

ВЕСТНИК

МГГУ им. М.А. Шолохова

Sholokhov Moscow State University
for the Humanities

3(I)
2012

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва
2012

УДК 37.013.77
ISSN 1992-6391

3(1).2012

Издается с 2001 г.

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Московский
государственный
гуманитарный
университет
им. М.А. Шолохова

**ПИ № ФС 77–19007
от 15.12.2004 г.**

Адрес редакции:

109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18

Интернет-адрес:

www.mgoru.ru

Подписной индекс

36734

в основном каталоге
Роспечати

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО
УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. Шолохова**

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Редакционная коллегия

А.С. Огнев – *гл. редактор*,
А.Ф. Ануфриев – *зам. гл. редактора (психология)*,
А.В. Антонова – *зам. гл. редактора (педагогика)*,
С.П. Елшанский – *отв. секретарь*,
А.А. Вербицкий, Г.П. Скамницкая,
Т.С. Комарова, Э.И. Сокольникова,
Т.А. Ратанова

Журнал входит в Перечень ведущих
рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала: www.mgoru.ru

Содержание № 3 (I) | 2012

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Го Мэн

Развитие высшего музыкального образования
в Китае (вторая половина XX – начало XXI вв.) 5

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Ткалич А.И., Казакевич Т.А., Титова Т.В.

Проектная организация учебного процесса
в профессиональном образовании 12

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

Жумагулова К.А.

Обновление содержания биологического образования 17

Избасарова Р.Ш.

Повышение результативности
современного урока 20

Кириченко О.В.

Современные образовательные тенденции в деятельности классного
руководителя по правовому воспитанию старшеклассников 24

Хайбулина К.В.

Сочетание традиционных средств наглядности
и информационно-коммуникационных технологий
в процессе обучения биологии в 8 классе 28

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Варенина Л.П.

Интенсив и техники нейролингвистического программирования
в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. 35

Казанцева Г.Н.

Роль эмоциональной культуры преподавателя в воспитании
личности студентов: контекстный подход. 39

Каратаева Н.Г.

Компетентностно-контекстный подход
к разработке содержания образования в инженерном вузе 43

<i>Мирхасанов Р.Ф.</i> Изучение курса «Формальная композиция и абстрагирование» студентами Государственного специализированного института искусств	47
<i>Романенко А.Ю., Бурова О.Г.</i> Учет особенностей студенческого возраста и образовательной среды вуза при формировании готовности будущих учителей к поликультурному воспитанию подростков	52
<i>Толстикова С.Н.</i> К проблеме формирования толерантности у студентов в процессе обучения в вузе	58
<i>Шевченко О.А.</i> Учебник контекстного типа в иноязычном образовании	63
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Татарко А.Н.</i> Социальный капитал современной России: психологический анализ	68
ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Гурьева Л.П.</i> Позитивная и традиционная психология (в исследованиях М. Селигмана и российских психологов)	83
<i>Занесоцкая И.В.</i> Метапсихологический уровень реализации состояния зависимости	90
<i>Курицын А.В.</i> Формирование самоотношения подростков, родители которых страдают алкогольной зависимостью	98
<i>Огнев А.С., Венерина О.Г., Виноградова И.А.</i> Новые психодиагностические возможности трекинга глаз	107
НАШИ АВТОРЫ	113
CONTENTS	116

Го Мэн

Развитие высшего музыкального образования в Китае (вторая половина XX – начало XXI вв.)

Статья посвящена развитию концепции высшего музыкального образования в Китае за последние 60 лет. Особое внимание уделено государственной поддержке музыкального образования.

Ключевые слова: музыкальное образование в Китае, государственная политика в области музыкального образования, высшее музыкальное образование.

Цивилизация Китая насчитывает более пяти тысяч лет, это очень древняя культура. Китай не только сохранил произведения этой древней культуры, но и все современное искусство опирается и вырастает из произведений древности.

Конфуций однажды сказал: «Чтобы процветать в будущем, сначала надо стать поэтом, потом вежливым человеком, а если вы хотите добиться полного успеха, то после этого следует стать музыкантом». Музыка может формировать облик народа. Если мы действительно хотим, чтобы человек стал совершенным, музыкой заниматься необходимо. По мнению Конфуция, поэзия, музыка, вежливость – наиболее важные факторы для образования и самосовершенствования.

В весенний и осенний Период Воюющих царств, 2000 лет назад, Конфуций сделал вывод, что насладиться красотой музыки гораздо важнее, чем получить плотские удовольствия. Великий философ и педагог признал музыку с ее эстетическими аспектами важнейшим фактором развития человека. Этот акцент на эстетических аспектах музыки до сих пор считается в Китае моделью поведения и воспитания.

Издавна в Китае учителя – очень уважаемые люди. Учителей до сих пор называют «инженерами душ человеческих».

Дэн Сяопин говорил, что развитие образования – первоочередная задача государства. В 1977 г. он заявил, что если мы хотим развития страны на современном уровне, то для этого необходимо развивать науку и образование.

В 1985 г. Министерство образования Китая приняло решение о проведении реформ с целью того, чтобы образование и науки служили развитию общества и производства. В том же году на IX пленуме VI Всенародного Съезда было принято решение считать дату 9 октября днем празднования Дня учителя. В 1987 г. на XIII Съезде партии было решено: для плана развития страны самое главное – образование. «Для плана развития страны самое главное – образование, а в образовании самым главным является учитель», – сказал Президент КНР Вэн Дзя Пал на 24-м праздновании Дня учителя.

Базовое музыкальное образование в Китае появилось в 1920–1930-х гг. XX века. Но после основания Нового Китая, и особенно в XXI в., музыкальное образование получило особенно быстрое развитие и перспективное будущее. Развитие музыкального образования Китая можно разделить на два этапа: 1949–1978 г.г. – первый этап; с 1978 г. и по сегодняшний день – второй этап. Хотя на первом этапе были успехи и научные исследования по данному вопросу, но музыкальное образование как дисциплина оформилась именно в 80-е гг. XX в.

После образования КНР Министерство образования Центрального народного правительства в августе 1950 г. обнародовало «Временное положение Пекинского педагогического университета», которое регламентировало учебные материалы и методики для курса музыки в начальной школе.

В марте 1952 г. Министерство образования издало «Временный проект для средней школы», «Временный проект для начальной школы» и «Временный проект для детских садов» – программы для педагогов. Музыка указана в качестве обязательного предмета в начальной и средней школе, необходимого для морального, интеллектуального, физического и эстетического развития, как составная часть эстетического воспитания. В июле и ноябре 1952 г. (соответственно) Министерство образования издало «Временный проект для педагогических училищ» и «Основные учебные программы для высшей школы (университетов) для бакалавриата по музыке». И педагогическое музыкальное образование начало планироваться, были определены объемы начальной и средней подготовки учителей музыки.

В то же время, с целью создания нового китайского профессионального музыкального образования, ЦК КПК и Народное правительство приняли решение о создании новой музыкальной школы. В январе 1951 г. Министерство культуры создало отдел художественного образования. В следующем году Министерство образования и Министерство культуры совместно издали «Решение по консолидации и трансформации национального образования в области искусства». Центральной консерватории (в том числе по Восточному отделению) были поставлены соответствующие задачи. В то время, после создания профессионального музыкального образования, в Китае этому вопросу уделялось большое внимание.

В соответствии с общим подходом к образованию с момента своего основания музыкальное образование Китая призвано было укреплять политический строй (как и техническое образование). Поэтому музыкальное образование заключалось в том, чтобы вырастить не просто специалиста в музыке, но еще и революционера. Упор на политическое образование, внимание к профессиональной подготовке – фактор того времени, но пренебрежение школой музыкального образования имело некоторые негативные последствия, и это неоспоримый исторический факт.

1966–1976 гг. – период «культурной революции». Музыкальное образование сводилось к исполнению политизированных песен. Учителя музыки нужны были для того, чтобы только в ограниченном объеме научить петь такие песни. Музыка внеклассных мероприятий могла быть только революционной, сценарии спектаклей также определялись заранее. Литература и искусство выполняли пропагандистскую роль.

С 1949 по 1978 гг. Китай создал профессиональное музыкальное образование, получившее определенное развитие, но состояние школы музыкального образования все еще было не вполне нормальным, и еще предстояло найти свой путь.

Уже в первой половине XX в. многие китайские деятели искусства начали уезжать в Россию для дальнейшего образования. После провозглашения Нового Китая в 1949 г. китайское правительство увеличило количество студентов, отправляемых в СССР для учебы в высших учебных музыкальных заведениях. Помимо этого, из Советского Союза был приглашен ряд преподавателей в области искусств для чтения лекций в Китае. Также появилось многое из западной системы музыкального образования. Китайские деятели в области искусства путешествовали по стране и преподавали музыку. Новый китайский поезд пополнился многочисленными выдающимися музыкальными талантами.

С 1978 г. начинается период реформ и открытости, время свободы мышления. Это период большой активности в области образования,

происходит изучение новых ситуаций и новых проблем. Все это повлекло развитие музыкального образования в школах Китая, дало толчок к развитию с целью обеспечить хорошее состояние дел в этой области.

В 1986 г. заместитель Министра народного образования Лю Бен сказал: «Мы должны создать не только свое собственное образование, но и создать свое собственное академическое, высшее образование». В следующем году Комитетом ученых степеней Государственного Совета «Учебные материалы и методы исследования» были переименованы в «Педагогику», а «Преподавание музыки» – в «Развитие музыкального образования».

В течение этого периода следует отметить такие исследования, как «Создание дисциплины музыкального образования» Ляо Цзя Хуа, «Эстетическое воспитание в будущем» Ван Юэ-цюань, «Введение в зарубежную науку музыкального образования» Ван Цинхуа, «Концепция музыкального образования» Цао Ли и др. Это были основополагающие труды; после этого музыкальное образование закрепилось как научная дисциплина.

В марте 1986 г. китайскими Ассоциациями музыкантов был учрежден Комитет музыкального образования. В декабре Совет по музыкальному образованию, а также Государственный отдел народного образования совместно организовали Первую конференцию по реформе музыкального образования. Затем были созданы разнообразные академические организации по вопросам музыкального образования: Высшее музыкальное училище (1986); Исследовательский Совет по вопросам музыкального образования (переименован в 1987 г. из Комитета по вопросам музыкального образования); Ассоциация музыкантов по вопросам музыкального образования (1990).

Таким образом, была создана музыкальная среда и появилось разнообразие в музыкальном образовании и академической деятельности. Это не только в значительной степени способствовало музыкальному образованию в школах Китая, но и весьма помогло развитию музыкального образования в целом и развитию самой музыкальной дисциплины.

Кроме того, Отдел народного образования и социальных наук реализовал ряд проектов: «Седьмая пятилетка» – принятие законов по вопросам, связанным с школами искусств (1987–1990); «Восьмая пятилетка» – проект «Школа гуманитарного образования и исследований собранных исторических данных» (1991–1995); «Девятая пятилетка» – проект «Образовательная практика в школах искусств» (1996–2000); «Десятая пятилетка» – проект «Изучение национального культурного наследия в школах искусств» (2001–2005). Также были начаты и успешно реализованы

другие крупные научно-исследовательские проекты в области художественного образования. В развитии дисциплин музыкального образования были достигнуты значительные успехи.

В дополнение к этим национальным работам в конце 1980-х – начале 1990-х гг. появилось большое число переводов иностранных книг и литературы о опыте зарубежных стран: «Мир музыкального образования» Ли Даньна; перевод Ляо Най Сюн методики «Музыки для детей» Карла (2004); книги Эллиотта в переводе Ци Сюэ, Лай Дафу «Вопросы музыкальной практики» и т.д. Кроме того, были опубликованы написанные некоторыми отечественными учеными монографии и учебники по музыкальному образованию. Например, Ма Дунфэн написал книгу «Теории и практики музыкального образования», Се Цзясин, Юйвэнь Ву – «Музыкальное образование и педагогика», Яо Сы-юань – «О музыкальном образовании», Цао Ли составлено «Введение в общее музыкальное образование» и т.д.

В XXI в. музыкальное образование в Китае стало развиваться еще более активно. В 2003 г. По Ян Жуй Мин, Дю Сяо Ши в «Десятую пятилетку» составили ключевой проект Министерства образования «Развитие международного сравнительного исследования учителей музыки», и он был официально запущен. После 2003 г. Исследовательский Совет по вопросам музыкального образования и Ассоциация музыкантов по вопросам музыкального образования совместно осуществили широкий круг мероприятий:

- в августе 2004 г. организовали в городе Далянь «Семинар для педагогов и выпускников по дисциплинам национального музыкального образования»;
- в ноябре 2004 г. в Шанхайской музыкальной консерватории состоялся Международный симпозиум по музыкальному образованию;
- в июне 2009 г. в Шанхайской консерватории прошел «Седьмой семинар Азиатско-Тихоокеанского общества музыкального образования»;
- в августе 2009 г. в Китайской консерватории состоялась Двадцать девятая Всемирной конференция по образованию и т.д.

Как упоминалось ранее, реформы в Китае и открытость образования в музыкальной школе имели бурное развитие. Дисциплины музыкального образования постоянно обновляли концепцию музыкального образования и пребывали в состоянии становления и развития. Образование перестало быть политизированным и стало гуманитарным. Необходимо получить академические знания и навыки, получить образование, чтобы сосредоточиться на инновациях и практической применимости образования. Произошел сдвиг от пренебрежения личностью отдельного студента

– к гуманистическому, гуманитарному, всестороннему развитию. Таким образом, культурное, эстетическое и техническое образование – триединые компоненты, из которых складывается система образования.

По мере продвижения реформы образования китайское музыкальное образование в школах начинает постепенно процветать. После появления таких документов, как «Учебная программа полного дня в обязательном бесплатном музыкальном образовании», «Высшие стандарты школьной программы по музыке (экспериментальная)», «План развития образования Национальной школы искусств (2001–2010 гг.)» и других документов, началась новая глава эпохи реформирования китайской школы музыкального образования и практики.

В настоящее время в Китае в системе музыкального образования много внимания уделяется теории музыки и музыкального образования. Однако же в музыке, как говорил еще Конфуций, самое важное – ее эстетическое воздействие на человека, воздействие на его эмоциональную сферу. На практике же сейчас большее внимание уделяется научным, теоретическим вопросам в музыке. В Китае существует многовековая традиция развития именно живой музыки как таковой, чувствования музыки и ее эмоционального проживания, и этого в системе современного музыкального образования не хватает. Следует еще работать и думать, каким образом так построить систему музыкального образования, чтобы за изучением теории музыки не потерять в ней самое главное – ее жизнь, полет и красоту.

Музыкальное образование является очень широкой предметной областью. Особенно с развитием науки и техники, музыка в жизни человека начинает играть все более важную роль, спрос на музыкальное образование в качестве области практического изучения растет.

Международное общество музыкального образования имеет семь комитетов: музыкальная школа и Педагогический совет; Комитет по обучению профессиональных музыкантов; Научный комитет по специальному музыкальному образованию; Комитет музыкальной терапии и использования музыки в медицине; Комитет по раннему музыкальному образованию детей; районные дома культуры; Комитет по средствам массовой информации. Исходя из этого, мы видим, что музыкальное образование требуется сегодня в очень широких областях знаний. И по сравнению с современным международным музыкальным образованием во многих областях некоторые из исследований находятся на начальной стадии и их еще предстоит доработать и углубить.

Новое музыкальное образование в Китае в течение последних 60 лет прошло через трудный и неровный путь развития – от стадии разведки,

через опыт реформ и до развития на высшей ступени. Применяя ведущие современные технологии и стратегии развития образования, у нас есть все основания полагать, что музыкальное образование в Китае в XXI в. будет иметь более широкие и разнообразные перспективы.

Библиографический список

1. 孙继南 编著 中国近现代 (1840-2000) 音乐教育史纪年 山东教育出版社 2004年6月。
2. 中国音乐大事记 (1949-1979) 中国艺术研究院音乐研究所资料室 (初稿油印本) 1983年3月。
3. 中华人民共和国教育大事记 (1949 - 1982) 中央教育科学研究所 教育科学出版社 1983年。
4. 中国教育年鉴 (1949 - 1981) (1982 - 1984) . 中国大百科全书出版社 1984年9月。
5. 艺术教育重要法令 教育部社会科学司编印 1942年1月。

А.И. Ткалич, Т.А. Казакевич, Т.В. Титова

Проектная организация учебного процесса в профессиональном образовании

В статье обосновывается необходимость реинжиниринга аппарата управления образовательным учреждением. Рассмотрены преимущества проектной организации учебного процесса. Обосновывается детализация основных учебных процессов вплоть до отдельных технологий. Сделан акцент на преимущества самоуправления и саморазвития отдельных базовых подсистем.

Ключевые слова: реинжиниринг управления, степень управляемости, учебная деятельность, самоуправление, образовательный проект.

Сегодня речь идет о реинжиниринге деятельности субъекта управления образовательным учреждением: от традиционной политики четкого, пошагового следования указаниям из так называемого Центра до практически полной самостоятельности в принимаемых решениях от стратегического до оперативного уровня. Вот в таких рамках предусмотрена реформа образования, которая в первую очередь предусматривает коренную перестройку управленческой деятельности любым образовательным учреждением.

При этом отказ от командно-административных методов управления системой образования ориентирован на сохранение и повышение качества образования, способствующего удовлетворению потребностей и ожиданий различных социальных групп общества. Подобные установки современной государственной концепции, детализированные Законом Российской Федерации «Об образовании» [2], предъявляют серьезные требования к деятельности субъектов, обеспечивающих целенаправленную и организованную работу людей в образовательном учреждении любого уровня.

Под управлением качеством образовательного процесса будем понимать «деятельность, в которой ее субъект посредством предоставления образовательных услуг и решения управленческих задач обеспечивает организацию совместной работы учащихся, педагогов, родителей и ее направленность на качественное удовлетворение потребностей» [1, с. 181].

Для обоснования необходимости реинжиниринга управляющей подсистемы целесообразно воспользоваться системным анализом.

Сколь ни талантлив, ни трудолюбив, ни добросовестен педагогический коллектив, без функционирования администрации его усилия окажутся тщетны. Администрация, аппарат управления, субъект управления, управленческая подсистема, наконец, призваны обеспечивать условия оптимального функционирования и развития объекта управления. Под объектом управления образовательного учреждения будем понимать, прежде всего, основную, т.е. учебную деятельность. Итак, управляющая подсистема осуществляет необходимые управленческие функции: прогнозирование, планирование, нормирование, анализ и учет, контроль, оценку деятельности, разработку и реализацию управленческих решений. Комплексный показатель качества функционирования аппарата управления может быть выражен степенью управляемости. Под степенью управляемости будем понимать возможность и достаточность управляющей подсистемы влиять на результативность, эффективность и качество основной деятельности, деятельности управляемой подсистемы. При определении данного показателя важно подчеркнуть специфику управленческого воздействия, заключающуюся в избегании так называемого «ручного управления», в избегании дублирования и жесткого избыточного контроля, с одной стороны, и полного самоустранения субъекта – с другой.

Признан факт современного перераспределения ролей и функций субъекта управления, вызванный ослаблением опеки со стороны государства. Одной из неразвитых его функций сегодня является функция прогнозирования или стратегического управления, базовой составляющей которой служит целеполагание деятельности. Неразвитость функции объясняется жестким доминированием государства в определении целей образовательной деятельности на протяжении периода социалистического государства. Несмотря на экономическую самостоятельность негосударственных образовательных учреждений, появившихся в РФ в 1990-е гг. XX в., функцию целеполагания выполнял не аппарат управления, а государство с помощью жестких ведомственных ограничений: законодательство, государственные образовательные стандарты,

лицензирование, аккредитация. Данные меры вполне оправданы, если учесть особенности регулируемой сферы – сферы образования, являющейся коренной составляющей социальной сферы не просто государства, а целого народа. Итак, функция целеполагания, определяемая на федеральном уровне, заключалась в постановке цели, удовлетворяющей всех основных участников образовательной деятельности, а именно: подготовка квалифицированных выпускников в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов и (в меньшей степени) в соответствии с потребностями основного работодателя – государства с его плановой экономикой. Впоследствии потребности рынка труда были дифференцированы другими видами работодателей, но их нечеткие и искаженные «диким капитализмом» потребности пока еще не в состоянии благотворно влиять на данный сегмент рынка труда.

Необходимо перепроектировать собственно процесс управления учебной деятельностью, разложив его на специфический набор типовых функций, а также «закрепить» управленческие функции за названными субъектами учебной деятельности.

В ряде случаев самоорганизация гораздо эффективнее, чем формальная организация и «ручное» управление. Доказано, что чем меньше регламентирована программа и структура управляемой подсистемы, тем выше способность ее приспособления, ее выживаемость в реальных условиях. В зрелой социально-экономической системе каждый «элемент» способен самостоятельно определять свои задачи, согласуя их с целями системы и самостоятельно эти задачи решать. Авторы предлагают для обеспечения управляемости учебной системой провести следующие организационные процедуры: постановку цели и определение критериев ее достижения и задач; организацию необходимой структуры и распределение функций между ее элементами; разработку основных и вспомогательных технологических процессов; определение доли ответственности каждого элемента системы в достижении общей цели. Современный менеджмент, имея соответствующие задокументированные сведения, в состоянии выстроить собственный (ограниченный) набор управленческих функций для поддержки работоспособности и развития идеально спроектированной учебной системы.

В данной постановке темы статьи целесообразно сформировать основы управленческих воздействий на основную, учебную деятельность субъектов. Как правило, руководитель образовательного учреждения не принимает активного участия в «производственной» деятельности подчиненных, его роль сводится к функциям организатора, снабженца, и стратега, а коллектив, представленный высококвалифицированными

специалистами, обладает способностями к творческой самостоятельной работе и персональной ответственности. Только при таких условиях на максимум задействовано самоуправление и, безусловно, саморазвитие подсистемы «обучающийся–обучающий». Вот здесь и кроется высокий потенциал самоуправления – способности подсистем к самостоятельным активным действиям в достижении общих целей учебной системы, главной из которых является подготовка квалифицированных и востребованных обществом специалистов.

Авторы считают необходимым проведение анализа задаваемых субъектами потребностей и их корреляции. Итогом будет высокая работоспособность и автономность подсистемы с минимальным внешне-управленческим воздействием. В частности, оно будет необходимо в постановочных организационных аспектах. В том числе будет задействована общесистемная функция стратегического управления. К минимуму будут сведены такие регулярные функции, как мониторинг, учет состояния «управляемого объекта», координация, корректировка деятельности, контроль и оценка. Здесь взаимодействие профессорско-преподавательского состава и обучающихся не будет требовать посредничества регулярного менеджмента.

Добавим, что для отладки столь идеального и малозатратного менеджмента администрация обязана провести организационное проектирование подсистемы в идеологии систем управления качеством. Ничего принципиально нового для задач менеджмента здесь нет. Переоценка и переход менеджмента в новое качество, на более сложные задачи будет способствовать развитию не только всей системы, не только ее синергическому эффекту, но и самому менеджменту, придавая его деятельности творчество, высокий профессионализм и, соответственно, объективную востребованность.

Глобальная цель должна учитывать цели основных участников и «потребителей», а именно: цели образовательного учреждения, цели учащихся, цели обучающихся, цели государства, цели общества, цели региона.

Формирование цели влечет за собой необходимость формирования критериев ее достижения. Помимо традиционного критерия – выпуска заданного количества с заданными параметрами качества квалифицированных выпускников – добавляются параметры реального трудоустройства и далее – отсутствие рекламаций со стороны работодателей и со стороны последующих образовательных уровней. Только такими «прямыми» критериями сложносоставные цели не измерить. После декомпозиции целей образовательного учреждения происходит оснащение подцелей соответствующими критериями более мелкого порядка.

Например, критерий соответствия условий и методик обучения научному и техническому прогрессу, критерий качества волонтерского движения. Сформированное древо целей и соответствующее ему древо критериев документируется в общем разделе концепции создания и развития образовательного учреждения.

Как известно, проектная организация труда предусматривает высокие полномочия и персональную ответственность каждого участника проекта за конечный результат. Процесс реализации образовательного проекта учитывает некую неопределенность и свободу творческого поиска оптимальных алгоритмов действий. Огромное значение в успехе проекта приобретают горизонтальные деловые коммуникации между участниками. При этом отсутствуют узкопрофессиональные барьеры и преференции, стихийно возникают и не подлежат регламентам деловые кооперации.

Основным выводом статьи является обоснование необходимости реинжиниринга управляющей подсистемы образовательного учреждения для реализации широких возможностей проектной организации деятельности.

Библиографический список

1. Арасланова А.А. Управление качеством высшего профессионального образования на основе формирования региональных образовательных кластеров. М., 2011.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» по состоянию на 2011 г.: с коммент. и посл. изменениями. М., 2011.
3. Теория систем и системный анализ в управлении организациями: Справочник. М., 2009.

К.А. Жумагулова

Обновление содержания биологического образования

В Казахстане содержание биологического образования в общеобразовательной школе претерпевает изменения в связи с переходом на 12-летнее обучение. Концепция биологического образования предусматривает понимание законов природы, формирование биоэкологических знаний и культуры учащихся. Необходимо изменить учебную деятельность учащихся, перейти от традиционного предметно-ориентированного обучения к компетентностно-ориентированному, предусматривающему развитие личности ученика. Пути совершенствования биологического образования исходят из компетенций и ожидаемых результатов обучения. В связи с этим меняются принципы обучения и направления обучения.

Ключевые слова: содержание биологического образования, базовые компетенции, ключевые компетенции, предметные компетенции, ожидаемые результаты обучения.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем для всего мирового сообщества. В Казахстане реформирование системы среднего образования проводится на основе концептуальных положений, нашедших свое отражение в Государственной программе развития образования до 2015 г.

Анализ литературы по этой проблеме, особенно истории ее становления, показывает многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования. В связи с этим возникает необходимость продолжения широкого системного как теоретико-методологического, так и эмпирического изучения этой проблемы.

Вследствие этого в последние годы в области школьного образования сложились различные подходы к толкованию понятий «компетенция» и «компетентность».

Переход казахстанской системы образования на 12-летнее обучение требует изменения целей и задач среднего биологического образования, направленных на удовлетворение интересов и потребностей отдельной личности, на развитие ученика, формирование его мотивационной сферы, интеллектуальных и творческих способностей.

Концепция биологического образования предусматривает понимание законов природы, формирование биоэкологических знаний и культуры учащихся. Изучение биологии в школе должно способствовать гуманизации и гармонизации общества, нравственному, психическому развитию, формированию здорового образа жизни и сохранению здоровья школьников. Положительными сторонами Концепции биологического образования являются завершение систематического курса биологического образования, учет региональных особенностей, раскрытие экологических закономерностей. Содержание биологического образования предусматривает использование интеграции фактических знаний, установление связи между разделами биологии, преодоление фрагментарности, ознакомление с общебиологическими закономерностями для понимания целостной картины мира и сущности биологических процессов и явлений. Биологические знания постепенно углубляются, усложняются посредством включения новых понятий, теорий и законов, общих для природы. Ключевые направления преобразования школьного биологического образования были связаны с дифференциацией, интеграцией, профессионализацией содержания образования [1].

Особое внимание сегодня должно быть направлено на то, чтобы ученик был субъектом образовательного процесса, т.е. необходимо изменить учебную деятельность учащихся, перейти от традиционного предметно-ориентированного обучения к компетентностно-ориентированному, предусматривающему развитие личности ученика, формирование его мотивационной сферы, умения применять полученные знания на практике. Качество биологического образования определяет конечный результат, который выражается в изменениях, вводимых в «требованиях к уровню подготовки учащихся», которое будет свидетельствовать о практическом овладении биологическими знаниями в курсе школьной программы.

