

ВЕСТНИК

МГГУ им. М.А. Шолохова

Sholokhov Moscow State University
for the Humanities

4
2012

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва
2012

УДК 37.013.77
ISSN 1992-6391

4.2012

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

Издается с 2001 г.

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

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

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

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Кочарова Д.А.

Проблема подбора репертуара в классе А.В. Неждановой: дидактический аспект	5
---	---

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

Болотова Н.П.

Оптимизация коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья	9
---	---

Бондарева А.И.

Эстетическое чувство как естественная основа социальной личности	12
--	----

Путилин В.Д., Путилина Н.В.

Современное образование и конпроблемный подход в его развитии	19
---	----

Цынцарь А.Л.

Формирование самосознания у подростков из «дистантных» семей	28
--	----

Щербакова Е.В.

Возможности использования виртуальных музеев при преподавании курса «Мировая художественная культура» в общеобразовательной школе	37
---	----

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Монахов В.М.

Информатизация учебно-методического обеспечения целостного процесса формирования компетенций и технологического мониторинга управления их качеством	46
---	----

Сенатор С.Ю.

Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества подготовки студента в современном вузе	59
---	----

Ткалич С.К.

Подготовка магистров: технология конструирования авторской методики (графический дизайн)	65
---	----

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Березина Т.Н.

Психические образы высших порядков: слово как звучание и как значение	71
--	----

<i>Сидоренко М.Г.</i> Тенденции смыслообразования в современном медиаконтенте: Обратный эффект Люцифера	84
ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Казаков К.А.</i> Кинематограф как инструмент фасилитации субъектогенеза	95
<i>Огнев А.С., Венерина О.Г., Яковлев В.А.</i> Использование инструментальной психодиагностики для оценки информационного контента	103
НАШИ АВТОРЫ	113
CONTENTS	115
ПАМЯТКА АВТОРУ	120

Д.А. Кочарова

Проблема подбора репертуара в классе А.В. Неждановой: дидактический аспект

В статье описаны этапы подбора репертуара в классе Антонины Васильевны Неждановой. Проблема раскрывается в дидактическом аспекте, что позволяет сделать вывод о том, что воспитание голоса посредством удачно выбранных художественных произведений становится залогом нахождения связи между музыкальным текстом и его вокальным воплощением, между исполнительством и техникой.

Ключевые слова: класс А.В. Неждановой, подбор репертуара, дидактический аспект в подпоре репертуара, принцип постепенности в подборе репертуара.

Формирование репертуара начинающего певца – сложная задача, решение которой зависит как от вокальных способностей, так психологической мотивации учащегося. Вследствие этого произведения, исполняемые на первых этапах обучения вокальному искусству, должны обладать художественной ценностью и развивающей направленностью, должны быть доступны и дидактически целесообразны. А.В. Нежданова в своей педагогической деятельности крайне внимательно и тщательно относилась к подбору репертуара, используя индивидуальный подход. Тем не менее публикации о педагогической практике выдающейся певицы лишь затрагивают тему подбора репертуара, не раскрывая ее полностью. В книге В.В. Подольской «А.В. Нежданова и ее ученики» приведен неполный список произведений и вокализов, исполнявшихся студентами первых трех курсов [3]. В статье «А.В. Нежданова – педагог»

Л.Б. Дмитриев, подчеркивая важность проблемы подбора репертуара и планомерное ее решение, очерчивает круг исполнявшихся на уроках произведений [2]. Методические указания из записных книжек певицы сосредоточены на проблемах вокальной техники, дикции, расширения диапазона, раскрытия содержания, режима певца, советов по определению тембра голоса, но о подборе репертуара не упоминается [1]. Целью данной статьи является обобщить рекомендации А.В. Неждановой, касающиеся отбора музыкального материала.

В педагогической практике А.В. Нежданова использовала комплексный подход, обращая внимание на качество звучания, дикцию, дыхание. В каждом из заданий (упражнения, вокализы, произведения) она требовала выполнения поставленных задач, направленных на раскрытие сути звучащего музыкального материала через средства музыкальной выразительности (динамику, темп, артикуляцию и другие). Основные принципы дидактической системы подбора репертуара А.В. Неждановой можно сформулировать следующим образом.

1. Главным принципом обучения студентов для А.В. Неждановой было избегание форсировки голоса. В ракурсе недопущения форсировки во всем можно трактовать и любовь педагога к планомерности и систематичности занятий. В статье «А.В. Нежданова – педагог» Л.Б. Дмитриев писал, что «Нежданова весьма осторожно относилась к повышению трудности репертуара, считая завышении совершенно недопустимым, ведущим к вокальной деградации. Она говорила, что пение непосильного репертуара вредно не только потому, что мешает развитию правильного звуковедения и может разрушить голос, но и потому, что рождает неудовлетворенность и неуверенность у самого ученика. А репертуар, с которым студент хорошо справляется, доставляет ему самому художественное удовлетворение, укрепляет уверенность в своих творческих силах» [Там же, с. 384].

2. При подборе репертуара А.В. Нежданова всегда учитывала индивидуальные данные ученика. На каждого из них у нее была заведена тетрадь, где отмечались успехи и существующие недоработки, недостатки и достижения. Несмотря на огромный опыт и знание репертуара, процесс выбора произведения и оценки его полезности для того или иного студента занимал многие часы.

3. Процесс обучения опирался на принцип постепенности. В зависимости от уровня подготовки ученика А.В. Нежданова уже спустя несколько месяцев занятий давала несложные арии композиторов XVII–XVIII вв., считая, что итальянский язык более удобен для формирования звука. На примерах произведений Дж. Бонончини, Г.Ф. Генделя, К.В. Глюка,

Т. Джордани, Дж. Каччини, А. Лотти, Дж. Перголези студенты изучали искусство строгого стиля старых мастеров. Принцип постепенности нарастания сложности относился как к вокально-техническому, так и эмоциональному плану. «Первые два-три года занятий с учеником Нежданова избегала давать художественные произведения большой эмоциональной насыщенности. Только когда ученик уже умеет достигать драматического эффекта, пользуясь выразительным словом, игрой динамических и тембровых нюансов, а не за счет нажима, форсировки, крика, – можно приступить к исполнению драматических партий» [2, с. 384].

В дидактической системе широко применялся принцип историзма. Двигаясь от простого к сложному, ученик изучал сначала классический стиль (зарубежных и русских композиторов), причем «Нежданова быстро расширяла репертуар ученика, давая сразу десять-пятнадцать романсов, песен и арий» [там же], затем на старших курсах в поле зрения начинающих певцов попадали произведения романтиков, импрессионистов и музыка начала XX в.

Помимо разделения по эпохам (которое отчасти совпадало с разделением по уровню сложности произведений), при выборе учитывался жанр произведения. Например, Л.Б. Дмитриев писал, что «в репертуаре учеников мы находим большое количество народных песен. Пению народных песен Нежданова придавала большое значение, считая их ценнейшим материалом для выработки у ученика простоты, правды, задушевности исполнения – качеств, необходимых для русского певца» [2, с. 385]. В кантлене русской народной песни сокрыта вся палитра чувств русского человека. Многообразие национально-выразительных интонаций народных песен способствует как художественному, так и вокально-техническому развитию.

Исполнение камерной музыки дает певцу возможность овладеть новыми вокальными красками, расширяет его музыкальный кругозор. Минюатура предъявляет к исполнителю большие требования. Для раскрытия в мимолетности целого мира нужна длительная вдумчивая работа над каждой фразой и даже мотивом, в котором сокрыты оттенки смысла.

4. В подборе репертуара усматривался также и технологический аспект выучивания произведения. Первым этапом разбора произведения был музыкально-теоретический анализ музыкального языка (разбор мелодических, ритмических, гармонических особенностей и т.д.). Эта методика приучала студента концентрироваться не только и не столько на вокальных данных своего голосового аппарата, а идти от музыки, стремясь выразить заложенные в ней смыслы. А.В. Нежданова старалась не оставлять неясностей при разучивании. Она всегда сама знакомила студента

с новым произведением, учила, как следует подходить к его разучиванию, не позволяя петь с листа, т.к. при этом невозможно избежать вокально-технических и музыкальных ошибок, нельзя ясно понять словесный текст, музыкальную форму и ощутить исполнительский стиль. Не менее важны для исполнения и личности авторов, время, когда они жили, эпоха, какими событиями она знаменательна, что параллельно происходило в искусстве. Обо всем А.В. Нежданова могла спросить на уроке, попросить прочитать соответствующую литературу или рассказать сама.

Подбор репертуара, соответствующего музыкально-исполнительскому и вокально-техническому развитию ученика, является одним из залогов всестороннего роста певца и стимулом к его работе над собой. В своей педагогической деятельности А.В. Нежданова систематизировала подбор произведения по следующим признакам: вокально-технические трудности, соответствующие уровню подготовки обучаемого, сложность художественного образа и сложность воплощения эмоционального содержания. При этом она одной из первых учитывала стилевую и жанровую составляющую как способ проявления содержания музыки. Воспитывая голос через художественные произведения, А.В. Нежданова обучала начинающих певцов искусству нахождения связи между музыкальным текстом и его вокальным воплощением, между исполнительством и техникой.

Библиографический список

1. Антонина Васильевна Нежданова. Материалы и исследования / Ред. В.А. Васина-Гроссман. М., 1967.
2. Дмитриев Л.Б. А.В. Нежданова – педагог // Антонина Васильевна Нежданова. Материалы и исследования / Ред. В.А. Васина-Гроссман. М., 1967. С. 366–394.
3. Подольская В.В. А.В. Нежданова и ее ученики. (Заметки концертмейстера) / Под общ. ред. К.П. Тихоновой. М., 1964.

Н.П. Болотова

Оптимизация коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

В статье рассматривается новый взгляд на объединение известных методов в психолого-педагогической деятельности в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. Из практического опыта специалистов в области психологии, дефектологии и педагогики отмечается перспективность использования инновационной технологии «Мозарт».

Ключевые слова: мозартика, мозарт, мозарт-развитие, мозарт-терапия, мозарт-семейный ресурс, игровая терапия, арт-терапия, лица с ограниченными возможностями.

При работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья психологи, дефектологи, педагоги активно применяют такие методы, как игровая терапия и арт-терапия.

Игровая терапия является одним из методов психолого-педагогической коррекции поведения, а также работы с эмоциональными состояниями. В основе игровой терапии лежит использование игровых методик, форм, средств, ситуаций. Уникальность психокоррекционного воздействия игрового потенциала на взрослого или ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, в процессе социально-культурной деятельности ставит данное направление в разряд эффективных.

Смысл игры заключается в развитии и упражнении всех психических функций ребенка. Игра учит, формирует, изменяет, воспитывает, ведет за собой развитие и создает зону ближайшего развития ребенка [2]. Анализ игровой деятельности ребенка может служить важным диагностическим средством для определения уровня развития ребенка [6].

При помощи игровой терапии происходит проигрывание стрессовых ситуаций, моделирование новых, тренинг эмоций, снятие зажимов,

вовлечение ребенка в социальные виды взаимодействия. Ее целью является выявление творческого потенциала, способностей, она способствует развитию психических сенсорных функций, расширению спектра общения, повышению социальной активности, развитию коммуникативных навыков, выработке активной жизненной позиции, содержанию досугового времени, ориентации в пространстве, апробированию социальных ролей. Кроме этого, в игре происходит активизация формирования произвольности психических процессов – внимания и памяти, развитие умственной деятельности, воображения, речи и волевой активности.

Игра устраняет аффективные препятствия в межличностных отношениях, а также в достижении более адекватной адаптации и социализации. Дети в игровой форме воспроизводят детско-родительские взаимоотношения, отношения со сверстниками, межличностные и внутренние конфликты, а также эмоциональные переживания: гнев, страх, соперничество. Первичные мысли и переживания, возникающие в подсознании, чаще всего выражаются в форме образов и символов.

Арт-терапия является творческим методом для лечения эмоциональных состояний [5]. В настоящее время арт-терапию рассматривают как инструмент прогрессивной психологической помощи, способствующей формированию здоровой, творческой личности [3].

Метод способствует раскрытию творческого потенциала индивида, высвобождению скрытых энергетических резервов, нахождению оптимальных способов решения своих проблем. Арт-терапия оказывает мягкое психологическое воздействие. Применение ее в психокоррекционной работе помогает избавиться от стресса, депрессии, эмоциональной боли, «отреагировать» переживания, способствует изменению поведения, активизации творческих сил, решению семейных проблем.

На стыке перечисленных выше методов – игровой и арт-терапий – разработана технология «Мозарт». Она состоит из дидактических пособий П.Э. Руссавской [2] и организационно-методических разработок их применения Н.П. Болотовой [1]: методики «Мозарт-терапия», «Мозарт-семейный ресурс», «Мозарт-развитие» (рис. 1); рабочие протоколы для качественных и структурированных игровых занятий с испытуемым(-ми); задачи, задания, этапы, способы и приемы в процессе игровых действий; интерпретации игровых композиций на основе анализа картинки-композиции и устного рассказа об игровом сюжете испытуемого.

В психокоррекционных мероприятиях специалист отслеживает и анализирует игру ребенка, ее содержание, предпочтения цвета и выбранных форм фигурок, рассказ ребенка. Кроме этого, ребенок с ограниченными возможностями здоровья в игре переносится в эстетическую среду, кото-

рая сама по себе обладает терапевтическим эффектом на его психику, оптимизирует жизненный ресурс.



Рис. 1. Методики, составляющие технологию «Мозарт»

При применении технологии «Мозарт» происходит:

- оптимизация общего развития ребенка с учетом возрастных и психофизических потребностей и возможностей;
- гармонизация и расширение его внутреннего личностного пространства.

Технологии «Мозарт» применялась с достаточно большим количеством детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в реабилитационных и психологических центрах, в дошкольных и школьных образовательных учреждениях различных городов Российской Федерации.

Методика «Мозарт-развитие» применялась с детьми с задержкой психического развития, с двигательными и другими нарушениями.

Методика «Мозарт-терапия», проиграв с ребенком *психотравмирующую ситуацию*, помогает ему снять внутреннюю напряженность и недоверие к внешнему миру.

Дети и подростки, имеющие психосоматические нарушения, отреагировав свои переживания, негативные эмоции и чувства в игро-арт-методике, проявляют симптомы болезни реже или выражают их незначительно.

Дети с синдромом дефицита внимания, с гиперактивностью страдают нарушением координации, эмоциональными нарушениями, нарушениями в социальных отношениях, парциальной задержкой развития, поведенческими расстройствами. В индивидуальной коррекционной работе с ребенком методика «Мозарт-терапия» сглаживает эмоциональные и поведенческие проблемы, а групповые занятия позволяют детям приобрести навыки социальных отношений, доброжелательных контактов, коммуникации.

Дети с коммуникативными проблемами после цикла занятий, вырабатывающих навыки сотрудничества, общения со сверстниками с применением методики «Мозарт-терапия», начинали активно взаимодействовать с ровесниками, воспитателями, педагогами, родителями вербальным и невербальным способами, открыто выражая свои мысли, желания, эмоции.

Методика «Мозарт-семейный ресурс» показала высокую результативность при применении в работе с семьями, воспитывающими детей

и подростков с различной патологией. Например, *тревожно-фобические расстройства ребенка* часто обусловлены проблемами родительско-детских отношений, авторитарным стилем воспитания родителей. В игровой деятельности, применяя *методику* «Мозарт-семейный ресурс», разрешаются конфликты между родителями. В совместной игровой деятельности родителей и детей методика «Мозарт-семейный ресурс» помогает менять родителям авторитарный стиль воспитания на демократический, а изменение стиля воспитания снижает высокий уровень тревожности у ребенка.

Библиографический список

1. Болотова Н.П. Мозарт-терапия в практической деятельности // Прикладная психология и психоанализ. 2007. № 3–4. С. 19–30.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
3. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. М., 2007.
4. Руссавская П.Э., Болотова Н.П. Мозартика, ее история, возможности и перспективы // Прикладная психология и психоанализ. 2007. № 3–4. С. 11–18.
5. Сусанина И.В. Введение в арт-терапию: Учебное пособие. М., 2007.
6. Эльконин Д.Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи. М., 1989.

А.И. Бондарева

Эстетическое чувство как естественная основа социальной личности

В статье исследуются психофизиологические и социальные истоки развития эстетического чувства в связи со способностью социальной личности в условиях противоречий окружающего мира развивать в себе гармоничные основы духовности и творческий потенциал по законам нравственности.

Ключевые слова: эстетическое чувство, Дух, материя, физиологическая основа зрения, психология восприятия, творчество.

Восприятие красоты, ее осознание и восхищение красотой – основной составляющей духо-материального мира – возможно благодаря одному из человеческих качеств – эстетическому чувству, переходящему, на своем высшем этапе, в этику и творчество, что подтверждается простыми истинами – основными законами Вселенной.

1. *Симметрия и относительное равновесие зеркальной полярности противоположно заряженных частей, которые составляют единое целое* материальной формы воплощений одухотворенной «живой матери» [2]. Любой школьник знает, что огурец и помидор относительно зеркально симметричны в частях своей формы, что тела представителей животного мира и людей составляют неделимое целое из левой и правой противоположно заряженных зеркально симметричных частей, а также то, что наша симметричная планета имеет северный и южный полюса и т.п.

