитие такой благоприятной среды для воспитания и обучения будущих музыкантов и музыкальных педагогов, которая бы учитывала традиции и уникальные черты национальной культуры. Музыкальное образование в России прошло большой путь становления, и на сегодняшний день российская музыкально-педагогическая школа является одной из сильнейших в мире. Классическое обучение музыке в КНР начало развиваться только несколько десятков лет назад, однако сегодня активно совершенствуется и интегрирует опыт других стран. Рассмотрены основные аспекты, которые характеризуют особенности современного музыкального образования в КНР и России.*

**Ключевые слова:** музыкальное образование в КНР, музыкальное образование в РФ, классическое музыкальное образование, система музыкального образования

Особенности музыкального образования в России и Китае стали предметом изучения многих российских и китайских исследователей. Это, в частности, Ван Цихен [8], Л. В. Матвеева [5], А. А. Брыкова [1], С. В. Савенко [6], Л. Вонг [10], Ч. Ван [2], Хуан Сяньюй [7], И. М. Красильников и М. С. Красильникова [4], Ли Чжуаньди [9], Т. П. Королёва [3].

Рассмотрим ключевые аспекты современного музыкального образования в Китае. Начиная с конца XX столетия руководство

КНР придерживалось курса, который связан с открытостью государства к переменам. Благодаря этому произошло реформирование сферы образования, а также существенно возросло влияние западной культуры на обучение музыке в Китае. Во многом интеграции способствовал прогресс в области науки и техники, возможности всемирного интернет-пространства, свободный доступ к информационным источникам.

Сегодня проблема приобщения молодежи Китая к традиционной культуре чрезвычайно актуальна. Особую роль в становлении музыкального образования в КНР играет регулирование со стороны правительства. В конце XX столетия программы обучения были ориентированы только на академическую музыку Запада, сегодня данная тенденция потеряла свою актуальность. Это подтверждает исследование Ли Чжуаньди, который говорит о том, что современное музыкальное образование в КНР базируется на следующих трех основных принципах:

- изучение национального китайского фольклора;
- приобщение к традиционным ценностям Китая,
- обогащение национальной музыкальной традиции западными исполнительскими приемами [9, с. 178].

В XXI веке перед всеми музыкальными педагогами КНР остро стоит проблема сохранения традиционного наследия нации и приобщения молодого поколения к нему. Для этого в высших учебных заведениях страны вводятся такие дисциплины, как «Музыкальное воспитание», «Китайская музыка», «История музыки Китая», «Народная китайская музыка», «Ансамбль народных музыкальных инструментов» и др. [7, с. 157].

Музыкальные педагоги КНР часто прибегают к различным методам обучения, которые позволяют заинтересовать молодое поколение. В частности, они внедряют популярные музыкальные композиции в процесс обучения с целью повышения мотивации обучающихся. При этом педагоги объединяют компоненты классического музыкального и популярного искусства. В репертуар включаются современные обработки известных классических композиций, например академические произведения в джазовой интерпретации. Сегодня в народной музыке Китая можно выделить несколько основных направлений: аутентичная музыка, художественная народная музыка, причем

как более позднее ее проявление, так и популярная обработка китайской национальной музыки. Особую важность приобретает реализация этнокультурного подхода к музыкальному образованию.

Таким образом, в XXI веке возрастает необходимость дальнейшего реформирования системы музыкального образования в КНР с целью сохранения национальных ценностей и традиционной культуры с одновременным внедрением инновационных методик преподавания в данной области.

Далее рассмотрим ключевые аспекты современного музыкального образования в Российской Федерации.

Структура образовательных программ в музыкальных высших учебных заведениях России во многом совпадает с той, которая существует в Китае, тем не менее она отличается по некоторым важнейшим компонентам. В РФ гораздо больше внимания уделяется освоению таких базовых предметов, как «Сольфеджио» и «Теория музыки». Их изучают все будущие музыканты вне зависимости от выбранного инструмента и специализации. Успешность обучающихся напрямую связана со степенью освоения знаний по этим дисциплинам. В РФ обучающиеся имеют возможность стать членами таких музыкальных коллективов, как клубы композиторов, хоры, ансамбли, ассоциации и т. д. Это дает возможность обучающимся применять полученные знания на практике, а также развивать их творческие способности и стремление к самосовершенствованию. Уже с первых лет обучения они могут исполнять достаточно сложные инструментальные или вокальные композиции.

В отличие от российских обучающихся, китайские почти не имеют опыта выступлений, что негативным образом сказывается на качестве исполнения произведений, а также мотивации к обучению.

Перечислим основные преимущества, которые имеет музыкальное образование в России:

— верность национальным традициям: в РФ в программу обучения включается русская народная музыка;

— фундаментальный подход к обучению: программа предусматривает изучение дисциплин, связанных с историей музыки, в том числе биографии великих композиторов, история создания знаменитых произведений и т. д.;

— высокие результаты на различных конкурсах, в том числе международного уровня;

— ориентация на высокий профессиональный уровень в выбранной обучающимися специализации, а также индивидуальный подход к обучению.

Перечислим несколько основных различий в современном музыкальном образовании России и КНР:

1. В РФ функционируют две основные модели основного музыкального образования:

— музыкальная школа (семь лет обучения), средне-специальные колледжи (четыре года) и высшие учебные заведения (пять лет);

— музыкальная школа при консерватории, а также непосредственно консерватория (пять лет обучения).

Обучение в музыкальной школе подразумевает изучение таких дисциплин, как «Игра на инструменте», «Сольфеджио», «Оркестр», «Хор» и т. д. Таким образом, уже с самых ранних лет дети в РФ имеют возможность получать качественное музыкальное образование. В то же время в КНР ребятам, которые хотят заниматься музыкой, приходится находить специализированные кружки или посещать частные занятия с педагогами. Таким образом, можно утверждать, что на данный момент Россия имеет более структурированную и эффективную систему обучения музыке.

2. В Китае и России существенно отличается уровень профессиональной подготовки преподавательского состава. В высших учебных заведениях РФ будущие музыкальные педагоги развивают высокий уровень умений и навыков в рамках выбранной специальности.

Преподаватели, которые являются выпускниками российских музыкальных вузов, проходят универсальную подготовку: владеют разнообразными приемами исполнения вокальных произведений, инструментальной игры, а также дирижирован-

ния. Образовательная система КНР, хотя и стремится к достижению высокой квалификации будущих музыкальных педагогов, еще не достигла этой цели в полной мере.

Таким образом, современное музыкальное образование в России и Китае обладает существенным сходством, которое заключается в стремлении сохранить и приумножить свои национальные традиции. В то же время российская система образования отличается более высоким уровнем подготовки обучающихся в области методики музыкального образования, что во многом обуславливает интеграцию Китаям российского педагогического опыта.

### Список литературы

1. *Брыкова А. А.* Роль хорового пения в процессе преподавания музыки в образовательной школе // Образовательный форсайт. 2020. № 4 (8). С. 12—18.

2. *Ван Ч.* Сопоставительный анализ концепций русского и китайского музыкального образования // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. LX междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 15 октября 2022 г. Пенза : Наука и Просвещение, 2022. С. 170—172.

3. *Королёва Т. П.* Методика музыкального воспитания : учеб.-метод. пособие. Минск : БГПУ. 2010. 216 с.

4. *Красильников И. М., Красильникова М. С.* Концептуальный взгляд на современный урок музыки // Педагогика искусства. 2019. № 4. С. 103—111.

5. *Музыкальное* и художественное образование в современном европейском культурном пространстве : междунар. сб. науч. тр. / отв. ред. Л. В. Матвеева. Екатеринбург : б. и., 2019. 155 с.

6. *Савенко С. В.* Достижения современной китайской системы музыкального образования // Теория и практика образования в современном мире : матер. X междунар. науч. конф. (Чита, апрель 2018 г.). Чита : Молодой ученый, 2018. С. 57—60.

7. *Сяньюй Хуан.* Система музыкального образования в Китае // Вестник СПбГУКИ. 2021. № 2 (11). С. 155—159.

8. *Цихэн Ван.* Особенности современной системы музыкального образования в Китае // Научные стремления. 2020. Вып. 18. С. 37—46.