Учебный предмет «Биология» является одним из предметов образовательной области «Естествознание». Роль предмета «Биология» в системе школьного образования обусловлена значением биологических знаний

в понимании законов природы и в практической деятельности человека, в формировании оптимальных взаимоотношений человека и природы, современной научной картины мира [2].

Обучение предмету «Биология» позволило выполнить социальный заказ общества, предусматривающий подготовку биологически и экологически грамотной личности, понимающей значение жизни как наивысшей ценности, обладающей прогрессивным стилем мышления, ориентирующейся в научной картине мира, обладающей умением эффективно применять полученные знания на практике.

Можно назвать следующие основополагающие принципы обновления содержания биологии: 1) личностная ориентация; 2) гуманизация и гуманитаризация, культуросообразность; 3) фундаментальность, усиление методологической составляющей содержания образования; 4) приоритет сохранения здоровья учащихся; 5) обеспечение практической ориентации среднего образования; 6) усиление в содержании образования деятельностного компонента; 7) оптимизация объема учебной нагрузки; 8) интеграции; 9) профилирование и дифференциация [3].

Исходя из этих принципов, обновление содержания биологического образования целесообразно осуществлять по следующим направлениям.

1. Отражение достижений и тенденций развития современной биологической науки.

2. Усиление воспитательного и развивающего потенциала биологического образования, общекультурной направленности.

3. Превышение роли теории как методологической основы познания природы.

4. Усиление практической направленности биологического образования.

Обновление содержания биологического образования, новая социокультурная ориентация школьной биологии, предполагающая развитие у школьников творческих способностей, требует совершенствования всей системы обучения биологии – использования современных педагогических технологий, форм, методов и средств обучения.

Таким образом, с изменением приоритетов образования в Республике Казахстан перспективной областью является совершенствование образовательной сферы, в частности, биологического образования. Данные разработки представляют собой молодые саженцы, которые через несколько лет превратятся в зрелые настоящие деревья. А молодое подрастающее поколение станет хорошей сменой в новой формации общества.

Библиографический список

1. Государственный общеобязательный стандарт ОСО НО РК (Приказ № 667 МОН РК от 27.12.08). Астана, 2008.
2. Жадрина М.Ж. Проблема определения многоуровневой системы ожидаемых результатов обучения в школе // Открытая школа. 2004. № 8. С. 3–9.
3. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.

Р.Ш. Избасарова**Повышение результативности
современного урока**

Автор анализирует содержание и структуру современного урока в общеобразовательной школе, делая акцент на недостатки, которые часто встречаются при планировании и проведении уроков, такие как увлечение учителем планированием отдельного урока без достаточной связи с другими, слабое знание личности школьника и классных коллективов, несоответствие методов обучения содержанию и структуре урока, недостаточное применение домашних заданий и т.д.

Ключевые слова: современный урок, структура и подструктура урока, методы обучения, роль учителя, индивидуализация обучения.

Формы организации учебной работы имеют принципиальное значение в теории и практике современного урока, поскольку в значительной степени определяют эффективность обучения, его результативность. Чтобы урок был наиболее эффективным и давал положительные результаты в процессе обучения учащихся, необходимо выявить основные недостатки, которые должны быть устранены учителем в ходе подготовки к уроку.

Так, наиболее часто встречающийся недостаток урока – это увлечение планированием отдельного урока без достаточной связи с другими, сла-

бое знание типологии уроков, а поэтому их однообразие. Каждый урок имеет свою законченную тему и содержание, в то же время он является логическим продолжением предыдущих и основой для последующих уроков. Все это нацелено на содержательное и глубокое разъяснение нового материала учителем и умение поддерживать внимание и мыслительную активность учащихся при работе с ним. Кроме этого, на уроке, в ходе изучения нового материала, идет и работа по упорядочиванию и закреплению ранее усвоенного. Невозможно изучать новый материал, не вспоминая, не анализируя, не опираясь на уже пройденный материал, не применяя его при выводах каких-то новых положений [4, с. 56–64].

Для учителя крайне важно, понимая объективную многоплановость процессов на уроке, не довольствоваться их стихийным ходом, а постоянно искать и находить оптимальные варианты взаимодействия элементов урока друг с другом. Следовательно, при подготовке к проведению разделов урока учителю необходимо обратить внимание на основное содержание как вводных, так и изучающих новый материал и обобщающих уроков. Все они должны нести главную идею данного раздела. Конечно, учитель может выделить уроки, на которых будут даваться основные теоретические и базовые знания. Но надо также уделить внимание урокам закрепления знаний, умений и навыков учащихся.

Вторым часто встречающимся недостатком урока является слабое знание личности школьника и классных коллективов. Как следствие этого, возникают уроки-близнецы в разных классах, невозможность опираться на особенности учащихся, необоснованность дифференциации в обучении, отсутствие направленности работы по ликвидации пробелов в знаниях. В таких случаях преподаватель не учитывает возрастных и индивидуальных способностей учащихся. Но ему необходимо учитывать характер связей и взаимодействия компонентов, предопределяющих логику процесса обучения, поэтапного движения ученика от незнания к знанию, которое сводится к тому, что всякое формирование новых знаний и способов деятельности осуществляется непосредственно на базе актуализации прежних знаний и опыта деятельности и систематического применения усвоенных знаний и опыта в теоретической и практической учебной деятельности школьника [2, с. 24–26].

Третьим недостатком урока является недооценка специального продумывания задач урока, неполнота их планирования (без задач психического развития), некомплексное продумывание (без связи задач друг с другом), без выделения доминирующих для данного урока, класса задач (отсюда перегрузка на самом уроке). К каждому уроку должны быть кратко сформулированы образовательные задачи в целом и их составные

элементы, а также их связь с развивающими и воспитательными задачами, что создаст условия успешного учения.

При создании методического проекта урока учитель исходит из принципа оптимального достижения целей и задач, где немаловажную роль в обеспечении успешности учебно-познавательного процесса – процесса воспроизведения прежних и усвоения новых знаний – играют создание мотивации, психологического комфорта, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей. М.И. Махмутов выделяет даже так называемую внутреннюю логико-психологическую подструктуру урока, которая, по его мнению, выступает связующим звеном между дидактической структурой и методической подструктурой урока [5, с. 69–73, 88–94].

Следующим недостатком урока представляется перегруженность содержания учебного материала, потеря сути за деталями, обилие второстепенного материала, необоснованное стремление отойти от учебника. Естественно, что каждый учитель старается за время урока дать как можно больше теоретического материала, выходящего иногда за рамки учебной программы, но при этом надо учитывать возможности усвоения теоретического материала учащимися, перезагруженность учебного процесса.

Многие учителя отмечают недостаточное внимание к применению знаний, оторванность теоретических знаний от их использования. При подготовке к уроку учителю необходимо определить меры для обеспечения условий продуктивной работы мышления и воображения учащихся: планирование путей восприятия учениками изучаемых объектов и явлений, их осмысления; планирование условий устойчивого внимания и сосредоточенности учащихся; использование различных форм работы для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний и умений, необходимых для восприятия новых (беседа, индивидуальный опрос, упражнения по повторению). А также для реализации данной задачи приемлема организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений.

Одной из проблем современного урока считается бедность арсенала выбора методов обучения, одностороннее увлечение то одними, то другими методами или же перестраховка – стремление к разнообразию используемых методов ради самого разнообразия. К выбору методов обучения учитель должен подходить с тщательностью, решающую роль в эффективности самого урока играет своевременное использование словесных методов обучения в комплексе с наглядными или практическими [1; 3].

Важной стороной урока автор считает оптимальный выбор форм обучения и деятельности учащихся. Так, слабое развитие групповых и индивидуальных форм обучения, увлечение фронтальными формами даже там, где они неэффективны, слабое использование урока в интересах развития коллектива, недостаточная опора на коллектив с целью реализации его воспитательных возможностей на уроке снижает его результативность. Учитель должен помнить, что организация учащихся на обучение возможна путем деления их на группы по уровню обучаемости, учет этих обстоятельств при определении сочетания индивидуальной, групповой и фронтальной форм работы учащихся на уроке. Планирование урока должно происходить в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями учащихся, проведение урока – с учетом сильных и слабых учеников и дифференцированного подхода к ним [6].

Недостатками современного урока также считаются пассивная позиция части школьников в учебном процессе, бессистемность в формировании навыков рациональной организации учебного труда, преимущественно в формах внеурочной работы (кружки, факультативы и т.п.). Этому аспекту в настоящее время начали уделять внимание не только учителя-предметники, но и авторы учебных программ и Государственных стандартов образования общеобразовательных школ. Так, на внеурочную форму обучения школьников уделяется от 5% до 20% учебного времени в зависимости от профиля обучения [7].

Одним из важных моментов, на которые необходимо обратить внимание, является нерациональное использование времени на уроке, отсутствие установки на усвоение главного и, как следствие, перегрузка учащихся домашними заданиями, не развивающими познавательную активность и творчество, слабая дифференциация заданий, отсутствие необходимых пояснений к их выполнению. К инструктажу домашнего задания учителя давно не обращаются, порой учащиеся находятся в парадоксальной ситуации, не зная, как грамотно выполнять домашнее задание. Часто учитель ограничивается только названием параграфа и перечнем вопросов, на которые ученики должны дать устный или письменный ответ. А сколько возможностей хранят в себе творческие задания, позволяющие развивать любовь к предмету и желания узнать больше интересного в той или иной области наук!

Стремление любой ценой выполнить заранее намеченный план полностью имеется практически у каждого учителя-предметника, независимо от возникших на уроке обстоятельств, и как следствие этого – формализм, слабый учет реальной обстановки, отсутствие запасных методических вариантов.

Учитывая все выявленные недостатки, учитель может заранее быть готовым к планированию уроков, выбрать правильные методы обучения, применить знания по психологии развития личности школьника, его индивидуальных и возрастных особенностей.

Хороший урок – это тот урок, где царит деловая творческая обстановка, где желание школьников размышлять бьют ключом, где они охотно вступают в диалог с учителем, друг с другом, авторами тех или иных теоретических концепций и пожеланий, не боясь попасть впросак. А современный учитель, как творческая личность, может менять урок, чувствовать настроение учащихся и играть, как актер на сцене.

Библиографический список

1. Дубровина И.В. Психологическое здоровье детей. М., 2001.
2. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. М., 1984. С. 24–26.
3. Ингекамп К. Педагогическая диагностика / Пер. с нем. М., 1991.
4. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. М., 1980. С. 56–64.
5. Махмутов М.И. Современный урок. М., 1985. С. 69–73, 88–94.
6. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. М., 1987.
7. Скаткина М.Н. Проблемы современной дидактики. М., 1980.

О.В. Кириченко

Современные образовательные тенденции в деятельности классного руководителя по правовому воспитанию старшеклассников

В статье анализируется деятельность классного руководителя по воспитанию правовой культуры старшеклассников на основе использования как инновационных, так и традиционных с нестандартными формами технологий воспитания, применяемых в современной школе.

Ключевые слова: классный руководитель, старшеклассник, правовое воспитание, технологии воспитания.

В реалиях нынешнего развития общества создание единого морально-воздействия на подрастающее поколение надо рассматривать как одну из главных педагогических задач. Ее решение в значительной степени обеспечивается в условиях школы через организацию деятельности всего педагогического коллектива. В последнее десятилетие воспитательная деятельность в образовательных учреждениях претерпевает изменения. Предпринимаются попытки привести цели, содержание и способы организации воспитания детей в соответствие перспективами развития российского государства и общества.

Воспитательные функции в общеобразовательном учреждении выполняют все педагогические работники. Однако ключевая роль в решении задач воспитания принадлежит педагогическому работнику, на которого возложены функции классного руководителя. Важное звено в модернизации воспитательной практики – обновление деятельности классного руководителя, являющегося ключевой фигурой во взаимодействии с детьми и их родителями. От того, насколько изменится его работа, во многом зависит успешность всех осуществляемых преобразований.

Именно классный руководитель реализует цели и задачи воспитания, организует активную учебно-познавательную, трудовую, общественную, спортивно-оздоровительную и художественно-эстетическую деятельность учащихся, направленную на их развитие и формирование разнообразных личностных качеств. При этом решаются важные задачи освоения современных концепций и педагогических технологий; изучение, обобщение и распространение лучшего опыта воспитательной работы.

Деятельность классного руководителя обладает широкими возможностями в правовом воспитании старшеклассников. Так, классный руководитель обеспечивает включение старшеклассника в различные виды внеучебной деятельности правовой направленности, которые обогащают личный опыт ученика, расширяют его знания об обществе и государстве, гражданских правах и обязанностях, общественных нормах; развивают у школьников желание активно участвовать в продуктивной, одобряемой обществом социально-значимой деятельности и др.

Правовое воспитание – целенаправленная деятельность. Цели правового воспитания должны отражать формирование специфических качеств личности. Они определены в исследованиях А.Д. Бойко, Е.А. Лукашевой, В.Н. Кудрявцева В.И. Павлонис и др. и сформулированы как цели правового воспитания: общее повышение уровня знаний о праве; усвоение

правовых требований; формирование правовых убеждений; выработка твердых навыков правомерного поведения. Процесс формирования правовой культуры старшеклассников есть педагогически целесообразно организованное присвоение ими посильных для их возрастных возможностей элементов правовой культуры как объективного явления, существующего в обществе. В процессе нашего исследования были использованы работы Г.П. Давыдова, А.Ф. Никитина, В.М. Обухова о правовой культуре учащихся [2].

Практика показывает, что в школьные годы учащиеся должны хорошо знать законодательные акты, которые им адресованы. Имеется в виду Конституция России, законодательство об ответственности несовершеннолетних за нарушение правопорядка. Эти правила переплетаются с требованиями нравственного поведения выполнять советы и распоряжения родителей, беречь и охранять природу, государственное, общественное и личное имущество, заботиться о своем здоровье, не пользоваться запрещенными предметами.

Необходимость усиления работы по правовому воспитанию вызвана слабым знанием прав и обязанностей граждан России, которое выявлено нами в ходе диагностики учащихся одной из столичных школ. Знания о существовании и кратком содержании законодательных документов о правах человека выявлены у 55 старших школьников из 100 опрошенных, а знание прав ребенка на образование – у 41, на жизнь – у 36, на свободу мнений, выбора – у 29, на воспитание в семье – у 15, на медицинское обслуживание – у 10 из того же контингента старшеклассников.

Данные показатели указывают на острую необходимость скоординированности всех воспитательных влияний на школьников в целях развития личности со сформированной правовой культурой посредством включения их в многообразные виды деятельности и взаимоотношения. А появление новых требований со стороны общества и личности, усиление бездуховности части подрастающего поколения требуют от педагогического коллектива школы по-новому оценить свою работу и наметить ряд мероприятий, способствующих достижению поставленных задач.

Наше исследование показало, что в своей работе классные руководители используют ряд инновационных технологий: мониторинг воспитательного процесса; тестирование как один из методов изучения личности обучающихся и прогнозирования развития каждого ученика; тренинги; практикумы; личностно ориентированные технологии; технология проектной деятельности; технология учебной деловой игры; технология учебных дискуссий; технология развития критического мышления;

информационно-коммуникационная технология; технология педагогической поддержки и др.

Кроме этого, осуществление функций классного руководителя по формированию правовой культуры в современных условиях развития образовательной деятельности предполагает проведение нетрадиционных форм классных часов: разъяснение понятий административной и уголовной ответственности несовершеннолетних; формы профилактики подростковой преступности и наркомании; анализ конкретных ситуаций из юридической практики; изучение основ семейного права; правовые основы выбора будущей профессии; советы будущим абитуриентам. Особо следует обратить внимание на приглашение на такие мероприятия специалистов в области права, которые профессионально проведут правовой анализ современной молодежной субкультуры, деятельности тоталитарных сект религиозной направленности, существующих правовых взаимоотношений в семье, прав и ответственности несовершеннолетних и их родителей.

Таким образом, работа классного руководителя – целенаправленная, системная, планируемая деятельность, строящаяся на основе программы воспитания всего образовательного учреждения, анализа предыдущей деятельности, позитивных и негативных тенденций общественной жизни, на основе лично ориентированного подхода с учетом актуальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом школы, и ситуации в классном коллективе, а правовое воспитание старшеклассников является особым видом его деятельности и требует модернизационных изменений.

Библиографический список

1. Женило М.Ю. Правовые классные часы для старшеклассников и учащихся лицеев. М., 2006.
2. Методика правового воспитания учащихся / Под ред. Мицкевича А.В., Обухова В.М. М., 1982.

К.В. Хайбулина

Сочетание традиционных средств наглядности и информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения биологии в 8 классе

Автором разработаны и предложены методы и методические рекомендации использования традиционных средств наглядности и современных средств информационно-коммуникационных технологий при обучении биологии. В статье представлены результаты эксперимента по внедрению предложенной методики.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, наглядность, обучение биологии, обучающие компьютерные программы, наглядные методы обучения.

Анализ работы учителей показывает, что в настоящее время для обеспечения наглядности в учебном процессе все шире используются средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Согласно результатам анкетирования, проведенного нами в ГОУ «Педагогическая Академия Московской области», активно используют средства ИКТ 92,8% учителей биологии, считают целесообразным и используют на уроках демонстрации компьютерных презентаций – 85,7%, используют комплексную программу по биологии – 28,6%, для диагностики и контроля знаний учащихся (тестирование) – 35,7%. По данным анкетирования, 71,4% учителей используют средства ИКТ на всех этапах урока. В то же время при этом исследовании было выявлено, что 57,1% учителей биологии используют традиционные средства наглядности, а 21,4% учителей используют только словесную (вербальную) наглядность.

Беседы с учителями показали, что при использовании ИКТ в сочетании с традиционными средствами наглядности им не хватает методических знаний и они опираются на свою интуицию и опыт. В педагогической литературе подробно описываются словесные, наглядные и практические методы, а о возможности использования ИКТ в сочетании с традиционными средствами наглядности (показ иллюстраций, демонстрация опытов, макетов, моделей и т.д.) часто лишь упоминается [1]. Важно организовать процесс учебно-познавательной деятельности учащихся таким образом, чтобы традиционные средства наглядности и современные ИКТ органично вписывались в урок биологии, не перегружая учебный про-

цесс. «Эффективность использования средств зависит от способов сочетания их с содержанием и методами обучения» [2, с. 275].

В связи с этим возникает необходимость разработки методики использования традиционных средств наглядности в сочетании с современными ИКТ при обучении в 8 классе. По нашему мнению, разработанная методика должна быть направлена на повышение эффективности процесса обучения и приобщение учащихся к систематической работе с традиционными средствами наглядности в сочетании с современными ИКТ.

Для проверки эффективности разработанной нами методики был проведен педагогический эксперимент. Предметом нашего исследования являлось выяснение эффективности применения традиционных средств наглядности в сочетании с современными ИКТ на уроках биологии в 8 классе.

Новизна разработанной нами методики заключалась в том, что использование традиционных средств наглядности в сочетании с современными ИКТ осуществлялось в процессе коллективной познавательной деятельности учащихся.

Используя традиционные средства в сочетании с ИКТ, необходимо учесть следующие методические, педагогические, психологические и организационные особенности их применения: методическая подготовленность учителя; умение учителя целенаправленно работать с информацией; планомерность применения средств наглядности; недопустимость перегрузки урока средствами наглядности; использование здоровьесберегающих технологий; учитывание особенностей восприятия, внимания, памяти обучающихся.

Педагогический эксперимент проводился в школах г. Королева Московской области. Для проверки эффективности предложенной методики были проведены контрольные работы, в которых приняли участие 100 учащихся из четырех 8-х классов, из них два класса были экспериментальные, а два других – контрольные.

В контрольных классах обучение велось по традиционной методике с использованием традиционных средств обучения в кабинете биологии, не оборудованном компьютером.

В экспериментальных классах обучение проводилось по разработанной нами методике, которая предусматривала использование традиционных средств наглядности в сочетании с современными ИКТ. В процессе эксперимента для организации учебно-познавательной деятельности на уроке использовались компьютер (рабочее место учителя), мультимедийный проектор, экран, объемные модели, приборы и таблицы. Преподавание осуществлялось с применением комплексной программы по биологии, компьютерного тестирования и компьютерных презентаций.

Определение места и роли ИКТ в структуре урока зависит от дидактических задач и создания условий, обеспечивающих наилучшее вос-

приятие информации учащимися. В процессе поискового эксперимента нами было выявлено, что компьютерные мультимедийные презентации целесообразно использовать в начале урока, при объяснении нового материала, закреплении и обобщении знаний. Это позволяет актуализировать знания учащихся, иллюстрировать объяснения учителя, а также способствует созданию проблемной ситуации и т.д. Комплексная программа по биологии может применяться на различных этапах урока, но наибольший эффект достигается при изучении нового материала по биологии при объяснении учителем или самостоятельной работе учащихся. Данная программа содержит интерактивные плакаты, видеоресурс, аудиоресурс, 3D-модели, иллюстрации, словарь, биографии ученых, задания. Компьютерное тестирование и использование тестов на печатной основе возможно при повторении, обобщении и проверке знаний учащихся.

Применение ИКТ в процессе эксперимента в начале урока способствовало установлению взаимосвязи изученного материала с новой темой и активизации познавательного интереса учащихся. Для этого использовался видеоресурс или демонстрация компьютерных презентаций и иллюстраций комплексной программы по биологии. Таким образом, обеспечивалась подготовка учащихся к восприятию нового материала. Вербализация учениками увиденного способствовала развитию их речи.

В основной части урока применялись тестовые вопросы (на печатной основе) для проверки знаний учащихся. Это позволяло систематически контролировать знания большого числа учащихся. При индивидуальном и фронтальном опросе использовались объемные модели, муляжи, микроскопы. Так осуществлялась связь теории с практикой.

При изучении нового материала применялась обучающая часть комплексной программы по биологии (интерактивные плакаты и видеоресурс), которая раскрывала динамику биологических процессов и явлений. В данном случае компьютерная программа использовалась с целью обучения и формирования умений и навыков у учащихся. Ее использование способствовало повышению информационной плотности занятий в результате ускоренной подачи информации, а также эмоциональной насыщенности учебного материала.

В ходе самостоятельных работ учащихся на уроке применялись традиционные средства наглядности, такие как лабораторное оборудование, микроскоп и натуральные объекты для проведения практических и лабораторных работ, в сочетании с той частью комплексной компьютерной программы по биологии, где представлены словари, биографии, 3D-модели и задания. Таким образом, учащиеся получали возможность

знакомится не только с внешним видом изучаемого вещества, но и с их свойствами, изменениями и наблюдать изучаемое явление или процесс в динамике.

В процессе обучения биологии важно приучить учащихся проверять и применять полученные знания на практике [3]. На этапе закрепления учебного материала использовались традиционные средства наглядности: объемные модели, таблицы. Для распознавания систем органов и их строения использовались объемные модели: торс человека и муляжи внутренних органов. Применение наглядных средств обучения при закреплении дает возможность систематизировать и упорядочить изучаемый материал и выделить в нем главное.

Для повторения использовались традиционные средства наглядности, а для обобщения материала на уроках применялась контролирующая часть комплексной программы, которая позволяла проверить, усвоен ли учеником изучаемый материал. Оценка результатов усвоения изученной темы проводилась с помощью тестового контроля на компьютере, был выявлен уровень базовых знаний, необходимый для осознанного восприятия изучаемого материала.

Применение традиционных средств наглядности и ИКТ в процессе работы на уроке позволило создать целостный образ изученного объекта, поэтому важно было задействовать все каналы для восприятия потока информации репрезентативной системы человека в обучении. Работа в экспериментальных классах строилась с учетом здоровьесберегающих технологий. В течение урока происходила постоянная смена деятельности. В экспериментальных классах предусматривали использование ИКТ не более 15–20 мин. на уроке.

Наши исследования показали, что учащиеся усваивают материал лучше при организации работы с применением ИКТ в учебном процессе. Результаты, полученные в экспериментальных классах, выше, чем в контрольных (таблицы 1, 2).

Качество знаний учащихся сразу после изучения темы «Кровообращение» в экспериментальной группе составило 66%, а в контрольной группе – 50% (таблица 1). При повторной проверке через месяц качество знаний в экспериментальной группе понизилось на 2% и составило 64%. В контрольной группе – понизилось на 8% и составило 42% (таблица 2). Объяснить этот факт можно тем, что в ходе систематической работы в экспериментальных классах наряду с традиционными методами наглядности использовались средства ИКТ на уроках для обучения, закрепления и проверки знаний. В контрольных же группах такой работы не проводилось.

Таблица 1

**Результаты контрольного среза, проведенного после изучения
темы «Кровообращение»**

Характеристика ответов	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	абс.	%	абс.	%
Общее число работ	50	100	50	100
Правильные и полные ответы	4	8%	5	10%
Правильные, но неполные ответы	21	42%	28	56%
В ответах были допущены ошибки	19	38%	14	28%
Не справились с заданием	6	12%	3	6%
Качество знаний	50%		66%	
Успеваемость	88%		94%	
Коэффициент эффективности	0,56		0,70	

Сходные результаты мы получили и при изучении других тем курса биологии 8 класса («Дыхание», «Нейрогуморальная регуляция процессов жизнедеятельности»).

Таблица 2

**Результаты контрольного среза, проведенного через месяц
после изучения темы «Кровообращение»**

Характеристика ответов	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	абс.	%	абс.	%
Общее число работ	50	100	50	100
Правильные и полные ответы	3	6%	4	8%
Правильные, но неполные ответы	18	36%	28	56%
В ответах были допу- щены ошибки	22	44%	16	32%
Не справились с заданием	7	14%	2	4%

Характеристика ответов	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	абс.	%	абс.	%
Качество знаний		42%		64%
Успеваемость		88%		96%
Коэффициент эффективности		0,47		0,66

Сравнение результатов динамики качества знаний учащихся и их успеваемости по трем темам курса биологии 8 класса демонстрирует, что в экспериментальных классах данные показатели значительно выше, чем в контрольных (рис. 1, 2).

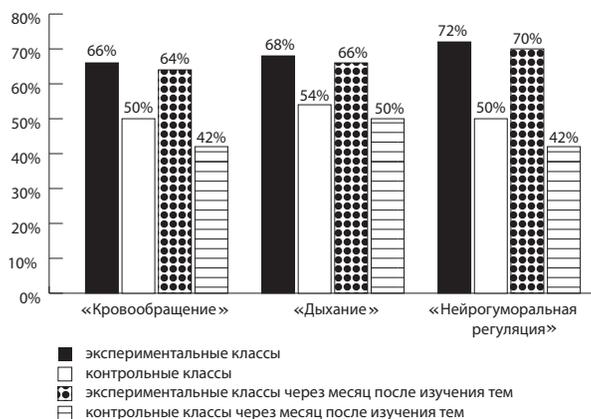


Рис. 1. Динамика качества знаний учащихся в экспериментальных и контрольных классах сразу после изучения тем и через месяц

Результаты, полученные в процессе педагогического эксперимента, свидетельствуют об эффективности данной методики применения традиционных средств наглядности в сочетании с ИКТ в процессе обучения биологии. Таким образом, результаты наших исследований показали, что: сочетание ИКТ и традиционных средств обучения в экспериментальных классах помогает максимально задействовать все каналы учащихся для восприятия потока информации;

– только при сочетании ИКТ и традиционных средств обучения ведущей функцией учителя является управление познавательной деятельностью

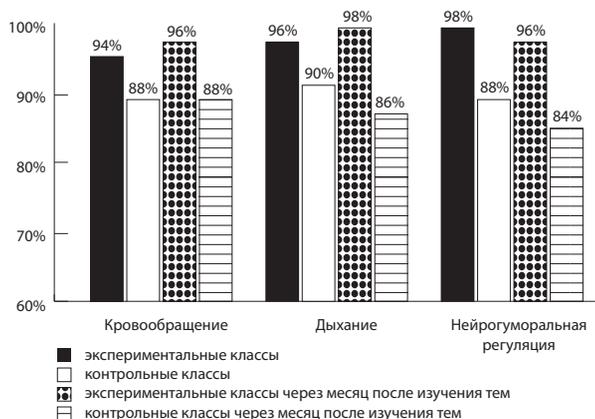


Рис. 2. Динамика успеваемости учащихся в экспериментальных и контрольных классах сразу после изучения тем и через месяц

стью учащихся, включающее планирование, организацию и контроль процесса обучения;

- рациональное использование ИКТ на уроке способствует наилучшему усвоению учебного материала;

- при правильно организованной деятельности применение традиционных средств наглядности и ИКТ не вызывает известного эффекта новизны, выражающегося во временном улучшении качества обученности;

- организованная по предложенному нами типу деятельность помогает располагать изученный материал в сознании учащихся в системе.