2. *Взаимозависимость полярных векторов, составляющих единое мироздание* (планету, человеческое тело и т.д.).

3. *Жизнь есть движение, возможное в двух противоположных направлениях – эволюции и инволюции* (по своему выбору: так, некоторые в старости получают Нобелевскую премию за интеллектуально-духовный вклад в общественную жизнь, а кто-то проводит время на диване).

4. Законы Вселенной опираются на *гармонию и равновесие* – качества созидательной красоты, позволяющие существовать миру в стабильном равновесии. Законы Вселенной едины на всех ступенях развития, разница – в уровнях качества сознания, опыта, знаний.

Эстетическое чувство является способностью социального индивидуума воспринимать и развивать в себе *гармоничные основы* культурного языка – для общения в человеческой цивилизации. Понятие «эстетика» С.И. Ожегов определяет таким образом: «*философское учение о сущности и формах прекрасного* в художественном творчестве, в природе и в жизни, об искусстве как особом виде *общественной идеологии*» [8, с. 909].

Эстетическое чувство формируется, прежде всего, *под влиянием и в общении* с прогрессивными представителями человеческой цивилизации, культурными ценностями, производимыми культурным слоем человечества, включающими литературу, музыку, изобразительное искусство, а также художественно организованными формами, цвето- и звуко сочетаниями, позволяет увидеть прекрасное в природе и окружающем мире.

Основой формирования эстетического чувства у социального индивидуума является психология визуального и слухового восприятия, а та, в свою очередь, опирается на физиологическое строение, прежде всего, глаза и уха человека – в тесной взаимосвязи с другими органами чувств. Так, человек, обладающий музыкальным слухом и тонким живописным

зрением, как правило, имеет сложную палитру вкусового и обонятельного восприятия.

Рассмотрим психо-физиологию визуального восприятия, с помощью которого формируется эстетическое чувство. «...Сама сетчатка глаза является как бы “отростком” коры мозга, или частью коры, выдвинутой на периферию. Поэтому высшая нервная деятельность человеческого организма наглядно просматривается в работе органа зрения» [5, с. 179], а также непосредственно связана с процессами мышления и памяти человека. Подтверждением этому служат важнейшие закономерности психики.

1. Закон Вебера-Фехнера, или основной психофизиологический закон. Если воздействие какого-либо раздражителя возрастает в *геометрической* прогрессии, то ощущение от него увеличивается всего лишь в *арифметической*. Это свойство органов чувств является надежной охраной организма от разрушения чрезмерными раздражителями. Ярким примером этому служит восприятие светлоты и яркости в зрительных процессах. Таким образом, эстетические чувства, в первую очередь, связаны с *физиологической безопасностью* организма и системой, ее обеспечивающей (в данном случае это органы зрения). Если говорить о психологическом уровне, то эстетические чувства, как следствие, возникают в спокойном созерцательном состоянии, а не в момент раздражения или беспокойства.

2. Раздражение и торможение. При зрительном восприятии постоянно происходят противоположно направленные процессы, аналогичные раздражению и торможению в коре головного мозга, что проявляется в антагонизмах палочкового и колбочкового аппаратов органов зрения, в расширении и сужении зрачка, в цветовой индукции и т.д. Таким образом, обеспечивается психологическое *равновесие и гармонизация впечатлений* от визуальных раздражителей окружающего мира, опирающаяся на *пороговые параметры* психических возможностей индивидуума. *Равновесие и гармонизация*, лежащие в основе законов изобразительного, дизайнерского искусства, сродни равновесию и гармонизации впечатлений, заложенных в физиологическом строении органов зрения. Потому *эстетическое чувство* является *естественным*, но нуждающимся в развитии и совершенствовании. Эстетическое чувство, как особая человеческая категория восприятия социализированного индивидуума, *представляет собой передаваемую по наследству способность – как стартовую накопительную базу человеческой цивилизации в эстетическом восприятии себя и окружающего мира, проявляемую в индивидууме* и которая может быть усовершенствована до таланта – путем систематических занятий, тренировок и профессионального образования.

И наоборот, отрыв от цивилизации, например, отсутствие общения ребенка после рождения с человеческим обществом, воспитывающего и образовательного воздействия на него этого общества, лишает его важного *человеческого качества* – эстетического чувства.

Социальная личность эволюционирует от восприятия эстетического «красиво – не красиво» к этическому «нравственно – безнравственно» в социальном общении, от самодетальности и невежества – к образованию, интеллектуальному творческому самовыражению и профессионализму. Противоположный путь – инволюции и деградации, потери своего законного места в системе отражений – означает потерю эволюционного движения.

3. Константность восприятия. Одним из важнейших качеств цветового зрения является способность глаза различать локальную окраску предмета, независимо от *освещения*; называется оно законом постоянства, *константности цвета*. Так, зеленую траву в любое время суток мы воспринимаем зеленой, а белый снег – белым, даже если он кажется серым в темноте. Константность восприятия опирается на прошлый опыт и впечатления, знания и память, помогает адекватно реагировать и узнавать, создавать обобщенные и схематизированные образы, стереотипы узнавания. Поэтому, как и в любом проявлении жизнедеятельности, эстетические чувства в определенной мере опираются на *константность восприятия*.

4. Оптические иллюзии – самое наглядное доказательство связи зрения и психики. Прежде чем возникнет зрительный образ, сигналы внешнего мира подвергаются многоступенчатой переработке на трех уровнях: в сетчатке глаза, в проводящих нервах, в коре головного мозга. На третьем, высшем этапе, зрительная информация вступает во взаимодействие с информацией других органов чувств, поэтому на ее переработку влияют память, воображение, различные стереотипы восприятия, а также другие факторы психической деятельности. Наиболее распространенными являются иллюзии краевого контраста, перспективы, переоценка вертикали, зависимость изменения пропорций от направления линий на форме, приписывание свойств целого его части, недооценка протяженности пустого пространства, деформация на фоне штриховки, иррадиация (переоценка размеров светлого пятна на темном фоне) [1]. Художник для наиболее выразительного, эффектного создания художественного образа в той или иной мере пользуется своими знаниями в области оптических иллюзий.

5. Влияние побочных раздражителей на чувствительность к различным цветам. Работы ряда физиологов (В. Урбанчич, С.В. Кравкова, А. Кениг и др.) [6] доказывают, что раздражители симпатического отдела вегета-

тивной нервной системы повышают чувствительность зрения к зелено-синим цветам и одновременно снижают – к красно-оранжевым. К таким раздражителям относятся шумы, тепло, вкус сладкого, запахи розмарина и герани, кофеин, адреналин и другие вещества.

Раздражители, возбуждающие парасимпатический отдел, повышают чувствительность к красно-оранжевым цветам и снижают – к сине-зеленым. Согласно исследованиям Л.А. Шварц, к таким раздражителям относятся гармоничные звуки, положительные эмоции, усиленное дыхание. Такие раздражители, как гармоничные звуки и положительные эмоции, свидетельствуют о стимуляции психологического состояния стабильности и равновесия.

Разное отношение к «теплым» и «холодным» цветам кроется в психофизиологии зрения. Глаз человека для восприятия света и цвета использует так называемые палочки и колбочки, выявляющие между собой антагонистическую зависимость. Палочки являются светочувствительными рецепторами: в темноте они имеет собственный фиолетовый цвет и осуществляют сумеречное восприятие – при свете лунного освещения; при свете солнца они желтеют. Желтый и фиолетовый цвета называются дополнительными, т.е. взаимозависимыми противоположностями. «Логика дополнений – логика квантовой механики и квантовой логики» [7, с. 61], является частью закономерностей строения нашего мира.

Светочувствительные рецепторы глаза палочки представляют основополагающую пару дополнительных цветов. В скрытом виде они содержат всю палитру хроматических и ахроматических цветов. Ахроматическая шкала визуального восприятия светочувствительными рецепторами человеческого глаза: белый, серый, черный. Из них дополнительные: белый – черный.

Колбочковые рецепторы глаза осуществляют цветовое зрение, возможное только благодаря свету (солнца или искусственных источников): когда светочувствительные рецепторы глаза имеют желтый цвет, а, фиолетовый цвет представляет равновесие красного и синего. На физиологическом уровне при сочетании красного цвета с желтым образуется *дополнительный оранжевый* цвет – *к синему*, соединение синего цвета с желтым формирует *дополнительный зеленый* цвет – *к красному*.

Цветовая энергия, заложенная в анатомии человека на физиологическом уровне, позволяет воспринимать цвета окружающего мира визуально. С точки зрения психологии восприятия соотношение синего и красного цвета в визуальном предпочтении связано с уровнем развития левого и правого полушарий головного мозга по отношению друг к другу у вос-

принимающего человека. Левое полушарие считается мужским и имеет энергию красного цвета, а правое – женское – энергию синего цвета. Правое полушарие отвечает за такие процессы мышления, как анализ деталей, расчленение их на составляющие части, накопление материалов непосредственного восприятия и их архивацию. Левое полушарие выполняет операции логического мышления – это синтез, обобщение, схематизация, абстракция, сравнение.

Оба полушария тесно взаимосвязаны в мыслительной работе и при повреждении одного из них другое способно на выполнение функций в суммарном объеме – «за двоих», что свидетельствует о изначальной самодостаточности духовного тела, представляющем равновесие, гармонию мужского и женского начала. Подтверждением этому служат исследования С.В. Кравкова, которые показали, что чувствительность к желтому цвету (из основополагающей дополнительной пары с фиолетовым цветом: равновесие красного и синего) не зависит от побочных раздражителей [6, с. 22].

Таким образом, мы видим, что в психофизиологической основе формирования эстетических чувств лежит гармония; патология и неправильность изначально не могут вызывать эстетических эмоций.

Эстетическое чувство, являющееся компонентом социальной личности, в то же время имеет свои корни в той единой духовности, которая объединяет всю планету Земля. Природа во все времена была мощным источником вдохновения творческих людей: поэтов, художников, писателей, философов – личностей активно-социальных, очень тонко чувствующих острую грань жизни и небытия, духа и материи.

Во многих культурах камень является философским и поэтическим символом природных и общественных явлений. Творческая духовность как бы взлетает над кристаллизирующейся материей, уходящей постепенно в небытие, утверждая, тем не менее, жизнь и бессмертие духовное.

«В оценке людей необходимо исходить из их духа и остова – цигу.

То же и в камнях, они – остов Неба и Земли, обитель духа.

Поэтому их порой называют «юньгэнь» (корень облаков).

Камни, лишённые духа, становятся бездушными камнями,

Подобно тому, как остов, лишённый духа, – всего лишь прогнивший костяк.

Как же может изысканная кисть утонченного человека создавать прогнивший костяк?

Писать неодухотворенные камни – совершенно недопустимо.

А писать одухотворенные камни – значит найти едва уловимое место, где обитает дух.

Нет ничего более трудного.

Не постигнув душой, как Ва-хуан, сути камней,

Не обладая искусством ощущать кончиками пальцев природу камней,

Невозможно приниматься за живопись» [4, с. 92].

Почему именно природа является первоисточником формирования эстетического чувства? Почему на границе живой и неживой материи – в камне, не обладающим вербальным общением, находится энергия, способная разбудить самые высокие эстетические чувства? Наверное, потому что камень, как пример наисильнейшей кристаллизации духа до состояния плотной материи, является самым «тихим», ненавязчивым пульсаром жизненной энергии. И если человек научится слышать тишину Жизни, то и сам научится и молчать, слушая других, и говорить, вызывая интерес у окружающих, и петь созвучно Вселенной, и создавать, вторя Творцу.

Художник, как никто другой, чувствует в окружающей его природе «пульс жизни», объединяющий «живую материю» в единый сложный мир, раскрывает мировоззрение, созвучное бытию.

Эстетика природы – это не просто категория прекрасного, это философия жизни, постигаемая через малые формы и пространства, от национально-гражданской позиции – до космических рубежей. Равновесие между Духом и материей есть гармония между содержанием и формой, определяющая уровень прекрасного с точки зрения шкалы этико-эстетических ценностей.

Библиографический список

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.
2. Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения. М., 1965.
3. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни. СПб., 1922.
4. Завадская Е.В. Ци Бай-ши. М., 1982.
5. Кравков С.В. Глаз и его работа: психология зрения, гигиена освещения. 4-е изд., перераб. и доп. М.-Л., 1950.
6. Кравков С.В. Взаимодействие органов чувств. М.-Л., 1948.
7. Меськов В.С., Мамченко А.А. Мир информации как тринитарная модель Универсума. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности // Вопросы философии. 2010. № 5. С. 57–68.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М., 1990.

В.Д. Путилин, Н.В. Путилина

Современное образование и конпроблемный подход в его развитии

Статья посвящена раскрытию конпроблемного подхода в образовании, направленного на максимальное использование достижений, условий, возможностей и ресурсной базы российской педагогической науки и практики проблемного обучения в целях объединения усилий всех участников процесса формирования творческого потенциала общества и создания условий преемственного поступательного развития творческой личности через конпроблемное образование.

Ключевые слова: конпроблемное образование, креативный потенциал подрастающих поколений, способность к творческому обновлению и освоению мира, опережающий творческий потенциал, формирующий общеобразовательно-креативный подход, инновационная направленность творческой подготовки учащихся, реализации конпроблемного подхода.

В силу объективности запроса на творчество человечество всегда опиралось на тех своих представителей, кто был способен к его осуществлению. Не было бы их, не было бы и прогресса. Но, как традиционно считалось, это были исключительные люди, от природы наделенные «искрой божьей». И было их не так много. Однако непреодолимой неотвратимостью и объективной тенденцией современного этапа человеческого прогресса становится возрастающий спрос именно на таких людей.

Естественно, что в этих условиях отбор одаренных и талантливых, создание стимулирующих условий их развития через образование и самореализацию в науке и производстве перестают быть лишь образовательным и политико-экономическим фактором и проблемой наиболее продвинутых государств. Идеология и практика селекционного изъятия талантов из порождающей их среды (даже не локальной) не только не изжила себя, но и продолжает эксплуатироваться экономическими и политическими системами различных стран на международном уровне. В отсутствии необходимого внутригосударственного протекционизма творческая элита легко подчиняется протекционизму зарубежному. Естественное стремление одаренных лиц к творческой самореализации подкрепляется идеологией космополитизма и академической мобиль-

ности, доминантой права человека (индивида) на собственный выбор территориально-экономических условий быта, приоритетом общечеловеческих ценностей над ценностями локально-этническими и государственными и др. Под флагом служения всему человечеству глобальные, закреплявшиеся генетически многовековые творческие предпосылки прогресса различных этносов и культур, отслеживаются, изымаются, рекультивируются и концентрируются в интересах отдельных государственно-политических систем.

В контексте общечеловеческого прогресса реальная практика истощения творческих ресурсов других государств могла бы обозначаться как «креативная обирал-демократия». Однако ни сарказм, ни удручающее бессилие перед политическим непотворением «утечке мозгов» не должны затушевывать процессов изменения объективной обусловленности научно-технического прогресса столь же объективным *спросом на креативный потенциал подрастающих поколений в целом, а не только их отдельных представителей*. В этом подходе ключ к новой стратегии движения России вперед – для всех людей, усилиями всех людей.

Общество созрело для осознания и понимания того, что в складывающихся условиях устойчивого развития общечеловеческой цивилизации рассчитывать на стихийные процессы генерации людей, численно и качественно адекватных расширяющемуся творческому запросу, совершенно недостаточно. В силу этого надежды современного сообщества обращены на систему образования, назначение которой усматривается в формировании не только высокообразованной личности, но и личности, отвечающей задачам опережающего развития культуры. И, конечно же, ключевой характеристикой ее опережающих свойств признается способность к творческому обновлению и освоению мира, а также к собственной творческой самореализации.

Для того чтобы образовательная система была способна формировать опережающий творческий потенциал общества, ей должны быть присущи опережающие формирующие характеристики. Это предполагает становление новой парадигмы в отношении подрастающих поколений, представление их как носителей творчества, обретающих сегодня творческие черты завтрашнего дня. *Элитарно-поисковый подход*, основанный на извлечении самородных талантов, начинает меняться, дополняться *формирующим общеобразовательно-креативным подходом*. Можно сравнить действовавшую до настоящего времени систему актуализации одаренной молодежи со «старательством», которое перестает быть единственным способом добычи драгоценного металла, дополняясь современными технологиями его промышленной добычи и переработки, открывая

перспективы удовлетворения спроса общества на человека-творца, субъекта научно-технического прогресса.

Отечественная педагогика давно, упорно и в значительной мере успешно продвигается в решении проблем творческого развития каждого человека. Однако для условий реформирования современного образования проблемы творчества в образовательном процессе приобретают новое звучание, отвечают на новые вызовы, обретают смысл и возможности, ранее никогда не возникавшие. Следует в историческом отечественном опыте развития теории и практики *творческого всеобуча* отметить неоспоримое признание де-факто каждого ученика, каждого человека видо-вым носителем творческого потенциала. В теории содержания образования это нашло отражение в выделении такого общеобразовательного компонента, как *опыт творческой деятельности* в составе четырехкомпонентной структуры целостного содержания образования. На практике в доперестроечный период (и по инерции некоторое время после его начала) педагоги ориентировались на реализацию этого компонента на всех уровнях построения содержания образования, подтверждая состоятельность и общеобразовательную ценность названного компонента.