9. *Чжуаньди Ли*. Педагогические принципы музыкального образования в китайской школе // Педагогика искусства. 2020. № 2. С. 174—179.

10. *Wang L.* Research on the Policy of Music Education in China // Proceedings of the International Conference on Arts, Humanity and Economics, Management (ICAHEM 2019). Atlantis Press, 2020. P. 110—114. doi: 10.2991/assehr.k.200328.023.

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**А. Ю. Чухлиб, К. Л. Полупан**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Представлены результаты проведения экспериментальной работы по учету индивидуальных особенностей обучающихся, в частности ведущей перцептивной модальности, при организации учебного процесса на уроках труда (технологии) в 5-м классе. Изучено влияние этого подхода, внедренного в образовательный процесс, на развитие уровня учебной мотивации и познавательную самостоятельность. Охарактеризованы последствия апробации авторских индивидуализированных заданий для трех категорий обучающихся (аудиалы, визуалы, кинестетики); проведен анализ статистических данных, отражающих эффективность изучаемого подхода; составлены методические рекомендации для педагогов и родителей по учету индивидуальных особенностей учащихся.*

**Ключевые слова:** *восприятие, канал восприятия, ведущая перцептивная модальность*

В современном мире циркулирует различного рода информация, которая транслируется посредством всевозможных источников. Порой этой информации так много, что кажется, мы не в состоянии ее понять и «переработать». Нередко образованный взрослый человек оказывается в подобной ситуации, а что же можно говорить о детях. Ведь им нужно не только отобрать достоверную информацию из огромного потока, окружающего их каждый день, но и усвоить в полном объеме школьную программу.

Любой педагог в своей деятельности должен обращать внимание на уровень учебной мотивации, а также на уровень сформированности познавательной самостоятельности обучающихся в рамках изучения конкретного предмета, если он видит необходимость в повышении качества и эффективности своей педагогической деятельности. Это возможно в том случае, если информация, транслируемая учителем, будет восприниматься и усваиваться учащимися в полном объеме. А для этого, в свою очередь, необходим учет индивидуальных особенностей обучающихся, а именно особенностей ведущей перцептивной модальности. Вышеописанная проблематика определяет актуальность проводимого нами исследования учета индивидуальных особенностей обучающихся при организации учебного процесса.

### Обзор литературы

Организация образовательного процесса в современной школе, направленная на развитие обучающихся и эффективное формирование компетенций у них, является на сегодняшний день крайне актуальной тематикой педагогических исследований. Учет индивидуальных особенностей обучающегося сейчас происходит только на предметах «творческого» характера и при обучении ребенка с репетитором. К индивидуальным характеристикам, которые необходимо учитывать, в первую очередь необходимо отнести ведущую перцептивную модальность, или ведущий канал восприятия обучающегося.

В научных трудах великого советского и российского педагога и ученого, доктора педагогических наук, профессора Виталия Александровича Сластёнина понятие «восприятие» определяется как «познавательный процесс, на основе которого формируется субъективная картина мира. Восприятие — сложный процесс приема и преобразования информации, получаемой при помощи органов чувств, формирующих субъективный целостный образ объекта, воздействующего на анализаторы через совокупность ощущений» [4, с. 181]. Восприятие учебной информации обучающимися в рамках образовательного процесса неразрывно связано с такими психическими познавательными процессами, как память и внимание. При воспри-

ятии информации ребенком происходит целостное отражение предмета или ситуации, которое появляется при непосредственном воздействии раздражителей на рецепторные поверхности анализаторов, которые в свою очередь представлены органами чувств [1]. По виду модальности, в зависимости от того, какой анализатор является ведущим при построении перцептивного образа, выделяется пять видов восприятия: зрительное; осязательное (тактильное); слуховое; обонятельное; вкусовое.

При организации учебной деятельности педагогу важно учитывать психологические и физиологические особенности учеников, лежащие в основе учебно-познавательной деятельности обучающихся. Способность усваивать учебную информацию в больших объемах без потери смысла и качественно перерабатывать ее, то есть одна из самых важных для обучения функций, напрямую зависит от ведущего канала восприятия информации и от доминанты полушария головного мозга [2]. Ведь если педагог знает, какова у обучающегося ведущая модальность восприятия, то ему будет проще разрабатывать методические и дидактические материалы для занятий с учетом особенностей восприятия учащегося. Также, зная особенности типов восприятия информации обучающимися, учитель сможет подобрать наиболее подходящие способы передачи информации. Человек воспринимает поступающую в мозг извне информацию посредством зрительного, тактильного, слухового, обонятельного и вкусового каналов. И даже если при получении информации были задействованы несколько каналов одновременно, то переработка поступившего ресурса будет происходить при помощи преобладающей системы.

В связи с этим в науке выделяют три типа модальности. Модальность — ведущий канал восприятия (аудиальный, визуальный, кинестетический) [5, с. 278]. Можно говорить о трех основных категориях обучающихся по модальности восприятия: аудиалы (предпочтительно восприятие поступающей информации на слух); визуалы (воспринимают информацию через наглядные образы и изображения); кинестетики (информация воспринимается при тактильном ощущении). Четвертую категорию обучающихся «дигиталов, или дискретов» описал немецкий ученый Фредерик Вестер с 1975 году в своей кни-

ге “Denken, Lernen, Vergessen” (см.: [3, с. 110]). Ведущий канал восприятия определяется посредством выявления преобладающей сенсорной системы (визуальной, кинестетической, слуховой) и дает возможность частично индивидуализировать процесс учебной деятельности обучающихся через взаимодействие через ведущий канал восприятия.

### **Материалы и методы**

Эмпирическое исследование было организовано на базе МАОУ лицея № 18 (Калининград). В нем приняли участие 24 обучающихся 5-го класса в возрасте 11—12 лет. Для исследования ведущей перцептивной модальности и уровня учебной мотивации проводилась трехэтапная диагностика.

Определение у обучающихся ведущей перцептивной модальности осуществлялось посредством выполнения ими теста Б. А. Левиса и Ф. Пукелика «Тест определения репрезентативных систем (модальностей)». Для изучения уровня учебной мотивации использовался опросник «Диагностика направленности учебной мотивации» Т. Д. Дубовицкой. Для обработки полученных в ходе эксперимента данных и их анализа использовался U-критерий Манна — Уитни.

### **Результаты исследования**

В рамках нашего исследования был проведен формирующий эксперимент, целью которого стало определение эффективности разработанных авторских индивидуализированных заданий для обучающихся 5-го класса в рамках предметной области «Технология». В ходе эксперимента проводилось исследование по двум типам диагностики (ведущей перцептивной модальности и уровня учебной успеваемости в предметной области «Технология» в рамках проведения цикла уроков).

Для того чтобы осуществить поставленную цель эксперимента, нами была выбрана эмпирическая база для проведения исследования — МАОУ лицей № 18. До начала проведения формирующего эксперимента были отобраны две группы обучающихся 5-го класса — контрольная группа (11 человек) и

экспериментальная группа (13 человек). Диагностика исследуемых показателей осуществлялась в три этапа (первичный, промежуточный и итоговый). На этапе первичной диагностики нами было однократно проведено определение ведущей перцептивной модальности каждого обучающегося. На данном этапе так же, как и на промежуточном и итоговом, была организована диагностика уровня учебной мотивации обучающихся.

Исходя из данных, полученных в ходе проведения диагностики, и их дальнейшего анализа, мы сделали вывод о том, что в экспериментальной группе, в которой проводились уроки с использованием специальных индивидуализированных заданий, а также учитывались индивидуальные особенности каждого обучающегося при трансляции педагогом учебного материала, наблюдалась положительная динамика в развитии уровня учебной мотивации на всех этапах ее диагностики. Также необходимо заметить, что, согласно результатам диагностики, показатели развития уровня мотивации учения в экспериментальной группе значительно превосходят аналогичные показатели в контрольной группе учащихся (рис. 1 и 2). Тем самым анализ результатов диагностики уровня учебной мотивации позволяет утверждать, что наш авторский индивидуализированный подход к преподаванию учебного предмета «Технология» эффективен в развитии данного признака.