Анализ результатов проведенного исследования свидетельствует об эффективности применения данной методики при обучении школьников биологии. Предложенная методика может послужить основой для разработки методических рекомендаций учителям других предметов.

Библиографический список

1. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2009.
2. Педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов и колледжей / Под. ред. П.И. Пидкасистого. М., 2009.
3. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи: Пер. с англ./ Под ред. А.В. Беляевой, В.В. Леонаса. М., 1989.
4. Трайтак Д.И. Проблемы методики обучения биологии: Труды действ. чл. Международной Академии наук пед. образования. М., 2002.

Л.П. Варенина

Интенсив и техники нейролингвистического программирования в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе

В статье обосновывается, что для максимально эффективного обучения иностранному языку необходимо воздействовать сразу на все каналы восприятия, используя техники нейролингвистического программирования. По мнению автора, интенсивная сетка часов в течение одного года является более продуктивной, чем то же количество часов, распределенное на 2 года обучения.

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование, техники НЛП, интенсив в изучении иностранным языкам.

Как правило, если при поступлении в вуз приоритеты не были связаны с иностранным языком, то придется начинать изучение иностранного языка практически сначала. А перед преподавателем стоит непростая задача профессионально-ориентированного обучения будущего специалиста, т.к. стандарты выдвигают определенные требования приобретения общекультурных и профессиональных компетенций.

Как же подойти к решению этой проблемы в рамках 340 часов или 10 кредитных единиц? Как научить студента, который изучал иностранный язык в школе в течение 6–8 лет, да так и не выучил?

Существует немало сторонников естественного подхода к изучению иностранного языка. Естественный подход хорошо работает с детьми дошкольного возраста и со школьниками, когда они начинают изучать иностранный язык. Например, в немецких школах начинают изучение иностранного языка путем хорового пения и говорения, основанного на имитации. Основополагающим является использование поэтического

языка – рифмы и ритма. Важное значение (помимо игр) придается рассказам. Слушая внимательно, дети погружаются в новый язык и учатся понимать сюжет рассказа, что является важным навыком для дальнейшего изучения иностранного языка. Но в условиях вуза эта стратегия не совсем подходит, т.к. выпускник должен уметь не просто читать, понимать и вести беседу, но и грамотно переводить тексты по своей специальности.

Основная задача преподавателя вуза – мотивировать студента к изучению иностранного языка. Общеизвестно, что каждый тип личности обладает своими наиболее успешными для него стратегиями восприятия и запоминания материала. Сегодня много говорят и пишут о личностно-ориентированной педагогике, призывая преподавателя подстраиваться под каждого студента. Призыв предлагать для каждого типа учащихся свои задания звучит нереально. Напротив, надо попытаться давать такие задания, которые будут задействовать все каналы восприятия и переработки информации одновременно. Преподаватель обязан понимать возможные различия восприятия информации и уметь гибко применять и при необходимости изменять тактику обучения.

Не секрет, что лучше всех усваивают премудрости английской грамматики студенты-математики. Они четко видят логические связи и раскладывают язык по формулам. Хуже всех формализованный английский язык дается студентам-медикам, и это при том, что будущие врачи учат наизусть огромное количество сложнейшего материала. У них просто другое восприятие.

Студенты с преобладающим визуальным каналом восприятия информации (визуалы) отдают предпочтение чтению и имеют большее представление о характере и структуре языка. Они лучше воспринимают новый материал, когда он написан в книге, на доске, представлен схематически в презентации. Визуалы лучше пишут, чем говорят. Аудиалы лучше воспринимают тексты на слух, им проще дается аудирование. Кинестетикам больше нравится использовать ролевые игры, работать с карточками, они готовы писать. При работе с аудиторией преподавателю необходимо использовать разные способы презентации одного и того же языкового материала.

Каким же образом преподавателю угодить и аудиалам, и визуалам, и кинестетикам, и логикам? Вот здесь нам приходят на помощь техники нейролингвистического программирования. Известно, что одну и ту же мысль можно выразить по-разному. Как показали исследования, можно выделить некий словарный запас, характерный для того или иного типа личности. Например, одно и то же обращение будет звучать по-разному: 1) *Смотри!* (визуал); 2) *Послушай!* (аудиал); 3) *Представь себе!* (кинестетик). Некоторые лингвисты приводят целые таблицы синонимич-

ных выражений, используемых различными типами личности. Преподаватель может воспользоваться уже готовыми таблицами или составить свои и как можно активнее использовать их при объяснении нового материала, чтобы привлечь всю аудиторию и для каждого найти ключевое слово.

Можно привести пример объяснения согласования времен в английском языке несколькими наглядными способами.

1. Преподаватель может изобразить на доске временной континуум в виде прямой линии и отметить на ней точками последовательность времен. Для студента с абстрактным мышлением этого будет достаточно.

2. Рисунок можно усложнить, добавив «коммунальные квартиры», чтобы более образно показать сочетание времен. Например, можно озвучить, что *Past Simple* «мирно делит квартиру» с *Past Continuous*; а *Past Perfect* «дружно живет» с *Past Perfect Continuous* и т.д. Таким образом, мы привлекаем визуалов и аудиалов.

3. Кинестетиков необходимо поместить в этот временной континуум и дать им ощутить себя в нем. Интересная находка была сделана Д. Никуличевой в семинаре «Игра со временем». Студентам предлагается представить «реку жизни» и себя, стоящим над ней на крутом берегу: *Река течет слева направо, плавно изгибаясь, где за поворотом «прячется» предпрошедшее время; вы находитесь в настоящем, а вправо от вас, слегка вверх, уходит будущее.*

Можно с абсолютной уверенностью заявить, что после такого трехступенчатого объяснения у студентов появится понимание соотношения английских времен, что, как известно, для русскоговорящих всегда является сложным материалом.

Изучение феномена полиглоссии показало, что невозможно дать четкие рекомендации, которыми можно было бы руководствоваться при изучении иностранных языков. У каждого из известных полиглотов была своя методика освоения языка. Это связано как с особенностями восприятия, так и с той имеющейся базой, на которую ложился каждый последующий язык. Но, так или иначе, каждый старался в первую очередь прозрачно увидеть грамматический строй языка. Это говорит о том, что сознательное освоение языка идет как освоение новой языковой системы.

Было установлено, что существуют некоторые возрастные, чисто физиологические ограничения для изучения иностранных языков, когда ребенок не способен заниматься всем сразу: в 5 и в 14–15 лет. Это так называемые зоны неудачи в развитии индивида. А благоприятные для языка периоды рассеяны по жизни достаточно равномерно. Один из таких благоприятных периодов падает на студенческие годы – 20–25 лет.

Чтобы эффект изучения иностранного языка был осязаем, необходимы интенсивные занятия по 8–10 часов в неделю в течение года. Конечно, если результат не закрепить на последующих курсах посредством чтения лекций и проведения семинаров по отдельным специальностям, то к моменту окончания высшего учебного заведения иностранный язык можно забыть.

Для достижения максимального эффекта в обучении иностранному языку преподавателю необходимо тонко построить работу с «ограничивающими убеждениями» обучаемых. Для этого нужно использовать различные формы рефлексии с последующей коррекцией. Данная работа должна быть личностно-ориентированной и может организовываться в группе или индивидуально. Такими «ограничивающими убеждениями» зачастую являются жалобы на отсутствие времени и плохую память. Очень часто за нарушение памяти принимается невнимательность и неспособность сосредоточиться, а также редкое использование естественных законов запоминания: впечатление, повторение, ассоциации. Существует множество рекомендаций по запоминанию слов и расширению объемов памяти. К ним относятся мнемотехника (образование ассоциативных связей), работа с карточками, метод маркировки (приклеивание стикеров со словами к соответствующим предметам), метод составления рассказа с новыми словами, метод фонетических ассоциаций (метод Аткинсона) и, конечно, компьютерные программы *OpenBook*, *EZ MemoBooster*, *LM Bomber*, *MyNewWords* и др. Нам представляется наиболее оптимальной следующая схема запоминания:

1) правильно прочитать и произнести слово (по слогам – это поможет правильно его писать в дальнейшем), слово должно произноситься легко и комфортно;

2) слово надо запомнить в ситуации, а если это глагол, то в грамматической структуре, характерной для этого глагола;

3) проговорить эту ситуацию вслух.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы: для получения высокого результата в обучении иностранному языку в неязыковом вузе время, затрачиваемое на обучение, необходимо сжать до 1 года, с интенсивностью занятий – по 8–10 ч в неделю. Рекомендуется избыточная подача материала, направленная на все типы личности одновременно. Работа с «ограничивающими убеждениями» должна быть личностно-ориентирована, студенты должны быть мотивированы на изучение языка.

Библиографический список

1. Никуличева Д. Игра со временем. URL: <http://www.poliglots.ru> (дата обращения: 01.08.2012).

Г.Н. Казанцева

Роль эмоциональной культуры преподавателя в воспитании личности студентов: контекстный подход

В статье рассматривается влияние личности преподавателя на формирование эмоциональной культуры студентов, понимаемой как компонент общей психологической культуры личности. Формирование личности представлено в системе концентрических контекстов ее жизнедеятельности, при этом эмоциональная культура обозначена в качестве контекста любой деятельности человека.

Ключевые слова: личность, психологическая культура, эмоциональная культура, контекстный подход.

Современное понимание педагогического процесса предполагает синтез обучения и воспитания, формирование личности студента в процессе обучения. Современный компетентностный подход смещает акцент в подготовке специалиста на профессиональное развитие его личности, поскольку компетенции – это способности, выступающие неотъемлемой частью личности профессионала. На наш взгляд, одно из наилучших определений личности дал С.Л. Рубинштейн, утверждавший, что личность – это не набор заданных качеств, а способность проявлять свое отношение к миру и самому себе [3]. В развитие этого тезиса можно определить личность как осознанную и ответственную социальную позицию человека как субъекта, т.е. его позицию по отношению к себе, другим людям и обществу в целом (другими словами, личность – система социальных установок субъекта).

Очевидно, что только личность может воспитать другую личность, что выдвигает особые требования к педагогу. В основе процесса помощи в развитии личности учащегося, студента должен быть опыт преподавателя по осознанному формированию своей собственной личности. В свою очередь, развитие личности представляет собой реализацию субъектом психологической культуры. В современном понимании культура – это система норм и правил, направляющих человека и общество в целом на трансцендирование, превосхождение природной данности, как в плане внешней, предметной деятельности, так и во внутриспсихическом плане.

В психолого-педагогическом аспекте культура предполагает «возделывание» человека-личности в человеке-индивиде, а значит – образование

специфически человеческого способа рефлексивного сознания и саморегуляции, неслучайно названное в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского «высшими психическими функциями». Следовательно, именно психологическая культура обеспечивает формирование и функционирование личности.

Среди исследователей, разрабатывающих проблему психологической культуры личности, следует выделить Т.Е. Егорову, Л.С. Колмогорову, Н.И. Лифинцеву, Г.И. Марасанова, К.М. Романова, О.Н. Романову, Л.Т. Селезнёву, В.В. Семикина и др. Обобщая их трактовки данного явления, мы можем предложить собственное определение: психологическая культура – это совокупность средств и определенная степень познания, регулирования и развития психики, обеспечивающих формирование высших психических (т.е. осознанных, субъектно управляемых) функций человека. Следовательно, психологическая культура предстает в первую очередь как культура саморазвития и саморегуляции, степень развития которых обуславливает качество предметной и социальной деятельности человека.

Так, низкий уровень психологической культуры многие исследователи (И.В. Дубровина, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, А.А. Реан, В.В. Семикин и др.) называют причиной профессиональных деформаций личности педагога и его негативного воздействия на обучающихся и воспитанников. При этом для педагогической сферы особенно значимой становится такой компонент психологической культуры, как эмоциональная культура.

В последнее время это новое понятие постепенно входит в лексикон психологической науки в работах таких авторов, как Е.С. Асмаковец, Л.В. Колтырева, М.Б. Коробицына, М.И. Кряхтунов, О.М. Кулеба, Л.М. Митина, Н.А. Рачковская, М.Г. Резниченко, Г.А. Ястребова и др. На основании анализа их работ дадим собственное определение этого феномена. Под эмоциональной культурой мы понимаем способность осознания субъектом собственных и чужих эмоций, ценностной дифференциации эмоциональных состояний и на этой основе эмоциональной саморегуляции деятельности и общения.

Как отмечают исследователи, наличие сформированной эмоциональной культуры необходимо для успешного педагога (Л.М. Митина и Е.С. Асмаковец), тогда как ее отсутствие губительно сказывается на личностях воспитанников (А.А. Реан, М.Г. Резниченко, Г.А. Ястребова) в силу деструктивного стиля общения педагога и демонстрации им негативных образцов эмоционального реагирования в сложных ситуациях. И это притом, что эмоциональная культура для студентов многих специ-

альностей (руководители, педагоги, психологи, музыканты, специалисты сферы обслуживания и др.) является важнейшей компетенцией, обеспечивающей эффективность их будущей профессиональной деятельности!

По нашему убеждению, методологической основой развития личности студентов, в плане ее психологической (и конкретно – эмоциональной) культуры может стать контекстный подход к обучению, разрабатываемый с начала 1980-х гг. в научной школе А.А. Вербицкого [2]. Данный подход демонстрирует, что усвоение содержания обучения реально осуществляется не путем простой передачи информации от преподавателя студенту, а в процессе собственной, личностно мотивированной активности обучающегося. Психологический контекст здесь выступает в качестве психологической категории и, согласно классическому определению А.А. Вербицкого, понимается как «система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов» [1].

Моделирование предметного и социального (социо-культурного) контекстов предстоящей студенту профессиональной деятельности в формах его познавательной деятельности придает учению личностный смысл и обеспечивает возможность формирования системы ключевых профессиональных и социальных компетенций. Соответственно, развитие личности и ее психологической, а также конкретно-эмоциональной культуры также осуществляется в определенной системе контекстов. Таковыми общими контекстами являются: 1) внутренний контекст – существующие на данный момент установки субъекта, определяющие восприятие им любой новой информации («внешнее преломляется через внутреннее», по С.Л. Рубинштейну); 2) внешний контекст – социальная ситуация развития, а также предметная среда которые в совокупности и осуществляют стимулирование и дают обратную связь в ответ на активность субъекта (действия других субъектов, изменение предметов).

Более конкретно формирование личности можно описать с помощью ее самоопределения в системе концентрически расширяющихся контекстов жизнедеятельности. Первичный контекст – интрапсихический (бытие собственным телом и психикой, отождествление с ними), далее контекстом развития личности выступает семья (малая группа, связанная кровным родством), затем – коллектив (друзья, учебная, деловая или другая формальная малая группа, связанная совместной деятельностью), шире – общество (большие группы – от населения села до человечества в целом), а далее – все живые существа (все, кто помимо человека населяют Землю)

и «неживая» материя (в том числе сама Земля, понимаемая как живой организм, и даже вся Вселенная), в пределе – мироздание как целостная система-Абсолют (что является целью религиозно-мистических практик и, строго говоря, выходит за пределы развития личности, почему и получило название «трансперсональной психологии»).

Таким образом, развитие личности предполагает постановку субъекта во все более широкие контексты мироздания и вследствие этого максимальное расширение сферы осознанной и ответственной самотождественности субъекта как личности.

Несомненно, в этом процессе немаловажную роль играет эмоциональная культура. Согласно известному тезису отечественной психологии, личность взаимодействует с окружающим миром на основе единства аффекта и интеллекта. Поэтому формирование системы ценностей, убеждений, самоотношения и других установок, составляющих самую суть личности, необходимо вести в контексте регуляторного влияния эмоциональных состояний. Более того, можно утверждать, что психологическая культура (и эмоциональная культура как ее важнейшая составляющая) выступают в качестве контекста любой человеческой деятельности – как внутриспсихической, так и внешней.

Соответственно, развитие способностей рефлексии собственной эмоциональной сферы и навыков ее саморегуляции студентами в их будущей профессиональной деятельности и межличностном общении должно соотноситься с указанными контекстами. Однако, как было отмечено, формирование эмоциональной культуры как одной из основ личности студента необходимо начинать с самих педагогов. Для этого необходимо создать условия фасилитации целостного развития личности (и особенно эмоциональной культуры) педагогов силами психологической службы вуза, колледжа, школы, поскольку эмоциональная культура педагога является его критической компетенцией в плане развития личности студента.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Контекст (в психологии) // Общая психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского. М., 2005. С. 137–138.
2. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 31–39.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М., 1989. С. 130–135.

Н.Г. Каратаева

Компетентностно-контекстный подход к разработке содержания образования в инженерном вузе

Рассмотрены особенности отражения компетентностного подхода в ФГОС ВПО нового поколения: участие работодателей в разработке образовательных программ; использование инновационных педагогических технологий и др. Приведены принципы формирования образовательной программы, ее реализации и контроля усвоения курсантами, сформулированные с позиций теории контекстного обучения.

Ключевые слова: образовательные стандарты нового поколения, компетентностный подход, принципы формирования образовательной программы, теория контекстного обучения.

Образовательные стандарты второго поколения, принятые в 2000 г., имели целый ряд позитивных моментов, однако сохранили ориентацию на «знаниевую» модель высшего профессионального образования. Основной акцент делался на формирование перечня учебных дисциплин, их содержания и объема, а не на требованиях к уровню освоения учебного материала, не обеспечивалась гибкость программ при подготовке выпускника под конкретного потребителя, не учитывались современные международные тенденции развития высшего образования.

К числу отличительных особенностей третьего поколения ФГОС ВПО, разработанных на основе компетентностного подхода, можно отнести:

- отсутствие федерального, регионального и вузовского компонентов при значительном расширении свободы вузов при разработке основных образовательных программ (ООП);
- обоснование требований к результатам освоения основных образовательных программ в виде компетенций;
- установление новой формы исчисления трудоемкости освоения ООП студентами в виде зачетных единиц (кредитов).

Отражение компетентностного подхода в новых стандартах осуществляется по следующим направлениям: 1) определение сущности компетенций и их разделение на общекультурные и профессиональные; 2) отражение потребностей рынка труда; 3) участие работодателей в доопределении профессиональных компетенций и разработке ООП;

4) использование инновационных образовательных технологий; 5) формирование структуры образовательной программы; 6) проверка освоенных компетенций. Рассмотрим их несколько подробнее.

1. Определение сущности компетенций и их структуры. В новых ФГОС ВПО требования к результатам освоения образовательных программ представлены в виде определенного набора компетенций, которыми должен обладать бакалавр. При этом компетенция определяется как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

2. Отражение потребностей рынка труда. В стандартах второго поколения требования рынка труда представлены косвенно в квалификационной характеристике выпускника, взятой из справочника должностей, утвержденного постановлением Минтруда России еще в 1998 г. В новых стандартах эти требования отражены, прежде всего, в формулировке цели образовательной программы. В Разъяснениях по формированию ФГОС ВПО определено, что перед началом разработки ООП вуз должен определить главную цель (миссию) программы, цели в области воспитания и обучения, учитывающие ее специфику, направление и профиль подготовки, особенности научной школы, потребности рынка труда.

3. Участие работодателей. Переход к компетентностной модели предусматривает участие работодателей как в разработке образовательной программы, так и в контроле ее качества. Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится бакалавр, определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей.

Для максимального приближения текущей и промежуточной аттестации обучающихся к условиям их будущей профессиональной деятельности в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться, кроме преподавателей конкретной дисциплины, работодатели, преподаватели, читающие смежные дисциплины, и т.п.

4. Использование инновационных образовательных технологий. В «Разъяснениях» определены образовательные технологии, обеспечивающие реализацию компетентностного подхода: широкое использование в учебном процессе семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов в сочетании с внеаудиторной работой. Должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных

организаций, мастер-классы экспертов и специалистов. Должен быть также обеспечен доступ студентов к профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам.

5. Формирование структуры образовательной программы. В новых ФГОС ВПО для бакалавров нет указания на прямую связь структуры образовательной программы с формируемыми компетенциями. Определено, что ООП подготовки бакалавров предусматривает изучение учебных циклов (гуманитарный, социальный и экономический цикл; математический и естественнонаучный цикл; профессиональный цикл) и разделов (физическая культура, практика и научно-исследовательская работа).

Учебные циклы имеет базовую (обязательную) часть и устанавливаемую вузом вариативную (профильную). С каждым учебным циклом связывается комплекс приобретаемых знаний, умений и навыков, что обеспечивает формирование определенного набора компетенций. При этом вариативная часть цикла должна давать возможность не только расширения или углубления знаний, умений, навыков, но и компетенций, определяемых содержанием базовых дисциплин (модулей).

6. Проверка освоенных компетенций. Она обусловлена необходимостью разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений, компетенций будущих выпускников. Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ООП (текущая и промежуточная аттестация) должны создаваться фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и др., условия для максимального приближения текущей и промежуточной аттестации студентов к условиям их будущей профессиональной деятельности.

Проведенный нами анализ требований нормативных документов, образовательных стандартов, практики европейских вузов по использованию компетентностного подхода, особенно в рамках международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (TUNING), позволил выявить и систематизировать комплекс принципов компетентностного подхода, составляющих основу построения образовательных программ Морской государственной академии им. адмирала Ф.Ф. Ушакова.

Эти принципы, сформулированные с позиций теории контекстного обучения [1; 2], мы разделили на три группы: принципы формирования образовательной программы, принципы ее реализации и принципы контроля эффективности усвоения курсантами содержания программы.

К принципам *формирования образовательной программы* мы отнесли:

1) необходимость участия работодателей в проведении образовательной политики;

2) определение требований к результатам освоения ООП подготовки бакалавров и магистров в целом и их разделов в виде компетенций в сфере профессиональной и социально-личностной деятельности;

3) определение компетенций выпускников с учетом основных функций и видов профессиональной деятельности;

4) выделение в структуре учебного плана модулей, позволяющих формировать у курсантов определенные компетенции;

5) развитие у будущих выпускников способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности – основная задача вузовского образования.

К принципам *реализации образовательной программы* мы отнесли следующее:

1) внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей и содержания образования, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий;

2) широкое использование в учебном процессе педагогических технологий контекстного типа, обеспечивающих в сочетании с внеаудиторной работой эффективное формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций студентов;

3) организация в рамках учебных курсов встреч с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классов экспертов и специалистов;

4) создание педагогических условий формирования у будущих выпускников опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем.

Принципами *контроля эффективности процесса усвоения образовательных программ* мы считаем следующее:

1) обеспечение гарантии качества подготовки бакалавров посредством реализации с привлечением представителей работодателей соответствующей стратегии, регулярного проведения самообследования по согласованным критериям и сопоставления с другими образовательными учреждениями;

2) создание фондов оценочных средств, включающих типовые задания, контрольные работы, тесты, методы контроля и позволяющих оценить уровень приобретенных компетенций для аттестации курсантов на соот-

ветствие их персональных достижений поэтапным требованиям образовательной программы;

3) максимальное приближение программ и процедур текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся к условиям их будущей профессиональной деятельности.

Представленную классификацию принципов компетентностного подхода можно рассматривать в качестве методологической основы формирования образовательных программ и оценки их качества в инженерном вузе.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2009.
2. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.

Р.Ф. Мирхасанов

Изучение курса «Формальная композиция и абстрагирование» студентами Государственного специализированного института искусств

Статья посвящена положительным изменениям в композиционных и живописных работах студентов ГСИИ при изучении курса «Формальная композиция и абстрагирование». В статье обращается внимание на необходимость параллельного изучения предметов «Формальная композиция и абстрагирование» и «Копирование». Приведены конкретные методические приемы.

Ключевые слова: образовательный процесс, инклюзивное образование, профессиональное художественное образование, учебное копирование, композиционное средство.

Курс «Формальная композиция и абстрагирование» является пока еще новым для художественных вузов, т.к. он не входит в базовую (обязательную) часть учебных циклов. В Государственном специализированном институте искусств (ГСИИ) студенты 3 и 4 курсов мастерской станковой живописи изучают курс «Формальная композиция и абстрагирование» в качестве вариативной (профильной) части учебных циклов.

В ГСИИ обучаются студенты-инвалиды с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата в смешанных группах (инклюзивное обучение). На изучение курса необходимо 120 часов аудиторных и 30 часов самостоятельной работы. Цель программы, по мнению составителя, члена-корреспондента Российской академии художеств, заслуженного художника РСФСР Олега Николаевича Лошакова, состоит в том, чтобы студент художественного вуза на основе своей практической работы начал разбираться в достижениях изобразительного искусства XX в., которые обогатили повседневную практику современных художников-живописцев. Результаты этих достижений до последнего времени не были введены в контекст образовательного процесса при воспитании художников-станковистов, что стало определенной преградой при подготовке современного молодого художника, который не может в своей творческой практике ни игнорировать, ни использовать в полной мере богатый опыт формализма в искусстве XX в.

Мне удалось поработать по этой замечательной программе со студентами мастерской Олега Николаевича Лошакова. Хотелось бы добавить, что абстрагирование и формальную композицию можно изучать не только по живописным произведениям XX столетия. П.Ф. Никоновым, Ю.А. Шишковым и Н.И. Андроновым я был воспитан в том убеждении, что настоящими «формалистами» можно считать старых мастеров. Именно на примере таких величайших художников, как Эль Греко, Тициан, Ян Вермеер Дельфтский, Сурбаран, Рембрандт, на примере иконописи Рублева и стенописи Дионисия можно и нужно объяснять студентам абстрагирование в живописи и формальную сторону живописи. «Абстракция составляет 50% любой реалистичной живописной станковой или монументальной работы. А 50% – письмо с натуры», – говорил в 2003 г. на обсуждении дипломных работ студентов Института им. В.И. Сурикова пейзажист, руководитель мастерской В.М. Сидоров. «Модуль», «линейная пластика», «акцент», «пятно», «ритм», «симметрия и асимметрия», «энергия цвета», «архитектоника» – общие термины в композиции архитектурной, в скульптуре, живописи, графике. Необходимо говорить со студентами о «рельефе Н. Пуссена» и «цветовом рельефе П. Сезанна» в живописи, об архитектонике в композиции.

Остановимся подробнее на нескольких заданиях, выполнявшихся студентами в рамках курса «Формальная композиция и абстрагирование» и «Копирование».