Методическая осуществимость и доступность всеобщности творческой подготовки учащихся была обеспечена теорией и практикой реализации проблемного подхода в обучении для общеобразовательной и профессиональной школы.

Проблемный подход, начиная с конца 1950-х гг. (С.Л. Рубинштейн, 1958), формировался в контексте развития *теории проблемного обучения*. К настоящему времени в отечественной науке накоплен весьма значительный и интересный материал, как в психологии (А.В. Брушлинский, И.А. Зимняя, В.Т. Кудрявцев, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин и др.), так и в педагогике (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В. Оконь, В.Д. Путилин, Е.В. Ковалевская и др.). Современный интерес к проблемному подходу свидетельствует о том, что он продолжает жить, развиваться и перспективы его использования далеко не исчерпаны.

Оценивая созидательную сущность понятия *«проблемный подход»*, нельзя не обратить внимания на то, что именно отличает его от иных связанных с творчеством подходов. Главное, что за ним стоит *метапроблема современного образования – развитие творческой личности завтрашнего дня*. Раскрытие проблемного подхода с этих позиций позволяет нам увидеть, что до настоящего времени он служил и знаменем и, в определенной мере, конструктивным путем объединения усилий сторонников всех обозначившихся в психологии и педагогике подходов к развитию творческой личности.

Проблемный подход, по нашему мнению, взял на себя роль стратегического стержня объединения деятельности психологов, социологов, педагогов, ученых и практиков, посвятивших свои усилия развитию творческой личности, способной видеть, ставить и решать постоянно возникающие проблемы разного уровня сложности, где *творчество* понимается как процесс *создания «нового»* для себя, для других, для окружающего мира.

Современный этап становления представлений о педагогике творчества предполагает рассмотрение «проблемного подхода» в контексте актуализации инновационных и креативационных аспектов педагогики творчества и творческого развития личности.

Сложность феномена «инновация» становится все заметнее по мере накопления знаний о нем. Ожидания, которые общество связывает с инновациями в продвижении по пути прогресса, вполне объяснимы. Например, социальная инноватика как утверждающееся научное направление оперирует такими понятиями, как инновационные системы, инновационные процессы, инновационные отношения, инновационное сознание, инновационная деятельность и т.д. Педагогика тоже включилась в осознание проблем инноватики и их решение. При этом многое в данном направлении уже сделано, но должно быть переосмыслено в контексте современных воззрений на инноватику и в *соответствии с представлениями о становлении личности как целостности*.

Для этого важно акцентировать внимание на том, что особенностью проблемного подхода в обучении, в его разработке, следует считать *обособление в творческом процессе того звена его структуры*, которое является особенным, основанном на специфической деятельности сознания, механизм которой так и не понят до сих пор, хотя и обозначается как феномен творчества. Однако педагогика нашла возможность к «включению» этого механизма в процессы функционирования сознания, который задействуется при решении мыслительных задач или, иначе, проблем.

Для обеспечения инновационной направленности творческой подготовки учащихся требуется возвращение к пониманию творческого процесса как целостности, в котором этап сугубо творческой деятельности находится в преемственном единстве с другими этапами творчества и другими видами деятельности.

Такой *подход может быть обозначен как конпроблемный* (или сопроблемный, где *соп-* лат. *с, со...*), *отражающий объективные свойства структурных этапов – компонентов, их связи и функции в творческом процессе* и соответствующем процессе формирования творческой личности.

С позиций обозначенного подхода нам представляется возможным расширить представления о педагогических перспективах развития творческих потенций личности, вовлечение в арсенал педагогических средств и процессов этого развития того педагогического богатства, которое выходит за рамки «проблемного подхода» и «проблемного обучения», при этом не «ущемляет» их, а значительно обогащает и расширяет возможности.

Для педагогически управляемого формирования личности *нацеленность на инноватику предполагает установление зависимости возникающих личностных характеристик от особенностей тех видов деятельности, в которых они формируются.*

Для того чтобы сближение нашей системы образования и системы образования мирового сообщества было максимально продуктивным, предстоит пройти сложный путь взаимной адаптации, как в теоретическом, так и организационно-практическом плане. Однако весьма существенно уйти от безоглядной критики предшествующего периода функционирования образовательной системы нашей страны и рассматривать опыт отечественной педагогики, в которой творчеству отводилось достойное место, в качестве ресурса продвижения по пути педагогической инноватики.

В теоретическом плане ведущиеся поиски путей усиления творческого начала в образовательном процессе осложнены размыванием содержания понятия «творчество», его замены разносодержательной «креативностью». Сторонники наделения этого слова «чрезвычайными полномочиями» невольно рубят сук, на котором сидят, превращая творческую сущность креативности в воинствующий модернизм, якобы противостоящий замшелому традиционализму. Для многих, придерживающихся такого креативного экстремизма, отсутствует многозначность реальных отношений «нового» и «старого».

Выход из этого положения может быть обеспечен в рамках конпроблемного подхода. Для этого следует иметь в виду, что *понятие «новое»* может выступать как *созидательное*, так и как *разрушительное* начало, т.е. как два антипода. В одном случае сопоставляется *новое и известное*, когда новое понимается как неизвестное. В другом случае сопоставляется *новое и старое*, когда новое претендует на замену старого. И очень часто идет подмена первого соотношения вторым соотношением. В этом случае возникает ситуация, когда то, что не ново, трактуется как старое, а следовательно, с которым надо бороться. Таким образом, происходит постоянная замена, якобы, старого на новое, якобы, обязательно хорошее. Тем самым утверждается уход от доброкачественного, проверенного временем органически присущего сложившейся культуре богатого

наследия к неизвестному, но «привлекательному новому». Мы видим, что, подчас, это и есть та *агрессивная новизна*, которая может заставить нас потерять свою культуру, свое прошлое и, возможно, свое будущее. Именно поэтому важно, чтобы, намечая путь к расширению творчества, мы понимали бы различное значение соотношений: «новое и старое», «новое и известное».

С точки зрения педагогически обусловленного *формирования творческой личности*, принципиальное значение приобретает соотношение «новое и известное». Такое понимание нового создает базу для осмысления того, как избежать противостояния, реализовать на практике конпроблемный подход и объединить возможности сторонников различных современных подходов – компетентностного, деятельностного, экологического, проектного, эвристического и др. – в одно общее направление – формирование творческой личности, которая в процессе своего творческого становления и развития стремится *сохранить достигнутое в прошлом и дать жизнь ценному для грядущего*.

Наше видение проблемного подхода является частью теоретического и практического поиска (В.Д. Путилин, Е.В. Ковалевская), реализуемого в связи с разработкой проблем непрерывного образования (Н.В. Путилина). Реализация конпроблемного подхода нацеливает на *управление процессом* поступательного развития личности во всей совокупности проблемных ситуаций. Этот подход наиболее адекватен решению проблем непрерывности развития личности на «преемственных этапах» обучения как в школе, так и вне ее.

С позиций реализации конпроблемного подхода наиболее перспективно рассмотрение творчества в контексте конкретной среды, где формирование личности основывается на накопленной системе знаний и умений и без нее существовать не может.

Конпроблемный подход позволяет осознать, что вне контекста реального бытия творческое развитие личности как педагогический процесс малопродуктивно. Но реальная жизнь – это не только и не столько творчество. Даже самые творческие люди могут достигнуть позитивных результатов в познавательной и трудовой деятельности через присвоение знаний и умений, ранее полученных другими людьми (это не творчество, а его предпосылка, без которой нет творчества). Очевидно, что творческий потенциал личности обуславливается вкладами не только творческой, но и репродуктивной деятельности. Конпроблемный подход предполагает усмотрение единства и взаимодополняемости этих двух видов деятельности в целостном процессе развития творческой личности. Без него трудно понять, как человек в своем развитии переходит

с одной ступеньки на другую, как эти два вида деятельности обогащают друг друга.

В образовании происходит то же самое, что и в жизни, т.е. процесс образования – это не набор или последовательность отдельных вспышек творчества, а единый формирующий процесс познания мира и взаимодействия с миром, в котором педагогика имеет возможность управляемого воздействия на формирование творческого потенциала личности. Реализовать такую возможность в рамках отдельного учебного предмета, отдельной педагогической ситуации и отдельного вида деятельности бывает достаточно трудно даже выдающемуся педагогу. Реализация конпроблемного подхода в этом случае предполагает создание системы, которая соподчинит усилия преподавателей различных предметов, соизмерит их мысли и усилия, соединит их в совместной деятельности по формированию творческой личности учащихся. Очевидно, что это не может быть осмыслено только в рамках понятия «обучение» и «проблемное обучение». Речь здесь должна идти, в первую очередь, о *конпроблемном образовании*: это и расширение мотивационной и содержательной сфер; это и выход за рамки предметного содержания к межпредметному содержанию; это и объединение разных видов деятельности, разных видов, этапов, уровней творчества; это и реализация управленческого аспекта осуществления целостного педагогического процесса, что подчинено общей цели – формированию творческой личности (В.Д. Путилин, Е.В. Ковалевская). И поэтому *конпроблемное образование – это тот интегративный педагогический процесс, который направлен на творческий результат личностного развития, в котором личность рассматривается как разносторонняя целостность*.

Конечно, проблемное обучение связано со спецификой творческой деятельности, которую мы никак не можем игнорировать, постольку, например, понятие «исследовательская деятельность» ближе проблемному обучению, чем, например, конструкторская или проектная деятельность, но у каждой свой специфический вклад в целостный творческий потенциал личности.

Нельзя не учитывать, что педагогика рассматривает образовательный процесс от школы до вуза как этап формирования готовности к жизни, а все последующие этапы развития личности как этапы, вытекающие из ее участия в самой жизни в процессе социализации. Но социальная неотвратимость наступления эры непрерывного образования будет обуславливать всю последующую жизнь современного человека. И поэтому система образования берет на себя обеспечение дополнительных формирующих возможностей, которые не создает реальная жизнь. В этом

случае в процессуальном контексте *конпроблемное образование – это система творческого развития личности, ее творческой жизнедеятельности, реализуемая через создание системы творческих акций, в том числе не возникающих самопроизвольно в реальной жизни.*

Таким образом, можно согласиться со следующим определением: *конпроблемное образование есть интеграция достижений личности в творческой деятельности, осуществляемая в обобщающем педагогическом процессе развития ее творческого потенциала* (В.Д. Путилин, Е.В. Ковалевская).

Личность в контексте конпроблемного образования предстает как целостность, формируемая в образовательном процессе, обладающем не только интегративными свойствами, но и рамками, позволяющими его рассматривать в разных масштабах – *от проблемной ситуации до... проблемного образования всю жизнь.*

Признание педагогической обусловленности формирования творческого потенциала человека ориентирует на управляемые изменения прижизненно присущих ему возможностей самореализации и развития в творчестве.

Утверждение гуманистической парадигмы социально ориентированного общественного развития нацеливает на исходное признание творческого развития личности как несомненного блага для нее гарантируемого совершенствованием деятельности социальных институтов образования. Вместе с тем реальная практика пока дает мало оснований для оптимизма, но, тем не менее, теоретическое осмысление объективных процессов в образовании и профессиональном сознании корпуса педагогических работников весьма позитивно для прогнозных ожиданий.

В первую очередь это обусловлено устойчивостью интереса педагогов к формированию творческого потенциала учащихся различных возрастных категорий. Множественность и дифференциация возможностей вовлечения в творчество создают условия его превращения в устойчивый фактор творческого и педагогически управляемого развития личности в течение всего периода приобретения образования.

Вступив в фазу образовательных инноваций, объединенных единым именем – «непрерывное образование» – человечество только начинает по-настоящему осознавать, что в этом образовании далеко *не все зависит от педагогики и решается в сфере ее процессов и компетенций.* Не в меньшей мере и образование, и его непрерывность определяются социальным заказом, образовательной политикой, социально-экономическим и культурно-потребностным фактором общественного бытия и развития, условиями самореализации личности в труде и выполнении социальных функций и др.

Поскольку длительное время творчество было уделом лишь незначительной части членов общества, питая фактами различные теории, замыкавшие общественный прогресс исключительно на гениальность, талантливость и одаренность избранных, то и педагогика исходила из социальной практики и ориентировала свои усилия на отбор, создание условий и социальных методик работы с творческой элитой в среде учащихся. Однако объективной основой проявлений такой тенденции можно считать увеличение общего объема задач, впервые возникающих перед человечеством, т.е. требующих творческого решения, а значит, и творческих людей, способных его обеспечить.

По мере расширения сферы научно технического прогресса становится также очевидной необходимость решения всего спектра выдвигаемых техникой, производством и культурой реально существующих, требующих решения творческих задач. Все более осознаваемым становится *понимание творчества не только как формы активности отдельных индивидов, но и как совокупного процесса, в котором конкретные творческие усилия его участников являются элементами взаимодополняющей целостности.*

Весьма существенным фактором роста спроса на проявления творческой активности становится современная ситуация с установлением уже найденных творческих решений в нарастающем информационном массиве. Для ряда задач их повторное, конкретно обусловленное решение по временным и экономическим затратам оказывается более оправданным, нежели обращение к информационному поиску. Естественно, это затрагивает главным образом спектр задач локального характера, что расширяет диапазон участников творчества, создавая условия роста их числа.

Развивающаяся доступность и необходимость обусловили возможность самореализации в творчестве не только талантливых и одаренных, но и просто способных. Заманчиво употребить для обозначенных объективных процессов показатель массовости творчества. Она, конечно же, имеет место. Но традиционное понимание массовости связано главным образом с посильностью и доступностью творчества для широкого круга участников. При такой позиции из совокупного состава участников творческого процесса выпадают те, кто определяет лицо прогресса, – талантливые и одаренные, берущиеся за непосильное и недоступное. Целостность сферы творчества скрадывается. В «массовости» творчество не предстает как проблема исчерпывающей совокупности совместных и взаимодополняющих усилий созидателей нового.

Нельзя не остановиться также и на очевидной ущербности недоучета целостности и преемственности этапов реального творческого процесса, в котором недооценка фазы инновации ведет к «омертвлению» резуль-

татов творческой фазы этого процесса. Именно это позволило нам уже в начале статьи обозначить инновационную подготовку как самостоятельную составную часть преемственного проблемного образования.

Охарактеризованные объективные особенности проявлений творчества и их педагогической интерпретации имеют следствия, важные для реализации в педагогике и непрерывном образовании такие, как:

- необходимость ориентации не только на наиболее одаренных, но и на каждого учащегося, на творчество как реальную перспективу социальной самореализации;

- рассмотрение творческой деятельности учащихся в качестве общеобразовательного фактора развития личности, регламентируемого через содержание, методы и организационные формы обучения;

- ориентация на подготовку к творчеству не только в его высших проявлениях для личности, но также в любых других, необходимых обществу.

Таким образом, *опора на конпроблемный подход* свидетельствует, что решение современных проблем творческого развития личности связано с процессом становления конпроблемного образования, что становится одной из граней и, в тоже время, одной из задач формирования системы образования в целом. Отсюда новые перспективы исследований и преобразований практики, обуславливающих исследование возможностей системы образования, которые гарантировали бы столь же непрерывное творческое развитие каждой личности.

А.Л. Цынцарь

Формирование самосознания у подростков из «дистантных» семей

Настоящая статья посвящена теоретическому анализу эмоционально-ценностных ориентаций подростков в условиях нового типа семьи – дистантной. Выявлена тенденция деструктивных изменений во взаимоотношениях между родителями и детьми. Изучены источники эмоциональной неудовлетворенности

подростков, чьи родители уезжают на заработки за пределы основного места жительства. Проанализированы исследования о влиянии отъезда родителей на формирование самосознания подростка.

Ключевые слова: самосознание подростка, дети трудовых мигрантов, дистантная семья, копинг-стратегии, эмоционально-ценностные ориентации в семье.

В начале XXI в. в странах СНГ появился особый социально-психологический феномен – широкая трудовая миграция населения. В миграционный поток вовлекаются не только мужчины, но и женщины, оставляя своих детей дома на попечении близких родственников или соседей. В этих условиях формируется особый род семейно-брачных отношений (дистантная семья). Применительно к нашему исследованию оптимальным является следующее определение: дистантная семья – это близкие родственники (дети и родители), не имеющие общего быта и непосредственного взаимодействия и общения, разделенные временной необходимостью перемещения трудоспособных членов семьи (родителей) из одних населенных пунктов в другие места приложения труда, независимо от продолжительности и регулярности, с целью заработка (основным видом общения внутри семьи является телефон, интернет и скайп).

Психическое развитие ребенка в разлученных семьях предопределено самим явлением разлучения. В психологической литературе феномен разлучения родителей и детей на длительное время описывается как серьезная травма для личности ребенка с возможными дальнейшими последствиями, сказывающимися на психику ребенка и его интеграцию в обществе [17].

М.И. Буянов считает, что разлучение родителей и детей разрушает взаимосвязи «родитель-ребенок» и оказывает влияние как на родителя, так и на ребенка [3]. При условии длительной разлуки этот процесс перерастает в социальную изоляцию.