Рис. 1. Данные диагностики уровня учебной мотивации обучающихся из экспериментальной группы

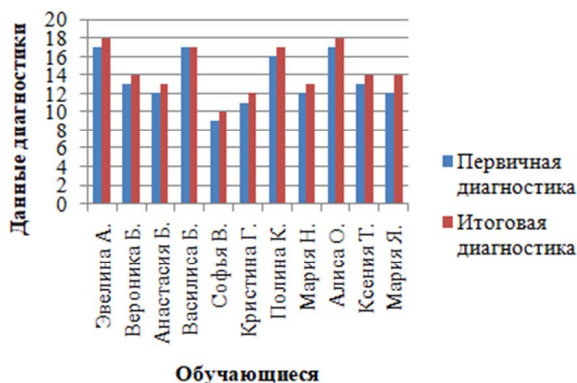


Рис. 2. Данные диагностики уровня учебной мотивации обучающихся из контрольной группы

### Обсуждение и выводы

В ходе эксперимента нами была установлена прямая зависимость положительной динамики развития уровня учебной успеваемости обучающихся от учета их индивидуальных особенностей при организации образовательного процесса. Данные, полученные в ходе эксперимента, позволяют сделать вывод о том, что использование индивидуализированных заданий в ходе организации учебной деятельности обучающихся с учетом особенностей ведущего канала восприятия информации доказало свою эффективность на практике.

### Список литературы

1. Дрягилева Е., Царегородцева Е. Учет типов восприятия учебной информации учащимися на уроке // *Детство, открытое миру: актуальные вопросы образования* : сб. науч. матер. VIII Всерос. науч.-практ. конф. 2016. № 4. С. 112—124.
2. Зацепина Е. Д. О восприятии информации младшими школьниками на уроках технологии // *Евразийская педагогическая конференция* : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. 2018. № 1. С. 44—46.

3. *Потапова И. Н., Фатеева И. А.* К вопросу о теории обучения, основанной на ведущем канале восприятия, переработки и хранения информации // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-3. С. 110—114.

4. *Психология* : учебник для бакалавров / В. А. Слостёнин, А. С. Обухов. М. : Юрайт, 2013. 530 с.

5. *Сиротюк А. Л.* Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М. : ТЦ Сфера, 2003. 282 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КНР МОТИВАЦИИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Янь Юн**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Образовательная деятельность студентов, которые осваивают профессию педагога, имеет существенный воспитательный и развивающий потенциал только в том случае, если получение необходимых компетенций приобретает индивидуально-личностное значение, а также имеет крепкий мотивационный фундамент. Именно мотивация играет решающую роль в обеспечении целенаправленности и сознательности получения необходимых компетенций будущим педагогом в процессе обучения. В статье определена специфика мотивационной сферы студентов педагогических вузов Китая, а также охарактеризованы основные педагогические условия, реализация которых будет способствовать их эффективной мотивации к будущей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *мотивация, педагогические вузы Китая, условия развития мотивации, мотивация студентов*

Проблемы, связанные с мотивацией будущих преподавателей к освоению профессиональных навыков и знаний, уже много лет являются предметом исследования китайских и российских авторов, в частности таких, как Тао Вэй [6], Ван Чжухуа [2], Е. В. Каньсова [4], Бай Сяохун [1], Оуян Янфань [5], Ян Фэн [7], Е. А. Верисоцкая [3] и др.

Китайские педагоги уделяют значительное внимание влиянию мотивационного фактора на эффективность будущей профессиональной деятельности студентов. К примеру, Ян Фэн,

---

© Юн Янь, 2024

рассуждая о теориях исследования мотивации, определяет в качестве основополагающих те, которые связаны с изучением самовосприятия и самопознания. Он говорит о том, что базой мотивации к обучению и будущей деятельности выступает понимание своей собственной компетенции студентами [7].

В педагогической и психологической литературе термин «мотивация» имеет несколько значений:

1) особый вид активности, который имеет психофизиологическую природу; данный процесс влияет на поведение, побуждает к совершению деятельности, которая позволит человеку удовлетворить свои индивидуально-личностные потребности;

2) уникальный побудитель к целенаправленной деятельности, который обуславливает человеческое поведение и осуществляемый выбор;

3) совокупность движущих сил внешнего и внутреннего характера, которые побуждают человека к совершению определенных действий для реализации своих личных и социальных задач, а также определяют сущность и направление этих действий.

Можно определить два базовых подхода к исследованию мотивации:

— первый представляет ее в качестве комплексного психологического процесса, который развивается в учебной или другой деятельности, а также оказывает на нее существенное влияние;

— второй определяет мотивацию в качестве системы, включающей в себя все аспекты, побуждающие к совершению деятельности, в том числе связанной с обучением.

Исследователь из Китая Бай Сяохун, анализирувавший динамику образовательного процесса, описывал мотивацию как специфическую тенденцию человеческой психики направлять учебную деятельность на реализацию определенных задач и целей. В данном случае обучение представляет собой вид целенаправленной активности, а мотивация к нему — внутренний двигатель к осуществлению учебной деятельности. Бай Сяохун выделяет несколько эффектов мотивации — поддерживающий, направленный и стимулирующий [2].

Стимулирующий эффект проявляется в возникновении выраженной потребности человека в получении необходимых на-

выков и знаний, которые ему следует приобрести для освоения конкретной профессии. Он выражает сильное желание и стремление получить их в учебном процессе, что рождает мотивацию к образовательной деятельности.

Применительно к теме данной статьи можно говорить о том, что для развития у студентов мотивации к освоению профессии преподавателя в педагогических вузах КНР особенно важно понимание ими задач учебной деятельности, а также тех перспектив, которые становятся возможны благодаря успешному обучению.

В исследованиях китайских авторов уделяется существенное внимание изучению теорий мотивации к обучению в вузах и средних специальных учебных заведениях, в частности теории когнитивного диссонанса и теории ожидаемой ценности.

Теория когнитивного диссонанса исследует стимулирование студентов к учебной деятельности и формирование их мотивации. По этой теории на определенном этапе образовательного процесса у студентов возникает когнитивный диссонанс. Оуян Янфань в качестве причины его формирования определяет неверное понимание основной цели поступления в учреждение высшего образования [5].

При этом поступление в вуз для студента является уже достигнутой финальной целью. Для того чтобы преодолеть когнитивный диссонанс, студентам необходимо:

— изменить собственное отношение к образовательному процессу и его значимости;

— пересмотреть смысловую составляющую получения образования в высшем учебном заведении и свое отношение к ней. Поступление должно быть для студента не финальным этапом школьного периода, а началом своего профессионального становления, реализации целей в жизни, которые связаны с освоением профессии и достижением успехов в ней.

Сущность теории ожидаемой ценности можно выразить в ответах студентов на следующие вопросы: «Чем полезны те навыки и знания педагогического характера, которые я приобретаю в процессе учебы?», «Необходимы ли они мне для того, чтобы в будущем стать профессионалом в выбранном деле?».

В психологических исследованиях обозначены различные виды мотивации, на которые необходимо ориентироваться во время организации учебной деятельности в рамках педагогических высших учебных заведений, а также дальнейшего управления ею. В целом можно выделить два вида мотивации — внутреннюю и внешнюю.

Внешняя мотивация подразумевает наличие некоего стимула, существующего вне человека, который выступает побудителем к действию и получению необходимых информационных данных, связанных с педагогическим процессом или новыми методиками и технологиями, для того чтобы попытаться сформировать свой собственный путь разрешения определенной задачи.

Оуян Янфань, которая рассматривала проблемы, связанные с мотивацией к образовательной деятельности студентов колледжей Китая, говорила о том, что в качестве источника внешней мотивации может выступать:

— семья студента, которая поощряет старательное отношение к учебе, в том числе при помощи ограничений материального характера в случае нежелания учиться. Это особенно актуально по той причине, что в Китае высоко ценится педагогическое образование, а решение стать педагогом считается перспективным выбором будущей профессии;

— сверстники студента, которые также отмечают его успехи и промахи и могут стимулировать к дальнейшему самосовершенствованию и достижению успеха, особенно в условиях конкуренции.