Задание № 4 (8 часов). Выполнить натюрморт декоративно (плоско) по цвету на основе другого этюда (выполненного приближенно к натуре).

Натюрморт должен быть поставлен преподавателем на дополнительных цветах. Педагог предлагает студенту провести работу над развитием цветовых и тональных отношений в этюде натюрморта, а затем сделать декоративный вариант этюда, удерживая основные цветовые пятна на плоскости картины (при этом желательно, чтобы натуральный мотив, послуживший основой для этого задания, оставался доступен студенту для наблюдения).

Считаю, что в качестве самостоятельной работы можно выполнить «вольную» копию работ. Например, «Красные рыбки» А. Матисса, «Девушка с перламутровой сережкой» Вермеера Дельфтского. Обращено внимание студентов на следующие моменты:

1) гармония и красота дополнительных цветов натюрморта А. Матисса и портрета Вермеера Дельфтского;

2) плотность звучных, а не глухих цветов;

3) красота чуть наклоненных вертикалей «большой тени» корпуса и головы, вертикальных складок на плече, на головном уборе в портрете работы Вермеера;

4) центробежное движение в картине Анри Матисса, начинающееся от малого круга, образованного плавающими красными рыбками, и переходящее, благодаря «отголоскам» круга в ажурных деталях мебели и окружности стеклянного сосуда, на дальние участки холста.

После выполнения этого задания стало заметно, что живописные работы студентов стали крепче «сшиты» в плане композиции. Студенты-живописцы учатся работать вдумчивее, серьезнее с компоновкой в холст, задумываться об обрезках, производимых краями холста. Студенты должны компоновать грамотно (в формате), а не перекраивали формат под живопись. Студенты учатся ограничивать красочную палитру, относиться к ней вдумчиво. Живопись в работах становится «собранной», цельной, не пестрит. Экономное, разумное отношение к палитре красок дает знание технологии живописи. Студент понимает ценность сложной, активной по цвету, «плотной» живописи.

Задание № 9 (10 часов). Сделайте самостоятельно постановку (натюрморт) для выполнения этюда и попытайтесь работать в той формальной системе, которая отличает произведения художника, оставившего значительный след в мировой живописи.

В качестве выбора подхода к данной работе можно выбрать работы Рембрандта. Внимание студентов обращено на следующее:

- 1) три стадии выполнения данного натюрморта;
- 2) необходимость пастозной подготовки световых частей;
- 3) возможность нанесения лессировки флейцем, а снятие излишков тона – ладонью, тряпкой, хлебным мякишем;
- 4) перечень лессировочных и полулессировочных красок;
- 5) лаки и растворители.

Живопись студентов становится разнообразной в техническом плане. Студенты применяют лессировки и полулессировки, работают пастозно и впротирку, пальцами, тряпками, мастихином. Используют подкладку цветом. Студенты приучаются вести работу методично (поэтапно), грамотно. Рост ремесленных знаний и практических навыков увеличивается благодаря одновременным занятиям копированием старых мастеров. Осваивая богатство и разнообразие живописного языка и различные подходы в создании живописного холста (Рембрандт, П. Сезанн, А. Матисс и др.), студенты более творчески подходят к выполнению учебной натурной работы.

Задание № 16 (8 часов, 4 часа самостоятельной работы для завершения задания). Работайте над плоскостным цветом и одновременно над ритмом, композиционными соотношениями цветовых пятен на плоскости картины, над геометрической основой формы предметов, добиваясь при этом, чтобы в обобщенной, абстрагированной форме, в максимальной степени достигать передачи своего впечатления от природы. (Натура обязательно должна быть в процессе работы).

В качестве самостоятельной работы домашней работы можно предложить выполнить графический анализ работы Д. Веласкеса «Менины». При этом студенты должны обратить внимание на следующие моменты:

- 1) композиционная новизна решения портрета Филиппа IV;
- 2) пирамидальная по очертаниям фигура инфанты Маргариты, которой вторят диагонали правой и левой женских фигур;
- 3) «нанизанные» на диагональ фигурки короля Филиппа IV, присевшей в церемониальном поклоне дамы и карлика;
- 4) «кулиса» слева в виде холста на подрамнике, «пробитая» справа вертикаль стены.

Из композиций студентов исчезают штампы и избитые приемы. До этих занятий в композициях часто изображались одинокие фигуры мужчин или женщин в городской или пейзажной среде. Фигуры придвигались к переднему плану, располагались чаще всего в нижней части горизонтального холста, главным героем обычно был одинокий молодой

человек или инвалид с тростью в руке, окруженный враждебным городом, людьми. На примере работ старых мастеров студентам показывается необходимость обращения к темам современным, позитивным. Совместно с преподавателем и самостоятельно выполняются графические (линия и тон) анализы композиций живописных работ лучших образцов мировой живописи.

Пользуясь услугами сурдопереводчика, перевести на язык жестов специфические слова и термины невозможно. Таким образом, появляется необходимость в создании наглядных пособий, обладающих кратким текстом и схематически иллюстрирующих материал из шедевров живописи. Поэтому для студентов были созданы краткие описания наиболее общеупотребительных терминов живописной школы.

Хочу обратить внимание, что одновременно с теоретическим материалом, который дается студентам по курсу «Формальная композиция и абстрагирование», полагаю, необходимо работать с ними практически по курсу «Копирование», это крайне полезно будущим живописцам, графикам, архитекторам и дизайнерам. Считаю, что у студентов происходит рост профессионализма в живописи и композиции под воздействием работы по данной программе. Работа в плане выполнения копирования обогащает их технологическими знаниями, а работа по программе «Формальная композиция и абстрагирование» дает багаж практических и теоретических знаний по истории изобразительного искусства, вооружает различными подходами к выполнению живописной, композиционной работы.

Библиографический список

1. Волков Н.Н. Композиция в живописи. М., 1977.
2. Лошаков О.Н. Рабочая учебная программа дисциплины «Формальная композиция и абстрагирование». М., 2009.
3. Лошаков О.Н. Рабочая учебная программа дисциплины «Копирование и практика копирования». М., 2009.
4. Мосина В.Р. Новое стратегическое мышление в развитии систем художественного образования высшей школы // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2010. № 1. С. 66–70.

А.Ю. Романенко, О.Г. Бурова

Учет особенностей студенческого возраста и образовательной среды вуза при формировании готовности будущих учителей к поликультурному воспитанию подростков

В статье анализируются возрастные особенности студенческой молодежи в аспекте их подготовки к формированию поликультурной воспитанности школьников. Рассмотрены возможности учебного процесса, внеучебной деятельности, а также роль педагогического коллектива вуза в повышении эффективности этого качества будущего педагога.

Ключевые слова: студент, будущий педагог, поликультурное воспитание, образовательная среда вуза, профессиональная готовность.

Поликультурная среда вуза объединяет молодых людей в сообщество с целью вовлечения их не только в учебную деятельность, но и в деловые и межличностные контакты. Она стимулирует в них потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям. В ней происходит позитивное взаимодействие индивидов, групп, культур, представляющих разные этносы, культуры, религии и т.п. Разновозрастной, многонациональный и разноконфессиональный студенческий и профессорско-преподавательский состав призван обеспечить образовательные, социокультурные и адаптивные потребности обучающихся. В связи с этим в современной образовательной парадигме особое место занимает проблема развития поликультурного сознания всех категорий населения, в том числе и студенчества.

При этом значительную роль в решении данной задачи многие авторы отводят системе образования и, в частности, высшего профессионального образования, т.к. эта сфера имеет реальную возможность внести свой вклад в процесс сближения и диалога различных религий, культур, может и должна инициировать развитие человеческих контактов на самых разнообразных уровнях, влиять на выработку правовых норм и важнейших решений в области человеческих отношений, на преодоление межнациональных и многих других противоречий.

Мы в своем исследовании выделяем специфику современного этапа формирования личности, который происходит в условиях перехода образования и воспитания от содержательно-знаниево-предметной парадигмы

к новой ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности в современном поликультурном обществе и рассматриваем поликультурную компетентность как ключевую и базовую для подготовки будущих специалистов – педагогов, учителей. Она базируется на их отношении к чужим культурам, интересам и уважении к ним, умении преодолевать в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур. Эта цель достигается путем формирования способности и готовности студенческой молодежи к позитивному взаимодействию с представителями иных культур.

Но для того, чтобы поликультурность стала личностным смыслом, нравственным принципом поведения, необходимо воспитывать личность. Поэтому проблема личностных установок, ценностей и смыслов – предмет педагогики, поскольку она изучает сущность, цели, задачи и закономерности воспитания, образования и обучения, их роль в жизни общества и развитии личности.

Цель нашего исследования – рассмотреть педагогические возможности образовательного процесса в вузе для формирования поликультурной компетентности у студенческой молодежи. При этом мы подчеркиваем необходимость учета их возрастной специфики.

При проведении исследования этой проблемы нами учитывались возрастные, личностные особенности и познавательные способности студенческой молодежи, которые достаточно широко представлены в современной психолого-педагогической литературе (Э.Ф. Зеер, Е.П. Климов, И.С. Кон и др.).

Специфика работы со студентами заключается в том, что мы имеем дело уже со сформировавшейся в некоторой степени личностью, не исключая, возможно, сформированные (или несформированные) поликультурные навыки общения, полученные в дошкольном и школьном периодах жизни.

Высшее образование, как часть общей образовательной системы, способно эффективно работать в этом направлении через проведение особых педагогических мероприятий, разработку специфических педагогических программ, коммуникативных технологий (беседа, диалог), создание для личности наиболее благоприятных условий для формирования у нее поликультурной воспитанности.

Таким образом, есть основания полагать, что вузовский образовательный процесс уже в существующем виде обладает большим потенциалом формирования у студентов – будущих учителей – готовности к оказанию поликультурной поддержки будущим воспитанникам. Наиболее благо-

приятным для формирования поликультурности психологи и педагоги (Л.С. Выготский, А.В. Мудрик, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон и др.) считают подростковый возраст. Однако современное состояние гражданского общества требует проявления поликультурной воспитанности, которая не всегда сформирована ранее. В соответствии с темой нашего исследования рассмотрим особенности студенческого возраста с точки зрения наличия предпосылок для развития таких качеств.

В период обучения в вузе основная масса студентов находится в возрастном периоде, характеризующимся как переход из фазы юности в фазу взрослости. В этот период завершаются главные фазы биологического и личностного развития. Общность интересов и потребностей у студентов является основой формирования у них особого социально-группового самосознания, особых черт студенческой морали, этики, студенческой микросреды, морально-психологического климата студенческих групп. Все это, как подчеркивает И.С. Кон, «многократно усиливается возрастной однородностью, которой, как правило, лишены другие социально-психологические группы» [3, с. 55].

Для большинства молодых людей поступление в вуз – это погружение в новое для них культурное пространство и соприкосновение с существующей там специфической субкультурой. В период начала обучения идет активное освоение студентом новой среды и адаптация к присущим ей особенностям, условиям и правилам. Происходящая при этом трансляция ценностей, норм и эталонов протекает более интенсивно потому, что университетская среда является для вчерашних школьников референтной. Это объясняется несколькими причинами, среди которых выделим тот факт, что поступление в вуз дается с трудом и переживается как достижение, а статус студента университета оказывается привлекательным, а также в связи с тем, что профессионально-познавательная деятельность для основной массы молодежи является ведущей, а вуз становится для них первым профессиональным сообществом.

В студенческом возрасте завершается формирование основных черт характера и особенностей личности. Главной характеристикой этого периода является устремление студентов на свое будущее, на свою профессию. В этом возрасте определенное изменение претерпевает чувство взрослости: оно становится глубже и острее, превращается в своеобразное чувство самоутверждения, самовыражения.

Ведущей деятельностью для основной массы молодежи становится профессиональная, для студенчества – профессионально-познавательная. Основные новообразования этой стадии становления: социальная

зрелость, самостоятельность, взрослость, определение смысла и стиля жизни, профессиональное самоопределение.

Вопросы профессиональной пригодности также получают в студенческие годы особую актуальность. Пригодность к конкретной деятельности обуславливается наличием соответствующих способностей и общих психологических условий, необходимых для успешного осуществления деятельности.

В период студенчества особенно интенсивно формируются личностные особенности молодых людей. Формирование личности, ее становление происходит именно во время перехода от юности к взрослости. Здесь получают особую определенность особенности темперамента и характера человека, общая направленность личности [3].

Особенно в юности может возрасти интерес к социальным, политическим и моральным проблемам. Юноши и девушки начинают формировать целостные концепции общества и его институтов, а также этические принципы, выходящие за рамки их опыта конкретных межличностных отношений. Молодые люди строят свои собственные убеждения, касающиеся социального, культурного и исторического контекста развития общества. Со временем, по мере того, как они приобретают опыт и могут создать все более сложные теории и сценарии действий, становятся сложнее и их представления.

Как показывает практика, у студентов поликультурная воспитанность формируется наиболее успешно, если для этого используются все сферы их жизнедеятельности, воспитательный потенциал каждой из учебных дисциплин. Наше исследование показало, что на практике формирование готовности студентов – будущих учителей – к поликультурному воспитанию школьников возможно по двум направлениям: 1) через содержание образования, например, организацию преподавания дисциплины «Педагогика», само содержание которой, при соответствующей расстановке акцентов, способно значительно повлиять на формирование такой подготовки, или введение спецкурсов по поликультурному воспитанию (что более проблематично в условиях сокращающихся объемов дополнительной аудиторной подготовки); 2) посредством организации и проведения специализированных игр и тренингов во внеучебной деятельности (клубы и объединения по интересам и пр.). Поликультурное образовательное пространство требует разработки гибких образовательных программ или индивидуальных образовательных маршрутов, подготовленных на основе реализации личностно-ориентированного подхода в образовании. Помимо личностно-ориентированного подхода, важна реализация подхода деятельного,

который подразумевает опору на активность, сознательность и самостоятельность студентов, обеспечение субъективной свободы в выборе деятельности и ее компонентов; построение воспитания через специально организуемую деятельность и общение.

Таким образом, представленность ценности поликультурного воспитания в вузовской образовательной среде является фактором развития готовности будущих учителей к воспитанию школьников в поликультурном обществе. Успешность профессиональной подготовки во многом зависит от развивающего характера содержания и организации обучения и взаимодействия главных субъектов учебно-воспитательного процесса в вузе. Практика показывает, что вчерашние школьники, сегодняшние студенты, завтрашние профессионалы высоко ценят педагогическое общение с преподавателем – образ их будущего взаимодействия с другими. Это неизбежно вызывает потребность студента в самовоспитании и постоянном самоосознании себя как будущего профессионала (С.Б. Елканов, И.А. Зазюн, А.И. Щербаков и др.). В то же время практика показывает, что педагогическая деятельность преподавателей не всегда в полной мере отвечает предъявляемым требованиям, что не способствует повышению качества познавательной деятельности студента, раскрытию его творческого потенциала, формированию профессиональной поликультурной воспитанности.

Исследование показало, что наиболее позитивное влияние на развитие учебной деятельности студента оказывает такой учебный процесс, в котором преподаватель стремится включить в свою педагогическую деятельность элементы новаторской педагогики. Она заключается в том, что взаимоотношения между педагогом и студентом строятся на позициях сотрудничества, сотворчества, взаимодоверия, взаимоуважения и взаимопомощи. Преподаватель отказывается от принудительного обучения, стремится развить познавательный интерес обучающихся, видит в студенте личность и развивает ее всесторонне, стремится обеспечить активную и успешную работу каждого студента на каждом занятии и др. Именно это в конечном итоге и обеспечивает позитивное влияние педагогов на повышение качества учебной деятельности студентов и успешную готовность будущих учителей к поликультурному воспитанию своих подопечных в школе. Центральными компонентами системы воспитательной деятельности являются: всестороннее изучение студентов; выявление отклонений в их личностном развитии от требований, предъявляемых к готовности к поликультурному воспитанию; определение причин появления данных отклонений; эффективное использование методической системы воспитания студентов.

В качестве основного критерия профессиональной готовности будущего специалиста к воспитанию выступают профессиональная самостоятельность и творческая активность студента, которая выражается в приоритете его исследовательской учебной и внеучебной работы. А наибольшее отрицательное воздействие на формируемую компетентность оказывает недостаточно высокий уровень индивидуально-психологической готовности студентов к активной познавательной деятельности, проявляющейся в несформированности необходимых социальных мотивов, неразвитости интеллектуальных способностей, в слабых навыках управления волевыми процессами, неумением определять цели учебной деятельности и способы ее осуществления.

Таким образом, нами обоснована значимость и необходимость подготовки студентов к поликультурному воспитательному процессу в школе; выявлены возможности для ее развития, заключающиеся в особенностях студенческого возраста и образовательной среды вуза.

Библиографический список

1. Джуринский А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом. М., 2007.
2. Даутова Г.Ж. Поликультурные ориентиры в образовании // Высшее образование в России. 2004. № 9. С. 81–84.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.

С.Н. Толстикова

К проблеме формирования толерантности у студентов в процессе обучения в вузе

В статье на основании теоретического анализа имеющихся исследований, изучения практики организации работы вуза, собственного опыта работы со студентами рассмотрен вопрос формирования толерантности личности. Определен понятийный аппарат исследования, выявлены проблемы, связанные с поликультурностью студенческой аудитории, предложены психолого-педагогические условия, способствующие эффективности развития толерантной личности.

Ключевые слова: толерантность, поликультурная среда, формирование толерантности, студент, этническая идентичность.

Расслоение современного общества на различные по национальному, социокультурному и религиозным признакам группы отводит особую роль образовательным учреждениям в формировании культуры межэтнической толерантности у студентов. Потребность современной образовательной системы в реализации этой деятельности актуализируется недостаточной готовностью преподавателей вузов к данному виду деятельности.

Межэтническая толерантность основана на уважении к другой личности, ее правам и свободам, в то же время отличается неагрессивной защитой собственных этнических культурных образцов поведения, традиций, верований, обычаев и т.д.

Цель настоящего исследования состоит в определении психолого-педагогических условий, способствующих формированию толерантности у молодежи и развивающих творческую личность, свободную от предрассудков и стереотипов мышления. С одной стороны, без принятия иной культуры и традиций невозможно вхождение в мировое сообщество. С другой стороны, каждому народу необходимо сохранить собственную индивидуальность и помнить свою историю.

Феномен толерантности является объектом изучения различных областей научного знания: психологии, социологии, этнографии, истории, политологии и других общественных дисциплин. Особый интерес для нашего исследования психологическая природа межэтнического взаимодействия и оценка ее влияния на характер межэтнического взаимодействия

(В.В. Гриценко, Н.М. Лебедева, Л.И. Науменко, В.Н. Павленко, Л.Г. Почебут, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец, S. Bochner, J. Berry, F. Moghaddam, W. Stephan, C. Stephan и др.).

Ведущим понятием предпринятого нами исследования является: «толерантность студентов» – спектр личностных проявлений уважения, принятие и правильное понимание студентами богатого многообразия культур мира, ценность другой личности; отражение доброжелательности и эмпатии, проявляющихся в активном отношении, общении, поведении, разрешении конфликтных и проблемных ситуаций.

Ряд авторов (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Н.А. Асташова, Е.В. Баскакова, И.В. Демченко, П.Н. Ермаков, Т.В. Фоменко и др.) утверждают, что становление толерантности и формирование толерантных отношений может быть осуществлено в модели поликультурного образовательного пространства.

«Поликультурная среда вуза» представляет собой особую духовно насыщенную атмосферу, объединяющая в сообщество личностей с целью вовлечения их в деловые и межличностные контакты, обуславливающая их кругозор, стиль мышления и поведения и стимулирующая в них потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям; пространство позитивного взаимодействия индивидов, групп, культур, представляющих разные этносы, культуры, религии и т.п.; учреждение с многокультурным контингентом, включающим разновозрастной, многонациональный и разноконфессиональный студенческий и профессорско-преподавательский состав, призванная удовлетворить образовательные, социокультурные и адаптивные потребности обучающихся.

Обучение подрастающего поколения на когнитивном уровне культуре мира и воспитание в нем чувства толерантности означает построение и развитие социальных отношений, основанных на принципах свободы, справедливости, демократии, терпимости и солидарности, отказа от любых видов насилия.

Наблюдая межэтническое общение в студенческой среде, можно отметить различные группы факторов, определяющих поведение индивидов в межгрупповом контакте: личностные (черты личности и установки); ситуативные (условия, в которых происходит взаимодействие); групповые (структура общества, характеристики культуры, к которой принадлежат индивиды, включенные в контакт).

В рамках теории А. Тежфела и его коллег социальная идентичность рассматривается как часть Я-концепции индивида, возникающая из осознания своей принадлежности к социальной группе (или группам) вместе с оценкой и эмоциональным отношением к этому групповому членству [4].

В основе нашего подхода к взаимосвязи этнической идентичности и стратегий межэтнического взаимодействия заложена классификация типов этнической идентичности человека в полиэтнической среде, предложенная Г.У. Солдаговой. Данная классификация включает в себя следующие типы этнической идентичности: позитивная этническая идентичность, этническая индифферентность, гипоиентичность и гиперидентичность [3, с. 101].

В процессе своей деятельности мы использовали организационно-содержательные мероприятия с опорой на психолого-педагогические методы и формы формирования толерантного поведения у студентов (психолого-педагогическое просвещение: лекции, доклады; групповые занятия: дискуссии, беседы, элементы социально-психологического тренинга), проводимые как на всех видах аудиторных занятий, кураторских часах, так и в ходе внеаудиторной работы.

Анализ ответов на первый блок вопросов используемой нами анкеты был направлен на осознание этнической идентичности, ее аффективного и когнитивного компонентов (чувство гордости за свою национальную принадлежность, возможность повторного выбора своей национальности, осознание своих национальных корней и пр.). В рамках данной статьи при интерпретации результатов данного исследования мы проанализируем ответы испытуемых не на все вопросы.

Две трети опрошенных высказали позитивные переживания, связанные со своей этнической идентичностью, была обнаружена прямая зависимость между степенью уважения к своей национальности и уважением к представителям других национальностей.

Более половины опрошенных важно было ощущать себя гражданином России, а не представителем своего народа, столько же было нежелающих, чтобы все нации постепенно смешивались. Большинство студентов считали, что национальность не мешает россиянам чувствовать себя единым народом, высказали мнение, что полное взаимопонимание между нациями достижимо.

Целый ряд вопросов анкеты был направлен на изучение социальной дистанции по отношению к представителям различных национальностей. Половина респондентов согласились с тем, что доверие между представителями разных национальностей возможно. Примерно такая же часть опрошенных хотели бы, чтобы их друзья были представителями разных народов России. Сопоставление этих ответов с ответами на другие вопросы анкеты показало, что если студент хочет иметь друзей разной национальности, то он считает, что принадлежность к разным народам не мешает людям быть едиными, разные народы могут относиться друг к другу с уважением; у него четкое представление о своей этнической идентичности, он хочет, чтобы о

россиянах говорили с уважением, и уважительно относятся к представителям разных национальностей.

Изучение общего уровня толерантности с помощью составленной нами анкеты показало, что для абсолютного большинства студентов характерен ниже среднего и средний уровень толерантности.

С учетом возрастной категории респондентов особое внимание было уделено довольно актуальной в настоящее время (с учетом особого внимания к демографической политике) вопросу создания семьи. Приведем такой пример. У 37,8% респондентов остается несформированным мнение о том, на кого нужно ориентироваться в браке. Остальные либо не согласны, либо категорически не согласны с утверждением, что в браке нужно ориентироваться на национальность партнера. Представления молодежи в значительной степени соответствуют эгалитарному типу семьи с высоким уровнем равноправия партнеров в основных сферах жизнедеятельности. Молодежь понимает семью как союз близких, любимых, понимающих людей, уважающих особенности друг друга, имеющих свои интересы. И для того, чтобы эти представления молодежи имели позитивное разрешение в будущей семейной жизни, требуется обратить внимание на развитие личности, в том числе ее коммуникативных качеств [1]. Тенденция перехода к эгалитарным семейным отношениям рассматривается как позитивная, т.к. имеет место создание и развитие семейных отношений на основе толерантного взаимодействия, доверия, взаимной ответственности и равноправия обоих супругов, что является важным фактором сохранения и поддержания семейного благополучия, взаимная толерантная позиция членов семьи друг к другу.

Образовательная среда, выступая социокультурным фактором развития толерантности, создает условия для трансляции культуры, развития новой культуры, выступает моделью формирования толерантных отношений.

Работа, направленная на формирование этнической толерантности в вузе, обязательно должна строиться на комплексной основе, затрагивая всех субъектов образовательного процесса и все компоненты образовательной среды. Конкретные цели и задачи подобной работы следует рассматривать, исходя из просветительских, диагностических условий и условий психологической поддержки.

Просветительские условия:

- информированность студенческой аудитории о толерантности и интолерантности; формах их проявления в межэтническом взаимодействии;
- формирование представлений о возникновении и закреплении в общественном сознании различных форм этнических стереотипов и дискриминации по признаку расы и этничности, расширение кругозора;

- обучение навыкам распознавания проявлений этнических стереотипов, этноцентризма и дискриминации по признаку этничности и расы в различных сферах общественной жизни;

- формирование более адекватных представлений о различных культурах и психологических особенностях их представителей.

Диагностические условия:

- осознание участниками образовательного процесса собственных этнических стереотипов и их влияния на различные сферы жизни;

- определение общего уровня толерантности отдельных групп участников образовательного процесса.

Условия психологической поддержки:

- разрядка негативных чувств, связанных с опытом переживания дискриминации по признаку этничности и расы, использование возможностей внеаудиторных занятий и мероприятий (работа в оздоровительном лагере, участие в волонтерском движении и пр.);

- формирование позитивной этнической идентичности;

- обеспечения для личности возможности самоидентифицироваться как представителю национальной культуры и создание условий для равноправного и содержательного диалога с этнокультурным окружением, вовлечение личности в цивилизованные процессы, опирающиеся на знание национальных, общероссийских и общечеловеческих ценностей;

- осознание собственной роли в трансляции и закреплении этнических стереотипов и различных форм дискриминации по признаку этничности и расы;

- умение вести равноправный диалог с этнокультурным окружением.

Гордон У. Оллпорт отмечает: «...толерантность вряд ли возникает по одной какой-то причине. Это результат многих сил, действующих в одном направлении. Чем больше таких сил (атмосфера в семье, особое обучение со стороны родителей, образовательная среда, разнообразный опыт, влияние школы и общества), тем более толерантной станет развивающаяся личность» [2, с. 24].

Библиографический список

1. Гришук В.М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2005.
2. Оллпорт Г. Природа предубеждения. М., 2004.
3. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998.
4. Tajfel H. Social stereotypes and Social groups // Inter groups Behavior. Oxford, 1981.

О.А. Шевченко

Учебник контекстного типа в иноязычном образовании

Автор подчеркивает, что каждому типу обучения должен соответствовать определенный тип учебника. В статье дается определение учебника контекстного типа как педагогической системы, используемой для реализации целей и принципов контекстного обучения. Представлены характеристики основных элементов такой системы и требования к ним с учетом современных задач иноязычного образования.

Ключевые слова: учебник контекстного типа, контекстное обучение, тип обучения, педагогическая система, обучение иностранным языкам.

В педагогической литературе признано, что учебник является основным материальным средством обучения (В.Г. Бейлинсон, В.П. Беспалько, П.Г. Буга, М.В. Гамезо, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, Н.И. Тупальский и др.). При этом не может быть универсальной модели учебника на все времена – каждому типу обучения должен соответствовать определенный тип учебника. Это требование относится и к контекстному типу обучения [1], которое является, пожалуй, единственным специфицированным для условий профессионального образования.