Исследование феномена вынужденной разлуки показало, что полное лишение ребенка матери в период раннего детства или ее частичное отсутствие приводит к одному из трех необратимых последствий: агрессии; дебилности (умственная неполноценность, отсталость); инфантилизму (пассивность, замедление общих темпов развития). В дальнейшем это приводит к отсутствию активности, жизненной инициативы. Атмосфера тепла, ласки, заботы необходима для нормального личностного и психологического здоровья.

Дефицит общения с матерью, прежде всего, сказывается на потерях эмоциональности. Неразвитая вовремя способность к общению обуславливает позднее социальную инфантильность личности, неспособность

гибко сочетать свою активность с активностью других людей. Позитивные, эмоциональные, ценностные переживания составляют тот материал, который восстанавливает психическую энергию человека. В настоящее время потребность в любви и дружбе оказывается неудовлетворенной. Потеря эмоциональности ослабевает психику, делает ее уязвимой [1].

Эмоциональные переживания и сама способность эмоционально переживать события играют очень важную роль в переживании смысла всей жизни. Франкл отмечал утрату смысла жизни современным человеком. Однако, глубоко и всесторонне поставив этот вопрос, он почти не раскрыл внутреннего, эмоционального механизма его утраты. Смысл жизни исчезает, прежде всего, потому, что перестают питать переживания, человек становится равнодушным, а его жизнь бессмысленной [16].

Личность ребенка в процессе своего становления испытывает острую потребность в признании со стороны родителей, их оценке (как позитивной, так и отрицательной), в признании своего права быть субъектом и проявлять себя в качестве субъекта. При временном отсутствии родителей этот процесс в признании и оценке затруднен, это способствует отсутствию четких норм нравственного поведения, что толкает ребенка на путь конформизма, стремления угадать, что ожидает от них взрослый, сверстник [1]. Таким образом, разлучение с родителями может способствовать эмоциональным нарушениям и конформному поведению.

Дети из разлученных семей больше подвержены стрессу, трудностям в адаптации и нарушению поведения [17]. Снижение уровня социальной адаптации выражается через потерю социальной связи с родителями и школой; потерю интереса к труду, некоторым видам занятий; ухудшение психофизиологического состояния; злоупотребление алкоголем у юношей; суицидальные тенденции у подростков. Последствия разрушительны: тревожность; депривация; неуверенность в себе; проблемы в школе; депрессия; проблемы со сном; трудности в построении отношений; ощущение себя одиноким и изолированным.

Потеря самого близкого человека означает потерю стабильной семейной обстановки; потерю контактов с другими членами семьи; потерю любви и поддержки родителя; потерю уверенности в завтрашнем дне; потерю тесных отношений с родителями [18].

Разлука с родителем предполагает стрессовое состояние ребенка, которое способствует развитию тревожности, невроза, агрессии. Конечно, не все дети в равной степени задеты разлукой с родителем, некоторые легко преодолевают стресс. Их устойчивость зависит от генетических и психосоциальных факторов. Таким образом, многие дети не проявляют аффективных и поведенческих нарушений, в то время как другие могут иметь

психосоматические колебания и депрессивные состояния. Степень переживания разлуки определяется интенсивностью контактов с родителями. Дети с тесной эмоциональной связью с родителями намного труднее переносят разлуку, чем дети с ограниченными контактами, холодными отношениями [3].

Существуют индивидуальные различия в переживании разлуки в зависимости от возраста, пола, коэффициента IQ, субъективной оценки семейной ситуации. Более интеллектуальные дети легче переносят стресс, чем дети менее интеллектуальные. Мальчики при кажущемся безразличии переживают отъезд сильнее, чем девочки, у них больше проявляются изменения деструктивного характера.

Первая реакция подростка на отъезд родителей за границу включает шок, страх, тревогу, неуверенность в будущем, неврозность, чувство вины, необходимость привыкания к отсутствию родителей, обиду и грусть, злость и боль [11].

Мальчики-подростки из неполных семей чувствуют себя некомфортно, ведь именно в этот период возникает острое чувство потребности в отце, т.к. половая идентификация у подростков осуществляется в соотношении себя с родителями своего пола. Кроме того, для подростков очень значима его общая социальная ситуация, которая формируется, помимо прочего, составом семьи. Наличие обоих родителей положительно представляет подростка в среде сверстников, а отсутствие отца, даже временное, ослабевает его социальную позицию.

В однородительской семье при отсутствии одного из родителей второй старается совместить в своем лице обе роли, автоматически обедняя каждую, а зачастую практически лишая ребенка ее полноценного выполнения, таким образом, ребенок остается своеобразным «сиротой», не имея ни одного полноценного родителя [13].

У детей из разлученных семей наблюдается дисгармония эмоционально-волевой сферы, преимущественно характера, причиной тому является отсутствие достаточного эмоционального тепла, полноценных отношений с ребенком, а следствием – трудности в построении взаимоотношений с людьми, т.к. каков характер, такова и система отношений с другими людьми [12].

I. Mitrofan и D. Vuzducea представили реакцию на разлучение следующим образом.

1. Фаза шока: предполагает отрицание реального положения ситуации отъезда. Это состояние характеризуется как «стопорное», выступает как естественная защита в случае шока. Дети могут отрицать реальный факт отъезда и начинают вспоминать и радоваться воспоминаниям, рассматри-

вать фотографии семьи, родителей, идут на любой компромисс, только бы увидеть родителя, услышать его голос по телефону.

2. Фаза страдания и дезорганизации: представляет собой период, в котором ощущается потеря отношений с близкими людьми. Боль разлуки максимально ощущается и выражается в эмоциональном страдании, депрессии, суицидальных мыслях, нарушении сна, тревожности, чувстве вины, страхе, нарушениях в образе «Я».

3. Фаза восстановления: представляет собой переход от состояния интенсивной подавленности к грусти.

4. Фаза принятия: дети принимают реальную ситуацию разлуки с родителями, с небольшой поддержкой со стороны окружения пытаются привести в порядок свои чувства [18].

Отмечается, что по достижению фазы принятия не наблюдается полного излечения души. Дети из данной категории меньше общаются со сверстниками; выражают злость в открытом виде; постоянно переживают потерю.

Очень важно, с кем остается ребенок. Разлука с матерью, как и разрыв эмоциональной взаимосвязи между нею и ребенком, оценивается как очень сильный фактор, влияющий на развитие ребенка. Исследование показало, что в сравнении с детьми из полных семей, те дети, которые живут только с отцом, чувствуют в некоторой степени меньшую родительскую поддержку [11]. Отмечается, что отец наказывает и контролирует детей меньше. Такие дети более независимы и ответственны, но менее привязаны к дому и часто ругаются с братьями и сестрами. Последствия «разрыва» отношений родитель–ребенок могут быть страшными. Дети часто находят спасение в алкоголе, наркотиках, в играх. Разлука с родителями делает их более агрессивными, но в то же время неуверенными в себе, они изолируются и переживают от одиночества и скуки.

В семьях, где дети не знают материнской ласки, мы сталкиваемся с психической депривацией – состоянием, возникшем в результате неудовлетворения некоторых основных психических потребностей в достаточной мере и в течение длительного времени. Лишенные положительного опыта общения в здоровой семье, такие дети, вырастая, чаще всего испытывают трудности в создании собственной полноценной семьи. В результате семейной депривации могут сформироваться 2 типа характеров:

– «энергетические вампиры», пытающиеся восполнить дефицит тепла в детстве за счет других людей; они обычно тихи, упорны, преувеличенно вежливы, но в переходном возрасте такие мальчики теряют надежду завоевать привязанность матери, и любовь к ней сменяется холодным отчуждением;

– истероидные личности, добивающиеся всего с помощью скандалов [12].

Эмоциональная депривация блокирует спонтанную реализацию базисных потребностей в присоединении, аффилиации, безопасности, принятии и самопринятии. Низкая самооценка тесно связана с развитием у ребенка способности к аккомодации, т.е. к приспособительному поведению, которое выражается в следующих качествах: послушание, умение подстраиваться к другим людям, зависимость от взрослых в повседневной жизни, опрятность, бесконфликтное поведение со сверстниками.

Став неоспоримой реальностью, временно разобшенная семья привлекает внимание все большего числа исследователей, особенно в области социальных и психологических наук. Новый тип семьи – «дистантная» – связан прежде всего с временно разлученным составом семьи, члены которой находятся на заработках. Данный термин произошел от слова «дистанция». Среди социальных исследований детей и подростков в условиях временной трудовой миграции их родителей следует отметить работу прибалтийских коллег И.Ю. Люлюгене и Л.Я. Рупшене [7], а также диссертационное исследование А.В. Николаева «Представление о детско-родительских отношениях у подростков из семей гастарбайтеров» [10]. Данные работы показывают особую трансформацию детско-родительских отношений, связанных с временным отъездом родителей (одного или обоих) на заработки.

С.И. Голод, В.С. Торохтий характеризуют такую семью по особым условиям жизни, в которых совместная жизнь супругов подвержена частым и длительным разлукам [5; 13].

Значительную часть дистантных семей, по мнению С.И. Голода, образуют семьи моряков и рыбаков, которые находятся в условиях длительного отрыва от семейного очага. Автор определяет их как «хронически разлученные семьи». Данный тип семьи присутствует в обществе испокон веков, ведя свой отсчет с тех пор, как человек стал осваивать морские просторы. И сегодня семьи морских работников образуют свою культурную и демографическую нишу, составляя существенную часть населения портовых городов, воспитывая тысячи детей [6].

В.С. Торохтий к дистантным семьям относит семьи военнослужащих [14].

Т.В. Андреева в своей работе выделяет в дистантной семье следующие признаки: супруги живут по тем или иным причинам в разных городах и даже странах, один из супругов в силу профессиональной специфики длительное время проживает вне семьи. Автор относит к дистантному типу семьи беженцев из горячих точек и семьи вынужденных переселенцев [2].

С. Минухин определяет «дистантную» семью как неблагополучную, дав ей название – тип «аккордеон». Классический пример – семьи военнослужащих [8]. Вместе с тем, в психолого-педагогическом плане «дистантные» семьи практически не изучены. Существуют лишь единичные работы, в основном социологического характера, в которых проблемы «дистантных» семей сводятся к аналогии с неполной семьей. В них отмечается присущее этим семьям чувство одиночества и ограничение внешних контактов [8].

В связи с тем, что семья является важным институтом социализации подрастающего человека и активно влияет на процесс развития и формирования самосознания, возникает ряд существенных проблем, требующих незамедлительного обсуждения: как отсутствие одного или обоих родителей отражается на психическом развитии подростка? Каковы особенности эмоционального и личностного благополучия подростка, и особенности формирования самосознания подростков в условиях «дистантной» семьи? Какие копинг-механизмы используют подростки в своем поведении для решения жизненных проблем?

Самосознание – одна из самых сложных и самых субъективно важных задач. Выделяют следующие формы самосознания:

- человек осознает себя в самых различных контекстах своих проявлениях; имеет представление о строении своего тела;
- самочувствие: состояние тела, его функций, отношение к окружению, напряженность потребностей и многое другое.

Самосознание личности в различных его проявлениях – результат развития и становления личности в условиях, которые по-разному сказываются для каждого. Процесс развития личности предполагает постоянную трансформацию когнитивного, эмоционального и социального компонентов. Таким образом, самосознание представляет собой неразрывное единство трех его сторон – когнитивной (самопознание), эмоциональной (отношение к себе) и социальной. Самосознание – рефлексия – процесс познания человеком самого себя, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний, размышление о самом себе; осознание того, как воспринимают и оценивают человека его окружающие.

Остается актуальным вопрос степени формирования самосознания подростков в «дистантных» семьях. В настоящее время нет исследований, посвященных раскрытию данного феномена.

Результаты исследований, проведенных в последние годы в разных странах, свидетельствуют, что разлука детей с временно выехавшими родителями становится острой социально-психологической проблемой. Именно поэтому формирование самосознания подростков, чьи родите-

ли временно выехали работать за границу, является предметом нашего исследования. Анализ многочисленных работ по теме показал, что подростковый возраст изучается через призму феномена самосознания. Это знаменитые исследования Ст. Холла, Э. Шпрангера, Ш. Бюлера, Э. Штерна, А. Фрейда, Э. Эриксона, кроме того, в трудах Л.С. Выготского непосредственно указано, что самосознание есть новообразование подросткового возраста [4].

Мы считаем, что отъезд одного или обоих родителей нарушает структуру привычных семейных и детско-родительских отношений, порождает трудности в освоении новой для подростка среды общения (без родителей). Отъезд родителя на заработки является одним из обстоятельств, влияющих на дисфункциональность семьи, нарушает исполнение многих функций, в том числе и формирование самосознания у подростка.

У ученых не вызывает сомнений тот факт, что с отъездом родителей на заработки происходят существенные перемены в социализации подростка. Подросток лишается возможности следовать их примеру и учиться у них. Ограничивается взаимное общение родителей, решение проблем, их общение с родственниками и другим внешним миром. Подросток лишается возможности сформировать нуклеарную модель семьи, в которой живут и родители, и дети.

Подростку трудно осознать ценности родителей, их мораль и культуру, когда отношения «дистантные». Как утверждает Лялюгене, в случае отъезда родителей за рубеж дети переживают чувство потери, и это может сказаться на формировании их самосознания [7].

Стремление исследовать проблемы «дистантных» семей, желание оказать практическую помощь в преодолении психологических трудностей, возникающих в процессе формирования самосознания как основного новообразования подросткового возраста, привело нас к проведению исследования детей из дистантных семей, где один или оба родителя находятся на заработках за пределами Приднестровья.

Анализ ситуации и теоретического контекста побудил провести исследование с целью изучения закономерностей формирования самосознания подростков, родители которых находятся в длительном отъезде. Были определены проблемные вопросы: какие существенные перемены происходят в жизни подростка, когда родители (или один из них) выезжают на заработки; какие социальные факторы самосознания формируются при длительном отъезде родителей (или одного из них); как отъезд родителей на работу за пределы своего государства влияет на подростков различного возраста, пола в различных ситуациях миграции (уехал один или оба)?

Были выдвинуты такие гипотезы: с отъездом родителей на заработки формируется новый тип семьи – «дистантный», который существенно оказывает влияние на формирование самосознания подростка; отъезд родителей влияет на процесс формирования самосознания у подростков в зависимости от пола, возраста и структуры дистантной семьи (уехал один или оба родителя).

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М., 1996.
3. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. М., 1986.
4. Выготский Л.С. Избр. психол. тр. в 2 т. М., 1986.
5. Голод С.И. Стабильность семьи. М., 1984.
6. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб., 1998.
7. Лялюгене И.Ю., Рупшене А.Л. Влияние трудовой миграции родителей на социализацию подростков // Социологические исследования. 2008. № 1.
8. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. М., 1998.
9. Мудрик А.В. Мы нужны им: Популярная психология для родителей. М., 1998.
10. Николаева А.В. Представление о детско-родительских отношениях у подростков из семей гастарбайтеров. СПб., 2010.
11. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
12. Семейная политика: демографический кризис и общественная безопасность: Сб. ст. по материалам международной научно-практической конференции / Под ред. О.А. Копцевой. Магнитогорск, 2004.
13. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей. М., 1996.
14. Торохтий В.С. Технологии психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей: Учебное пособие. М., 2000.
15. Тюрюканова Е. Крайние формы трудовой эксплуатации мигрантов в России: принудительный труд и торговля людьми // Демоскоп weekly. Эл. версия бюллетеня «Население и общество». URL: <http://demoscope.ru/weekly/2004/0161/analit04.php> (дата обращения: 15. 07.2012).
16. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сб. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана. М., 1990.
17. Ciofu C. Interactiunea parinti-copii. Bucuresti, 1996.
18. Mitrofan I., Buzducea D. Experienta pierderii si a durerii la copii. Iasi, 2003.

Е.В. Щербакова

Возможности использования виртуальных музеев при преподавании курса «Мировая художественная культура» в общеобразовательной школе

В статье анализируются проблемы освоения предметной области «Искусство» в условиях образовательных стандартов нового поколения. Автор уделяет внимание недостаткам и преимуществам использования мультимедийных средств обучения, выявляя наиболее эффективные среди них при изучении дисциплины «Мировая художественная культура» в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: общеобразовательная дисциплина «Мировая художественная культура», информационные технологии, виртуальный музей.

Поэтапный переход на стандарты второго поколения меняет положение многих предметных областей, а особенно художественно-эстетической, в рамках базисного учебного плана. Образовательная область «Искусство» представлена такими предметами, как «Музыка», «Изобразительное искусство» и «Мировая художественная культура». В качестве варианта, обеспечивающего художественно-эстетическое образование в базовом учебном плане с 5-го по 9-й класс, предполагается область «Искусство», которая включает «Музыку» и «ИЗО». При этом в 5–7-х классах на эту область выделено 2 часа в неделю, а в 8–9-м классах – 1 час в неделю [1].