Внутренняя мотивация подразумевает, что желание совершенствоваться в обучении исходит от самого студента. Когда он встречается с какой-либо сложной задачей в процессе обучения, в его сознании формируется устремление во что бы то ни стало разрешить ее, получив необходимый опыт. Внутренняя мотивация является более надежным и устойчивым стимулом, чем внешняя. Студент, обладающий ею, с большей вероятностью сможет достичь успеха в будущей профессиональной деятельности, так как проявляет к ней искренний личностный интерес.

Перечислим основные педагогические условия, которые будут способствовать формированию внутренней мотивации студентов педагогических вузов Китая к освоению будущей профессии:

— проведение преподавателями анализа студенческой мотивации, которая способствовала бы выбору профессии и педагогического профиля в высшем учебном заведении;

— повышение преподавательского авторитета в глазах студентов. Часто случается так, что пример определенного педагога, его искренняя заинтересованность своим делом, личностные качества и харизма стимулируют рост мотивации студента к обучению. Это особенно актуально для менталитета китайского народа, так как молодые люди с раннего детства с большим уважением относятся к более мудрому старшему поколению, прислушиваются к его мнению и ориентируются на его опыт;

— предоставление студентам свободы выбора и действий во время решения учебных задач. К примеру, это касается выбора темы исследования, применяемых технологий и методов и т. д.;

— акцент преподавателя в процессе обучения на том, что выполнение образовательных задач требует осмысленности, осознания того, что их решение необходимо студенту для развития в будущей профессии;

— применение в образовательном процессе различных методов, направленных на развитие мотивации студентов, а также необходимых профессиональных компетенций;

— внедрение в учебную деятельность инновационных методик, например «генеративного» метода, предложенного Ван Чжухуа [2];

— формирование в высшем учебном заведении культурно-образовательной среды, носящей открытый характер. Она должна ориентироваться не только на включение актуальных технологий обучения, основанных на последних достижениях науки и техники, но и на знакомство студентов с династиями педагогов и теми личностями, которые смогли достичь высоких результатов в профессиональной деятельности;

— формирование в вузе творческой и дружественной атмосферы, которая способствует реализации индивидуально-личностного подхода к каждому студенту, а также организации эффективной работы всего студенческого коллектива;

— при проведении занятий по каждой из учебных дисциплин педагогам следует акцентировать внимание студентов на значимости приобретаемых навыков и познаний для будущей деятельности с приведением реальных примеров из практики;

— стимулирование самостоятельной работы студентов, которая подразумевает творческий подход к решению задач и активному поиску новых идей.

Таким образом, мотивация студентов педагогических вузов к приобретению глубоких познаний и навыков, которые необходимы для достижения успеха в выбранной профессии, является системным и сложным процессом. Она представляет собой одновременно и условие, и инструмент, необходимый для повышения интереса студентов к учебной деятельности и раскрытия их творческого и когнитивного потенциала.

Перечисленные выше условия будут способствовать развитию у студентов педагогических высших учебных заведений Китая мотивации к будущей деятельности, что, в свою очередь, повлияет на достижение ими высоких результатов в выбранной профессии.

### Список литературы

1. *Бай Сяохун*. Краткое обсуждение теории динамики обучения // Изучение китайского языка, математики и иностранных языков. 2013. С. 92—93.

2. *Ван Чжухуа*. Выбор эффективных стратегий обучения в университетских аудиториях с точки зрения теории учебной мотивации // Исследования в области образования в Цзянсу. 2020. С. 10—12.

3. *Верисоцкая Е. А.* Особенности учебной мотивации в юношеском возрасте // Гуманитарные научные исследования. 2019. № 10. URL: <https://human.snauka.ru/2019/10/26341> (дата обращения: 16.04.2024).

4. *Канысова Е. В.* Эволюция понятия «мотивация» в теории и практике // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2018. № 2. URL: <https://ekonomika.snauka.ru/2018/02/15821> (дата обращения: 16.04.2024).

5. *Оуян Янфань.* Взгляд на проблемы обучения студентов колледжа с точки зрения теории учебной мотивации // Азиатско-тихоокеанское образование. 2019. С. 262—263.

6. *Тао Вэй.* Краткое изложение теории и исследований учебной мотивации // Журнал педагогического университета Цзуньи. 2012. С. 76—78.

7. *Ян Фэн.* Краткое изложение теории учебной мотивации // Гакуен. 2018. С. 16—17.

## ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ<sup>1</sup>

**К. С. Голых, П. П. Тихомирова, Е. А. Торпакова**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Освещена проблема использования технологий искусственного интеллекта для образовательных целей; представлен обзор цифровых образовательных инструментов, используемых при обучения русскому языку как неродному. ChatGPT как инновационная языковая модель демонстрирует возможности искусственного интеллекта в языковом образовании благодаря продвинутым возможностям обработки естественного языка.*

**Ключевые слова:** русский язык как неродной, цифровые технологии, образовательные инструменты, искусственный интеллект

Цифровизация всех сфер человеческой жизни требует от общества решения ряда задач по преобразованию и адаптации самих этих процессов к условиям современного развития науки и технологий. В связи с развитием новых технологий в сфере образования все чаще можно встретить термин «искусственный интеллект» (ИИ), описывающий явление, которое предоставляет новые возможности для преподавания и обучения.

Автором термина «искусственный интеллект» (artificial intelligence) по праву считается Дж. Маккарти, который определял им «только вычислительную составляющую способности достигать целей в мире» [6]. «Искусственный интеллект — свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функ-

---

<sup>1</sup> Текст подготовлен с использованием интеллектуального чат-бота ChatGPT на русском (URL: <https://chadgpt.ru/>).

ции, которые традиционно считаются прерогативой человека» [1, с. 5]. Искусственный интеллект способствует значительной трансформации образовательных процессов, делая их более эффективными, доступными и персонализированными. Он открывает новые возможности для обучающихся и преподавателей, повышая качество обучения и адаптируя его под современные задачи и требования. Поэтому проблема применения искусственного интеллекта в образовании весьма актуальна.

Цель исследования состоит в обзоре цифровых образовательных инструментов, используемых для обучения русскому языку как неродному. Направление «преподавание русского как неродного» (далее — РКН) получило широкое распространение в 2005 году в связи с проблемами адаптации детей мигрантов [2, с. 24]. Вопрос об использовании ИИ в обучении РКН на сегодняшний день малоизучен, поэтому тематика статьи представляется актуальной.

Спрос на эффективные стратегии преподавания и изучения РКН неуклонно растет уже многие годы в связи с глобализацией. Интеграция технологий в языковом образовании приобрела решающее значение для удовлетворения разнообразных потребностей обучающихся и преподавателей РКН. *ChatGPT*, передовая языковая модель, подает большие надежды на расширение возможностей в обучении РКН, поскольку сочетает передовые возможности обработки естественного языка и реалистичное мгновенное взаимодействие с человеком.

Использование ИИ и чат-ботов в образовании имеет богатую историю. Со временем эти системы развивались, становились все более сложными и лучше подходили для образовательных целей.

Элиза (Eliza) — виртуальный собеседник, разработанный в 1966 году Джозефом Вейценбаумом в MIT. Элиза была одной из первых программ, симулирующих человеческий диалог, она заложила фундамент для будущих чат-ботов и систем поддержки обучения.

Платформы *e-learning* — в начале 2000-х годов интернет-сервисы *Blackboard* и *Moodle* начали широко использоваться в образовании, с их помощью распространялись онлайн-курсы и интерактивные учебные материалы.

*Duolingo* — популярная платформа для изучения языков, использующая ИИ для персонализации учебного процесса и адаптации материалов под уровень и потребности каждого пользователя. Особенности платформы состоят в персонализированных уроках: система анализирует прогресс каждого ученика и предлагает упражнения, которые наилучшим образом подходят для его уровня знаний.

Машинное обучение используется для определения сложности упражнений и предсказания вероятности успешного выполнения заданий. Распознавание речи включает упражнения на произношение, которые оценивают и корректируют произношение студентов с помощью технологий распознавания речи.

Современные платформы, такие как *DreamBox* и *Smart Sparrow*, используют ИИ для персонализации обучения, подстраиваясь под уровень и стиль обучения каждого ученика.

Мобильные приложения типа *Khan Academy* и *Coursera* предоставляют доступ к обучению через мобильные устройства, делая образование более доступным и гибким.