Под контекстным понимается обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Оно включает формы собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, организуемые с помощью семиотических, имитационных, игровых (социальных) обучающих моделей. Контекстное обучение позволяет разрешить главное противоречие профессионального образования, которое заключается в том, что овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной по содержанию, формам, методам, средствам и процессу – учебной деятельности, в том числе иноязычной.

В современных учебниках иностранного языка для вузов наблюдается тенденция отражения в них предметного и социального (социокультурного) содержания и условий будущей профессиональной деятельности студентов. Однако эта эмпирически возникшая тенденция не опирается на какую-то концептуальную основу и приводит лишь к спорадическо-

му отражению в учебной книге социально-профессионального контекста жизни и деятельности будущего специалиста.

Следуя системному подходу в педагогике, учебник контекстного типа (далее – УКТ) мы определяем следующим образом. УКТ – педагогическая система, созданная в соответствии с принципами контекстного обучения, в которой моделируется будущая профессиональная деятельность студента в ее предметном и социальном аспектах с помощью текста, контекста и подтекста. Основная специфика УКТ по иностранному языку заключается в том, что в нем моделируются условия компетентного использования языка как средства осуществления будущей профессиональной деятельности, где иноязычные знания представляются и усваиваются наложенными «на канву будущей профессиональной деятельности» [Там же]. Такой компонент, как «текст», в УКТ представлен речевым материалом, подлежащим усвоению, «контекстом» выступает будущая профессиональная деятельность, а «подтекстом» – ценностные ориентации, установки, социальные отношения взаимодействующих субъектов.

Следующие элементы системы УКТ – обучающийся и преподаватель как полноправные субъекты совместной деятельности. Преподаватель направляет, соуправляет, убеждает, предоставляет студентам свободу выбора. Студент с самого начала занимает деятельностную позицию, поскольку учебные предметы представлены в виде предметов его деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) с определенным сценарием их развертывания. УКТ помогает преподавателю в педагогическом руководстве деятельностью студента, добывающегося своего общего и профессионального развития в процессе учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сказать, что в контекстном учебнике представлен сценарий совместной деятельности двух субъектов образовательного процесса – преподавателя и студента (студентов) по развертыванию и усвоению обучающимся содержания иноязычного обучения. Возможности собственного целеполагания и целереализации студента обеспечиваются тем, что в содержании обучения представлена не только готовая для усвоения информация и типовые задачи, но и в большом объеме проблемные ситуации, проблемы, ситуационные задачи, моделирующие фрагменты будущей профессиональной деятельности.

УКТ по иностранному языку определяется нами как учебник коммуникативно-деятельностной группы (в терминах А.Р. Арутюнова); он должен быть коммуникативным по целям обучения, преимущественным формам учебной работы и деятельностным – по структуре совершаемых на его основе студентом учебных действий и поступков. Такой учебник позво-

ляет научиться пользоваться иностранным языком как инструментом в актуальной для обучающего и общества сфере деятельности.

В УКТ закладываются типичные коммуникативные задачи и ситуации, связанные с профессиональной деятельностью, с использованием типичных же для такой ситуации лексикой и грамматикой. Как справедливо отмечают N. King, R. Walden и др., тренировка включает подготовку студентов к решению конкретной выделенной задачи, а образование дает ту основную базу, которая помогает справляться с непознанным [6]. Другими словами, студенты должны научиться адаптироваться и к ситуации, которая не была специально создана в рамках учебного процесса. А это, с точки зрения обучения иностранному языку, включает, например, работу по формированию навыков чтения и аудирования, свободы говорения, общей грамматической компетентности, а также общеучебных умений, таких как, например, понимание значения слова через контекст.

В заданиях учебника контекстного типа имеет место соотнесение грамматического и лексического материала с возможными ситуациями (или компонентами ситуаций) его употребления в профессиональной сфере, что обеспечивает готовность использовать материал в определенных речевых ситуациях. А перенос, «жизненно необходимый» [5] для того, чтобы функционирование навыков не ограничилось небольшим кругом тех ситуаций и речевого материала, на базе которого они сформированы, формируется за счет адекватности условий обучения тем условиям, в которых полученные знания, навыки умения предполагается использовать.

Коммуникативные задания (обменяйтесь мнениями со студентами группы, обсудите, объясните партнеру, задайте партнеру вопросы и ответьте на вопросы, объясните в письменной форме правила и т.д.) обеспечивают коммуникативную направленность учебника.

Особое место при создании УКТ по иностранному языку занимает проблема социокультурных факторов в обучении иностранным языкам. Эти факторы предполагают последовательный учет социокультурного контекста обучения иностранному языку, в понятие которого входят такие категории, как общность/различие культуры страны изучаемого языка и исходной культуры обучающихся; удаленность/близость страны изучаемого языка и т.д. Наряду с этим, социокультурные условия определяются сложившимся в обществе отношением к народу, говорящему на том или ином иностранном языке, его культуре, обществу, а также системой культурных и социальных отношений, принятой в обществе, и др.

Формулируя требования к УКТ, исходя из принципов контекстного обучения и принимая во внимание необходимость учета социокультурных факторов при обучении иностранному языку, среди критериев соци-

окультурного плана при отборе содержания УКТ нужно назвать такие, как: а) способность формирования толерантности и эмпатических способностей обучающихся; б) учет речевого и социокультурного опыта студентов и опора на их родной язык и культуру; в) подчинение решения комплекса языковых, речевых, коммуникативных задач личностным и профессиональным потребностям обучающихся; г) актуальность материала с точки зрения современного языкового знания носителей языка; д) побуждение к критическому пониманию культуры страны изучаемого языка и ее социальных условностей и др.

Реализацию в УКТ принципа ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса между собой предполагает выбор адекватных форм обучения. В УКТ ведущими являются парные, групповые, коллективные формы иноязычного общения и взаимодействия его участников, выбираемые в зависимости от целей и содержания обучения, от ситуации в аудитории, учебного материала, характера моделируемой в аудитории всегда совместной профессиональной деятельности.

Совместная работа является ведущей формой организации квазипрофессиональной деятельности студентов в ролевой, деловой игре и других игровых формах контекстного обучения. Студенты получают в них не только опыт компетентного выполнения предметных действий, но и опыт социальных отношений в «должностных» позициях. Деловая игра позволяет упорядочить знания, умения, навыки, полученные на предшествующих этапах обучения, и «свинтить» (А.А. Вербицкий) их в своем сознании и опыте в целостную динамическую систему. Здесь же приобретает опыт согласования интересов представителей разных звеньев производства, принятия индивидуальных и совместных решений, усвоения норм нравственных отношений между специалистами.

Деловая игра может стать составной частью УКТ по иностранному языку в качестве, например, итоговых занятий по темам, в том числе как одно из средств контроля (наряду с привычными), поскольку контроль в контекстном обучении также должен быть деятельностью: отслеживается не столько уровень усвоения знаний, сколько ход и результаты практических действий и поступков студента на их основе, уровень сформированности отдельных компетенций и компетентной деятельности в целом.

Деловая игра может быть использована как средство упорядочения полученных знаний, умений, навыков, развития профессионального мышления, приобретения предметно-профессионального и социального опыта, а также формирования познавательной мотивации и обеспечения условий ее трансформации в профессиональную.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
2. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. М., 2005.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. – 2-е изд. М., 1985.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
6. King N., Walden R., Mellor-Clark S., Baker de Altamirano Y. Campaign. English for the military. Teacher's book. Oxford, 2004.

А.Н. Татарко

Социальный капитал современной России: психологический анализ¹

В работе предлагается социально-психологический подход к понятию «социальный капитал». Представлены результаты социально-психологического исследования социального капитала на выборке в 903 человека. Проведен анализ состояния социального капитала россиян в текущее время. Рассматриваются взаимосвязи социального капитала с социально-экономическими и социально-политическими установками и представлениями россиян.

Ключевые слова: социальный капитал, доверие, гражданская идентичность, социально-экономические представления.

В последние десятилетия, наряду с экономическими и культурными факторами, в качестве важнейших для развития общества стали рассматриваться социальные факторы, отражающие специфику взаимоотношений людей в определенных социально-экономических условиях. В этой связи понятие «капитал» стало трактоваться более широко, стали выделяться его различные формы. Например, В.В. Радаев выделяет следующие формы капитала: экономический; физиологический; культурный; человеческий; социальный; административный; политический; символический [5, с. 124]. В этом перечне нас интересует, прежде всего, социальный капитал. Согласно свидетельству Ф. Фукуямы, термин «социальный капитал» впервые употребил Линдой Ханифан в 1916 г. для описания общинных школ в сельской местности, а в 1980-е гг. термин «социаль-

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект № 11-06-00056а (Взаимосвязь компонентов психологической структуры социального капитала и установок экономического поведения).

ный капитал» был введен в широкий оборот социологом Д. Колменом и политологом Р. Патнэмом [3].

Р. Патнэм определяет данное понятие следующим образом: «Социальный капитал – это уходящие в глубь истории традиции социального взаимодействия, предполагающие нормы взаимности и доверия между людьми, широкое распространение различного рода добровольных ассоциаций и вовлечение граждан в политику ради решения стоящих перед сообществом проблем» [4, с. 224]. В настоящее время существует множество понятий социального капитала:

- совокупность актуальных или потенциальных ресурсов, связанных с наличием крепких сетей связей, более или менее институционализированных отношений взаимного знакомства и признания (П. Бурдьё);
- ресурсы, которые акторы получают из специфических социальных структур и используют, исходя из своих интересов (У. Бейкер);
- дружеские контакты между коллегами по службе и более широкие контакты, благодаря которым вы можете использовать свой финансовый и человеческий капитал (Р. Барт);
- способность индивидов распоряжаться ограниченными ресурсами на основании своего членства в определенной социальной сети или в более широкой социальной структуре (А. Портес);
- «клей», позволяющий мобилизовать дополнительные ресурсы отношений на основе доверия людей друг другу (М. Пелдем) [приводится по: 1].

Известный отечественный специалист в области экономической социологии В.В. Радаев определяет социальный капитал как «совокупность отношений, которые связаны с ожиданиями того, что другие агенты будут выполнять свои обязательства без применения санкций» [5, с. 129].

Таким образом, все определения социального капитала сводятся к указанию на то, что это некий ресурс, в который конвертируются отношения между участниками социального взаимодействия, характеризующиеся взаимной ответственностью, а также благонадежностью и доверием.

Подобно другим формам капитала, социальный капитал продуктивен. Он способствует достижению определенных целей, добиться которых при его отсутствии невозможно. Социальный капитал, наряду с другими формами капитала, способствует благосостоянию и конкурентоспособности нации. Недостаточно высокий социальный капитал не позволяет построить полноценное рыночное общество, даже если общество формально перешло к рыночной экономике.

При обсуждении проблемы социального капитала возникает вопрос о его составляющих и показателях. Главным из них, или «ядром», является

доверие. Френсис Фукуяма определяет социальный капитал как «свод неформальных правил и норм, разделяемых членами группы и позволяющих им взаимодействовать друг с другом. Если члены группы ожидают, что их сотоварищи будут вести себя надежно и честно, значит, они *доверяют* друг другу» [3, с. 129]. Доверие, являясь основным компонентом социального капитала, позволяет группе или организации функционировать более эффективно. Любое общество обладает тем или иным запасом социального капитала, реальные различия между обществами обусловлены так называемым «радиусом доверия», т.е. кооперативные нормы, честность, взаимность могут практиковаться в отношении небольших групп людей, не затрагивая остальных членов того же общества [3].

Гражданская идентичность как компонент социального капитала. Если проводить аналогию, доверие является своего рода «смазкой» «социального механизма», позволяющей ему функционировать быстро и без сбоев. Однако, с нашей точки зрения, необходимо учитывать еще ту реальность (можно назвать ее «социальным клеем»), которая скрепляет детали «социального механизма». Эту роль в общественных отношениях выполняет гражданская идентичность.

Единая гражданская идентичность имеет большое значение для экономического развития общества. По свидетельству специалистов, «огромную роль в экономических отношениях стран Восточной Азии играет чувство национальной гордости и патриотизма» [6, с. 30]. Таким образом, гражданская идентичность является важным фактором, выполняющим интеграционную функцию в процессе экономического развития.

Каким образом можно оценить состояние гражданской идентичности? С нашей точки зрения, гражданская идентичность, как и этническая, имеет две важные характеристики – определенность (степень четкости, ясности, оформленности) и валентность (степень позитивности–негативности).

Определенность групповой (гражданской, этнической) идентичности чрезвычайно важна для человека как социального существа. Д. Тейлор считает, что Я-концепция личности является важнейшим конструктом для объяснения успешности или неуспешности различных групп в обществе. При этом коллективная (гражданская, этническая) идентичность – центральный компонент Я-концепции личности. Последствия, возникающие при «размывании» групповой идентичности, катастрофичны для группы как для целостного субъекта и для индивида как личности. Разрушение гражданской идентичности ведет к *коллективной демотивации*, которая характеризуется пассивностью, отчуждением от общественной жизни, отсутствием долговременной перспективы [10].

Помимо определенности, важной характеристикой гражданской идентичности является ее валентность (степень позитивности–негативности). Во многих социально-психологических исследованиях [см. 8] показано, что позитивная групповая идентичность сопряжена с позитивным отношением к представителям инокультурных и иноэтнических групп. Таким образом, позитивность гражданской идентичности улучшает социальное взаимодействие. Она способствует самоуважению личности, национальной гордости, а значит, и желанию работать над развитием своей страны, что, без сомнения, является социальным капиталом. Но, пожалуй, самым важным моментом является то, что позитивная гражданская идентичность объединяет и сплачивает, что является, возможно, первостепенным условием процветания для такого поликультурного общества, как Россия.

Исследования доверия в России и других странах. Представление о состоянии социального капитала России и его динамике дают исследования, проведенные с помощью Мирового опросника ценностей (World Values Survey). С помощью данной методики, начиная с 1989 г., поводятя регулярные «срезы», позволяющие оценить состояние обществ, принимающих участие в данном исследовании. Результаты опросов по России проводились, начиная с 1990 г. Нами был проведен сравнительный анализ межличностного доверия в России и ряде других стран. Для анализа были выбраны результаты опросов в 1989–1990 и 1999–2000 гг.

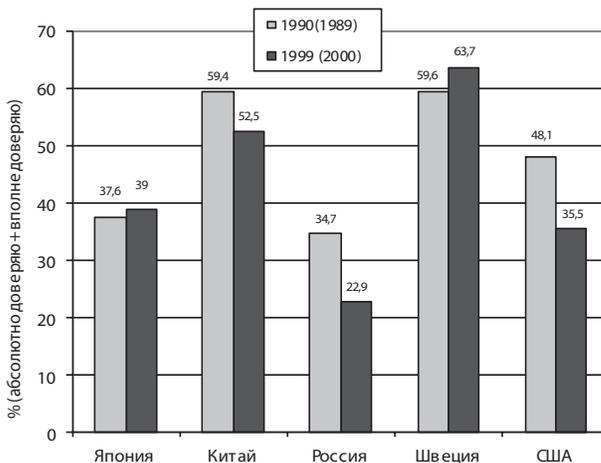


Рис. 1. Уровень межличностного доверия в различных странах

Представленные результаты позволяют, прежде всего, отметить, что уровень межличностного доверия в России – самый низкий. При этом он снизился с 34,7% в 1990 г. до 22,9% в 1999 г. (рис. 1). С нашей точки зрения, такое падение уровня доверия можно интерпретировать как процесс разрушения старого социального капитала, который в нынешних условиях стал непродуктивным. Вместо него должен сформироваться новый социальный капитал, основанный не на безрассудном доверии (которое было в советское время, и которым воспользовались разработчики различных финансовых пирамид), а на рациональном, разумном доверии. В странах бывшего советского блока уровень доверия также невысок: в Словении и Венгрии уровень доверия соответственно 14% и 18% [7], видимо, в этих странах идут процессы, аналогичные российским. Довольно высок уровень доверия в странах со стабильной демократией, таких, как Швеция, США (рис. 1). Однако в США за последние 10 лет уровень доверия несколько упал. В Японии уровень доверия был всегда традиционно высоким, а вот в Китае социальный капитал в настоящее время довольно высок вследствие национальной мобилизации на пути к экономическому росту. Высокий социальный капитал китайцев – одна из причин их нынешнего стремительного экономического развития.

Основная цель нашего исследования состояла в изучении социального капитала россиян в настоящее время, а также выявлении его взаимосвязей с экономическими установками. Объект исследования – молодежь и люди среднего возраста. Предмет исследования – социальный капитал.

В 2005 г. был проведен опрос двух поколений россиян (студенты и поколение их родителей) в разных регионах России: Москва, Санкт-Петербург, Пенза, г. Балашов Саратовской обл. (таблица 1).

Методический инструментарий состоял из нескольких блоков, направленных на изучение следующих конструктов: социального капитала, субъективного восприятия экономического положения, экономических и политических установок. Кратко рассмотрим основные блоки анкеты.

I. Социальный капитал. Для измерения социального капитала использовалось три показателя.

1. Уровень межличностного доверия. Данный показатель является средним арифметическим двух вопросов, позволяющих оценить, насколько индивид склонен доверять другим людям.

2. Уровень институционального доверия. Для оценки уровня институционального доверия респонденту предлагался список основных социальных институтов, играющих важную роль в жизни индивида и общества. Респонденту необходимо было оценить, насколько он доверяет или не доверяет каждому из них.

3. Характеристики гражданской идентичности. В исследовании оценивались две характеристики гражданской идентичности: «сила» гражданской идентичности; валентность (позитивность–негативность) гражданской идентичности.

Таблица 1.

Состав выборки

Регион	Количество респондентов	Возрастные категории		Количество мужчин	Количество женщин
		Молодежь (до 35 лет)	Взрослые (35–50 лет)		
Москва	298	176	122	126	172
Санкт-Петербург	199	138	61	86	113
Балашов	246	116	130	126	120
Пенза	160	97	63	22	138
Всего	903	527	376	360	543

II. Субъективное восприятие экономического положения.

Методика включала ряд вопросов, позволяющих оценить экономические установки респондента: патернализм–самостоятельность в формировании своего материального благосостояния; восприятие изменений своего благосостояния за последние 2 года; прогноз изменений в собственном материальном благосостоянии.

III. Социальные и политические установки.

1. Социальные установки. Нами использовалась методика, позволяющая оценить следующие четыре параметра: уровень этнической интолерантности; позитивность отношения к культурному многообразию; ориентация на социальное равенство; негативность отношения к фактам дискриминации.

2. Политические установки. Данная методика состоит из 13 вопросов, объединяющихся в 3 шкалы, позволяющие оценить следующие конструкты: установку на политическую активность респондентов; отношение к действующим политикам; склонность одобрять политический авторитаризм.

Результаты исследования и их обсуждение

Согласно опросам, проведенным в России с помощью методики World Values Survey (вопрос «Считаете ли вы, что большинству людей можно доверять?»), в 1990 г. 34,7% опрошенных полагают, что большинству людей можно доверять, в 1999 г. – уже 22,9%. Согласно результатам нашего опроса (таблица 2), согласие с этим вопросом в настоящее время выразили только 22 % россиян. Таким образом, уровень межличностного доверия россиян с начала 1990-х гг. не только не вырос, но несколько снизился.

Таблица 2.

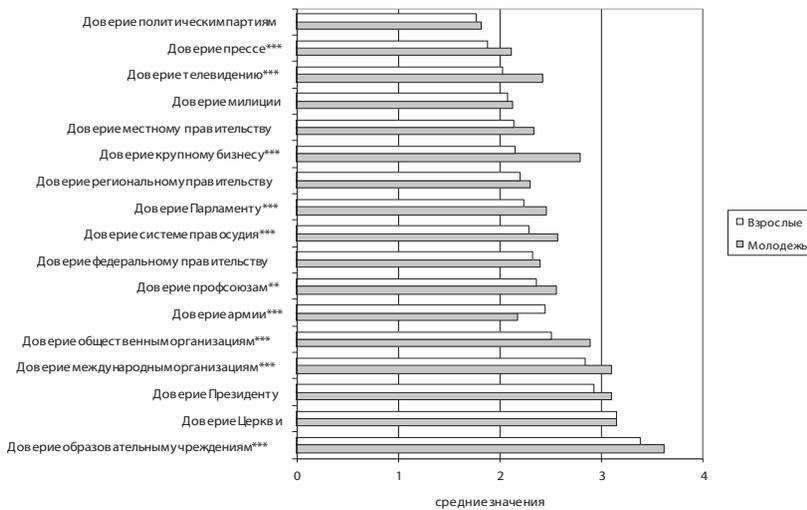
Распределение ответов на вопросы, измеряющие уровень межличностного доверия

Вопросы	Группы опрошенных				
	Молодежь	Взрослые	Регионы	Центр	Всего по выборке
Считаете ли вы, что большинству людей можно доверять?					
<i>Не согласен</i>	57,1%	47,5%	53,6%	51,6%	53,1%
<i>Не знаю, не уверен</i>	23,9%	24,8%	23,7%	25,0%	24,3%
<i>Согласен</i>	19,0%	26,1%	22,2%	22,2%	22,0%
Считаете ли вы, что большинство людей при малейшей возможности будут использовать вас в своих целях или они будут относиться к вам по-честному?					
<i>Будут использовать в своих целях</i>	43,3%	42,2%	39,5%	46,8%	42,8%
<i>Не знаю, не уверен</i>	34,3%	28,9%	33,6%	30,2%	32,0%
<i>Будут относиться по-честному</i>	22,4%	27,3%	26,4%	21,8%	24,5%

Результаты позволяют отметить, что в целом уровень *межличностного доверия* у молодежи несколько ниже, чем у взрослых, однако статистически эти различия не значимы. У жителей регионов и центра России

уровень межличностного доверия примерно одинаков (таблица 2). Таким образом, основные различия в уровне доверия лежат скорее между представителями разных поколений и мало зависят от региона проживания.

Рассмотрим уровень *институционального доверия*. Результаты, позволяют отметить, что уровни доверия большинству социальных институтов у молодежи выше, чем у взрослых (рис. 2). Таким образом, можно заключить, что уровень институционального доверия у молодежи выше, чем у взрослых. По сравнению со взрослыми молодежь больше доверяет прессе, телевидению, крупному бизнесу, парламенту, системе правосудия, профсоюзам, общественным организациям, образовательным учреждениям. Взрослые, по сравнению с молодежью, больше доверяют только одному социальному институту – армии.

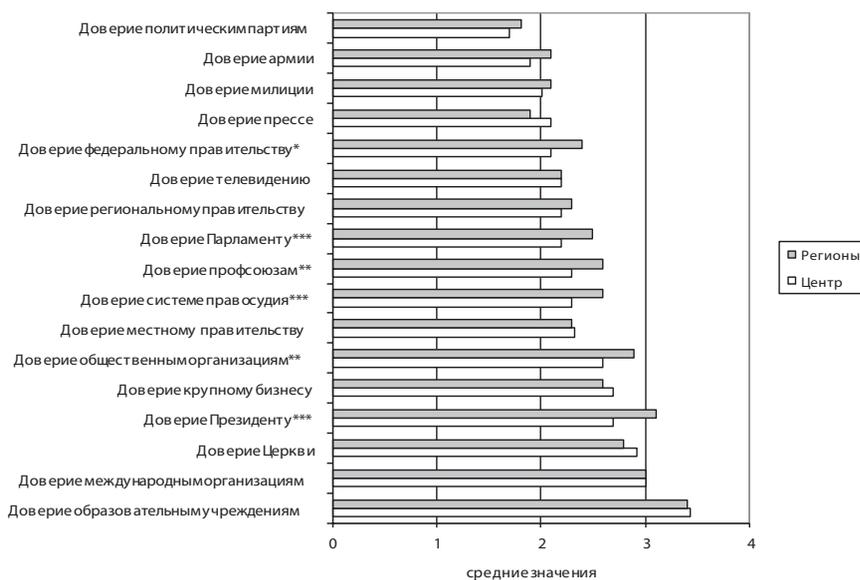


Примечание. (*) – достоверность различий $p < 0,05$; (**) – достоверность различий $p < 0,01$; (***) – достоверность различий $p < 0,001$.

Рис. 2. Характеристика уровня институционального доверия молодежи и взрослых

Жители регионов в большей степени доверяют федеральному правительству, парламенту, профсоюзам, системе правосудия, общественным организациям и Президенту (рис. 3). Таким образом, жители регионов склонны больше доверять *государственным* органам управления (федеральное правительство, Президент, парламент, система правосу-

дия). Однако это и *центральные* органы государственного управления. Возможно, на них жители регионов возлагают те надежды, которые не оправдывают местные органы управления (либо это – психологическое следствие централизации власти и управления).



Примечание. (*) – достоверность различий $p < 0,05$, (**) – достоверность различий $p < 0,01$, (***) – достоверность различий $p < 0,001$.

Рис. 3. Характеристика уровня институционального доверия жителей Центра и регионов

Чтобы понять, насколько россияне в целом доверяют различным социальным институтам, были вычислены средние значения по всей выборке, характеризующие уровень доверия каждому из социальных институтов (рис. 4).

Как показывают представленные данные (рис. 4), все социальные институты по уровню доверия им со стороны россиян можно разделить на три категории. Первая категория – социальные институты, которым россияне мало доверяют. Это политические партии, пресса, милиция, местное правительство, региональное правительство, телевидение, армия, федеральное правительство, парламент. Вторая категория – социальные

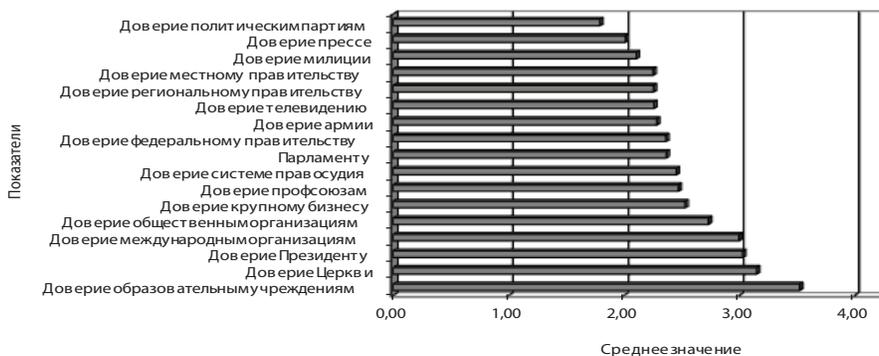


Рис. 4. Институциональное доверие россиян (вся выборка, $N = 903$)

институты, пользующиеся средним уровнем доверия россиян – система правосудия, профсоюзы, крупный бизнес. Третья категория – социальные институты, уровень доверия россиян к которым выше среднего. Это общественные и международные организации, Президент, Церковь, образовательные учреждения.

Если взять полярные по критерию доверия россиян социальные институты, то на полюсе недоверия окажутся политические партии, пресса и милиция, а на противоположном полюсе максимального доверия – образовательные учреждения, Церковь и Президент.

Обращает на себя внимание также тот факт, что общественные и международные организации пользуются значительно большим доверием россиян, чем правительство (местное, региональное, федеральное) и парламент, т.е. общественным организациям россияне доверяют больше, чем государственным органам управления. Поэтому можно отметить, что в сознании наших респондентов общественные организации составляют некую конкуренцию государственным органам. У россиян присутствует мнение, что правду и защиту можно найти скорее в общественных организациях, чем в государственных органах.