Но может быть предложен и вариант, который предусматривает перераспределение тем внутри предметов «Изобразительное искусство» и «Музыка»: движение от опыта художественно-творческой деятельности в 5–7 классах к вопросам взаимодействия разных видов искусства и историческим сменам художественных эпох с их мировоззренческими доминантами в 8–9 классах. Что же касается 10–11-х классов, то там предмет МХК является предметом по выбору. В рамках базисного плана предусматривается реализация принципа вариативности, что дает возможность образовательным учреждениям разного типа выстроить траекторию развития художественно-эстетического образования в соответствии с типом

школы, концепцией ее развития. Такой план создает условия для мотивированного выбора педагогическим коллективом специализации школы и последующей профилизации образовательного учреждения. В этом случае предмет МХК может быть включен в учебный план учебного заведения в качестве профильного и соответствующего специализации школы [2].

Данная ситуация представляется противоречивой и неоднозначной, потому что МХК – это тот предмет, который способствует формированию ценностной сферы молодого поколения, и как раз в тот период, когда особенно важным становится собственный внутренний мир. Ведь главная цель предмета МХК – заставить учащихся задуматься над идеалами разных эпох, над ценностями, которые веками вырабатывало человечество; понять, что волновало общество в разные исторические эпохи, над какими «вечными проблемами» задумывались люди, обращаясь к ним из поколения в поколение, а не просто обрести знания о шедеврах искусства, которые создало человечество на протяжении своей истории.

Современная концепция преподавания МХК строится на системно-деятельностном подходе, предполагающем креативное развитие личности и формирование ключевых компетенций, позволяющих пользоваться ранее полученными знаниями и сформированными навыками.

Ключевые компетенции, которые должны сформироваться у учащихся на базе изучения мировой художественной культуры, связаны непосредственно с освоением социокультурного пространства, которое окружает учащегося, и виртуального пространства мирового художественного наследия. На этой основе формируются компетенции, связанные с организацией и проведением личного досуга, выбора путей собственного культурного развития, форм художественного творчества. Компетенции, приобретенные на базе предмета «Мировая художественная культура», в комплексе могут стать основой для духовного и гражданского становления личности, ее социализации на базе гуманистических и общечеловеческих ценностей.

Системно-деятельностный и компетентностный подходы, лежащие в основе стандартов нового поколения, ставят учителя перед необходимостью освоения иной, чем раньше, формы планирования учебного материала. Важно учитывать как результативность обучения, так и возможные формы организации предметной внеурочной деятельности. Данная форма занятий в учебном плане школы является одним из новшеств стандартов второго поколения. На нее отводится 10 часов в неделю во второй половине дня, т.е. в среднем по 2 часа каждый день. Эти часы не относятся к обязательной учебной нагрузке. Внеурочные занятия – не продолжение, а углубление базового содержания образования.

Важной составляющей в организации процесса обучения МХК также является внеучебная самостоятельная работа учащихся в форме развивающего досуга. Это свободная область деятельности, которая не может оставаться вне поля зрения учителя. Здесь учащиеся, как правило, приобретают собственный опыт художественно-творческой деятельности. Но накопление подобного опыта необходимо совместно с эстетической деятельностью в самых разных областях: литературной (сочинение стихов, написание рассказов, рецензий и т.п.); изобразительной (рисование, лепка, вырезание, составление экспозиций выставок и т.п.); музыкальной (организация музыкальных вечеров, игра на музыкальном инструменте, сочинение музыки и др.); театральной; танцевальной и т.д.

Важно отметить, что при освоении программ по внеучебной деятельности акцент делается на результатах личностного развития, не подлежащих традиционному (стандартному), выраженному в отметках, оцениванию.

Необходимым условием эффективности занятий по МХК должна стать опора на принцип активной личной вовлеченности каждого в учебный процесс, что не является простым повышением активности учеников на уроках. Примером может служить проектная деятельность, реализация которой возможна благодаря широкому использованию новых технологий в контексте учебной деятельности как на урочных, так и внеурочных занятиях. Часы, отводимые в школьном учебном плане на проектную деятельность, целесообразно использовать для интеграции информационно-коммуникационных технологий с образовательной областью «Искусство».

Возможность использования компьютерных технологий является обоснованной и необходимой составляющей в контексте учебной деятельности, что влечет за собой применение инновационных форм и методов. Уже сегодня активно внедряются следующие технологии в сфере образования: информационные – использующие компьютер в качестве средства обучения, мультимедийные – при которых компьютер является вспомогательным инструментом, мультимедийные – предполагающие привлечение аудио- и визуальных средств. Во многих школах появились не только хорошо оснащенные компьютерные классы для освоения курса «Информатики», но и персональный компьютер для работы учителя непосредственно в классе, мультимедийные проекторы, интерактивные доски и множество другой новейшей техники.

Информационные сети близки и интересны современному школьнику. Ввиду этого перед учителем стоит задача организовать обучение так, чтобы учащиеся научились не просто самостоятельно находить, обра-

батывать полученную информацию, запоминать и воспроизводить уже готовые знания, а применять их на практике. Важной составляющей является еще и то, что потенциал современной техники позволяет более полно использовать возможности зрительных и слуховых анализаторов. Это, в свою очередь, оказывает влияние, прежде всего, на начальный этап процесса усвоения знаний – этап ощущения и восприятия. Полученные таким образом знания обеспечивают в дальнейшем более легкий переход к более высокой ступени обучения – пониманию и теоретическим выводам.

При освоении курса МХК для решения познавательных и коммуникативных задач учащимися могут использоваться различные типы источников информации, включая энциклопедии, словари, Интернет-ресурсы и другие базы данных, а также ресурсы учреждений культуры. Кроме этого, использование современных образовательных технологий в практике обучения является обязательным условием интеллектуального, творческого и нравственного развития учащихся. Применение технологий, конструирующих виртуальную реальность, расширяет границы познания культурного и исторического наследия мира.

Одной из таких форм является виртуальный музей. Неоспорим тот факт, что он отражает возможности информационных технологий, развитие и проникновение которых характерно для всех сфер жизнедеятельности современного человека, в том числе и образовательной.

Виртуальный музей представляет собой тип веб-сайта, оптимизированный для экспозиции музейных материалов, являющийся определенной площадкой для размещения виртуальных выставочных идей. На сегодняшний день можно выделить несколько моделей виртуальных музеев:

- модель «открытого» виртуального музея (*open virtual museum*) – предполагает доступ ко всем пластам многогранной деятельности музея, которая определяется его спецификой;
- сайт, сделанный по законам музейного проектирования, т.е. имеется сконструированное пространство, в котором размещены экспонаты;
- реальное пространство (зал, комната), в которое помещены электронные изображения музейных предметов;
- мобильный интерактивный микромузей – представляет собой новую коммуникативную модель, которая отображает и обеспечивает обмен информации между человеком и предметами искусства, архитектуры, скульптуры и бытовых предметов, а также воплощает актуальную идею взаимодействия, одновременно обладая тем преимуществом, что не требует много средств.

Следует отметить, что виртуальный музей может быть как «плоским» (напоминающим скорее свой каталог), примером может служить сайт

Государственного музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина (www.arts-museum.ru), так и трехмерным, позволяющим пройти по залам, посмотреть на экспонаты под разными углами, например, виртуальный музей «Московский Кремль» (kreml.ru).

Кроме этого выделяют два типа виртуальных музеев по выстраиванию экспозиций. В виртуальном музее *первого типа* динамически выстраиваются виртуальные залы с постоянными экспозициями. Пользователю (посетителю залов) предлагается возможность в реальном режиме времени свободного передвижения внутри залов, осмотра их интерьера и наполнения (в том числе экспонатов и их описаний), перехода из одного зала музея во все другие. Другими словами, с помощью специальной компьютерной технологии создается полная иллюзия посещения реального музея в комфортных условиях.

В виртуальном музее *второго типа* у пользователя есть возможность не только самостоятельно передвигаться по залам благодаря динамическому оснащению, но и предлагается в режиме реального времени самому выбрать из базы данных заинтересовавшие его экспонаты.

Виртуальные музеи обладают рядом дополнительных возможностей, обусловленных информационными технологиями. Посетитель виртуального музея может детально познакомиться с теми экспонатами (из фондов реального музея), которые в реальном музее ему недоступны, т.к. отсутствуют в постоянной экспозиции, размещены в хранилищах и т.д. Здесь он может прочитать антикварные книги, прослушать уникальные пластинки и посмотреть фильмы из архивной фильмотеки. Посетитель виртуального музея имеет возможность детально изучить изображения полотен, скульптур, хранящихся под стеклом или за ограждением. Виртуальный музей открывает доступ к редким частным коллекциям, собраниям, артефактам, которые представлены для общего использования с разной степенью анонимности собственника: анонимно, полуанонимно (т.е. открыты для обсуждения под псевдонимами), неанонимно и т.д.

Одним из направлений развития музейной деятельности является разработка виртуальных музеев, оригиналы которых в настоящее время не существуют, или которые ранее существовали, но со временем полностью или частично разрушены. Это дает возможность перейти на качественно новый уровень сохранения и передачи потомкам культурного наследия. Во многих странах идет работа по созданию базы данных культурного наследия человечества, которая, к примеру, в перспективе даст возможность разместить все музеи, памятники в одном виртуальном культурном центре. Уже сейчас созданы Виртуальный Рим, Вирту-

альный Карфаген и т.д., знакомство с которыми переносит зрителя на тысячи лет назад.

Содержание виртуальных музеев делает возможным их использование в обучении наряду или вместо привычного учебника. Ввиду этого, информационные ресурсы и средства виртуальных музеев могут быть использованы в качестве формы урока (интернет-урок) и при подготовке к уроку.

«Виртуальные экскурсии» – это еще один дополнительный способ сделать посещение веб-сайта музея выгодно отличающимся от посещения реального музея, предложив пользователю уникальное путешествие (порой лишь только виртуальное), например, экскурсию по фондам реального музея. В большинстве случаев такие экскурсии напоминают показы слайдов. Наиболее крупные музеи создают виртуальные экскурсии, напоминающие реальное посещение музея. Возможность совершать прогулки по залам музея в виртуальном пространстве превращаются в увлекательное путешествие. Круговой панорамный обзор создает иллюзию включения в реальную архитектурную среду. Виртуальное путешествие интригует, рождает желание проверить впечатления в живом общении с музеем, что способствует повышению познавательности посетителя. Виртуальные экспозиции по-разному соотносятся с реальным музейным пространством. Музей может создавать свое виртуальное отражение, копируя существующие реалии, также электронная экспозиция может не совпадать с реальной, а дополнять ее. Создание интерактивных элементов позволяет имитировать передвижение по залам реального музея, что свидетельствует о серьезном развитии технологий разработки виртуальных экспозиций.

Урок – виртуальная экскурсия является уроком, который организован с помощью средств виртуальных музеев и предназначен для развития творческих способностей учащихся. Например, для урока-экскурсии по Московскому Кремлю и для самостоятельной подготовки к краткой презентации можно использовать следующие сайты виртуальных музеев: <http://artclassic.edu.ru>, <http://www.world-art.ru/architecture/architecture.php>, www.moscowkremlin.ru. Кроме этого, экскурсия может быть организована и как этап закрепления изученного материала.

Некоторые музеи предлагают возможность дистанционного осмотра своих залов. Правда, при этом для детального знакомства с отдельными произведениями приходится выходить из программы просмотра данного зала и искать это произведение на других страницах сайта. Поэтому прежде, чем начинать виртуальную экскурсию на занятии МХК, учителю необходимо тщательно подготовиться. Возможно, некоторые изображе-

ния необходимо заранее сохранить на свой компьютер. Некоторые сайты предлагают экскурсии уже в готовом виде, например, сайт музея «Кижы» (kizhi.karelia.ru). В других случаях преподаватель после знакомства с материалами сайта сам составляет план экскурсии.

Следует отметить, что когда речь идет об использовании средств виртуальных музеев в образовательном процессе, обязательно нужно учитывать возраст детей. Так, для учащихся 10–11 классов недостаточно работы по одному сайту виртуального музея. Им необходимо давать перечень сайтов виртуальных музеев, которые можно использовать на уроках, например, экскурсия по собору святого Павла в Лондоне (http://www.sphericalimages.com/stpauls/virtual_tour.htm); виртуальная Европа (<http://europa.km.ru>); экскурсия по первобытной культуре (<http://vm.kemsu.ru/rus/palaeolith/cavepaint.html>); портал музеев России, поисковик, переход на официальные сайты музеев городов России (<http://www.museum.ru>).

Кроме этого, сегодня в интернете появилось много сайтов, специализирующихся на виртуальных путешествиях, например, путешествия в Петергоф, Звенигород, Париж, Берлин, Прагу, в Крым, по Волге (<http://www.kulichki.com/travel>); в Непал (<http://achadidi3.narod.ru>); по Южной Индии (<http://www.indias.ru>), по Израилю (<http://www.isratour.ru>); виртуальные путешествия по странам мира (http://www.travellinks.ru/Virtual_journey; <http://eurotour.narod.ru/index.html>; <http://www.virtualfreesites.com/world.travel.html>). Данные путешествия могут быть использованы и для проведения внеклассных мероприятий по МХК.

В ходе таких занятий учащиеся «путешествуют» по местам, изученным на уроке. Подобные формы организации деятельности обучающихся обладают большим потенциалом в реализации принципа наглядности, что весьма важно в сегодняшней ситуации, когда далеко не все школы могут позволить себе оплатить реальные поездки учеников.

Следует отметить, что ресурсы виртуальных музеев могут быть использованы и для организации самостоятельной работы учащихся. При изучении соответствующих разделов учитель может привлечь учеников к работе по сбору информационного материала, разбив их на определенные тематические группы и определив точное задание. Творческие задания с использованием средств виртуальных музеев помогают развитию многих общеучебных навыков: отбора материала в соответствии с темой и целью, сравнительно-сопоставительного анализа, группировки материала, публичной презентации результата работы, а также способствует актуализации знаний, расширению культурного пространства ученика.

Важно отметить, что виртуальный музей, являясь синтезированной формой современного образовательного пространства, обладает рядом преимуществ, но в тоже время несет в себе определенные ограничения.

Неотъемлемым преимуществом виртуального музея является возможность сохранять ценную архивную информацию, которая изначально хранится на бумажных или магнитных носителях и со временем может быть утрачена. Важной составляющей является постоянная обратная связь с посетителями сайта, простота навигации по сайту музея, доступность шедевров мирового искусства, продолжительность осмотра и изучение коллекций которого возможна для любого пользователя сети Интернет. Этот аспект является социально значимым для лиц с ограниченными возможностями, а также для жителей удаленных регионов нашей страны и зарубежья. Задача виртуального музея – способствовать формированию системы художественных и духовных ценностей личности.

Безусловно, виртуальные музеи являются инновационным музейным продуктом, создание которого невозможно без совокупной деятельности специалистов ряда отраслей, научных сотрудников, фотографов, дизайнеров, менеджеров и др. Одним из спорных вопросов в профессиональном музейном сообществе на сегодняшний день является оптимизация объединения новых технологий и традиционных социокультурных форм деятельности музея, а также достижение равновесного соотношения электронного формата музея и его реальных культурных практик. Такой подход в культурной практике музейной среды, а именно деятельность виртуальных музеев, несет в себе, с одной стороны, благоприятную образовательную функцию, а с другой – умаляет достоинства традиционных функций музеев.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что внедрение в образовательный процесс ресурсов и средств виртуальных музеев открывает значительные возможности для повышения качества обучения. Создание и использование презентаций, электронных фотоальбомов, виртуальных экскурсий – весьма интересное и творческое дело. Интерес к представленным таким образом материалам и эффективность восприятия предлагаемой ими информации намного превосходят возможности любых традиционных наглядных пособий. Но стоит отметить, что данные средства виртуальных музеев можно использовать на любом уроке МХК как одно из методических средств, не заменяя контакт учителя и ученика. Главным недостатком виртуальных музеев является то, что его виртуальные экспонаты, как правило, трудно признать оригиналами и легко подвергнуть копированию. Есть мнение, что виртуальный музей – это профанация, поскольку там, где нет подлинного музейного предмета, не может быть музея.

Таким образом, сочетание традиционных и инновационных методов в преподавании курса МХК в средней (общей) школе является неотъемлемой частью современного образовательного процесса, т.к. опора только на традиционный урок не дает учителю достигнуть той эффективности, которая возможна при комплексном применении и оптимальном сочетании всего спектра современных методов и форм организации обучения.

Библиографический список

1. Инструктивно-методическое письмо «О преподавании предмета Мировая художественная культура в общеобразовательных учреждениях Ленинградской области в 2011–2012 учебном году». URL: loiro.ru/files/users_937_rekomendat.doc (дата обращения: 13.06.2012).
2. Фомина М.А., Климова Т.А., Кочерова Е.А. Особенности преподавания предметов образовательной области «Искусство» в условиях перехода на образовательные стандарты второго поколения // Вестник Московского образования. 2011. № 13.

В.М. Монахов

Информатизация учебно-методического обеспечения целостного процесса формирования компетенций и технологического мониторинга управления их качеством¹

В статье представлен системный подход к учебно-методическому обеспечению целостного процесса формирования профессиональных компетенций ФГОС ВПО и оценки их качества. Это обеспечение реализуется в технологическом учебнике полного цикла и в технологическом мониторинге качества формируемых компетенций. В обоих педагогических объектах использована модель учебного процесса и педагогическая технология проектирования учебного процесса В.М. Монахова. В качестве примера представлена модульная структура технологического учебника, где в каждом модуле формируются конкретные профессиональные компетенции.