Чат-боты — это программы, которые могут взаимодействовать с пользователями через текстовые или голосовые сообщения, имитируя разговор с человеком. Они используются для практики языка, обучения и предоставления помощи.

Охарактеризуем технологии и особенности программ: а) Обработка естественного языка (NLP): чат-боты используют NLP для понимания и обработки текстовых сообщений от пользователей, что позволяет им отвечать на вопросы и вести диалоги; б) интерактивное обучение: чат-боты могут предлагать упражнения, задавать вопросы, проверять ответы и корректировать ошибки в реальном времени; в) персонализация: современные чат-боты адаптируются под уровень знаний пользователя, предлагая задания и рекомендации, соответствующие его уровню подготовки. Возьмем для примера *Duolingo Chatbot*. Платформа *Duolingo* использует чат-ботов для предоставления интерактивных диалогов, которые помогают студентам практиковать русский язык.

Системы распознавания речи преобразуют устную речь в текст и могут использоваться для проверки произношения и понимания языка. Технологии и особенности таких систем:

— распознавание и транскрипция: используют алгоритмы ИИ для точного преобразования речи в текст, что позволяет пользователям получать обратную связь о произношении;

— анализ акцента и интонации: могут анализировать акцент и интонацию, предоставляя рекомендации по улучшению произношения;

— интеграция с учебными платформами: могут быть интегрированы в платформы для изучения языка, предлагая упражнения на произношение и разговорные навыки.

Например, платформа *Rosetta Stone* использует технологии распознавания речи для оценки произношения и предоставления обратной связи.

Платформы адаптивного обучения используют ИИ для создания персонализированных учебных путей и материалов, адаптируясь под индивидуальные потребности и уровень знаний студентов.

Технологии и особенности данных платформ сводятся к следующему. Адаптивные алгоритмы: эти платформы анализируют данные о прогрессе и взаимодействии студентов, чтобы предоставлять материалы и задания, соответствующие их уровню и интересам. Интерактивные уроки: создают интерактивные учебные материалы, которые могут включать видео, аудио, тексты и задания, адаптированные под потребности пользователя. Анализ данных: платформы собирают и анализируют данные о действиях студентов, чтобы улучшать качество обучения и предлагать оптимальные учебные ресурсы. Например, *LinguaLeo*. Платформа использует адаптивные алгоритмы для создания персонализированных уроков и предложений на основе анализа успеваемости студентов.

*ChatGPT* — самая новая и, возможно, самая инновационная языковая модель — демонстрирует возможности ИИ в языковом образовании благодаря продвинутым возможностям обработки естественного языка. Внедрение таких технологий предоставляет уникальную возможность переосмыслить роль ИИ в обучении РКН.

В области изучения языков инструменты, работающие на основе искусственного интеллекта, помогают обучающимся достичь большего благодаря все более широким возможностям

обработки естественного языка и контекстуального понимания в разговоре. Такие инструменты ИИ, как интеллектуальные персональные ассистенты, включая *Amazon Alexa*, *Google Assistant* или *Apple Siri*, могут понимать различные акценты и интерпретировать смысл нестандартной языковой речи. Это позволило использовать их в творческих мероприятиях, где студенты взаимодействуют с собственными персонализированными системами распознавания голоса, используемыми в качестве гидов. Аналогичным образом ИИ-собеседники также используются в творческих мероприятиях по изучению языка. Машинный перевод с использованием сервисов ИИ, таких как *Google Translate* и *DeepL*, уже давно оценивается с точки зрения его возможностей для изучения языка. Бриггс показал, что большинство студентов используют инструменты машинного перевода в процессе обучения, даже если они знают об ограничениях их точности [4]. Л. Ли исследовал использование переводчиков в письменной речи и продемонстрировал, что они помогают студентам уменьшить количество лексических и грамматических ошибок в их работах, а также улучшить их общие навыки редактирования [5]. Коммерческие приложения, такие как *Grammarly*, также используют возможности ИИ для помощи изучающим иностранные языки в улучшении качества их письменной речи.

Однако новый вид ИИ — большие языковые модели — стал, пожалуй, самым продвинутым инструментом, который сегодня влияет на преподавание и изучение языков. Большие языковые модели (БЯМ) были обучены на миллиардах текстов, созданных людьми, что позволяет им предсказывать следующее слово в заданной последовательности, позволяя генерировать связный и контекстуально подходящий текст. Способность БЯМ интерпретировать письменные запросы человека, предсказывать и генерировать естественные человекоподобные ответы, такие как студенческие эссе, заставила многие СМИ и образовательные учреждения спрогнозировать огромные изменения в существующих образовательных парадигмах.

*ChatGPT* — это сервис, в котором после создания учетной записи пользователям предлагается поле для ввода текста. Пользователи могут написать *промпты* (запросы для ИИ, ко-

торые он должен выполнить). Запросы могут быть написаны на естественном, разговорном языке в виде вопроса или неполного утверждения, на которые *ChatGPT* попытается ответить или выполнить. *ChatGPT* также имеет встроенную память, позволяющую пользователям и ИИ обращаться к предыдущим частям разговора.

«Использование искусственного интеллекта в образовании имеет потенциал изменить и улучшить процесс обучения, так как одним из главных преимуществ ИИ в этой области является его способность создавать и использовать персонализированные образовательные программы, где каждый обучающийся имеет свои уникальные потребности и способности, и именно ИИ может адаптироваться к ним, предлагая индивидуальный подход к обучению» [3, с. 46].

В целом преимущества использования искусственного интеллекта в обучении РКН, на наш взгляд, сводятся к следующим:

1. ИИ предоставляет возможности для создания индивидуальных программ обучения, где каждый обучающийся получает оригинальные задания и упражнения на основании его собственного прогресса и начального уровня подготовки.

2. ИИ ускоряет процесс обучения, обеспечивая получение обратной связи благодаря быстрой автоматической проверке заданий. Ускорение обучения за счет создания особых образовательных траекторий исходя из анализа и оценки уровня подготовки каждого учащегося

3. ИИ повышает прочность усвоения материала благодаря многократному повторению заданий для закрепления материала.

4. Повышение результативности обучения за счет активизации самостоятельной работы обучающегося или использования новых, более продуктивных форм организации обучения.

Выводы относительно использования искусственного интеллекта в образовании, в частности в обучении РКН, сводятся к следующему.

Самая явная сложность в использовании нейросетей заключается в том, что ИИ может быть недостаточно точным в распознавании и понимании сложных лексико-семантических нюансов русского языка, таких как синонимы, антонимы, иди-

омы, антонимы, метафоры и т. д. Это может повлечь за собой ряд негативных последствий: например, ИИ будет предлагать неправильные варианты перевода или смыслового понимания фразы, слова или текста, помимо этого он не сможет оценить точность, выразительность, ясность и богатство речевых высказываний учащегося.

Следующая трудность связана с тем, что ИИ не способен учитывать контекст использования слова или фразы. К примеру, слово «ключ» может иметь различные значения в различных контекстах: *гаечный ключ*, *горный ключ*, *ключ от двери*. В таком случае ИИ будет предлагать ложную интерпретацию пользовательских запросов, не сможет интерпретировать использование учащимся многозначных слов в частных случаях, обуславливающих значение лексических единиц, устойчивых словосочетаний.

Еще одно препятствие в изучении русского языка как неродного посредством ИИ заключается в том, что нейросеть не может применять и понимать правила грамматики и орфографии так же хорошо, как человек, опирающийся на одновременный учет различных принципов — морфемного, фонетического, семантического, морфологического. Некоторые тонкости употребления или правописания грамматических конструкций останутся для искусственного интеллекта недоступными из-за ограниченности ресурсов и комбинаций, заложенных в основу его программного кода.

Безусловно, совместная деятельность преподавателя и ИИ способна повысить уровень и качество образования. Использование чат-ГПТ в процессе обучения РКН представляет собой перспективный подход, который может значительно улучшить качество образования в этой области.

### Список литературы

1. Аверкин А. Н., Гаазе-Рапопорт М. Г., Поспелов Д. А. Толковый словарь по искусственному интеллекту. М. : Радио и связь, 1992. 256 с.