Примечательным фактом является то, что россияне в большей степени демонстрируют «горизонтальное» доверие (доверие образовательным учреждениям, Церкви, международным организациям) и в меньшей степени – «вертикальное» (доверие политическим партиям, милиции, правительству, армии, парламенту).

Таблица 3.

Показатели характеристик гражданской идентичности россиян

Характеристики гражданской идентичности	Группы опрошенных				
	Молодежь	Взрослые	Регионы	Центр	Всего по выборке
<i>«Сила» (выраженность)</i>					
«Слабая» идентичность	25,2%	39,4%	31,4%	32,3%	30,9%
Средние показатели	35,7%	31,7%	35,3%	33,1%	34%
«Сильная» идентичность	37,8%	28,6%	32,6%	33,9%	34,2%
<i>Валентность</i>					
Негативная идентичность	17,8%	38,5%	27,4%	26,2%	26,3%
Нейтральная идентичность	33,8%	32%	35,3%	33,1%	33,0%
Позитивная идентичность	47,3%	28%	36%	39,5%	39,4%

Однозначно судить о состоянии гражданской идентичности россиян в настоящий момент довольно сложно. Конечно, в выборке преобладают люди с позитивной и четкой идентичностью (таблица 3). Однако это преобладание незначительно. Молодежь имеет более позитивную и «сильную» гражданскую идентичность по сравнению со взрослыми. Жители центра России имеют несколько более позитивную гражданскую идентичность, чем жители регионов.

Использование критерия Колмогорова-Смирнова позволило выявить достоверность в межпоколенных различиях характеристик идентичности. Молодежь имеет, во-первых, статистически достоверно более «сильную» гражданскую идентичность, и, во-вторых, значительно более позитивную, чем взрослые. Это благоприятные показатели для формирования социального капитала, который способствует экономическому развитию.

Рассмотрим роль социального капитала в формировании социально-экономических представлений россиян, экономических и политических установок и субъективного благополучия. Все описываемые ниже результаты получены на основе множественного регрессионного анализа, в тексте приводится описание конечных результатов.

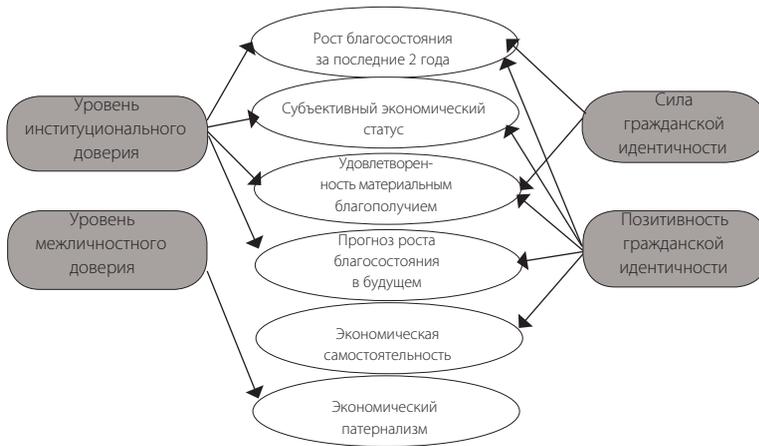


Рис. 5. Связь социального капитала с экономическими установками и социальными представлениями (вся выборка)

Социально-экономические индикаторы, рассматриваемые в нашем исследовании, находятся во взаимосвязи с социальным капиталом (рис. 5).

Самым сильным компонентом социального капитала, связанным с позитивными экономическими установками и представлениями, является позитивность гражданской идентичности. Собственно говоря, мы еще раз получаем доказательство того, что позитивная гражданская идентичность – это тот социальный «клей», который способен сплотить общество и стимулировать рывок к процветанию. Позитивная гражданская идентичность – это главный компонент социального капитала общества. Возможно, гражданская идентичность выполняет мобилизующую функцию коллективной мотивации в процессе экономического развития.

На втором месте по количеству связей с позитивными экономическими установками и социальными представлениями находится уровень институционального доверия. Опираясь на полученные данные, можно сказать, что люди, имеющие большое институциональное доверие, в целом удовлетворены своим материальным благополучием, имеют более высокий субъективный экономический статус, отмечают рост своего благосостояния за последние 2 года и ожидают продолжения его роста.

Уровень межличностного доверия в российской культуре оказался связан с экономическим патернализмом. Возможно, в данном случае доверие связано с неким пассивным ожиданием, в какой-то мере доверчивостью и наивностью. Общий уровень межличностного доверия, скорее всего, на данный момент в нашем обществе не способен стимулировать

стремление к процветанию, только пассивные ожидания его «чудесного» прихода (скорее всего, «сверху», от власти). Тем не менее, нельзя сказать, что межличностное доверие не является важным компонентом социального капитала в нашем обществе. Просто на данный момент оно выполняет несколько иные социальные функции (рис. 6).

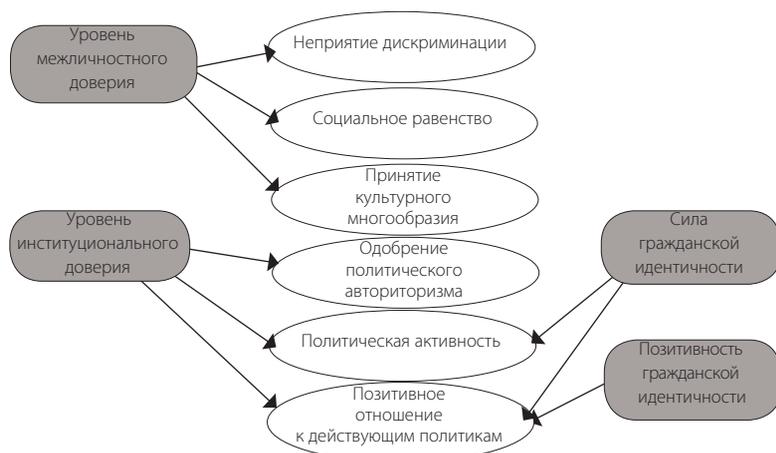


Рис. 6. Связь социального капитала и социально-политических установок (вся выборка)

Уровень межличностного доверия способствует непритию дискриминации, принятию культурного многообразия и ориентации на социальное равенство. Таким образом, можно сказать, что социальная функция уровня доверия – гармонизация отношений в обществе, особенно в таком поликультурном, каким является Россия.

Уровень институционального доверия также связан с социально-политическими установками, но его роль не столь однозначна, по сравнению с уровнем межличностного доверия. Высокое институциональное доверие, с одной стороны, способствует политической активности и позитивному отношению к действующим политикам, но с другой – оно положительно связано с установками на одобрение политического авторитаризма.

Сила гражданской идентичности положительно связана с политической активностью и позитивным отношением к действующим политикам. Можно сказать, что этот параметр отражает активность гражданской позиции, принятие современного политического спектра. Чем выраженнее гражданская идентичность, тем политически более активным будет индивид.

Позитивность гражданской идентичности также связана с положительным отношением к действующим политикам, что вполне естественно – ведь политики, по сути, олицетворение государства. Таким образом, позитивная и сильная гражданская идентичность способна помочь в формировании конструктивного диалога общества с властью. Однако это еще раз возвращает нас к избитому вопросу о важности зрелых и ответственных действий политиков. Поскольку отношение к политикам и гражданская идентичность находятся во взаимосвязи, то необдуманные действия политиков способны нанести удар по гражданской идентичности. И тогда это удар и по развитию экономики, поскольку гражданская идентичность довольно сильно связана с установками на экономическую активность и процветание.

Исследование показало, что уровень межличностного доверия в настоящее время у россиян довольно низок и практически не изменился за последние 10 лет. Выявлены различия в социальном капитале между взрослыми и молодежью, а также между жителями регионов и центра России: уровень институционального доверия выше у молодежи, чем у старшего поколения, у жителей центра России он также больше, чем у жителей регионов. В целом можно сказать, что показатели социального капитала в современной России довольно низкие, что может затруднять экономическое развитие.

Мы полагаем, что в России идет процесс формирования нового социального капитала. Уровень доверия большинству социальных институтов у молодежи выше, чем у взрослых, и связан с такими важными для экономического развития социальными установками, как ощущение роста благосостояния, ожидание его роста в дальнейшем, экономический статус и др. Следовательно, можно прогнозировать, что формирование культуры доверия у молодого поколения будет способствовать экономическому процветанию. Наряду с этим экономической продуктивности способствует «сила» или выраженность гражданской идентичности, которая у молодежи также выше, чем у взрослых, что позволяет дать оптимистичный прогноз относительно роли социального капитала в экономическом развитии России.

Библиографический список

1. Демкив О. Социальный капитал: теоретические основания исследования и операциональные понятия // Социология: теория, методы, маркетинг. 2004. № 4. С. 99–111.
2. Коулмэн Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. № 3. С. 122–139.
3. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона и С. Хантингтона. М., 2002.

4. Патнэм Р. Чтобы демократия сработала. Гражданские традиции в современной Италии. М., 1996.
5. Радаев В.В. Экономическая социология. М., 2005.
6. Селищев А.С., Селищев Н.А. Китайская экономика в XXI веке. СПб., 2004.
7. Экономика и социология доверия / Под ред. Ю.В. Веселова. СПб., 2004.
8. Этническая толерантность в поликультурных регионах России / Под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. М., 2002.
9. Fukuyama F. Trust: The social Virtues and the Creation Prosperity. NY, 1999.
10. Taylor D. The Quest for Identity. From minority groups to Generation Xers. Praeger, 2002.

Л.П. Гурьева

Позитивная и традиционная психология (в исследованиях М. Селигмана и российских психологов)

На основе анализа работ американского психолога М. Селигмана и известных российских психологов рассматриваются особенности применения термина «позитивный» к оценке значимости психических явлений, что дает возможность углублять и обсуждать результаты их исследования.

Ключевые слова: позитивная психология, традиционная психология, значимость психических явлений, оптимизм, удовлетворенность, счастье.

О позитивной психологии в России известно уже не одно десятилетие. Однако позитивная психология относилась профессиональными психологами скорее к околонуальному, чем к традиционному знанию. Однако книга М. Селигмана «Новая позитивная психология» (2006), показывает, что в позитивной психологии США получило развитие также научное направление, соотносимое с рядом положений российской традиционной психологии, и, по крайней мере, стимулирующее научную дискуссию.

М. Селигман считает, что в отличие от традиционной психологии, которая занимается в основном коррекцией психических отклонений, позитивная психология изучает те черты характера и особенности человеческого поведения, которые характерны для удовлетворенных жизнью, счастливых людей. Представители гуманистической психологии, такие, как А. Маслоу и К. Роджерс, в свое время развивали подобную психологическую теорию, но без полноценных научных исследований их теория так и осталась теорией. Исследования нового поколения психологов под руководством М. Селигмана стали базироваться уже не столько на гипотезах, сколько на научных экспериментах, позволяющих лучше понять

такие феномены, как счастье, позитивное мышление, оптимизм и удовлетворенность жизнью [9].

В данной статье на основе анализа работ М. Селигмана и известных российских психологов рассматриваются особенности применения термина «позитивный» к оценке психических явлений, что дает возможность углублять и обсуждать их исследование. Дело в том, что термин «позитивный» в той или иной мере содержит оценку значимости психических процессов и свойств личности. В российской психологии оценка значимости психических явлений выделяется и анализируется как особо актуальная проблема. Психолог, осуществляя исследование, в начале, в его процессе или результате, должен определить, что он считает позитивным. Рассмотрим выделенные в данной работе возможные варианты таких оценок.

1. Позитивное может иметь качественные и количественные параметры.

М. Селигман раскрывает содержание понятия «позитивная психология» через качественный анализ, критикуя идеи З. Фрейда о вытесненных детских комплексах. Коррекция в этом случае обращена в глубинные проблемы прошлого и потому, с точки зрения Селигмана, не позитивна: «...люди хотят не только избавиться от недугов, им необходимо найти цель и смысл жизни» [7, с. 9]. По его мнению, надо изучать и развивать у людей положительные свойства характера, их достоинства. Вместе с тем он приводит тесты, по которым количественно в баллах можно оценить оптимизм и счастье.

Российский психолог Д.А. Леонтьев, анализируя современные тенденции развития психологии как науки в разных странах, в том числе и в России, отмечает переход «от количественного подхода к качественному». Связанная с классической моделью науки измерительная парадигма подразумевает вычленение четко дифференцированных друг от друга переменных, каждой из которых соответствует своя количественная мера. Однако человеческую реальность образуют жизненные миры, смыслы, цели и другие элементы, которые нельзя описать через набор количественных показателей; она требует качественной характеристики содержаний [4].

2. Позитивное – это не негативное, позитивное – это то, что противопоставляется каким-либо отрицательным явлениям.

Например, положительные эмоции противопоставляются отрицательным, оптимизм – пессимизму. М. Селигман относит к положительным эмоциям радость, веселье, удовлетворение и счастье, к отрицательным – страх, гнев, печаль, тревогу [7, с. 331]. Изучая две категории людей – оптимистов и пессимистов – в течение двадцати пяти лет, он выявил определяющую

черту пессимистов – их веру в то, что неудачи будут длиться долго, погубят все, что бы они не делали, и виноваты в них они сами. Оптимисты же, когда на них обрушиваются аналогичные удары судьбы, относятся к своим неудачам прямо противоположным образом. Они верят, что поражение носит временный характер, что его причины разового свойства, и не они в нем повинны, а обстоятельства, невезение и т.д. Неблагоприятную ситуацию они воспринимают как вызов и борются с ней с удвоенной энергией [8, с. 12].

В традиционной российской психологии также изучаются положительные и отрицательные психические явления, в частности, при анализе мотивационно-эмоциональной сферы личности Л.С. Выготский (1930) писал: «Эмоция, или волнение, возникает в нас всякий раз, когда равновесие наше со средой оказывается нарушенным. Если это нарушение сказывается в нашем усилении, в относительном превосходстве нашем над теми трудностями, перед которыми мы поставлены, в нас возникает обычно положительная эмоция – радость, гордость и т.п. Если наоборот, равновесие нарушается не в нашу пользу, если... мы... осознаем свою беспомощность, ... в нас возникает отрицательная эмоция – гнев, страх, печаль» [1, с. 46–47]. С.Л. Рубинштейн (1946) отмечает, что эмоция с внутренней необходимостью зарождается из соотношения – положительного или отрицательного – результатов действия к потребности, являющейся ее мотивом, исходным побуждением [5]. А.Н. Леонтьев (1971) в своей теории деятельности считает, что «присущая эмоциям функция положительного или отрицательного санкционирования относится не к осуществлению отдельных актов, а к соотношению достигаемых эффектов с направлением, которое задано деятельности ее мотивом. Само по себе успешное выполнение того или иного действия вовсе не ведет необходимо к положительной эмоции; оно может породить и тяжелое эмоциональное переживание, остро сигнализирующее о том, что со стороны мотивационной сферы человека достигнутый успех оборачивается поражением» [6, с. 165].

3. Позитивное может включать и негативное в зависимости от конкретных условий.

Например, исследуя деятельность юриста, М. Селигман обнаружил позитивное значение пессимизма, связанного с осторожностью, которую должен проявлять юрист для успешного решения профессиональных задач: «Умение предвидеть опасный поворот событий в деле клиента оборачивается склонностью строить мрачные прогнозы в быту... Беда юристов в том, что они не могут найти решение, в общем, непростой задачи: как оставаясь оптимистом в профессии, не стать им в жизни?»

[7, с. 234–235]. Задача позитивной психологии, по мнению Селигмана, состоит в том, чтобы оказать помощь юристам, сохраняя пессимизм на работе, стать оптимистами в обычной жизни.

В целом ряде работ российских психологов, исследующих проблемы проявления способностей человека в различных видах деятельности, показано, что значимость способностей, как одного из «достоинств» человека, определяется их соответствием именно данному виду деятельности, ее требованиям, зафиксированным в «психограмме» профессии. Например, в одних видах деятельности долговременная память может быть менее значимой, чем память кратковременная, репродуктивное мышление более значимым, чем творческое и т.д.

4. Позитивное, так же как и негативное, могут иметь различные уровни развития.

М. Селигман при определении «уровня жизнерадостности» предлагает выполнить «Эмоциональный тест Фордайса», в котором рассматриваются различные уровни переживания счастья или несчастья: в высшей степени счастливый; очень счастливый; довольно-таки счастливый; середина на половинку; иногда счастливый; нейтральный (ни счастливый, ни несчастный); слегка несчастный (чуть ниже нейтрального уровня); пожалуй, несчастный (жизнь немного тосклива); довольно-таки несчастный (испытываю легкую подавленность); глубоко несчастный (депрессия, подавленность); в высшей степени несчастный (острая депрессия сопровождает меня постоянно) [7, с. 319–320].

Выделение уровней развития психических явлений проводится также в целом ряде работ российских психологов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров и др.) Показано, что уровни развития психических явлений могут дифференцироваться по различным критериям и поэтому можно составлять их разные типологии. Например, психические явления могут отличаться по степени интенсивности их проявления, по степени личностной или социальной значимости, рассматриваться в связи с определением понятия норма и психических отклонений от нее. Поуровневый анализ дает возможность классифицировать психические явления, выделять их типы, например, при описании самооценки; при дифференциации определений понятий творчество и креативность; при выделении типов эмоциональных процессов, таких как тревожность и агрессивность или «настроение, ситуативные эмоции, аффекты и устойчивые чувства» (А.Н. Леонтьев). Оценка значимости каждого типа и уровня психического явления подразумевает либо определяется в зависимости от его значения для выполняемой деятельности.

Ввиду того, что в структуре оптимизма также выделяются различные уровни, можно констатировать, что такое личностное достоинство, как оптимизм, не обязательно сделает легкомысленного человека счастливым. В связи с этим и позитивная психология как наука о счастье имеет скорее не абсолютное, а относительное значение, т.е. смотря где, когда и в каких обстоятельствах. Вместе с тем, исследование уровней развития психических явлений дает возможность выявления их дополнительных характеристик и значимости для определенных видов деятельности (Б.С. Братусь, И.А. Васильев, К.М. Гуревич, В.Н. Дружинин, В.С. Ильин, С.Я. Рубинштейн и др.).

5. Позитивное как устойчивое или ситуативное, изменчивое.

М. Селигман рассматривает удовлетворенность ситуативную, кратковременную, связанную с получением удовольствий, которая считается им менее значимой, чем удовлетворенность продолжительная, обусловленная погружением «в поток» выполняемой по призванию деятельности. «...люди слишком привыкли получать удовольствие, не затрачивая усилий. Жителям развитых стран всегда доступны телевидение, наркотики, шопинг, секс без любви, спортивные зрелища и шоколад... Наши достоинства и добродетели остаются невостребованными и увядают. И только стремление к духовному удовлетворению позволяет жить полноценно. Один из основных симптомов депрессии – поглощенность собой. В отличие от постоянной оглядки на свои чувства духовное удовлетворение... вытаскивает нас из поглощенности собой, и чем глубже мы погружаемся в “поток”, тем меньше рискуем впасть в депрессию» [7, с. 162–163].

Российские психологи также различают и исследуют устойчивые и изменчивые психические явления. А.Н. Леонтьев считает, что «возникновение и развитие предметных чувств выражает формирование устойчивых эмоциональных отношений, своеобразных “эмоциональных констант”. Несовпадение собственно эмоций и чувств и возможность противоречивости между ними послужили в психологии основанием идеи об их амбивалентности, как о якобы внутренне присущей особенности эмоций. Однако случаи амбивалентных переживаний наиболее часто возникают в результате несовпадения устойчивого эмоционального отношения к объекту и эмоциональной реакции на сложившуюся преходящую ситуацию (например, глубоко любимый человек может в определенной ситуации вызвать преходящую эмоцию неудовольствия, даже гнева)» [2, с. 170]. Значимость устойчивых и ситуативных, изменчивых психических процессов для выполнения деятельности и формирования личности изучали и другие российские психологи (Б.Г. Ананьев, Л.С. Божович, А.Г. Ковалев, И.С. Кон, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев и др.)

6. Позитивное как прямой и как побочный результат деятельности, ее последствия.

М.Селигман приводит данные исследования М. Чиксентмихали, посвященные сравнению эмоциональных состояний людей, целью которых являются получение кратковременных удовольствий, и людей, погруженных в «поток» достаточно трудной, но отвечающей их призванию деятельности. «Для людей, которые смотрят по телевизору комедии, типично состояние легкой депрессии. Постоянное предпочтение доступных удовольствий духовному удовлетворению чревато печальными последствиями. За последние сорок лет во всех развитых странах резко возросло число людей, страдающих депрессивными состояниями» [7, с. 159, 161].

Представление о прямом и побочном продукте деятельности сформулировал российский психолог Я.А. Пономарев [5]. Например, переживание состояния удовлетворенности после успеха может рассматриваться как его побочный результат. На основе этого подхода можно также выявить различные соотношения прямого и побочного продукта. Для гурмана переживание удовольствия от еды, так же как и при других формах зависимости, может стать самоцелью и выступать как прямой позитивный результат, побочным продуктом которого, «последствиями» могут стать негативные явления: ожирение, насмешки окружающих, распад семьи и т.д. Кроме того, последствия могут быть отсроченными и приобретать со временем противоположную валентность.

7. Позитивное как позитивный смысл жизни.

М.Селигман пишет: «Если Вы хотите, чтобы ваша жизнь была исполнена глубокого смысла, используйте свои индивидуальные достоинства для служения высшей цели... истинно счастливая и осмысленная жизнь включает в себя положительные чувства, связанные с прошлым и будущим, приятные переживания в настоящем, духовное удовлетворение от реализации своих индивидуальных достоинств, а также использование последних в интересах служения великой и значительной цели» [9, с. 339].

С.Л. Рубинштейн выделяет «общественный смысл» и «личный смысл» действий человека: «В контексте различных конкретных общественных ситуаций одно и то же действие может приобрести объективно различный общественный смысл. В контексте целей и мотивов действующего субъекта оно приобретает для него тот или иной личный смысл, определяющий внутреннее смысловое содержание действия, которое не всегда совпадает с его объективным значением, хотя и не может быть оторвано от него» [6, т. 2, с. 8–9]. Исследования смысла и смыслообразования продолжают в работах Д.А. Леонтьева, которые посвящены

всестороннему теоретическому анализу смысловой реальности: аспектов проблемы смысла, форм его существования в отношениях человека с миром, в сознании и деятельности человека, в структуре личности, в межличностном взаимодействии, в артефактах культуры и искусства [3].

В заключении можно сделать следующие выводы.

Проведенный в данной статье анализ вариантов содержания термина «позитивный» в работах М. Селигмана и в традиционной российской психологии вносит определенный вклад в решение актуальной проблемы оценки значимости психических явлений. Позитивное как оценка значимости может иметь качественные и количественные параметры; его содержание может быть различным: противопоставляться негативному, быть результатом преодоления негативного, либо негативное может оцениваться как позитивное в конкретных условиях; позитивное может быть прямым или побочным результатом деятельности, ее непосредственным и отсроченным последствием; быть устойчивым или ситуативным, изменчивым; иметь различные уровни развития и проявляться в позитивном смысле жизни.

Ввиду того, что в структуре оптимизма, также как и в других психических явлениях, выделяются различные уровни, можно констатировать, что такое личностное достоинство, как оптимизм, не всегда может быть позитивным, т.к. может приводить человека к легкомысленным поступкам и поэтому не обязательно сделает человека счастливым. В связи с этим и позитивная психология как наука о счастье имеет скорее не абсолютное, а относительное значение, т.е. человек может становиться счастливым, но это зависит от места, времени и обстоятельств.

Рассматривая соотношение традиционной и позитивной психологии, М. Селигман акцентирует внимание на изучении психических отклонений в традиционной психологии, которой противопоставляется позитивная психология, исследующая здоровых людей. Он пишет: «...сейчас необходимо восстановить баланс, т.е. уравновесить знания о психических болезнях знаниями о здоровой психике... Мы рассматриваем позитивную психологию как особое направление традиционной науки, изучающее не болезни и расстройства, а положительные явления. Позитивная психология не заменяет традиционную, а дополняет ее» [7, с. 330, 343]. Наш анализ показал, что понятие «традиционная психология» может употребляться в широком значении, как наука, включающая изучение и нормы, и отклонения, и положительных процессов, и отрицательных, и, что особенно важно, их взаимосвязь.

Сопоставительный анализ исследований М. Селигмана и российских психологов, проведенный в данной статье, показывает, что позитивная

психология может и в нашей стране рассматриваться как особое направление традиционной научной психологии, по крайней мере, она стимулирует научную дискуссию. Вместе с тем, необходимо дифференцированно подходить к оценке оккультно-эзотерических, манипулятивных работ в области позитивной психологии.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
2. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 1984.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 2003.
4. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. 2005. № 1. С. 51–71.
5. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, 2. М., 1989.
7. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Пер. с англ. М., 2006.
8. Селигман М. Как научиться оптимизму / Пер. с англ. М., 1997.
9. Селигман, Мартин. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Селигман> (дата обращения: 21.08.2012).

И.В. Запесоцкая

Метапсихологический уровень реализации состояния зависимости

В статье рассматривается влияние зависимого члена семьи на состояние его близких родственников. Доказано, что состояние зависимости не только изменяет самого «носителя», но и подстраивает под себя ближайшее социальное окружение.

Ключевые слова: состояние зависимости, критерии состояния зависимости, созависимость.

Рассматривая в качестве базисного уровня феномена зависимости категорию отношений, направленность которых реализуется в субъект-субъ-

ектной или субъект-объектной экзистенциальной позиции, считаем необходимым представить и метапсихологический уровень проявления этого состояния. Метапсихологический уровень раскрывается как во взаимосвязях с базисным уровнем, так и во внешних, социальных взаимодействиях. Таким образом, если состояние зависимости на базисном уровне может рассматриваться как психическое явление, проявляемое в индивидуальных границах, метапсихологический уровень исследования предполагает выход за их пределы с установлением более широких, субъектных, межиндивидуальных взаимосвязей.

Е.А. Хорошилова в исследовании феноменологического поля «значимого другого» в качестве базовых рассматривает категории «отношение» и «характерообразование» [8]. Жизненно важные отношения человека, становясь чертами его характера, складываются в систему отношений личности, что обуславливает диалогичность внутреннего мира человека: «каждое переживание, каждая мысль... сопровождается вечной оглядкой на другого человека» [2, с. 38], сама же личность представляет собой «пункт пересечения нескольких, многих, множества отношений “мы” и “они”» [7, с. 184].

Среди работ отечественных психологов особого внимания заслуживает трехфакторная модель значимого другого А.В. Петровского. Рассматривая место категории личности в триаде «индивид-субъект-личность», ученый обозначает личность как проявление субъектности индивида, выделяя помимо интраиндивидуального и интериндивидуального метаиндивидуальный уровень реализации личности [6, с. 168].

Личность, выступая идеальной представленностью индивида в других людях, как его «инобытие» в них (и, между прочим, и себе как «другом»), как его персонализация, осуществляет смысловые преобразования интеллектуальной и аффективно-потребностной сферы личности. Персонализация представляет собой активный процесс продолжение себя в другом.

К.А. Абульханова-Славская рассматривает личность как специфический синтез индивидуальных качеств человека и субъектно-интенциональных свойств социального окружения, реализующий активность, которая выступает определяющей характеристикой личности, в метаиндивидуальном смысле проявляющейся в реальных вкладах в других людей. С другой стороны, личность может быть исследована также и со стороны бытия данного индивида в других индивидах и для других индивидов, что согласуется с рубинштейновским толкованием категории «деяния»: деяние обнаруживается и проявляется в творческой самодетельности, этическое Деяние человека предполагает другого человека как другой этический субъект [1].