Ключевые слова: компетенции ФГОС ВПО, технологический учебник полного цикла, мониторинг качества сформированных компетенций, технологическая карта – проект учебного процесса по формированию компетенций.

Одним из главных вопросов перехода высшего профессионального образования на новые стандарты, безусловно, является проблема учебно-методического обеспечения полного цикла формирования компетенций и прежде всего – проблема вузовского учебника, максимально обеспечи-

¹ Данная статья состоит из двух частей. Первая часть посвящена проектированию вузовского технологического учебника полного цикла, вторая часть, посвященная технологическому мониторингу качества формируемых компетенций, будет опубликована в следующем номере.

вающего и гарантирующего качество формируемых профессиональных компетенций. Проблемы современного вузовского учебника, ведущего компонента любого образовательного процесса, связаны со следующими вопросами: каковы функции учебника в новых условиях и требованиях формирования профессиональных компетенций, как должна измениться структура содержания учебника и форма подачи учебного материала, что должно измениться в учебнике в связи с радикальным изменением природы контроля и оценки успехов студентов [4]. Каким же сегодня должен быть вузовский учебник?

В отечественной методике и педагогике проблеме учебника традиционно уделялось достаточно много внимания. Так, в 1970-е гг. издательством «Просвещение» в более двух десятках достаточно объемных выпусков под общим грифом «Проблемы школьного учебника» были систематизированы концептуальные позиции и взгляды на него многих авторов школьных и вузовских учебников. К глубокому сожалению, до сих пор методы и своего рода технологии создания хороших учебников не исследуются и не становятся достоянием методической и педагогической науки. До сих пор одной из тайн методической науки XX в. являются школьные учебники А.П. Киселёва. Как простой учитель гимназии из города Орёл сумел создать блистательные учебники алгебры и геометрии, которые более полувека работали в отечественной школе, став дидактической классикой?

Будучи автором ряда школьных стабильных учебников (первый учебник «Основы информатики и вычислительной техники» для средних учебных заведений в соавторстве с академиком А.П. Ершовым, а также учебники «Алгебра–8», «Алгебра–7» под ред. А.И. Маркушевича), вышедших в свое время ежегодным тиражом более 4 млн экземпляров (суммарный тираж существенно превысил 80 млн экземпляров), могу аргументированно утверждать, что используемый современными авторами подход к созданию учебников оставляет желать много лучшего. Более того, я считаю, что авторские коллективы должны в существенно большей степени использовать современные достижения педагогической науки, вырабатывая своего рода авторскую технологию создания вузовского учебника.

В последние годы мое основное внимание было направлено на создание вузовского технологического учебника полного цикла. В качестве учебного предмета была выбрана высшая математика для специальности 220501 «Управление качеством».

Настоящая статья носит обобщающий характер, а идея, концепция и созданная при этом педагогическая технология конструирования совре-

менного вузовского учебника может иметь достаточно широкую прикладную востребованность, демонстрируя одно из направлений развития «педагогической инженерии».

Сначала была проведена дидактическая и методическая переналадка системы ВПО при реализации ФГОС ВПО. Особое внимание было уделено исследованию инновационных функций следующих понятий: целеполагание, структура содержания, содержание и формы диагностики, проектирование инновационной методической системы преподавания, компетентностная модель выпускника, стандартизированные объемы знаний, специальные метрики для количественной оценки компетенций – целей обучения. Разработка этих инновационных дидактических категорий и их технологическое встраивание в модель методической системы преподавания с наперед заданными свойствами естественно привело к серьезному развитию дидактических понятий и приданию им инновационных функций [7].

После такого методического вступления возвращаемся к проблеме построения модели вузовского учебника как ведущего компонента учебно-методического обеспечения целостного процесса формирования компетенций. Инновационным событием в отечественной высшей школе явилось создание на факультете вычислительной математики и кибернетики МГУ им. М.В. Ломоносова под руководством ак. РАН В.В. Воеводина и член-кор. РАН Вл.В. Воеводина электронной энциклопедии «ЛИНЕАЛ». В Предисловии читаем: «Весь опыт преподавания не только линейной алгебры, но и многих других дисциплин показывает, что эффективность освоения материала при традиционном использовании связки книга – преподаватель практически достигла своего предела. Следовательно, для дальнейшего повышения эффективности необходимо привлечение каких-то новых технологий. Как будто бы ответ на вопрос, что это за технологии, ясен. Ведь всюду только и говорится о компьютеризации знаний, электронных образовательных средствах, информатизации образования, дистанционном обучении. Но если ответ ясен, то почему не видно обилия компьютерных учебников? И в чем причина того, что электронные образовательные средства так трудно внедряются в процессы обучения?» [1, с. 7].

Книга «ЛИНЕАЛ» представила собой попытку объединения традиционной, электронной и дистанционной форм образования в конкретной математической области. Формирование курса линейной алгебры начиналось с четкой формулировки главной цели, далее ответ на вопрос, насколько в действительности необходимы изменения курса и как повысить эффективность самого процесса овладения материалом.

Еще раз обращаем внимание, что эти идеи высказали профессиональные математики высочайшего класса, весьма далекие от методики и методологической науки. Для нас самым важным явилась их идея о главной цели преподавания математики: в вузе надо формировать «основы вычислительного фундамента» выпускника. Мы солидарны с В.В. Воеводиным и Вл.В. Воеводиным, что *главная цель учебника по математике – это формирование основ вычислительного фундамента, а принципиально новые методы освоения сложного математического материала мы видим в многоаспектном использовании педагогических технологий*. Отдавая должное концептуальным идеям, положенным в основу учебника «ЛИНЕАЛ», в создании нашего учебника «Математика» мы пошли другим путем. Наша позиция становится ясной из ответов на вопросы «Почему технологический?», «Почему полного цикла?» и «О каком цикле вообще идет речь?». Технологические учебники появились в 1990-е гг. Они стали инновационным приложением теории педагогических технологий В.М. Монахова [2].

В 1999 г. В.М. Монахов совместно с учителями математики школы № 77 г. Ульяновска создает технологический учебник «Алгебра–8» [3], остро направленный на минимизацию типичных ошибок учащихся. В том же году создается технологический федеральный учебник «Алгебра–7» А.Г. Мордковича и В.М. Монахова [8], в котором А.Г. Мордкович главную цель изучения алгебры сформулировал как освоение математического языка и математической модели. Авторы считают математику гуманитарным предметом, который позволяет субъекту правильно ориентироваться в окружающей действительности и «ум в порядок приводить». Математика любой реальный процесс описывает на особом математическом языке в виде математической модели. Следует заметить, что общеобразовательная школа стала первой экспериментальной площадкой для технологических учебников, результаты этой экспериментальной работы позволили создать и издать фундаментальный технологический учебник «Математический анализ» А.И. Нижникова, В.М. Монахова, Т.К. Смыковской для физико-математических факультетов педагогических университетов [10]. Методическая позиция авторского коллектива в отношении существовавшего на тот момент образовательного стандарта заключалась в том, что:

1) стандарт в области математического анализа представляется в виде рабочего пространства, где нижнюю грань (минимально допустимый уровень) образует обязательный минимум содержания, реально достижимый подавляющим большинством студентов, а верхняя грань формируется как некий образовательный образ идеала, в большей степени связанный с профессиональным развитием личности выпускника;

2) в этом рабочем пространстве необходимо технологически упорядочить содержание курса математического анализа, последнее предполагает разнообразие траекторий профессионального становления выпускника: и преподаватель, и студент могут выстраивать и проектировать свои траектории;

3) проект курса являлся органичным звеном целостной профессиональной образовательной программы факультета, что обеспечивало профессиональную целостность набора профессиональных предметов. Учебник стал и продуктом технологического проектирования учебного процесса, и результатом большой экспериментальной работы по реализации этого проекта в вузе.

Содержание во всех перечисленных учебниках структурировалось по учебным темам. Каждая учебная тема представлялась *технологической картой* – фундаментальным результатом теории педагогических технологий В.М. Монахова [4]. В структурной основе технологической карты лежит параметрическая *модель учебного процесса*. Модель учебного процесса включает пять параметров: целеполагание, диагностика, коррекция, дозирование, логическая структура.

Целеполагание представляет определенный элемент требований стандарта в форме *микроцели* (в учебной теме не более 5 микроцелей).

Диагностика – небольшая самостоятельная работа. Полная диагностика включает 4 задания: первые два – на уровне требований стандарта, третье – уровень оценки «хорошо» и четвертое задание – уровень оценки «отлично». Неполная диагностика – только два первых задания. Двадцатипятилетний опыт масштабного внедрения этой диагностики в вузах и школах Российской Федерации, Республики Белоруссия, Республики Казахстан, Республики Крым, Республики Украина показал ее высокую объективность и эффективность.

Коррекция – профилактика и предупреждение типичных ошибок.

Дозирование – это технологический механизм гарантированности успешной диагностики. Самостоятельное решение специально подобранной системы задач, как правило, гарантирует успешную диагностику.

Логическая структура – это эффективная и оптимальная модель структурирования учебного процесса по данной учебной теме в условиях стандарта.

Технологические карты всех вышеперечисленных учебников стали своего рода языком общения и взаимопонимания между преподавателем и студентами, между учителем и учениками. Более того, технологическая карта при ее использовании в учебнике становится методическим паспортом учебной темы, авторизованным преподавателем, проектом учебного

процесса, продуктом технологического структурирования всего содержания учебника. При этом формируется однозначно понимаемый и студентом, и преподавателем язык общения.

При создании первоначальной модели вузовского технологического учебника мы пытались реализовать в ней следующие функции:

- сделать *легитимной систему целей* обучения математике;
- сформировать *методическое видение* федерального государственного образовательного стандарта ВПО;
- продемонстрировать, как при проектировании диагностики происходит *перевод требований стандарта* на язык математической деятельности;
- сформировать представление о *дозировании* самостоятельной деятельности студентов при освоении курса математики;
- раскрыть *исследовательские функции педагогической технологии* проектирования учебного процесса В.М. Монахова при дозировании, коррекции и оптимизации проекта учебного процесса, подчеркивая, что через правильно выбранную дозу самостоятельной работы можно управлять вероятностью успешного прохождения диагностики;
- выстроить *логическую структуру* учебного процесса как последовательность определенных стадий профессионального развития студентов, направленных на формирование основных элементов профессиональных компетенций, задаваемых ФГОС ВПО;
- *оптимизировать траекторию* выведения студента на уровень требований стандарта, т.е. компетенций.

Мы трактуем методическое понятие «учебник полного цикла» как наличие в проекте продуктивного и эффективного учебного процесса всех последовательных стадий структурирования содержания и организации профессионального обучения: от ФГОС ВПО – документа, определяющего и регламентирующего цель вузовского образования, до конечного *результата* профессионального образования, т.е. факта сформированности (или несформированности) на определенном уровне профессиональной компетенции, задаваемой стандартом. Оценка конечного результата профессионального образования должна выдаваться технологическим мониторингом, включающим компьютерную систему КСАО, чему посвящена вторая часть настоящей статьи.

Методическая сущность учебника полного цикла заключается в радикальной методической переналадке всего учебно-методического обеспечения профессионального образования в вузе. Методическая переналадка затронула такие важнейшие категории учебного процесса, как целеполагание, учебный процесс, содержание учебного процесса, методическая

система преподавания [7]. Представленная ниже цепочка стадий полного цикла формирования учебно-методического обеспечения профессионального обучения дает достаточно целостное представление о содержании и характере методической переналадки в новых условиях функционирования ФГОС. *Следует заметить, что совокупность стадий полного цикла есть прикладное развитие теории целостности учебного процесса В.С. Ильина в современных условиях.* Созданная модель технологического учебника полного цикла обеспечивает целостность учебного процесса и гарантированность конечных результатов обучения и на уровне проекта, и на уровне его реализации, и на уровне результата, т.е. сформированных компетенций. Модель учебника, как ведущего компонента учебно-методического обеспечения целостного процесса формирования компетенций, предполагает следующие 16 стадий разработки. Думается, в перспективе их число может колебаться, их может быть больше или меньше, но основные взаимосвязи стадий должны сохраняться и стать *инвариантом целостного полного цикла.*

Стадия 1. Переход от ФГОС ВПО к компетентностной модели выпускника КМВ.

Стадия 2. Четырехуровневое целеполагание:

$$\text{КМВ} = \sum \text{компетенций } K_i;$$

модуль – проект учебного процесса, ориентированный на формирование профессиональных компетенций K_p ;

$$K_i = \sum \text{ПЗ}_{ij}, \text{ где } \text{ПЗ}_{ij} \text{ – профессиональные задачи;}$$

$$\text{ПЗ}_{ij} = \sum \text{УЗ}_{ij}, \text{ где } \text{УЗ}_{ij} \text{ – учебные задачи.}$$

Стадия 3. Структурирование содержания учебной дисциплины по модулям.

Стадия 4. Проектирование 4-х модулей по математике.

Стадия 5. Модуль $M = \sum K_i$.

Стадия 6. Компетенция $K_i = \sum \text{ПЗ}_{ij}$.

Стадия 7. Проектирование учебного процесса по формированию готовности решать профессиональные задачи, входящие в компетенцию K_i , в виде технологических карт (ТК) первого типа (освоение системы учебных задач).

Стадия 8. Проектирование учебного процесса по формированию профессиональных компетенций K_i , образующих модуль M , в виде технологических карт (ТК) второго типа (освоение системы профессиональных задач).

Стадия 9. Реализация проекта учебного процесса по технологическим картам решения систем учебных задач.

Стадия 10. Диагностика по технологическим картам первого типа.

Стадия 11. Реализация проекта учебного процесса по технологическим картам решения профессиональных задач.

Стадия 12. Диагностика по технологическим картам второго типа.

Стадия 13. Компьютерная система аналитической обработки результатов диагностики (КСАО).

Стадия 14. Информация, выдаваемая компьютерной системой.

Стадия 15. Коллоквиум.

Стадия 16. Реализация рекомендаций по оптимизации проекта учебного процесса как высшая форма профессиональной деятельности преподавателя.

Еще раз обращаем внимание на *инвариантные взаимосвязи*: от стандарта – к формированию компетентностной модели выпускника, от многоуровневого целеполагания – к структурированию содержания по модулям, от проектирования учебного процесса по освоению системы учебных задач – к проектированию учебного процесса по освоению профессиональных задач, от реализации проекта учебного процесса по технологическим картам – к диагностике, от передачи результатов диагностик – до результирующей информации, выдаваемой компьютерной системой.

Модель учебника ориентирована на новые стандарты высшего образования, где конечными результатами являются профессиональные компетенции. Формирование отдельной профессиональной компетенции у студента предполагает умение решать определенную группу профессиональных задач. Готовность решать конкретную профессиональную задачу формируется посредством решения группы специально разработанных традиционных учебных задач [4, с. 52].

Преподаватель, работающий с данным учебником, может вносить изменения в представленный проект учебного процесса. Если у преподавателя накоплена своя система задач и упражнений (учебных задач), то он может их использовать при разработке своих технологических карт, более адекватно отражающих его методику преподавания. Учебник активно способствует профессиональному росту каждого преподавателя, использующего его в своей деятельности.

Особенности структуры учебника «Математика» В.М. Монахова, А.Г. Мусаелян, Д.Н. Монахова [8]. Учебник состоит из 4 модулей. В каждом модуле формируются профессиональные компетенции. Всего этих компетенций 10. Структурно содержание технологического учебника представляют 14 технологических карт двух типов. 10 технологических карт показывают методические особенности процесса формирования десяти профессиональных компетенций. 4 технологических карты

показывают структуру каждого из четырех модулей. Каждый модуль представлен отдельным разделом учебника, как показано в оглавлении [8].

Можно назвать следующие *основные учебно-методические инновации*, реализованные в настоящем учебнике.

1. Учебник обеспечивает реализацию компетентностной модели выпускника – КМВ, разработанную в концепции МГГУ им. М.А. Шолохова.

2. Учебник создан для методической системы преподавания с наперед заданными свойствами – МСП. Заданные свойства – это требования стандарта, представленные в форме компетенций.

3. Требования и содержание ФГОС ВПО в учебнике переведены на язык наперед заданных свойств МСП.

4. Осуществлен задачно-деятельностный подход к конкретизации сущности данных профессиональных компетенций ФГОС.

5. В учебнике используется имеющаяся практика освоения традиционной системы задач и упражнений при формировании готовности к решению профессиональных задач, характерных для конкретной компетенции.

6. Учтены такие элементы европейского опыта компетентностного подхода, как стандартизированные объемы знаний и специальные метрики знаний количественной оценки сформированности компетенций.

7. Впервые в учебнике реализовано представление содержания в форме стандартизированного объема знаний, на базе которого осуществляется формирование компетенций ФГОС ВПО.

8. Стандартизированным объемом знаний выступает технологическая карта (на рис. 1 приведена реальная технологическая карта рассматриваемого учебника). Инновационное представление содержания технологического учебника в виде технологических карт (ТК) двух типов. Первый тип ТК – это проект учебного процесса, где основным содержанием обучения является система учебных задач (УЗ), которая формирует у студентов готовность решить определенную профессиональную задачу (ПЗ). Второй тип ТК – это проект учебного процесса, где содержанием выступают профессиональные задачи (ПЗ), овладение решениями которых свидетельствует о сформированности профессиональной компетенции К.