2. *Аль-Кайси А. Н.* Актуальные вопросы обучения детей мигрантов в составе московских общеобразовательных школ // Русский язык как неродной: новое в теории и методике : сб. науч. ст. М. : МГПУ, 2015. Вып. 4. С. 19—25.

3. *Елтанская Е. А., Аржановская А. В.* Технологии применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 43—46.

4. *Briggs N.* Neural machine translation tools in the language learning classroom: Students' use, perceptions and analyses // The JALT CALL Journal. 2018. Vol. 14, № 1. P. 3—24.

5. *Li L.* Training undergraduate translators: a consciousness-raising approach // The Interpreter and Translator Trainer. 2017. Vol. 11, № 4. P. 245—258.

6. *McCarthy J.* What is artificial intelligence? [2007]. URL: <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/whatisai.html> (дата обращения: 01.08.2024).

## МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В КЛУБЕ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

**Д. Т. Ваханова, А. В. Гомина**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Представлены результаты разработки модели профессионального развития личности учителя в Клубе молодого педагога. Охарактеризованы методы исследования. Подробно рассмотрены концептуально-целевой, содержательный, организационно-процессуальный и аналитико-результативный блоки.*

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, профессиональная компетентность, Клуб молодого педагога, жизненный цикл профессии учителя

### Введение

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к личности учителя как одного из участников образовательного процесса в общеобразовательном учреждении. Известно, что в рамках жизненного цикла педагогической профессии такие этапы, как вхождение и закрепление в профессии, являются ключевыми для определения направления всей профессиональной деятельности учителя. В условиях глобализации работа педагога тесно связана с тенденцией непрерывного образования, поэтому учителю необходимо своевременно проходить курсы повышения квалификации, совершенствовать личностные качества и следить за новыми трендами в образовании.

Актуальность выбранной темы связана с недостаточным количеством исследований, посвященных возможностям про-

фессионального развития учителей посредством участия в профессиональных объединениях, одной из форм которых является Клуб молодого педагога. В настоящее время наблюдается рост количества абитуриентов, поступающих на программы педагогических направлений подготовки. Однако многие молодые специалисты сталкиваются с проблемой профессионального выгорания уже на этапе вхождения и закрепления в профессии.

Цель исследования — разработка и обоснование модели профессионального развития личности учителя в Клубе молодого педагога.

Гипотеза исследования такова: если использовать разработанную модель профессионального развития личности учителя с учетом жизненного цикла профессии, стратегий преодоления профессиональных затруднений молодого педагога и спроектированного инструмента профессионального развития — Клуба молодого педагога — на основе когнитивно-ситуативного подхода, то это приведет к более эффективному профессиональному развитию личности учителя и ускорению процесса адаптации молодых педагогов. Клуб молодого педагога, опыт которого представлен в настоящей статье, функционировал в 2023/24 учебном году на базе МБОУ «Добринская ООШ им. Спиридонова Н. С.».

### **Материалы и методы**

В исследовании применялись следующие методы исследования: теоретический анализ, обобщение, наблюдение и моделирование.

Методологической основой исследования являются положения когнитивно-ситуативного (Дж. Брунер, И. В. Карпова, Р. Моклер и др.) подхода [1; 3; 5]. Когнитивно-ситуативный подход к развитию профессиональной компетентности педагогов основывается на следующих принципах: системность, ситуативность, индивидуализация, сознательность и творческая активность, диалогичность, аутентичность и проблемность.

## Результаты и их обсуждение

Модель профессионального развития личности учителя в Клубе молодого педагога включает в себя четыре блока: концептуально-целевой, содержательный, организационно-процессуальный и аналитико-результативный [2, с. 93].

В концептуально-целевом блоке были освещены следующие элементы: цель исследования, когнитивно-ситуативный подход, его принципы и компоненты профессиональной компетентности.

Цель исследования заключается в теоретическом и экспериментальном обосновании возможности профессионального развития педагога с помощью Клуба молодого педагога. Модель профессионального развития личности учителя в клубе направлена на повышение уровня развития профессиональной компетентности молодых педагогов.

По А. К. Марковой, профессиональная компетентность состоит из следующих компонентов: гносеологический, ценностно-смысловой, личностный и деятельностный [6, с. 49]. Для повышения уровня развития профессиональной компетентности молодых педагогов в рамках разработанной модели необходимо развивать каждый из вышеупомянутых компонентов.

Когнитивно-ситуативный подход лежит в основании модели профессионального развития личности учителя в Клубе молодого педагога, так как в рамках проведенного исследования была подчеркнута важность активного и сознательного участия молодых педагогов в процессе построения собственного индивидуального образовательного маршрута для определения дальнейшей траектории профессионального и личностного развития (рис.). Кроме того, программа Клуба молодого педагога базируется на решении определенных ситуаций в заданных обстоятельствах, что особенно важно для педагогов, которые ежедневно сталкиваются с необходимостью решения проблем с учетом переменных.

Содержательный блок включает в себя рассмотрение жизненного цикла профессии учителя, а также основного содержания программы Клуба молодого педагога.

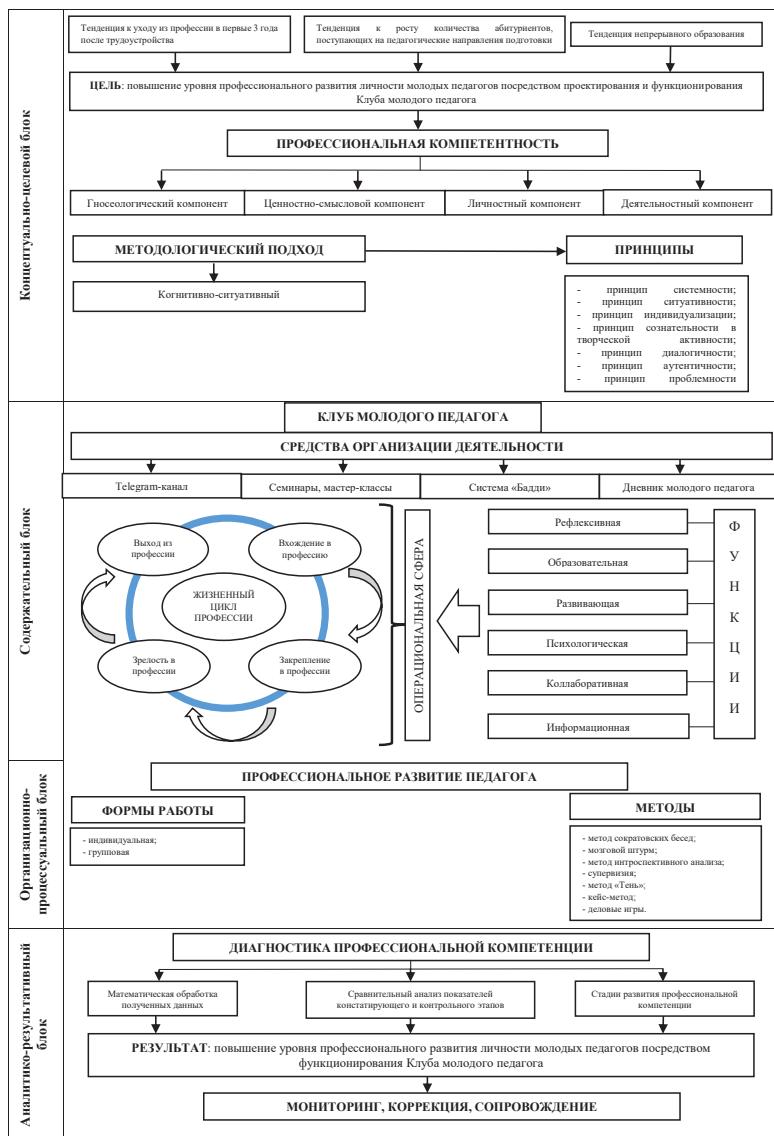


Рис. Модель профессионального развития личности учителя в Клубе молодого педагога

В рамках разработки программы клуба представляется важным использование таких средств профессионального развития личности учителя, как система «Бадди» (баддинг), Телеграм-канал, дневник молодого педагога, семинары, мастер-классы. Эти средства могут применяться на двух стадиях жизненного цикла профессии учителя (по А. А. Федорову и Е. П. Седых) — на этапах вхождения и закрепления в профессии [7]. Функции Клуба молодого педагога — рефлексивная, образовательная, развивающая, психологическая, коллаборативная и информационная.