Обозначенная Петровским потребность в персонализации (потребность «быть личностью») обеспечивает активность включения индивида в систему социальных связей, в практику и вместе с тем оказывается детерминированной этими социальными связями [6]. Результатом персонализации личности является отраженная субъектность, репрезентация значимого другого.

Зависимость – это ценностная связь между субъектом и объектом. Связь состоит в определенном сверхзначимом отношении субъекта к объекту и проявляется в болезненном характере их взаимодействия. Зависимость как психологическое состояние отвечает следующим критериям: эффективность, управляемость, активность, автономность, наблюдаемость [4].

Метаиндивидуальный уровень функционирования личности зависимого заключается в модификации внутренних (психических) – регуляторной, мотивационной, ценностно-смысловой – сфер, и внешних (поведенческих) проявлений его близких, обусловленных присутствием зависимого индивида, либо актуализацией его образа в их сознании¹. Обращаясь к субъект-объектной природе зависимости, можно предположить, что указанный феномен ведет к деформации субъект-субъектного отношения близких зависимому людей. Будучи репрезентированными как субъектные, на деле они приобретают объектный характер, принимая объектом отношений объект зависимости, состояние зависимости и т.д. (рис. 1).

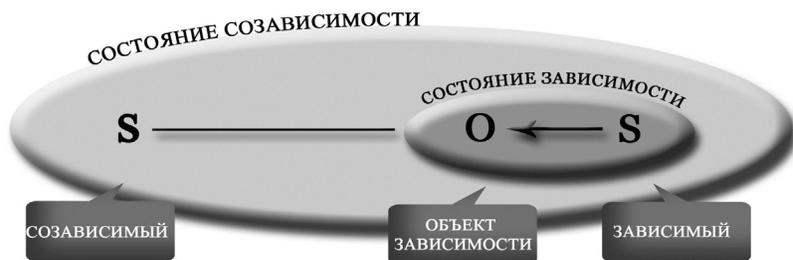


Рис. 1. Модель специфической направленности отношений в состоянии созависимости.

¹ Метаиндивидуальные проявления – проявления, существующие не просто за границами самого индивидуального субъекта, а именно «за пределами его актуальных связей с другими индивидами, за пределами его совместной деятельности с ними» [5, с. 44].

Еще около 50 лет назад в научной литературе были описаны реакции семьи на алкоголизм – это серия адаптационных стадий, соответствующих прогрессированию заболевания. Появился термин «ко-алкоголизм», которым обозначали состояние родственников. Позднее это явление стали называть созависимостью [3, с. 112].

Созависимость – это болезненное состояние в настоящий момент времени, которое в значительной мере является результатом адаптации к семейной проблеме. Вначале это средство защиты или способ выживания данного человека в неблагоприятных для него семейных обстоятельствах, своеобразная закрепившаяся реакция на стресс наркомании или алкоголизма близкого человека, которая со временем становится образом жизни.

Для эмпирического исследования особенностей состояния созависимости как метаиндивидуального уровня реализации состояния зависимости был использован следующий методический инструментарий: определение эффективности – Томский опросник ригидности, «Шкала диссоциации»; управляемости – Тест-опросник уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (Адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Гольнкиной, А.М. Эткинда), «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) (Моросановой В.И.), методика репертуарных решеток Келли; активности – опросник направленности личности Баса; автономности – методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В.В.Бойко, 16-факторный тест Кеттелла (фактор Q2: «конформизм–нонконформизм»); наблюдаемости – ассоциативный эксперимент.

Исследование проводилось на базе областного наркологического диспансера г. Курска, отделения наркологии Курской областной психиатрической больницы, Московского научно-практического центра наркологии Департамента здравоохранения.

В исследовании приняли участие 438 человек. Экспериментальные группы формировались по принципу: группа испытуемых по виду зависимости и группа испытуемых – их близкие. Группа испытуемых с алкогольной зависимостью (52 чел.) и их жены (52 чел.); группа испытуемых с наркотической зависимостью (59 чел.) и их матери (59 чел.); группа испытуемых с игровой зависимостью (47 чел.) и матери (47 чел.); контрольные группы испытуемых: без состояния зависимости (61 чел.) и их близкие (жены и матери, 61 чел.).

Способ контроля зависимой переменной – элиминация. В исследовании приняли участие испытуемые следующих возрастных групп: 19–35 лет (все зависимые, их жены); 44–52 года (матери зависимых); пол всех зависимых испытуемых – мужской, их родственников – женский, все

зависимые испытуемые имеют стаж зависимости не менее 1 года, первая манифестация – после 16 лет.

В исследовании применялись следующие группы методов: организационные, эмпирические, статистические методы обработки данных, их количественный и качественный анализ. Меры связи определялись с использованием корреляционного анализа. Сравнительный анализ различий был проведен с помощью коэффициента достоверности Kruskal–Wallis ANOVA by Ranks и Mann-Whitney U Test. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы Statistica 6.0.

Сравнивая показатели эффективности у близких (жен, матерей) в зависимых группах отметим, что в целом уровень ригидности ниже, чем в группах зависимых, однако значимых различий между группами зависимых и их близких по критерию «эффективность» выявить не удалось. Жены и матери зависимых также высоко ригидны, можно отметить наибольшую выраженность сензитивной ригидности ($X_{\text{ср. алк.}} = 51,6$, $X_{\text{ср. нарк.}} = 49,3$, $X_{\text{ср. игр.}} = 48,7$, $X_{\text{ср. здор.}} = 25,2$). Уровень диссоциации в указанных группах также высокий. Следует заметить влияние возрастного фактора – в группе матерей (44–52 года) средние значения показателя диссоциации выше, чем в группе жен, на уровне тенденции. Выявлены значимые различия между группой близких (жены, матери) испытуемых с отсутствием зависимости и группами близких испытуемых в состоянии зависимости (при $p < 0,05$).

Критерий управляемости представляет собой степень быстроты и легкости, с которой система приводится в состояния, задаваемые метасистемой. Управляемость связана с личностной регуляцией: самоуправлением, самоорганизацией, саморегуляцией (Осницкий А.К., Чуйкова Т.С., Конопкин О.А., Моросанова В.И., Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М., Клочко В.Е.).

В исследовании близких родственников зависимых по критерию «управляемость» отмечаются низкие показатели по шкалам саморегуляции, за исключением шкал «программирование» и «оценка результатов», что в сочетании с высокой ригидностью свидетельствует о наличии развернутой системы планирования и оценки своих действий, сильному стремлению к установлению контроля над ситуацией, но вся система малоадаптивна и не изменяется вслед за сложившейся ситуацией.

Выражен экстернальный локус самоконтроля. Значимых различий по показателям зависимых испытуемых и их близких (жен, матерей) выявлено не было. Обнаружены значимые различия между показателями управляемости близких зависимых и близких без состояния зависимости по шкалам «планирование», «программирование», «оценивание

результатов», «гибкость», «общий уровень саморегуляции», «общая интернальность», «интернальность в области неудач», «интернальность в сфере семейных отношений», «интернальность в сфере здоровья и болезни».

В исследовании методом репертуарных решеток была осуществлена модификация стимульного материала. Испытуемым предлагалось три вида стимулов: близкие родственники (мать, жена, сестра, брат, дочь, сын и т.д.), люди, олицетворяющие определенные социальные роли (человек, женщина, мужчина, начальник, учитель и т.д.), предметы, связанные с состоянием зависимости (бутылка, наркотик и т.д.). Ответы испытуемых оценивались по основанию сложности–простоты когнитивных конструктов. Для близких родственников испытуемых с состоянием зависимости характерны простые когнитивные конструкты, однако их количество значительно возрастает в пространстве, связанном с объектом зависимости или с самим зависимым.

Критерий активности представляет собой меру использования системой внутренних энергетических ресурсов для организации функций, заданных метасистемой. Активность связана с «напряженностью» – доминированием отдельных компонентов целостного состояния и влияния этих доминирующих составляющих на ее эффективность и функции состояния в метасистеме. Для состояния зависимости характерна объектно-ориентированная активность, навязчивые идеи (обсессии), ограниченные ресурсы, чувствительность к любой внутренней и внешней стимуляции.

Исследование направленности активности в группах зависимых и их близких показало выраженную направленность на себя, что подразумевает ориентацию на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно других, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

Сравнительный анализ статистически значимых различий между группами зависимых, а также между группами зависимых и их близких не выявил. Обнаружены достоверные различия в направленности активности между группой без состояния зависимости и остальными экспериментальными группами, а также между группой родственников без состояния зависимости и родственников зависимых.

Автономность как критерий состояния понимается как мера независимости системы от метасистемы. Принцип личностной регуляции реализуется через функциональные структуры состояний в форме самоорганизации, самоуправления, саморегуляции изменения качества, знака

состояний. Проявляет себя в дифференцировании психического состояния от других составляющих метасистемы и ее в целом, а также в определенном положении между процессами и свойствами. В состоянии зависимости автономность реализуется в ценностно-смысловой деформации. В регуляции преобладает физиологический, психо-физиологический уровни.

Понятие «автономность» в психологии часто используется как характеристика развивающейся, самоактуализирующейся, зрелой личности и понимается как синонимы самостоятельности, способности ориентироваться на собственные цели и потребности и т.п. Состояние зависимости, деформируя сферу отношений человека, трансформирует и функциональную нагрузку личностных границ, обеспечивающих автономность. Для состояния зависимости синонимом автономности было бы правильное обозначить «личностный аутизм» как феномен, обозначающий не просто жесткую и малопроницаемую границу между Я и внешним миром, но и предполагающий смещение содержательного модуса отношений к объектному полюсу.

Корреляционный анализ типов эмоционального реагирования в группах зависимых и их близких выявил значимые положительные связи, сходные во всех трех группах зависимых: эйфорические и рефрактерные эмоциональные реакции зависимых значимо связаны с отрицательными и дисфорическими реакциями их близких.

По фактору «Конформность–самодостаточность» были получены следующие результаты: для испытуемых из групп родственников зависимых характерен конформизм, или зависимость от группы, как ее трактует Кеттел [см. 9]. Испытуемые без состояния зависимости и их родственники характеризуются средним уровнем выраженности конформизма–нонконформизма, значимых различий выявлено не было.

Наблюдаемость как критерий психического состояния представляет собой меру доступности информации о системе для метасистемы. Наблюдаемость представлена в методах диагностики состояний, особенности методических приемов, связанных со спецификой явления. Для состояния зависимости наблюдаемость проявляется в поведенческих и фенотипических реакциях.

В ассоциативном эксперименте испытуемым были представлены стимульные ряды слов, включающие слова с нейтральными для испытуемых значениями (книга, автомобиль, праздник, дорога, птица и т.д.), а также слова, имеющие отношение к состоянию зависимости, к объекту зависимости (хмель, опьянение, бутылка и т.д.). Другим основанием для составления стимульного материала было направленность отношения

к людям вообще (человек, женщина, мужчина, начальник и т.п.), близким людям (жена, сестра, мать, дочь, муж, сын и т.п.), предметам (стол, диван, шляпа, чемодан и т.д.). В результате исследования ассоциативных реакций зависимых можно сделать вывод об однозначно выраженных реакциях на слова-стимулы, связанные с зависимостью вообще и с конкретными видами зависимости, на стимулы, относящиеся к зависимому члену семьи.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать ряд выводов, характеризующих особенности реализации состояния зависимости в семьях зависимых. Особенности состояния родственников испытуемых с состоянием зависимости представляют собой специфический симптомокомплекс, системообразующим компонентом которого является отношение к самому зависимому и объекту зависимости, безотносительно типа зависимости. Состояние близких родственников зависимых характеризуется снижением эффективности психического реагирования и взаимодействия с окружающей средой, у них также повышается ригидность и диссоциативность. Их когнитивные конструкты относительно зависимых близких просты и несистемны, относительно других родственников – также просты, но наблюдается более широкая систематизация. Управляемость данной группы испытуемых характеризуется высоким уровнем программирования и оценивания результатов, что в совокупности с высокой ригидностью формирует жестко фиксированные когнитивные установки, способы эмоционального реагирования, программы поведения, которые матери или жены зависимых вынуждены реализовывать. Активность данной категории испытуемых имеет более широкий спектр направленности, но в целом он также носит опосредующий характер: активность близких родственников зависимого направлена либо на него самого, либо на объект зависимости, либо на себя в контексте переживания данной ситуации (по результатам ассоциативного эксперимента). Автономность близких родственников зависимого и самих зависимых конструктивно схожа: все они демонстрируют жесткие внутренние границы, содержательно – закрываются от внешнего мира, однако у близких зависимых можно наблюдать выраженную конформность, ядром которой является ориентация на самого зависимого. Таким образом, можно утверждать, что состояние, которое переживают близкие родственники зависимых, отвечает критериям состояния зависимости и значительно отличается от состояния близких родственников испытуемых без состояния зависимости.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Основные этапы развития концепции С.Л. Рубинштейна // Рубинштейн С.Л. Избр. философско-психологические тр. М., 1997.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
3. Москаленко В.Д. Созависимость при алкоголизме и наркомании: Пособие для врачей, психологов и родственников больных. М., 2002.
4. Никишина В.Б., Запесоцкая И.В. Состояние зависимости: метапсихологический анализ. Курск, 2012.
5. Петровский В.А. К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 40–46.
6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М., 1998.
7. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М., 1979.
8. Хорошилова Е.А. Феномен субъективной значимости другого человека: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб., 1997.
10. Schaef A W. Co-dependence: misunderstood-mistreated. San Francisco, 1986.

А.В. Курицын**ФОРМИРОВАНИЕ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ,
РОДИТЕЛИ КОТОРЫХ СТРАДАЮТ
АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ**

В ходе исследования, описанного в статье, выявлены значимые статистические различия в сфере самооотношения у подростков, родители которых страдают алкогольной зависимостью, и подростков из благополучных семей. Также приводятся данные формирующего эксперимента, коррекционная программа которого оказала положительное влияние на развитие самооотношения подростков, родители которых страдают алкогольной зависимостью.

Ключевые слова: семья, родители с алкогольной зависимостью, отклонения в развитии самооотношения подростков, психологический тренинг.

Жизнь и условия воспитания подростков в семьях, где один или оба родителя страдают алкогольной зависимостью, существенно отличаются от жизни и условий воспитания в благополучной семье. В связи с этим можно предполагать, что эти специфические неблагоприятные условия жизни, вызывая так называемую «созависимость» ребенка с родителями, будут отражаться на особенностях психического развития подростков и влиять на формирование их самосознания.

Зарубежные и отечественные исследователи, такие как М. Кле [1], И.А. Фурманов [5], В.Д. Москаленко [2] и другие, занимались изучением условий психического развития детей и подростков в алкоголизирующихся семьях. Однако информации о влиянии такой семьи на развитие самосознания, как интегрирующей составляющей личности подростка, на наш взгляд, недостаточно.

Данная работа основывается на концепции, предложенной С.Р. Пантелеевым и В.С. Столиным [4], согласно которой самоотношение может быть понято как выражение смысла «Я» для субъекта, как некоторое устойчивое чувство в адрес собственного «Я», которое, несмотря на обобщенность, содержит ряд специфических модальностей (измерений), различающихся по эмоциональному тону переживания и по семантическому содержанию соответствующего отношения к себе.

Цель исследования – изучение и психологическая коррекция самоотношения подростков, родители которых страдают алкогольной зависимостью. Гипотезы исследования: 1) у подростков, родители которых страдают алкогольной зависимостью, могут быть выявлены отклонения в развитии самоотношения по сравнению с самоотношением подростков из благополучных семей; 2) отклонения в развитии самоотношения подростков, родители которых страдают алкогольной зависимостью, могут быть скорректированы с помощью специально разработанного психологического тренинга.

Задачи исследования: 1) сравнить параметры развития самоотношения подростков, родители которых страдают алкогольной зависимостью, и подростков из благополучных семей; 2) разработать и провести психологический тренинг для коррекции отклонений в развитии самоотношения подростков, родители которых страдают алкогольной зависимостью; 3) сравнить показатели самоотношения подростков, родители которых страдают алкогольной зависимостью, до и после тренинга и показатели самоотношения подростков из благополучных семей.

Исследование проведено в 2009–2011 гг. на базе ГБОУ г. Москвы «Центр диагностики и консультирования «РОСТ» (развитие, образование, совершенствование, творчество)».

Применялась методика исследования самооотношения С.Р. Пантелеева, включающая 9 шкал: «закрытость–открытость», «самоуверенность», «саморуководство», «отраженное самооотношение», «самоценность», «самопринятие», «самопривязанность», «внутренняя конфликтность», «самообвинение» [3].

В качестве испытуемых выступали 114 подростков в возрасте 13–14 лет. Первую группу (группа Т1) составили 54 подростка (23 девочки и 31 мальчик), имеющие одного или обоих родителей, страдающих алкогольной зависимостью. Вторую группу (группа Т2) составили 60 подростков (27 девочек и 33 мальчика), воспитывающихся в благополучных семьях.

На 1-м этапе исследования проводился констатирующий эксперимент, где осуществлялось сравнение показателей самооотношения подростков групп Т1 и Т2. На 2-м этапе проводился формирующий эксперимент. Из группы Т1 были выделены 11 подростков (5 юношей и 6 девушек) с наиболее низкими показателями самооотношения, из которых была сформирована экспериментальная группа Т3, с которыми проводился специально разработанный психологический тренинг.

После проведения тренинга в группе Т3 исследовалось самооотношение испытуемых, показатели которых сравнивались с их предшествующими показателями и со средними показателями группы Т2.

Для выявления достоверности различий использовался статистический критерий Манна-Уитни и критерий W-Вилконсона, с помощью которых были выявлены значимые различия между подростками исследуемых групп.

Результаты исследования самооотношения подростков (констатирующий эксперимент) представлены в таблице 1.

В группе Т2 у подростков средние значения по фактору «саморуководство» выше. В группе Т1 по данному фактору большинство подростков имеют низкие средние значения, что указывает на веру подростков из семей, где родители страдают алкогольной зависимостью, в подвластность своего «Я» внешним обстоятельствам, свидетельствуют о плохой саморегуляции, размытом локусе контроля «Я», об отсутствии тенденции искать причины своих поступков, результатов и собственных личностных особенностей в себе самом. Подростки из благополучных семей по сравнению с ними больше ориентируются на себя, свои потребности, видят себя источником активности.

По фактору «отраженное самооотношение» средние показатели у подростков экспериментальной группы (Т1) значимо ниже, чем у подростков контрольной группы (Т2) (таблица 1). Низкие значения данного фактора отражают представление испытуемого о том, что его личность, характер и деятельность не вызывают у других уважение, симпатию,

одобрение и понимание. Система воспитания в «алкогольной» семье заставляет ребенка поверить в то, что он в какой-то степени виноват в происходящем. В конце концов подросток начинает считать, что он действительно «заслуживает» все плохое, теряет самоуважение, вина взрослых принимается на себя. Подростки, воспитывающиеся в семьях, где родители злоупотребляют алкоголем, уже заранее ждут негативно-го отношения к себе от других людей. Подростки, родители которых не страдают алкогольной зависимостью, имеют по сравнению с ними более высокие показатели «отраженного самоотношения». Это обусловлено их представлением о том, что они могут вызывать у других людей уважение, симпатию, доверие.

Таблица 1.

Сравнение показателей самоотношения подростков групп Т1 и Т2

Факторы	Сумма рангов		U _{эмп.}
	Т1	Т2	
Открытость– закрытость	3606	2949	1464
Самоуверенность	3535,5	3019,5	1534,5
Саморуководство	3606	2949	376,5*
Отраженное самоотношение	4713	1842	357*
Самоценность	4692,5	1862,5	377,5*
Самопринятие	3524	3031	1546
Самопривязанность	3398	3157	1672
Внутренняя конфликтность	2275,5	4279,5	445,5*
Самообвинение	2101,5	4453,5	271,5

Примечание. (*) – значимые различия.

По фактору «самоценность» у подростков из семей, где родители страдают алкогольной зависимостью, значимо более низкие показатели. Подростки экспериментальной группы (Т1) недооценивают собственную личность, свое духовное «Я», более отстранены и безразличны к своему духовному внутреннему миру, не верят в способность вызывать у других

людей сильные и глубокие чувства. В контрольной группе (Т2) нет испытуемых, которые бы имели низкие значения по фактору «самоценность».

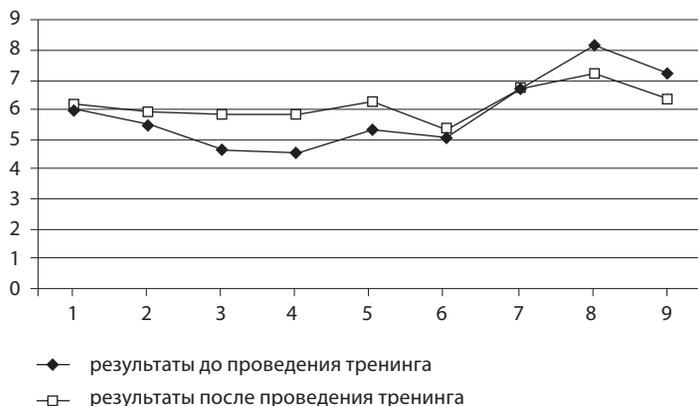
Вместе с тем по шкалам «открытость–закрытость», «самоуверенность», «самопринятие» и «самопривязанность» значимых различий между группами подростков не обнаружено.

По шкале «внутренняя конфликтность» низких значений у подростков группы Т1 не обнаружено, большинство из них имеют высокие значения внутренней конфликтности, что может свидетельствовать о наличии сомнений, несогласия с самим собой. У подростков контрольной группы (Т2) результаты по фактору «внутренняя конфликтность» преимущественно средние или низкие. Таким образом, у подростков, родители которых страдают алкогольной зависимостью, по сравнению с подростками контрольной группы больше выражена внутренняя конфликтность, рассогласованность различных компонентов самосознания, склонность к самокопанию, протекающая на фоне негативного отношения к себе.

По шкале «самообвинение» у подростков экспериментальной группы значимо большие значения, чем у подростков контрольной группы (таблица 1). Таким образом, у подростков, родители которых страдают алкогольной зависимостью, более выражены отрицательные эмоции в адрес «Я», они чаще готовы поставить себе в вину свои промахи и неудачи, больше акцентируют внимание на собственных недостатках по сравнению с подростками контрольной группы, у которых родители не страдают алкоголизмом.

На этапе формирующего эксперимента с группой Т3 проводились занятия по специально разработанной программе психологического тренинга, которая состояла из 12 занятий по 3 часа каждое и проводилась в 2009–2011 гг. на базе ГБОУ г. Москвы «Центр диагностики и консультирования “РОСТ”». Эта коррекционная программа направлена на ослабление созависимости, развитие самостоятельности подростков, осознание ими своих личностных качеств, формирование у них позитивного самоотношения, самопринятия, рефлексии, навыков общения, умения устанавливать контакты с окружающими, с достоинством вести себя в конфликтных ситуациях.

Изменения в самоотношении подростков, которые произошли после прохождения коррекционной программы психологического тренинга, отслеживались с помощью методики исследования самоотношения С.Р. Пантелеева [3]. Сравнение показателей самоотношения подростков экспериментальной группы (Т3) до и после тренинга осуществлялось по средним значениям (в баллах).



Примечание. 1 – открытость–закрытость, 2 – самоуверенность, 3 – саморукводство, 4 – отраженное самоотношение, 5 – самоценность, 6 – самопринятие, 7 – самопривязанность, 8 – внутренняя конфликтность, 9 – самообвинение.

Рис. 1. Динамика изменения самоотношения подростков

После проведения курса коррекционных занятий показатели самоотношения у подростков из семей, в которых родители страдают алкогольной зависимостью, по шкалам «саморукводство», «отраженное самоотношение», «самоценность», повысились и приблизились к средним значениями подростков из благополучных семей; по шкалам «внутренняя конфликтность», «самообвинение» – уменьшились; по шкалам «открытость», «самоуверенность», «самопривязанность» результаты не изменились (рис. 1).

Увеличение значений по шкалам «саморукводство», «отраженное самоотношение», «самоценность» свидетельствует об эффективности разработанной программы.

Подростки экспериментальной группы (ТЗ) после занятий стали больше ориентироваться на себя, свои потребности, стали больше видеть источником активности себя, а не перекладывать ответственность на окружающих. У них изменился характер самоотношения: от негативного (до эксперимента) к позитивному, они стали больше верить в свои силы, возможности, ценить себя как личность, принимать себя со всеми своими недостатками.

Снижение значений по шкалам «внутренняя конфликтность» и «самообвинение» свидетельствует также об изменениях в сторону позитивного характера отношения подростков к самим себе. У подростков группы

Т3 произошло снижение отрицательных эмоций в адрес собственного «Я», уменьшилось негативное отношение к себе, самообвинение. Они стали меньше акцентировать внимание на собственных недостатках.

Несмотря на то, что специфические условия и правила в семьях с родителями-алкоголиками влияют на формирование личности ребенка, подростки как экспериментальной группы (Т3), так и контрольной (Т2), достаточно самоуверенны, внутренне критичны, осознают себя и открыты. Это, по-видимому, является общим показателем развития самооотношения в подростковом возрасте.

Таблица 2.

**Динамика средних показателей самооотношения (в баллах)
групп Т3 и Т2**

Шкалы МИС	Экспериментальная группа (Т3)				Контрольная группа (Т2)			
	А	В	W	p	А	В	W	p
Открытость	6	6,18	- 22,5	> 0,05	6,09	6,18	- 24	> 0,05
Самоуверенность	5,54	5,9	- 19,5	> 0,05	5,81	6,18	- 15	> 0,05
Саморуководство	4,63	5,81	- 5	< 0,01*	6,81	7	- 22,5	> 0,05
Отраженное самооотношение	4,54	5,81	- 4,5	< 0,01*	6,81	7	- 22,5	> 0,05
Самоценность	5,36	6,27	- 9	< 0,05*	7	7,18	- 17	> 0,05
Самопринятие	5,09	5,36	- 9	< 0,05	5,36	5,54	- 9,5	< 0,05
Самопривязанность	6,72	6,72	- 19,5	> 0,05	6,81	6,9	- 18	> 0,05
Внутренняя конфликтность	8,18	7,27	11	< 0,05	5,81	5,63	17	> 0,05
Самообвинение	7,27	6,36	9	< 0,05	4,72	4,63	18	> 0,05

Примечание. А – средние значения до эксперимента, В – средние значения после эксперимента, W – значение критерия Вилкоксона, p – вероятность допустимой ошибки, (*) – изменения статистически не достоверны (p > 0,05).

На основании результатов формирующего эксперимента для определения достоверности наблюдаемых изменений показателей самоотношения проведен статистический анализ результатов. Для этого был подсчитан непараметрический W-критерий Вилкоксона в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента (таблица 2).

Применение W-критерия Вилкоксона показало наличие статистически достоверного прироста в экспериментальной группе, в показателях самоотношения по таким шкалам, как «саморуководство», «отраженное самоотношение», «самоценность». После проведенной коррекционной работы в рамках формирующего эксперимента испытуемые ждут от других уважения, симпатии, одобрения, понимания их личности, характера и деятельности в целом, а также предполагают большую ценность своего «Я» для других и ощущают ценность собственной личности, неповторимой и уникальной. Также эти результаты свидетельствуют о повышении эмоционально-ценностной оценки себя по внутренним критериям, таким как духовность, богатство внутреннего мира, способность вызывать в других глубокие чувства. Кроме этого, подростки экспериментальной группы меньше стали использовать внешние обстоятельства для самооправдания, улучшилась их саморегуляция.