9. Технологические карты учебника вместе с технологическим мониторингом выполняют функцию специальных метрик знаний для количественной оценки сформированности компетенций – главных целей обучения.

©Монахов В.М.		Составитель: Мусаелян А.Г.	
Формирование умения решать профессиональные задачи ПЗ _{8j} , обеспечивающие компетенцию К ₈ : «Готовность решать ПЗ, связанные с интегральным исчислением функций одного переменного по отрезку»			
Целеполагание	Диагностика	Коррекция	
В₁ (ПЗ ₈₁). Уметь решать учебные задачи УЗ _{81к} типа: «Применение основных методов интегрирования, используя формулу Ньютона-Лейбница»	Д₁ (УЗ _{81к}) 1. $\int_0^{0,8} x \cdot \sqrt[3]{6x^2 + 2} dx$ 2. $\int_e^{e^2} \frac{2 \ln x + 1}{x} dx$ 3. $\int_0^{\pi} (9x + 4) \cos x dx$ 4. $\int_0^{\frac{\pi^2}{4}} \sin \sqrt{x} dx$	КОР₁ 1. Неправильно определяется при методе замены внутренняя функция у сложной. 2. Неправильно определен тип интеграла при интегрировании методом «по частям».	
В₂ (ПЗ ₈₂) Уметь решать учебные задачи УЗ _{82к} типа: «Геометрическое приложение определенного интеграла»	Д₂ (УЗ _{82к}) 1. Вычислить площадь фигуры, ограниченной линиями: $y = \sqrt{x}$, $y = x - 2$, $y = 1$. 2. Вычислить объем фигуры, полученной вращением графика $y = \sqrt[4]{1 + 3x}$, $0 < x < 1$, вокруг оси ox . 3. Вычислить длину дуги кривой $y = \ln \sin x$ от $x = \frac{\pi}{3}$ до $\frac{2\pi}{3}$. 4. Найти площадь фигуры, заключенной между параболой $y = -x^2 + 4x - 3$ и касательными к ней в точках $(0, -3)$ и $(3, 0)$.	КОР₂ 1. Неправильно определены точки пересечения графиков, т.е. пределы интегрирования. 2. Неточно применяются формулы геометрического приложения определенного интеграла	
Дозирование*			
Стандарт	Хорошо		Отлично
ДОЗ (УЗ _{81к}). 2231, 2242, 2295, 2237, 2240, 2259, 2260, 2268.	1906, 1909, 1884, 1840.		2319.
ДОЗ (УЗ _{82к}). 2458, 2460, 2561, 2564.	2520, 2523.		2461, 2486.

Рис. 1

10. Впервые учебник полного цикла функционирует в методической системе преподавания в органическом единстве с технологическим мониторингом, динамично отслеживающим качество профессиональной подготовки студентов, качество проекта учебного процесса и качество функционирования МСП. В технологический мониторинг поступает информация от компьютерной системы аналитической обработки результатов диагностик (КСАО), которая прилагается к учебнику в виде DVD.

11. Дидактический принцип наглядности в учебнике реализуется в виде «анатомической» схемы, своего рода методической траектории формирования профессиональной компетенции. Каждый преподаватель, работающий с учебником, получает возможность самому редактировать проект учебного процесса, вносить в него необходимые изменения с учетом особенностей данной студенческой группы, с которой он работает, и своей профессиональной методической и математической квалификации. Учебник предусматривает возможность самому преподавателю проектировать как учебный процесс, так и его отдельные компоненты, опираясь на свой профессиональный опыт.

Модель и функционал методической системы преподавания с наперед заданными свойствами. В специально поставленном педагогическом эксперименте определялось рабочее поле переменных параметров, которое позволяет приблизиться к допустимому (а лучше к оптимальному) режиму функционирования методической системы преподавания с наперед заданными свойствам [4, с. 59, рис. 10].

В методическом комментарии к каждой технологической карте дается анатомическая схема. В качестве примера рассмотрим «анатомическую» схему (рис. 2) формирования профессиональной компетенции K_1 .

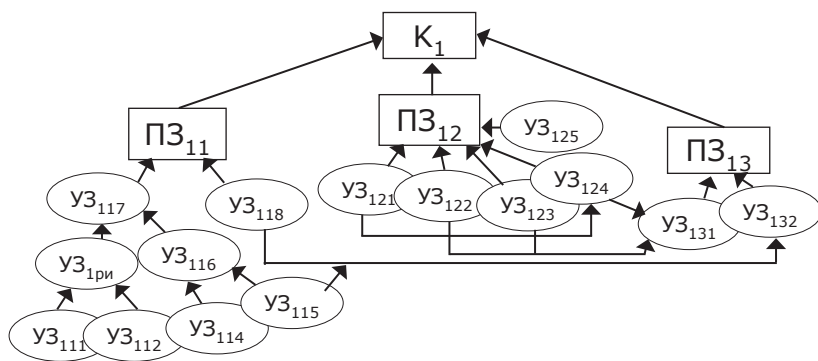


Рис. 2

На данной «анатомической» схеме стрелками показаны все методические траектории формирования компетенция K_1 через формирование готовности решать профессиональные задачи $PЗ_{11}$, $PЗ_{12}$, $PЗ_{13}$.

Готовность решать профессиональную задачу $PЗ_{11}$ формирует и обеспечивает последовательное решение группы учебных задач по теме «Операции над матрицами» в следующем порядке: сначала решаются задачи $УЗ_{111}$ и $УЗ_{112}$. Эти две учебных задачи подготавливают студента к решению $УЗ_{113}$, после решения которой студент «наполовину» готов к решению задачи $УЗ_{117}$. Для того, чтобы он был полностью готов, необходимо решить задачи $УЗ_{114}$ и $УЗ_{115}$. Последние две задачи позволяют успешно решить задачу $УЗ_{116}$. И только теперь, решив задачи $УЗ_{116}$ и $УЗ_{113}$, приступаем к решению базовой задачи $УЗ_{117}$. Второй базовой задачей, как видно из схемы, является задача $УЗ_{118}$. После решения двух базовых задач этого набора можно считать, что у студента сформирована готовность к решению профессиональной задачи $PЗ_{11}$. В рассматриваемом этом наборе есть одна особенность: учебные задачи $УЗ_{115}$ и $УЗ_{118}$, кроме своих функций в группе $PЗ_{11}$, обеспечивают решение базовой учебной задачи $УЗ_{132}$ из группы $PЗ_{13}$.

Готовность решать профессиональную задачу $PЗ_{12}$ формирует и обеспечивает последовательное решение группы учебных задач по вычислению определителей как второго порядка $УЗ_{121}$, так и высших порядков. При решении определителей третьего порядка рассмотрены различные правила при решении учебных задач:

- правило «треугольников» – решение учебной задачи $УЗ_{122}$;
- правило Саррюса – решение учебной задачи $УЗ_{123}$;
- метод разложения по элементам строки или столбца – решение учебной задачи $УЗ_{124}$.

Как известно, при использовании данного метода надо вспомнить, как вычислялись определители 2-го порядка, т.е. решение учебной задачи $УЗ_{121}$. В завершении необходимо решить учебную задачу $УЗ_{125}$, для решения которой студент должен вспомнить школьный курс математики (решение квадратных неравенств).

Готовность решать профессиональную задачу $PЗ_{13}$ формирует и обеспечивает последовательное решение группы учебных задач по теме «Решение систем линейных уравнений», в которой решается задача как с помощью формул Крамера (решение учебной задачи $УЗ_{131}$, которая возвращает студентов к решению определителей), так и по методу Гаусса (решение учебной задачи $УЗ_{132}$, которая возвращает студентов к выполнению элементарных преобразований матриц).

Таким образом, все рассмотренные в методическом комментарии по формировании компетенции K_1 учебные задачи взаимосвязаны друг с

другом и раскрывают суть профессиональных задач. Это еще раз иллюстрирует факт, что умение решать учебные задачи определяет готовность решать профессиональные задачи, обеспечивающие формирование профессиональной компетенцией K_1 . Необходимо заметить, что анатомическая схема построена для категории «стандарт». Если студент может или хочет получить за учебную тему оценки «хорошо» или «отлично», то ему необходимо прорешать предложенные учебные задачи типа 3 и 4 в TK_1 для PZ_{11} , PZ_{12} и PZ_{13} . Таким образом, анатомическая схема выполняет функцию своеобразного навигатора.

Роль коллоквиума. Авторы учебника считают, что именно форма коллоквиума наиболее подходит к новым условиям реализации ФГОС ВПО, когда центр тяжести учебно-методической работы падает на формирование профессиональных компетенций. На коллоквиумах выявляются новые функции компетентностно-контекстного формата обучения: сотрудничество между преподавателем и студентами, новые формы взаимодействия, объективность и открытость оценки учебно-познавательного и квазипрофессионального труда студентов, другие формы мотивации.

Продемонстрируем теоретический вопросник для коллоквиума первого модуля по компетенции K_1 . По ответам на ниже приведенные вопросы преподаватель может судить о характере сформированности основных составляющих вычислительного фундамента, входящего в компетенцию K_1 :

1. Матрица размера $n \times m$ – это ...
2. Действия над матрицами.
3. Элементарные преобразования матриц.
4. Определители 2-го и 3-го порядка.
5. Основные методы подсчета определителей 3-го порядка.
6. Метод Гаусса и метод Крамера.

Данные вопросы подобраны таким образом, чтобы акцентировать внимание студентов на понимании и владении тех тем учебного материала, на основании которого формировалась компетенция K_1 . Именно на коллоквиуме преподаватель обращает внимание на качество формируемого математического языка студентов.

Продолжение следует.

Библиографический список

1. Воеводин В.В., Воеводин Вл.В. Энциклопедия линейной алгебры. Электронная система «ЛИНЕАЛ». СПб., 2006.
2. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий. Волгоград, 2006.

3. Монахов В.М. Алгебра–8: Технологический учебник, М.-Ульяновск, 1999.
4. Монахов В.М. Компетентностно-контекстный формат обучения и проектирование образовательных модулей // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 1. С. 49–60.
5. Монахов В.М. Технологии проектирования методических систем с заданными свойствами // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 59–66.
6. Монахов В.М., Монахов Н.В. Педагогическая технология В.М. Монахова от А до Я: Самоучитель проектирования учебного процесса. Липецк, 2007.
7. Монахов В.М. Перспективы понятийно-категориального аппарата дидактики при переходе к новым ФГОС ВПО // Педагогика. 2012. № 5. С. 27–35.
8. Монахов В.М., Мусаелян А.Г., Монахов Д.Н. Математика: Технологический учебник. М., 2012.
9. Мордкович А.Г., Монахов В.М. Алгебра–7: Технологический учебник. М.-Новокузнецк, 1999.
10. Нижников А.И., Монахов В.М., Смыковская Т.К. Методическая система изучения курса математического анализа: Учебное пособие. М., 1999.

С.Ю. Сенатор

Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества подготовки студента в современном вузе

Статья посвящена проблеме внедрения новых технологий обучения, основанных на информатизации образовательного процесса. В ней выявляются возможности определения качества образования за счет мониторинга, использующего методы, активно развивающие компьютерные технологии; анализируются тенденции изменений в показателях качества, определяются коррекционные решения, используемые в этом процессе.

Ключевые слова: высшая школа, образовательный процесс, информационные технологии, качество образования, информационно-образовательная среда.

За последние годы впервые за всю историю страны личность и работодатели стали определять требования к профессиональной подготовке

наравне с государством и обществом. Согласно требований работодателя, выпускник вуза должен практически сразу осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, не просто обладать широким набором знаний, а быть квалифицированным специалистом. С другой стороны, характерной особенностью современной системы высшего образования является ее ориентация на выполнение заказа не только общества и предприятия, а именно личности студента в отношении качества и сроков обучения.

Все участники образовательного процесса в высшей школе заинтересованы в качественной подготовке специалиста в минимальные сроки и с минимальными затратами. Решить эту проблему помогает внедрение новых технологий обучения, в первую очередь основанных на информатизации образовательного процесса.

На основе осмысления отечественного опыта использования новых информационных технологий обучения в данной статье мы попытаемся определить формы и методы совершенствования качества подготовки на основе использования информационно-образовательной среды вуза, в том числе уточнив ее понятийное содержание. Проблемы повышения эффективности и качества профессионального образования с использованием новых информационных технологий исследовались А.А. Андреевым, Я.А. Ваграменко, В.А. Поздняковым, Г.П. Путиловым и др. Перед нами стоит задача выделить ряд аспектов качественной эффективности подготовки студентов в вузе, определяющих возможности информационных технологий осуществлять мониторинг качества, и определить пути ее повышения за счет обеспечения широкого использования новых информационных технологий с целью контроля, прогнозирования и коррекции даже, на первый взгляд, малосущественных отклонений в этом процессе.

Российская система высшего образования имеет свои традиции, уникальные черты, признанные в мире достижения. Наряду с достоинствами традиционной отечественной системы образования, в ней имеются проблемы, вызывающие неоднозначную оценку: ориентация на выполнение жесткого государственного заказа, недостаточная гибкость общеобразовательных и профессиональных программ, слабая направленность на удовлетворение образовательных запросов личности обучающегося. Для изменения ситуации важнейшими представляются направления, связанные с развитием новых технологий обучения. Здесь, в частности, нуждаются в распространении методы, активно развивающие компьютерные технологии.

Система качества в вузах была и есть. Вопрос в том, какая она? Цель существующей системы – обеспечение качества проверкой каждого

результата (традиционно в форме зачета, экзамена и пр.). Качество фактически рассматривается как соответствие требованиям преподавателей, которые должны (что редко проверяется) отражать требования ФГОС.

Непонимание качества образования в современном его толковании – это серьезная проблема всего вуза: руководства, преподавателей, сотрудников и студентов. Оно отслеживается на нескольких уровнях:

- соответствие содержания образовательных программ требованиям заказчиков (государство, бизнес, личность) и образовательных стандартов;

- уровень удовлетворенности заинтересованных сторон (учащихся, работодателей и др.) качеством образовательных услуг;

- высокая удовлетворенность преподавателей и сотрудников образовательного учреждения своей работой;

- положительное влияние на общество, повышение общей культуры и образованности его членов.

На наш взгляд, качество повышается через совершенствование процесса, повышение его способности производить нужные результаты с первого раза и без дефектов, а не ужесточением требований.

Новые информационные технологии (НИТ) позволяют наиболее полно учитывать изменение показателей качества, определять тенденции изменений и на основе этого применять коррекционные решения. Анализ процесса реформирования образования ведущими университетами мира (Гарвардский университет, Wisconsin Technical College System), а также некоторыми российскими вузами показывает необходимость активного внедрения НИТ в образовательный процесс. Отличительными особенностями их применения является развитие самостоятельности и активности обучающихся, повышение осознанности процесса познания. К сожалению, традиционный подход к образованию, ориентированный на лекционную систему занятий, на слушание, а не на активную самостоятельную деятельность, не позволяет оптимально использовать возможности НИТ.

Новые информационные технологии позволяют легко решить проблемы хранения, поиска и доставки информации учащимся. В настоящее время в вузах в электронном виде накоплены обширные информационные ресурсы, однако существующие примеры использования НИТ в вузах представлены фрагментарно. В первую очередь это происходит из-за отсутствия научной и методологической базы, четкого представления о технических и методических проблемах применения НИТ в образовательном процессе. Несмотря на отдельные успехи использования указанных технологий, достигнутые результаты носят разрозненный

характер, имеют частные решения, не поддаются тиражированию и внедрению в различных образовательных учреждениях. Поэтому на первый план выходят задачи создания на базе обобщений и развития достигнутых результатов использования НИТ в образовательном процессе единой концепции построения информационно-образовательной среды; разработки методов проектирования и внедрения ее в учебный процесс с целью дальнейшего повышения эффективности обучения, расширения сферы экспорта образовательных услуг и адекватной реакции на возрастающую динамику изменения знаний [4].

Таким образом, в настоящее время необходима единая концепция построения информационно-образовательной среды, которая в полной мере учитывала бы новые возможности создания, распространения и применения многокомпонентных распределенных и интегрированных баз данных и знаний, ориентированных на образование, не исключала бы национальные требования к системе образования и гармонизировала бы с мировыми тенденциями.

Информационно-образовательная среда понимается обычно как совокупность компьютерных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности. В состав компьютерных средств входят аппаратные, программные и информационные компоненты, способы использования которых регламентируются в методическом обеспечении образовательного процесса.

В методологическом плане разработка и использование компьютерных средств поддержки обучения с самого начала развивались по двум направлениям. Первое направление опирается в своей основе на идеи программированного обучения. В его рамках разрабатываются и эксплуатируются автоматизированные обучающие системы (АОС) по различным учебным дисциплинам.

Второе направление компьютеризации обучения включает отдельные программы, пакеты программ, элементы автоматизированных систем, предназначенные для автоматизации трудоемких расчетов, оптимизации, исследования свойств объектов и процессов на математических моделях и т.п.