Следующим элементом модели является операционно-деятельностный блок, который раскрывает информацию о формах и методах работы в рамках клуба. Были выбраны индивидуальная и групповая формы организации образовательного процесса. При сочетании всех вышеупомянутых форм организации мероприятий Клуба молодого педагога происходит наиболее эффективное и разностороннее развитие молодых педагогов, так как существует возможность усвоения информации в различных условиях.

Среди наиболее подходящих методов для реализации программы Клуба молодого педагога следует выделить: метод сократовских бесед, мозговой штурм, метод интроспективного анализа, супервизия, метод «тень», метод «баддинг», кейс-метод и деловые игры.

Аналитико-результативный блок направлен на оценку эффективности реализации модели Клуба молодого педагога. Представляется важным проведение математической обработки данных с помощью следующих методик: методика диагностики карьерных ориентаций Э. Шейна (деятельностный компонент профессиональной компетентности), опросник для самооценки эмоциональных состояний Г. Айзенка (личностный компонент профессиональной компетентности), методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (ценностно-смысловой компонент профессиональной компетентности), а также метод экспертных оценок (гносеологический компонент профессиональной компетентности) для проведения первичной и вторичной диагностики, сравнительный анализ показателей констатирующего и контрольного этапов, стадии развития профессиональной компетентности по С. А. Дружилову [4].

После завершения реализации модели Клуба молодого педагога в рамках разработанной модели важно провести рефлексию, мониторинг, коррекцию программы с учетом выявленных достоинств и недостатков, а также оказать сопровождение при внесении изменений.

### **Заключение**

Рассмотрение методологических основ исследования привело к заключению, что профессиональное развитие личности учителя в Клубе молодого педагога может быть изучено в рамках когнитивно-ситуативного подхода, так как его главными принципами являются принципы системности, индивидуализации, ситуативности, сознательности и творческой активности, новизны, аутентичности и проблемности, систематичности и последовательности. Молодые педагоги выступают сознательными и активными участниками проектирования программы Клуба молодого педагога, самостоятельно обозначая вектор построения индивидуальной траектории профессионального развития.

Была разработана модель профессионального развития личности учителя в Клубе молодого педагога с опорой на принципы когнитивно-ситуативного подхода, с учетом стадий жизненного цикла профессии, компонентов профессиональной компетентности, а также рефлексивной, образовательной, развивающей, психологической, коллаборативной, информационной функций.

Следующий этап исследования заключается в апробации разработанной модели профессионального развития личности учителя, в рамках которого необходимо проанализировать профессиональные затруднения молодых педагогов Калининградской области с опытом работы в образовательной организации от 0 до 5 лет и на основе полученных данных разработать программу Клуба молодого педагога с учетом потребностей выбранной образовательной организации.

### **Список литературы**

1. *Алексеева М. Б., Ветренко П. П.* Теория систем и системный анализ : учебник и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2024. 298 с.

2. *Байбородова Л. В.* Проектирование допрофессиональной педагогической подготовки школьников : учеб. пособие. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. 167 с.

3. *Брунер Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. К. И. Бабицкого. М. : Прогресс, 1977. 413 с.

4. *Дружилов С. А.* Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Новокузнецк : ИПК СО РАО, 2005. Вып. 8. С. 26—44.

5. *Карпова И. В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 150 с.

6. *Маркова А. К.* Психология труда учителя : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.

7. *Федоров А. А., Фильченкова И. Ф., Седых Е. П.* Жизненный цикл педагогической профессии: основы моделирования непрерывного педагогического образования // Педагогика. 2021. Т. 85, № 8. С. 16—27. EDN ROTFIV.

## ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

**В. Ю. Бабулевич**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

*Проанализированы подходы к формированию функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков на основании ее ранее сформулированных сущности и структуры. Специфика структуры функционально-прагматической компетенции предопределяет рассмотрение совокупности подходов к ее формированию.*

**Ключевые слова:** функционально-прагматическая компетенция, структура, компоненты, подход, лингвист

### **Введение**

Результатом освоения образовательной программы высшего образования обучающимися лингвистических направлений подготовки является формирование ряда профессиональных компетенций. Среди них можно выделить функционально-прагматическую компетенцию, согласно формулируемому нами определению представляющую собой способность и готовность лингвистов-переводчиков к осуществлению профессиональной деятельности и использованию своего знания языковой системы, дискурса и социально-лингвокультурных норм, а также владение теоретическими и практическими навыками и умениями в переводе для выполнения практических задач, связанных с коммуникацией, перекодированием и трансляцией текста с языка оригинала на язык перевода и обратно. Ввиду двухкомпонентной структуры данной компетенции, включаю-

---

© Бабулевич В. Ю., 2024

щей в себя лингвистический и прагматический компоненты [1], следует обратиться к выявлению основных подходов к ее формированию.

### **Методология исследования**

С целью определения основных подходов к формированию функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков обратимся к анализу некоторых подходов из ряда фундаментальных в современной педагогике. В их число входят компетентностный, личностно-ориентированный, системный, культурологический, антропологический, социокультурный подходы и многие другие [10]. Мы полагаем, что в основе процесса формирования функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков лежит совокупность компетентностного, культурологического и когнитивно-деятельностного подходов.

Обратимся к компетентностному подходу, который, согласно И. В. Коняхиной, является «стратегическим направлением к содержанию образовательного процесса в ФГОС ВПО» [7, с. 19]. О. Е. Лебедев трактует понятие компетентностного подхода как «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [8, с. 5]. Д. С. Ермаков, в свою очередь, дает объяснение компетентностному подходу как «методу моделирования целей и результатов образования как норм его качества, отражение результата образования в целостном виде как системы признаков готовности выпускника к осуществлению той или иной деятельности» [6, с. 10]. Следовательно, компетентностный подход представляет собой систематизированную методологическую концепцию, направленную на формирование и развитие у обучающегося определенного набора компетенций, предопределяемого направлением обучения и необходимого для успешной реализации в профессиональной деятельности. Поскольку рассматриваемая нами компетенция включает в себя два ком-

понента, каждый из которых представлен рядом компетенций [1], значимость применения данного подхода к исследованию приобретает особую актуальность.

В свете того, что прагматический компонент функционально-прагматической компетенции напрямую связан с социальными и культурными аспектами, отражаемыми в языке перевода, значительную роль в понимании фундаментальных подходов к ее формированию играет и культурологический подход. Ученые предложили множество дефиниций для понятия культуры, но в конечном счете ее можно понимать как явление, определяющее многогранную сущность культурологического подхода в профессиональной педагогике. Культура может интерпретироваться как (а) норма, привносящая системность в правила регулирования общественных отношений; (б) традиция, хранящая историческое наследие той или иной этнической группы; (в) инструмент преобразования человека и общества с учетом преемственности и влияния на мировоззрение индивида. Кроме того, культура может быть определена как особая сфера жизни, способствующая самосовершенствованию, социализации и накоплению материальных и духовных ценностей [11, с. 146]. Именно духовную культуру многие исследователи рассматривают в качестве аспекта культуры, транслируемого через язык и текст. Так, Ю. М. Лотман понимал язык как «код плюс его история» [9, с. 15], а М. М. Бахтин говорил о понимании культуры как об одном из этапов осмысления текста, которое способствует глубинному пониманию высказывания и участию в диалоге [2]. Можно говорить об особо значимом методическом принципе диалога культур, на котором, по мнению В. Н. Димитриевой, должен основываться культурологический подход к «изучению роли субъектной активности в процессе становления личности» [5, с. 111]. Концепция диалога культур в представлении В. С. Библера предполагает, что современная культура способствует формированию личности человека посредством своей диалогичности, когда есть возможность расширять круг знаний о мире и развивать способность мыслить благодаря взаимодействию с идеями и представителями различных культур [3]. Соответственно, в рамках определения сущности культурологического подхода в

профессиональном образовании следует говорить об интеграции культурных ценностей, традиций и норм в образовательный процесс с целью формирования у обучающихся умения успешного взаимодействия, коммуникации и профессиональной реализации в современном многообразном культурном контексте. Культурологический подход отвечает нашему запросу на формирование прагматического компонента функционально-прагматической компетенции, содержащего наряду с прочими лингвокультурологическую и межкультурную компетенцию.