Значимый «сдвиг» в экспериментальной группе произошел по шкалам «внутренняя конфликтность», «самообвинение», что свидетельствует о снижении внутренних конфликтов, сомнений, разногласий с самим собой, обвинений в адрес собственного «Я». Эти данные свидетельствуют о том, что испытуемые стали более положительно относиться к себе после проведения занятий по коррекции самоотношения.

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод, что подростки, родители которых страдают алкогольной зависимостью, имеют некоторые специфические особенности самоотношения: у них более негативное самоотношение, чем у подростков из благополучных семей, высокая внутренняя конфликтность структур «Я», они склонны больше обвинять себя в неудачах, имеют низкий уровень саморуководства, недооценивают собственную личность, свое духовное «Я», отстранены и безразличны к своему внутреннему миру, не верят в способность вызывать у других людей сильные и глубокие чувства, часто не критичны к себе. А уже отсюда вытекают проблемы в поведении, которые проявляются в различных формах асоциального и антисоциального поведения (вандализм, хулиганство, прогулы уроков, бродяжничество, попрошайничество и проч.)

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют в пользу эффективности коррекционной программы, разработанной и проведен-

ной на базе ГОУ «ЦДиК «РОСТ»», т.к. отмечается снижение негативных реакций в адрес своего «Я», снижение внутренних конфликтов, сомнений, разногласий с самим собой у подростков, родители которых страдают алкогольной зависимостью. После проведения программы у подростков повысился уровень эмоционально-ценностной оценки себя по внутренним критериям, таким как духовность, богатство внутреннего мира, способность вызывать в других глубокие чувства. Кроме того, подростки экспериментальной группы меньше стали использовать внешние обстоятельства для самооправдания, улучшилась их саморегуляция.

Библиографический список

1. Кле М. Психология подростка. М., 1991.
2. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2004.
3. Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М., 1993.
4. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система (спекурс). М., 1991.
5. Фурманов И. А. Психология депривированного ребенка: Пособие для психологов и педагогов. М., 2004.

А.С. Огнев, О.Г. Венерина, И.А. Виноградова

Новые психодиагностические возможности трекинга глаз

Путем описанных в статье экспериментальных исследований доказана принципиальная возможность использования айтрекинга для детекции лжи методом множественных сравнений зрительных образов. Показана возможность разделять субъективно принимаемые и отвергаемые стимулы, определять, что для испытуемого связано с отрицательными, а что – с положительными эмоциями. Описаны оптимальные режимы проведения экспериментальных сессий при выявлении смысловых связей между текстовыми и рисуночными стимулами методом визуально-вербального семантического дифференциала. Приведены примеры использования метода для выявления субъективных представлений человека о степени его успешности, готовности к преодолению жизненно важных трудностей, для оценки степени его лояльности организации, команде, конкретному проекту.

Ключевые слова: инструментальная психодиагностика с помощью трекинга глаз, детекция лжи, выявление скрытой субъективной значимости стимулов для конкретной личности.

Исследование глазо-двигательных реакций продуктивно используется в экспериментальной психологии уже более полувека [1]. Первоначально основной областью применения трекинга глаз было изучение психологических закономерностей зрительного восприятия человека. Но в последнее десятилетие благодаря созданию эффективных устройств регистрации взора (айтрекеров), мощных программных средств обработки информации о реакции глаза на различные виды воздействий началось стремительное расширение областей применения этого метода. В короткое время айтрекинг стал одним из излюбленных средств маркетинговой оценки рекламной продукции, инструментом разработчиков новой техники, прочно вошел в арсенал методов офтальмологов. Сейчас этот метод все чаще применяют для определения оптимальных режимов тренировки спортсменов, улучшения условий работы операторов различного профиля [4].

Успехи практического применения айтрекинга в сочетании с постоянным совершенствованием его инструментальной базы стимулируют поиски новых путей его использования и в самой экспериментальной психологии. Помимо традиционных для этого метода

исследований когнитивных процессов, наметился явный интерес к возможностям айтрекинга как средства психодиагностики личности. Проведено ряд успешных экспериментов по использованию в психо-диагностических целях динамики изменения зрачка испытуемого. Ведется поиск сочетания трекинга глаз с энцефалографическими исследованиями.

Особенностью отмеченных исследований остается достаточно сложная процедура обработки данных. Кроме того, имеющиеся сейчас в распоряжении исследователей способы представления полученной информации пока еще заметно уступает по своей оперативности и наглядности представлению сведений о направленности взора. В связи с этим нами была поставлена задача по определению возможных путей и оптимальных режимов использования сведений о направленности взора для решения психодиагностических задач. Для ее решения была использована высокочастотная система трекинга глаз SMiHi-Speed 1250. Анализ перемещения взора проводился с помощью программы BeGaze™, с помощью которой выделялись области фиксации взгляда, строились «температурные» карты и карты внимания. В исследованиях приняло участие 127 испытуемых, в число которых вошли профессорско-преподавательский состав (23 человека), студенты дневной (75 человек), вечерней (28 человек) и заочной (11 человек) форм обучения МГГУ им. М.А. Шолохова.

Ключевыми особенностями проведенного исследования были:

- анализ направленности взора при одновременном предъявлении нескольких визуальных стимулов;
- психосемантическая аттестация используемых визуальных стимулов;
- многократно повторяющееся одновременное предъявление стимулов с изменением их взаимного расположения на экране.

Возможности айтрекинга в плане выявления причастности тестируемых к определенным событиям определялись путем их деления случайным образом на две равные группы. Первая группа получала запечатанные конверты со следующим заданием: войти в определенное помещение, разрисовать лежащую на столе фотографию зеленым фломастером и забрать с собой находящуюся там же белую зажигалку. Вторая группа получала запечатанные конверты с заданием, согласно которому им нужно было просто войти в ту же комнату, а затем просто ее покинуть, не производя в ней никаких иных действий.

Для определения того, какое из заданий выполнялось испытуемыми, на экране айтрекера им в различных сочетаниях одновременно предъ-

являлись четыре серии фотографий. Первая серия содержала 4 фотографии мужчин, вторая – 4 фотографии фломастеров одной и той же марки, но разного цвета, третья серия – 4 фотографии однотипных зажигалок, отличающихся только цветом корпуса. В каждую серию визуальных стимулов входило по одному снимку предметов, манипуляции с которыми предусматривались заданиями для второй группы испытуемых.

Причастность испытуемого к первой группе проявлялась в равномерном распределении «горячих зон» между всеми визуальными стимулами. Причастность ко второй группе испытуемых проявлялась у участников эксперимента в избирательности внимания к изображениям предметов, манипуляции с которыми они совершали. Они либо демонстрировали повышенное внимание к таким изображениям, либо старались их игнорировать. Точность выявления причастности к первой и второй группе составила более 80%.

Для выявления с помощью айтрекинга личных предпочтений человека нами была сделана подборка визуальных стимулов с выраженной эмоциональной окраской изображений. Первичный отбор таких визуальных стимулов проводился методом экспертных оценок. Затем производилась отбраковка стимулов по итогам их психосемантической аттестации. На этом этапе был использован цветовой психо-семантический круг [3]. Окончательный отбор стимулов производился на основе пилотных экспериментов.

Первая серия экспериментов с отобранными таким образом стимулами проводилась путем поочередного выведения на экран айтрекера сначала одиночных стимулов, затем одновременно пары стимулов, затем четырех, шести и, наконец, восьми стимулов. При одновременном экспонировании двух и более стимулов на экран выводилось равное число изображений, вызывающих у большинства испытуемых положительные и отрицательные эмоции. Анализ групповых «температурных» карт и карт внимания, полученных в результате суммарного наложения индивидуальных сессий всех испытуемых, показал, что при одновременном экспонировании нескольких визуальных стимулов взгляд испытуемых непроизвольно более длительное время фиксируется на позитивно нагруженных изображениях. Это дает возможность разделять субъективно принимаемые и отвергаемые стимулы, определять, что для испытуемого связано с отрицательными, а что с положительными эмоциями. Уточнение таким путем эмоциональной окраски визуальных стимулов позволило в дальнейшем провести серию экспериментов, которые относятся к разряду эмоционального прайминга [2]. В таких исследованиях изучается поведение испытуемого после предъявления определенного эмоциональ-

ного стимула (т.н. эмоционального прайма – от англ. *prim* – предшествующий).

Для определения оптимальных режимов тестирования с экспозицией в 15 с пошагово предъявлялись 6, 8, 12, 14, 18, 20 стимулов. Затем число стимулов менялось в обратном порядке: 18, 16, 14 и т.д. В результате было установлено, что зависимость эффективности регистрации направленности взора от числа одновременно предъявляемых стимулов носит нелинейный характер. По мере увеличения числа стимулов от одного до восьми-десяти удается отчетливо зафиксировать субъективные предпочтения испытуемых. Дальнейшее увеличение числа стимулов ведет к непрерывному снижению эффективности определения индивидуальных предпочтений.

При определении оптимальной длительности непрерывной работы испытуемого использовалось несколько циклов увеличения числа одновременно предъявлявшихся стимулов. Кроме того, использовались различные пропорции позитивных и негативных стимулов (равное число, варианты с преобладанием негативных стимулов, варианты с преобладанием позитивных стимулов, только негативные, только позитивные), а также их различные комбинации.

Также установлено, что время проведения одной экспериментальной сессии не должно превышать 7–10 мин. При работе с прибором указанного типа более длительное время непрерывного экспонирования визуальных стимулов вызывает у испытуемых утомление, нередко провоцирует нежелательное слезоотделение.

Для определения смысловых связей между текстовыми и рисуночными стимулами были составлены 11 словесных пар, образующих семантический дифференциал, с помощью которого можно выявлять субъективные представления испытуемого о степени своей успешности в жизни. Для каждой словесной характеристики были подобраны связанные с ними по смыслу изображения людей и фотографии животных. В ходе эксперимента в каждом очередном предъявлении испытуемый видел на экране, помимо словесного стимула, связанных с ним по смыслу изображений людей и животных, еще и свою собственную фотографию.

Полученные по итогам этой серии экспериментов «тепловые карты» сравнивались с результатами предварительного бланкового тестирования каждого испытуемого с помощью семантического дифференциала, составленного из того же набора парных словесных характеристик личности.

Сопоставление рангов стимулов на «тепловых картах» и баллов бланкового варианта семантического дифференциала показало совпадение

получаемых с их помощью оценок более чем на 80%. При этом практически все испытуемые в устных самоотчетах заявляли о том, что смену некоторых слов на экране они не заметили. Тем не менее, на «тепловых картах» отчетливо видна смена областей повышенного внимания в соответствии с новым контекстом, заданным новым вербальным стимулом.

В заключительной серии экспериментов оценивалась возможность использования трекинга глаз для определения лояльности человека к организации, команде, конкретному проекту. В качестве испытуемых были отобраны, с одной стороны, активисты волонтерского Центра МГГУ им. М.А. Шолохова «Сочи-2014», а с другой – учащиеся и сотрудники университета, заявившие о своем нейтральном отношении к волонтерской деятельности.

Для изучения трекинга глаз в заключительной серии экспериментов был подготовлен набор визуальных стимулов, обладающих заведомо разной смысловой нагрузкой для указанных групп испытуемых. В число таких стимулов вошли логотип Олимпийского комитета «Сочи-2014», логотипы волонтеров Олимпийских и Параолимпийских игр в Сочи. В подборку визуальных стимулов также были включены графические символы нейтрального содержания. В число визуальных стимулов вошли и парные словесные высказывания следующего типа: «главное-второстепенное», «приятное-неприятное», «смысл-пустота» и т.п.

«Тепловые карты» свидетельствуют о повышенном внимании активистов волонтерского движения на олимпийскую символику в случае ее предъявления с положительно окрашенными высказываниями. В группе испытуемых с нейтральным отношением к этому виду волонтерского движения такое внимание отсутствует. Данная закономерность наблюдалась как в том случае, когда на экране айтрекера одновременно появлялся один вербальный и пять графических стимулов, так и в том случае, когда одновременно предъявлялось четыре вербальных стимула и один графический.

После серии экспериментов можно сделать следующие выводы.

1. Доказана принципиальная возможности успешного использования айтрекинга для детекции лжи методом множественных сравнений зрительных образов. Метод реализуется путем одновременного предъявления испытуемому нескольких визуальных стимулов. В качестве таких стимулов используются изображения однотипных предметов, равные по своей релевантности для испытуемых, непричастных к некоторому событию. Часть таких стимулов должны быть субъективно значимы только для лиц, к этому событию причастных.

2. Показано, что при одновременном экспонировании нескольких визуальных стимулов взгляд испытуемых непроизвольно более длительное время фиксируется на позитивно нагруженных изображениях. Это дает возможность разделять субъективно принимаемые и отвергаемые стимулы, определять, что для испытуемого связано с отрицательными, а что с положительными эмоциями.

3. Установлено, что зависимость эффективности регистрации направленности взора от числа одновременно предъявляемых стимулов носит нелинейный характер. По мере увеличения числа стимулов от одного до восьми-десяти удается отчетливо зафиксировать субъективные предпочтения испытуемых. Дальнейшее увеличение числа стимулов ведет к непрерывному снижению эффективности определения индивидуальных предпочтений. Также установлено, что время проведения одной экспериментальной сессии не должно превышать 7–10 мин. из-за физиологических причин (утомление глаз).

4. Выявлены способы установления смысловых связей между текстовыми и рисуночными стимулами. При этом обнаружено, что наличие таких связей при одновременном предъявлении текстовых и рисуночных стимулов только на основе «тепловых карт» или с помощью зон повышенного внимания малопродуктивно. Показано, что эта задача может быть с успехом решена при сочетании указанных методов анализа с семантическим анализом стимульного материала.

5. Отработана процедура использования айтрекера при тестировании испытуемых методом визуального семантического дифференциала и визуально-вербального семантического дифференциала. В частности, показано, что с помощью таких процедур удастся выявлять субъективные представления человека о степени его успешности, готовности к преодолению жизненно важных трудностей, оценивать степень его лояльности к организации, команде, конкретному проекту.

Библиографический список

1. Барабанщиков В.А. Восприятие выражений лица. М., 2009.
2. Гусев А.Н., Уточкин И.С. Психологические измерения. М., 2011.
3. Огнев А.С., Гончаров Ю.Н., Постникова Н.В. Мудрость как акмеологический феномен // Акмеология. 2003. № 2. С. 17–22.
4. SMI. SensoMotoric Instruments. URL: www.smivision.com (дата обращения: 01.02.2012).

Бурова Ольга Геннадьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, МГГУ им. М.А. Шолохова.

E-mail: pkmgggu-sh@mail.ru.

Варенина Людмила Петровна – кандидат филологических наук, доцент; заведующая кафедрой иностранных языков, Московский финансово-промышленный университет «Синергия».

E-mail: luvaren@starlink.ru.

Венерина Ольга Геннадьевна – директор Центра «Лаборатория экспериментальных психологических и психофизиологических исследований и интернет-психологии», МГГУ им. М.А. Шолохова.

E-mail: vog177@gmail.com.

Виноградова Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент; ведущий научный сотрудник лаборатории предметно-практической среды и предметной деятельности НИИ «Столичное образование», Московский городской педагогический университет.

E-mail: vinogradov.ir@yandex.ru.

Го Мэн – докторант кафедры консерватории Харбинского педагогического университета, КНР; стажер кафедры культурологии и методологии музыкального образования МГГУ им. М.А. Шолохова; заместитель профессора, Северо-Восточный университет электроэнергетики, КНР.

E-mail: mengmeng660@126.com.

Гурьева Людмила Петровна – доктор психологических наук; профессор кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова.

E-mail: eva-lp@mail.ru.

Жумагулова Калампыр Абжаппаровна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры технологии обучения естественным дисциплинам, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы, Казахстан.

E-mail: aseri12@mail.ru

Запесоцкая Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии, Курский государственный медицинский университет.

E-mail: Zapesotskaya@mail.ru.

Избасарова Римма Шаймерденовна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры технологии обучения естественным дисциплинам, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы, Казахстан.

E-mail: aseri12@mail.ru

Казакевич Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры «Образовательный и гуманитарный сервис», Институт сервиса (г. Москва) (филиал) Российского государственного университета туризма и сервиса.

E-mail: takazakevich@mail.ru.

Казанцева Галина Николаевна – аспирант кафедры психологии Стерлитамакского филиала Уфимского государственного университета; педагог-психолог, Салаватский музыкальный колледж.

E-mail: transmetal@yandex.ru.

Каратаева Наталья Геннадьевна – кандидат педагогических наук; заведующая методическим кабинетом Управления методической работы и внедрения новых образовательных технологий, Морская государственная академия им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск.

E-mail: karataevang@mail.ru.

Кириченко Олег Валентинович – аспирант кафедры педагогики и психологии МГГУ им. М.А. Шолохова; главный специалист, Департамент имущества г. Москвы.

E-mail: olegan50@bk.ru.

Курицын Александр Валерьевич – аспирант кафедры общей и практической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова; руководитель структурного подразделения, «Центр диагностики и консультирования “РОСТ”», г. Москва.

E-mail: kuricyn_a@inbox.ru.

Мирхасанов Рустем Фаритович – аспирант кафедры живописи и рисунка МГГУ им. М.А. Шолохова; старший преподаватель кафедры живописи и рисунка, МГГУ им. Шолохова.

E-mail: rystem69@mail.ru.

Огнев Александр Сергеевич – доктор психологических наук, профессор; проректор по учебно-воспитательной работе, связям с общественными и государственными организациями, МГГУ им. М.А. Шолохова.

E-mail: altognev@mail.ru.

Романенко Анна Юрьевна – директор Департамента по учебно-методической работе МГГУ им. М.А. Шолохова.

E-mail: dumrmggu-sh@mail.ru.

Татарко Александр Николаевич – кандидат психологических наук; ведущий научный сотрудник Научно-учебной лаборатории социокультурных исследований, Экспертный институт Национального исследовательского университета – Высшая школа экономики, доцент кафедры организационной психологии факультета психологии, Национальный исследовательский университет – Высшая школа экономики, г. Москва.

E-mail: tatarko@yandex.ru.

Титова Татьяна Вадимовна – аспирант кафедры «Образовательный и гуманитарный сервис» Института сервиса (г. Москва) (филиала) Российского государственного университета туризма и сервиса.

E-mail: tvtitova2005@mail.ru.

Ткалич Алексей Иванович – кандидат педагогических наук; доцент кафедры «Образовательный и гуманитарный сервис», Институт сервиса (г. Москва) (филиал) Российского государственного университета туризма и сервиса.

E-mail: tkalichai@mail.ru.

Толстикова Светлана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии, Московский гуманитарный педагогический институт.

E-mail: s.tolstikova@rambler.ru.

Хайбулина Каринэ Владимировна – аспирант кафедры методики преподавания биологии, географии, экологии Московского государственного областного университета; учитель биологии, гимназия № 11, г. Королев, Московская обл.

E-mail: karinahi@yandex.ru

Шевченко Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры гуманитарных наук, Старооскольский технологический институт (филиал) Национального исследовательского технологического университета «МИСиС».

E-mail: helga-511@yandex.ru.

Go Men

Development of higher music education in China
(second half of XX – beginning of XXI centuries)

The article is devoted to the development of the concept of higher music education in China in the last 60 years. Special attention is given to the state support of music education.

Key words: music education in China, state policy in music education, higher music education.

L. Guryeva

Positive and traditional psychology
(in research of M. Seligman and Russian psychologists)

On the basis of the works of the American psychologist M. Seligman as well as famous Russian psychologists the author describes the term “positive” in the light of evaluation of the meaning of psychic phenomena for the better understanding of the results of the research.

Key words: positive psychology, traditional psychology, importance of psychic phenomena, optimism, satisfaction, happiness.

R. Izbassarova

How to maximize the impact
of a modern lesson at school

The author analyses maintenance and structure of a modern lesson in comprehensive school focusing on failings which often occur in planning and conducting a lesson, such as planning very carefully a single lesson without sufficient connection with a set of lessons, weak knowledge of a personality of schoolchildren and class groups, disparity of methods of teaching maintenance and structure of a lesson, insufficient application of home assignments, etc.

Key words: modern lesson, structure and fine-tuning of lesson, teaching methods, role of a teacher, individualization of teaching and learning.

N. Karataeva

Competence-context approach to the development of the content of education in engineer university

The author describes special characteristics of competence approach to the new educational standards: employer's participation in the process, use of innovation pedagogical technologies, etc. The article presents principles of formation of the educational program, its realization and monitoring of its study by the students. All the above mentioned principles are formed on the bases of the theory of context education.

Key words: new educational standards, competence approach, principles of formation of the educational programs, theory of context education.

G. Kazantseva

The role of emotional culture of a teacher in the formation of a personality of a student: context approach

The article is devoted to the influence of a teacher's personality on the formation of a student emotional culture that is viewed as a component of the general psychological culture of a personality. Formation of a personality is presented in the system of the concentration contexts of its activity; emotional culture is seen as a context of any activity of people.

Key words: personality, psychological culture, emotional culture, context approach.

K. Khaybulina

Combination of traditional means of presentation and ICT in the process of biology teaching in the 8th forms

This article determines the use of visual methods in teaching biology at school. The author has developed new methodological recommendations as well as teaching techniques in the use of both traditional visual methods and new technology when realizing the secondary school biology curriculum (8th form). The developed recommendations aim to improve the results of the teaching and/or studying. The author shows how to use ICT in traditional classroom environment. The experimental teaching has been realized according to the secondary school curriculum in biology.

Key words: ICT, visual methods, biology, teaching techniques, curriculum, methodological recommendations.

O. Kirichenko

Modern educational tendencies in the activity of a class teacher in the sphere of law education of high school students

The article analyses the activity of a class teacher on the formation of the law culture of high school students on the basis of the use of innovative and traditional and non-traditional form and technologies of education that are implemented in modern school.

Key words: class teacher, high school student, law education, technologies of education

A. Kurytsyn

Formation of teenager's self-attitude whose parents suffer from alcohol addiction

The results of the research that are presented in the article show that there are serious statistic differences in the sphere of teenager's self-attitude between those whose parents are alcohol addicted and those from traditional happy families. The author also provides data of a forming experiment and the correction program that had a positive influence of the development of self-attitude of those teenagers whose parents are alcohol addicted.

Key words: family, alcohol-dependent parents, deviations in self-attitude development of teenager's, psychological training.

R. Mirhasanov

The study of the course «Formal composition and abstraction» by the students of the Specialized State Institute of Arts

The article is devoted to positive changes in compositional and pictorial works of the students – Disabled Specialized State Institute of Arts in the study of the course «Formal Composition and Abstraction». The article draws attention to the need for a parallel study of such courses as «Formal Composition and Abstraction» and «Copying». The author provides certain methodological tools.

Key words: educational process, copying, architectonics, learning cycle, educational technology, visual aid, art-therapy, compositional tool.

A. Ognev, O. Venerina, I. Vinogradova

New psychodiagnostic potential of eye tracking

On the basis of experiment research the authors prove the potential of using eye tracking for lie detection by means of multiple comparison of visual images method. The authors show the ability to differentiate subjectively accepted and rejected stimulus and define which of them are connected with positive and negative emotions. Optimal conditions of conducting experiment sessions for the detection of meaningful connections between textual and picture stimulus using visual-verbal method of semantic differentiation are described in the article. The authors provide examples of the use of the method of detection of subjective view of a person of the degree of their successfulness, readiness for dealing with difficulties, evaluation of their loyalty to the organization, team and a certain project.

Key words: instrumental psychodiagnostics with the help of eye tracking, lie detection, detection of hidden subjective meaning of stimulus of a person.

A. Romanenko, O. Bourova

Consideration of special features of student age and educational university environment in the formation of future teacher's readiness to polycultural education of teenager's

The article presents an analysis of the age characteristics of young people in the light of preparation them for the formation of teenager's polycultural education. The authors concentrate on the potential of the educational process, extra-curricular activities, as well as the role of the faculty of the university for the improvement of this quality of a future teacher.

Key words: student, future teacher, polycultural education, educational environment of university, professional readiness.

O. Shevchenko

Contextual book in foreign language teaching

The article draws attention to an educational book as one of the main means of teaching. The focus of the author's attention falls on the fact that each type of teaching and learning should use a special type of an educational book. The paper gives the definition of the contextual book as a pedagogical system used to achieve goals of contextual teaching and learning following its ideas. The article also presents characteristics of the main elements of the mentioned

system and requirements for them taking into consideration the current tasks of teaching and learning foreign languages.

Key words: contextual book, contextual teaching and learning, type of teaching and learning, pedagogical system, foreign languages teaching.

A. Tatarko

Social Capital in Modern Russia: a psychological analysis

This paper presents a socio-psychological approach to the concept of «social capital». The author presents results of a conducted a socio-psychological study of social capital on the group of 903 people. The analysis of social capital of the Russians in the current time is presented. We consider the relationship of social capital with socio-economic and socio-political attitudes and representations of the Russians.

Key words: social capital, trust, civic identity, socio-economic representation.

A. Tklich, T. Kazakevich, T. Titova

The project organization of educational process
in professional education

The article states the necessity of reengineering of the management personnel of the educational institution. The advantages of the design of organization of educational process are contemplated. The authors present detailed elaboration of the basic educational processes as well as certain technologies. The emphasis is made on the advantages of self-management and self-development of separate basic subsystems.

Key words: re-engineering of management, control ratio, educational activity, self-management, educational project.

S. Tolstikova

To a problem of formation of tolerance at students in the course
of training in high school

In article on the basis of the theoretical analysis of available researches, studying of practice of the organization of work of high school, a private experience of work with students the question of formation of tolerance of the person is considered. The conceptual device of research is defined, the problems connected with polikulturnosty of student's audience are revealed, the psihologo-pedagogical conditions promoting efficiency of development of the tolerant person are offered.

Key words: tolerance, the polycultural environment, the student, ethnic identity.

L. Varenina

Intensive and NLP techniques in foreign language teaching in a non-linguistic university

The article points out that maximum effectiveness of teaching a foreign language is assured if all canals of perception are engaged with the use of neuro-linguistic programming. The author expresses an opinion that an intensive one-year course is more productive than the same amount of class hours spread for two years.

Key words: neuro-linguistic programming, NLP techniques, intensive teaching of foreign languages.

I. Zapesotskaya

Meta-psychological level of implementation of a state of dependence

In this paper we study the influence of a dependent family member on the state of their close relatives. It is proved that the state of dependence changes not only the so-called «carrier» but also adjusts the immediate social environment for itself.

Key words: state of dependence, the criteria for a state of dependence, co-dependency.

K. Zhumagulova

Contemporary update of biology education

The author analyzes the content of biological education in a comprehensive school in the conditions of transition to 12-year education in Kazakhstan. The concept of biological education provides an understanding of the laws of nature, the formation of bio-ecological knowledge and culture of students. It is important to change the learning activities of students to move from a traditional object-oriented training for competence-oriented, focusing on the development of the individual student. Ways of improvement of biological education are based on competences and learning outcomes. In connection with this change the principles of teaching and learning areas are implemented.

Key words: the content of the biological education, basic competences, key substantive competence, the expected educational results.

Издание
подготовили
к печати
сотрудники
редакционно-
издательского
центра
Редактор –
А. А. Козаренко
Корректор –
А. А. Алексеева
Обложка, макет,
компьютерная
верстка
М. В. Кантакузен

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. ШОЛОХОВА

2012.3(1)

Электронная версия журнала: www.mgoru.ru

Сдано в набор 11.09.2012 г.
Подписано в печать 25.09.2012 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 7,5 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № _____
Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.