В основе условий для формирования набора знаний и умений обучающегося лежит готовность к получению образования и к его осмысленному применению в профессиональной деятельности, что отвечает сущности когнитивно-деятельностного подхода. Согласно Р. Х. Гильмеевой, когнитивно-деятельностный подход обуславливает «формирование готовности личности к саморазвитию и непрерывному образованию на основе усвоенных ценностей и смыслов» наряду с «активной ценностно-смысловой учебно-познавательной деятельностью с учетом индивидуальных особенностей» [4, с. 39]. Так, при решении той или иной задачи обучающийся обращается к различным инструментам познания, которые представлены не только «внешними» способами получения знаний о мире, но и «внутренними» инструментами, такими как, к примеру, память, внимание, интеллект — «структуры обработки и преобразования информации» [Там же]. В соответствии с данным тезисом когнитивно-деятельностный подход приобретает особую значимость в осуществлении переводческой деятельности, поскольку отражает механизмы выбора переводчиком той или иной лексической единицы для перевода с учетом культурных и смысловых уровней понимания высказывания. Необходимые ключевые компетенции лингвистов, связанные с непосредственным осуществлением переводческой деятельности в виде перекодирования информации с языка оригинала на язык перевода, отражены в лингвистическом компоненте функционально-прагматической компетенции, что подтверждает обоснованность обращения к когнитивно-деятельностному подходу в рамках данного исследования.

## Результаты

На основании проведенного анализа сущности компетентностного, культурологического и когнитивно-деятельностного подходов нами было выявлено, что данные подходы отвечают запросу на определение основополагающих подходов к формированию функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков. Сущность и структура функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков актуализирует функциональность данных подходов в проводимом исследовании.

## Заключение

Среди широкого спектра существующих фундаментальных подходов в современной педагогике основополагающими подходами к формированию функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков являются компетентностный, культурологический и когнитивно-деятельностный подходы.

## Список литературы

1. *Бабуревич В. Ю.* Структура функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков: анализ опыта отечественных и зарубежных исследований // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2024. № 1 (67). С. 29—35.
2. *Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках: Опыт философского анализа // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 297—325.
3. *Библер В. С.* Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово : АЛЕФ, 1993. С. 9—106.
4. *Гильмеева Р. Х.* Когнитивно-деятельностный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6. С. 37—42.
5. *Димитриева В. Н.* Значение субъектной активности для становления личности в контексте культурологического подхода к образу-

ванию // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2011. № 6 (41). С. 110—115.

6. *Ермаков Д. С.* Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 39 с.

7. *Коняхина И. В.* Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Глобус: психология и педагогика. 2020. № 2. С. 18—34.

8. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3—18.

9. *Лотман Ю. М.* Семиосфера. СПб. : Искусство-СПБ, 2000. 704 с.

10. *Пургина Е. И.* Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие // Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. 275 с.

11. *Чуркина Н. И.* Культурологический подход: возможности и ограничения в педагогике // Гуманитарные исследования. 2019. № 2 (23). С. 145—147.

## Сведения об авторах

**Анюшина Ксения Дмитриевна**, магистрант 1-го года, программа «Управление образованием и проектный менеджмент», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: ksyu.anyu@mail.ru

**Архипова Алина Александровна**, студент 4-го курса, программа бакалавриата «Психология», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: Ark088@ya.ru

**Бабулевич Виктория Юрьевна**, магистрант 2-го года, направление подготовки «Иностранные языки и межкультурная коммуникация в образовании», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта». Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор А. О. Бударина.

E-mail: vbabulewich@mail.ru

**Блаженко Анна Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: VBlazhenko@kantiana.ru

**Бондарева Екатерина Витальевна**, студент 4-го курса, программа бакалавриата «Психология», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: EkViBondareva@kantiana.ru

**Ван Линфей**, аспирант 1-го года, специальность «Методология и технология профессионального образования», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: wanglingfei@mail.ru

**Ваханова Диана Тахировна**, магистрант 1-го года, направление подготовки «Педагогическое образование», программа «Управление образованием и проектный менеджмент», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта». Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор А. О. Бударина.

E-mail: DTVakhanova@kantiana.ru

**Голых Кристина Станиславовна**, студент 2-го курса, программа бакалавриата «Русский язык. Литература», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: KSGolyh@stud.kantiana.ru

**Гомина Анастасия Валерьевна**, магистрант 1-го года, направление подготовки «Педагогическое образование», программа «Управление образованием и проектный менеджмент», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта». Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор А. О. Бударина.

E-mail: AVGomina@kantiana.ru

**Дегтяренко Ксения Андреевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель руководителя по развитию студенческого потенциала ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: KDegtyarenko@kantiana.ru

**Ермолина Анна Витальевна**, магистрант 1 года, программа «Управление образованием и проектный менеджмент», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: anna.ermolina.2000@mail.ru

**Зданович Паулина**, студент 4-го курса, программа бакалавриата «Психология», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: paulina.zdanovica@gmail.com

**Иванс Анита Эдгаровна**, магистрант 1-го года, программа «Специальное (дефектологическое) образование», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный

университет им. И. Канта»; педагог-психолог «Школ-интернат № 1 для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья», Калининград.

E-mail: ivans\_anita@mail.ru

**Карась Инна Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: IKaras@kantiana.ru

**Кольба Диана Игоревна**, магистрант 2-го года, программа «Психология», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: kolba.diana@gmail.com

**Ли Чжэю**, аспирант 3-го года, специальность «Общая педагогика, история педагогики и образования», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: lizheyus@163.com

**Митина Юлия Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: IMitina@kantiana.ru

**Парахина Олеся Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель руководителя по развитию и проектной деятельности ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени И. Канта».

E-mail: olesya\_parakhina@mail.ru

**Полупан Ксения Леонидовна**, доктор педагогических наук, профессор ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: klp281280@mail.ru

**Потменская Елена Вячеславовна**, доктор педагогических наук, профессор ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: potmenskaya@mail.ru, VPotmenskaya@kantiana.ru

**Рудинский Игорь Давидович**, доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, профессор ОНК «Институт образования гуманитарных наук», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: irudinskii@kantiana.ru

**Тихомирова Полина Павловна**, магистрант 1-го года, программа «Управление образованием и проектный менеджмент», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: TPPolina@stud.kantiana.ru

**Торопов Павел Борисович**, кандидат педагогических наук, доцент ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: ptoropov@kantiana.ru

**Торпакова Елена Александровна**, кандидат филологических наук, доцент ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: ETorpakova@kantiana.ru

**Уманский Александр Евгеньевич**, аспирант 2-го года, Высшая школа образования и психологии, преподаватель Университетского колледжа, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: AUmanskii@kantiana.ru

**Фан Юйхао**, аспирант 1-го года, программа «Общая педагогика история педагогики и образования, Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: yuhaof9@gmail.com

**Чжоу Сичень**, аспирант 2-го года, программа «Общая педагогика, история педагогики и образования», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: sichen.zhou@mail.ru

**Чухлиб Анна Юрьевна**, студент 5 курса, программа бакалавриата «Технология. Дополнительное образование (техническое и

художественно-эстетическое творчество)», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта».

E-mail: nutachu2106@gmail.com

**Янь Юн**, аспирант 1 года, программа «Общая педагогика, история педагогики образования», Высшая школа образования и психологии, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени И. Канта».

E-mail: yanyongydxhszr@mail.ru

## ТВОРЦЫ И НАСТАВНИКИ

Сборник статей по материалам  
V международной научно-практической конференции  
молодых ученых «Творцы и наставники»

Калининград, 20—25 мая 2024 года

*Под редакцией К. А. Дегтяренко*

Научное электронное издание

Редактор *И. О. Дементьев*  
Компьютерная верстка *Е. В. Денисенко*

Дата выхода в свет 29.01.2025 г.  
Формат 60×90 1/16. Усл. печ. л. 7,8