Появление персональных компьютеров и доступа в глобальную сеть Интернет привнесло в сферу образования новые не только технические, но и дидактические возможности. Это простота диалогового общения, доступ к гигантским объемам информации и, конечно же, возможность визуализации. Применение графических объектов в учебных компьютерных системах позволяет не только увеличить скорость передачи информации обучаемому и повысить уровень ее понимания, но и способст-

вует развитию таких важных для специалиста любой отрасли качеств, как интуиция, профессиональное чутье, образное мышление. А на рынке компьютерных технологий появляются еще более перспективные для целей профессиональной подготовки технические и программные новинки. Это оптические внешние запоминающие устройства на компакт-дисках CD-ROM с большими объемами памяти, инструментальные программные средства гипертекста, мульти- и гипермедиа системы «виртуальной реальности» и др.

В то же время процесс обучения с использованием информационно-образовательных сред наследует и основные элементы модели традиционной системы образования, такие как лекции, практические занятия, лабораторные практикумы, контрольные задания и пр.

Анализ достоинств и недостатков существующих ИОС, дидактических традиций российской системы образования, а также современного состояния информационных технологий и средств телекоммуникаций позволяет сформулировать следующие принципы, на которых должны строиться проектируемые в настоящее время информационно-образовательные среды:

- информационно-образовательная среда включает учебно-методические материалы, наукоемкое программное обеспечение, тренинговые системы, системы контроля знаний, технические средства, базы данных и информационно-справочные системы, хранилища информации любого вида, включая графику, видео и пр., взаимосвязанные между собой;

- информационная компонента ИОС образует необходимую совокупность базовых знаний в областях науки и техники с выходом на мировые ресурсы, определяемых профилями подготовки специалистов, с учетом междисциплинарных связей, а также информационно-справочную базу дополнительных учебных материалов, детализирующих и углубляющих знания;

- информационная компонента ИОС оптимальным образом распределена по хранилищам информации (серверам) с учетом требований и ограничений современных технических средств и экономической эффективности;

- информационно-образовательная среда должна не отторгаться существующей системой образования, не нарушать ее структуры и принципов построения, а гибко модифицировать информационное ядро ИОС, адекватно отражая потребности общества [3].

Учебный процесс в ИОС вуза должно сопровождаться развитым информационно-справочным обеспечением, сконцентрированным в специальном подразделении вуза, например, включая следующие разделы:

- термины и определения по дисциплинам специальности;
- глоссарий: русский глоссарий; англо-русский словарь; глоссарий аббревиатур с пояснением на языке оригинала и русском;
- библиотека рекомендуемой литературы (книги, статьи; каталоги, методическая литература) в полнотекстовом варианте или в виде библиографических данных;
- персоналии;
- законодательно-правовая база, необходимая для изучения дисциплин специальности, и др.

Наличие развитой информационно-справочной базы существенно сокращает затраты времени на поиск дополнительной и справочной литературы по дисциплине, позволяет оперативно через систему связей обратиться к необходимому разделу базы.

Использование информационно-образовательной среды при педагогическом взаимодействии преподавателя и обучающегося позволяет осмыслить традиционный учебный процесс и построить его на определенной дидактической концепции, которая определяет отбор содержания, методов, организационных форм и средств обучения для достижения педагогических целей.

Сегодня, на наш взгляд, использование НИТ в условиях информационно-образовательной среды – это самый надежный инструмент управления качеством подготовки студентов, позволяющий обеспечить его требования не только на основе исследования отдельных показателей, но на основе анализа их системного взаимодействия. Мы также отмечаем, что в процессе обучения в вузе в условиях ИОС прослеживаются тенденции: опережающего развития критического мышления и умений эффективно использовать информационные базы у студентов, плодотворного объединения усилий различных подразделений при решении актуальных задач и др., а информационные технологии обеспечивают доступность образования, эффективность учебного процесса, развивая более тесные связи между целевыми установками вуза и запросами потребителей его деятельности.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Не пора ли менять стратегию образования? // Педагогика. 2001. № 9. С. 87–95.
2. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Системы оценки качества образования: Учеб. пособие для студ. вузов, получающих образование по пед. направлениям и специальностям. М., 2007.

3. Кечиев Л.Н., Путилов Г.П., Тулковский С.Р. Информационно-образовательная среда технического вуза // CNews. Аналитика. URL: http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it_russia/institute.shtml#1 (дата обращения: 15.07.2012).
4. Путилов Г.П. Концепция построения информационно-образовательной среды технического вуза. М., 1999.

С.К. Ткалич

Подготовка магистров: технология конструирования авторской методики (графический дизайн)

В дизайн-образовании культурно-языковая технология лишь частично отражает полифонию многонациональной России. Универсальный технологический модуль позволяет формировать методики достижения и конструирования дефицитных знаний. Для дизайнеров-графиков таким знанием, по мнению автора, является графическое наследие многонациональной России дописьменного периода. Технологический модуль легко адаптируется и рекомендуется в качестве методической матрицы для магистров, педагогов, организующих опытный эксперимент со студентами-бакалаврами дневного отделения; для педагогов-консультантов магистратуры, аспирантуры.

Ключевые слова: коммуникативный потенциал наследия, графический компонент наследия, дидактический модуль, иерархия методов исследования, показатель компетентности магистров.

На современном этапе модернизации российской высшей школы большое внимание уделено повышению роли исследовательской деятельности студентов. Важно конкретизировать предлагаемые для магистров методики сообразно профессионально-квалификационной подготовке и цели формирования навыка самостоятельного исследования.

Разработка методического пособия по дисциплине «Основы научно-исследовательской деятельности» для магистров (кафедра дизайна)

опирается на комплекс теоретико-воспитательных, психолого-педагогических и дидактических характеристик (или акцентов). Конкретизация блоков программы позволяет более выпукло отразить инновационный характер методики и выделить такой показатель, как «эффект отражения нового знания» в дипломной работе.

Теоретико-воспитательный акцент. Региональный вектор модернизации содержания образования предопределяет активное внедрение новых императивов в профессиональную подготовку творческих кадров, в том числе – дизайнеров, ориентированных на самореализацию в любом полиэтническом регионе России. Наше мнение поддерживают ведущие ученые Санкт-Петербурга (С.В. Анчуков, Э.В. Махрова, С.И. Назарова, Г.А. Горбунова), московских вузов в области культурологии, искусствоведения, педагогики искусства, в том числе – изобразительного искусства (А.А. Аронов, Т.И. Бакланова, И.Б. Ветрова, Е.В. Жердев, А.Г. Казакова, Т.С. Комарова, В.В. Корешков, Ю.В. Назаров, И.Н. Савельева, Н.М. Сокольникова и др.).

На фоне острых дискуссий о проблемах воспитания в постсоветском многонациональном обществе, о переосмыслении современного состояния образовательных стратегий в вузах культуры, современного искусства, дизайна повышается ответственность специалистов творческих профессий за формирование культурно-цивилизационной модели многонационального государства.

Стратегия модернизации образовательного пространства современной многонациональной России активизировала разработку методик и педагогических технологий, учитывающих многообразие культурного наследия. Проблема подготовки творческих кадров на основе национально-культурного компонента обладает важным практическим значением не только для развития системы образования, но и шире – для социокультурного развития регионов России, для осознания и сохранения этнонациональных культурных традиций, обеспечивающих преемственность и стабильность.

Во второй половине XX в. появились работы, отражающие обеспокоенность российских ученых местом традиционной культуры в современном обществе, развивающемся по правилам информационной глобализации. Важно воссоздать преемственность межпоколенной передачи знаний в новом образовательном измерении.

Ценнейшие коллекции, собранные за 450 лет на территории Западной, Восточной и Южной Сибири, Крайнего Северо-Востока, Дальнего Востока и сохраняемые в музеях, систематизированы и разнесены по каталогам. Предметные комплексы, артефакты оцифрованы, переведены на информа-

ционные носители и востребованы разными слоями россиян и зарубежных специалистов. В то же время существует пробел в информационно-образовательном методическом материале, призванном обеспечивать познавательный уровень дидактического процесса в профессиональной подготовке дизайнеров-графиков, дизайнеров костюма, дизайнеров средового пространства [1; 2]. Отсутствие единого базового информационного модуля «первичных знаний» о коммуникативном потенциале наследия многонациональной страны отражается на разработке авторских методик молодыми педагогами. Они заново пытаются выстраивать его контуры, чтобы определить место своей инновации в педагогической практике. По этой причине наблюдается дублирование, повторы, копирование и отсутствие четких формулировок новизны, предполагающих авторскую интерпретацию наследия на стадии защиты курсового проекта.

Обращение к зарубежным источникам позволяет сделать вывод, что современная графическая культура коренного населения Канады, США (штат Аляска) рассматривается важной эстетической, творческой, этнохудожественной, коммерческой составляющей индустрий культуры и туризма [3].

Художественная педагогика поставлена перед проблемой освоения графической культуры коренных жителей российских территорий. Мы вводим термин «графическая доминанта», под которым понимается вся совокупность художественно-визуальной информации. Новый термин отражает культурную самобытность коренных жителей регионов и закрепляет адресность, привязку к территории этнохудожественных традиций в графике.

Культурно-языковым кодом определена *графическая константа* в структуре изобразительного творчества конкретной территории [4; 7]. Процесс выявления и систематизации графической константы воздействует на художественно-образное, проектное мышление творческих личностей, созидающих смыслы, образные конструкции, архитектонику современных художественных объектов, отражающих полифонию наследия многонациональной России.

Нет сомнений, что в перспективе региональный вектор вузовской науки, опирающийся на результаты организованной учебно-поисковой деятельности студентов-бакалавров, самостоятельной исследовательской деятельности студентов магистратуры, вовлечет в проекты российского «многоликого» дизайна археологический, этнографический, этноискусствоведческий потенциал отечественной науки.

Психолого-педагогический акцент. Сегодня актуально сосредоточить внимание студентов магистратуры на разработке квалифика-

ционных методик, когда свежи в памяти собственные пробелы и консультации педагогов. В этой связи отметим своевременность методической задачи, поставленной перед магистрами кафедры дизайна МГГУ им. М.А. Шолохова.

Существующая вариативность возможностей профессиональной самореализации выпускника магистратуры с дипломом специалиста, на наш взгляд, еще полностью не отрефлектирована в границах специальности. Например, требуют конкретизации: а) сбалансированная интеграция квалификационных компетенций, творческого самовыражения студентов (дизайнеров-графиков), помогающая позиционировать авторскую новизну в представленных фрагментах выполненной научно-исследовательской деятельности; б) индикаторы самооценки и направленность (производственная или педагогическая) выводов по результатам эксперимента.

На примере методики освоения кодов наследия магистрантам предлагается *комбинированный метод* научного исследования. Этот метод позволяет магистрам решить поставленную задачу наиболее эффективно.

Так, с помощью презентации магистрантам предлагается алгоритм создания профессионального софт-контента для дизайнеров «Графическое наследие многонациональной России». Наряду с достижениями мастеров организованных промыслов (советский период), в него должны войти также и сообщения дописьменного (досоветского) периода, современная продукция типографики, знаковая символика и достижения супер-графики [1]. Знакомство с графическим наследием с помощью тематических информ-таксонов вызывает у магистров определенную растерянность перед необходимостью освоить такое обилие коммуникативных единиц. Однако знакомство с целостным алгоритмом профессиональной деятельности (информ-таксон – современная графика – аксессуары в стиле «этно-шик» с графическим мотивом) помогает магистрантам разработать контур собственного маршрута: от результатов исследования к перспективе реализации в дизайнерской практике. Такой *психолого-педагогический* метод работы с магистрантами формирует у будущего специалиста уверенность.

На первом этапе мы определили важным психолого-педагогический прием *корреляции*: создаются условия для смещения внимания магистров от изучения кодов наследия к конструированию новых знаний. Навык *дифференцированного подхода* к детализации современных предметов с графической орнаментацией и артефактов позволяет зафиксировать разнообразие этнохудожественных кодов, используемых мастерами конкретной территории. Учитывая, что современное образовательное измерение ставит задачу использования информационных технологий,

магистрам предлагается создать информ-таксон (сжатая информация об объекте исследования).

Психолого-педагогическим «нервом» *структурно-семиотического анализа кодов наследия* многонациональной России является матрица действий, формирующая целенаправленный эффект воздействия на творческую личность. Дифференцированная структуризация артефактов наследия включает в себя комплекс методов: обращение к истокам, детализация, дифференциация, группирование по конкретному визуальному индикатору (техническому приему художественного оформления, цветофактуре сырья, способу изображения сообщений). Соблюдение иерархии методов обеспечивает достоверность результатов и динамику исследования. При этом от эмоционального восприятия артефактов и этнохудожественных достижений древних мастеров студенты переходят к прагматическому (или рациональному) группированию предметов, а затем и элементов оформления, отражающих особенности бытовой культуры коренных жителей территории.

Комбинированный метод анализа кодов наследия помогает магистрам понять, запомнить алгоритм и освоить навык самостоятельного конструирования методики в процессе выполнения дипломной работы.

Дидактический акцент. Практика показывает, что программы учебно-методических комплексов творческой кафедры зачастую не учитывают императив ступенчатой деятельности, поддержанной иерархическим соподчинением методов. Только при таком условии можно проектировать формирование квалификационного навыка у бакалавров, квалификационной компетенции у магистрантов.

Например, выполнение магистрантами дипломных работ, в основу которых положена задача разработки интерактивной образовательной методики для бакалавров, не может быть решена без знания о дидактике как основе любого педагогического (формирующего) процесса. Понимание роли дидактики, взаимозависимости ее этапов открывает возможность разработки авторской методики с целью формирования конкретной квалификационной компетенции.

Уточним важность *формульного подхода* к позиционированию результатов научно-исследовательских достижений магистрантов: 1) этапы дидактического процесса, 2) иерархия методов анализа, 3) информационная репликация результатов комбинированного анализа, 4) конструирование новых знаний (смысловая формулировка выводов, тезис для поддержки новации).

Результат комбинированного анализа еще не гарантирует, но обеспечивает в определенной степени достоверность проведенной исследова-

тельской работы. Показатель «эффект отражения нового знания» должен быть представлен в дидактическом модуле авторской методики, представленной на защиту выпускником магистратуры.

Вывод. Введение новых дефицитных знаний о графическом наследии и комбинированной методике его освоения усилит показатель компетентной подготовленности выпускников магистратуры. Технологический алгоритм конструирования авторской методики должен включать в себя социально-ценностные, дидактические, квалификационные и практико-ориентированные (экономические) составляющие. Конкретизация методов, нацеленных на формирование квалификационной компетенции, обеспечит появление авторских методик магистрантов, в перспективе создающих матричный модуль научно-исследовательской деятельности кафедры и образовательного учреждения в целом.

Библиографический список

1. Ткалич С.К. Дивергентная систематизация изобразительного искусства в структуре этнохудожественного наследия: Монография. М., 2011.
2. Ткалич С.К. Научно-исследовательская и творческая деятельность дизайнеров на примере создания профессионального софт-продукта «Графическое наследие России»: Методическое пособие для педагогов. М., 2012.
3. Ткалич С.К. Универсальная модель подготовки творческих кадров на основе национально-культурного компонента: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012.

Т.Н. Березина

Психические образы высших порядков: слово как звучание и как значение

Утверждается, что слово в психике играет двоякую роль. С одной стороны, оно является значением, и в этом аспекте рассматривается как составляющая второй сигнальной системы, как компонент сознания, как знак или как понятие. С другой стороны, слово является звучанием, и в такой роли становится элементом первой сигнальной системы, входит в состав чувственной ткани сознания и является аудиальным компонентом образов-интеграторов высших порядков. Предлагается оригинальная модель обработки наглядной информации, на каждом уровне формируются образы-интеграторы соответствующего порядка. Предполагается, что образы высших порядков имеют в своем составе звуковой компонент, который может быть представлен бессвязными звуками, обобщенными частями слов, а также словами, механически запечатленными в связи с образами данных явлений; этот компонент является первосигнальным, неосознаваемым и не связанным с собственным значением слова.

Ключевые слова: психические образы, образы-интеграторы высших порядков, сигнальные системы, сознание, значение слова.

Дискуссия о природе образов начала свое существование еще в XIX в. с исследований четкости–яркости мысленных образов Ф. Гальтона. Он же обнаружил, что часть людей вообще «не видит мысленных образов», у другой части они нечеткие, туманные, контурные, более половины испытуемых сообщали о том, что они представляют образы в виде ясных мысленных картин [по 23]. Проблема образности образов вновь возникла во второй половине XX в. вместе с возникновением когнитивной психологии. Как отмечал С. Крослин, характеризуя дискуссию о природе «образных мысленных репрезентаций»: «Никто не спорит, что люди способны “видеть умственным взором”. Однако налицо противоречие между

подобным опытом и тем, как именно представлена в мозге соответствующая ему информация. Высказывались два предположения о способах репрезентации мысленных образов. Согласно первому, образы имеют особый статус, согласно второму – ничем не отличаются от репрезентации языковых значений» [16, с. 97].

Наглядная и пропозициональная репрезентация. Первая точка зрения получила название наглядная репрезентация, в крайней форме в ней предполагается, что психические образы (во всяком случае, зрительные) – это картины, именно в таком качестве они понимаются в глубоинной психологии, в психоанализе. В качестве доказательств наглядности образа приводятся эксперименты со сканированием мысленных картинок [16], а также с вращением мысленных образов [28].

Вторая точка зрения именуется пропозициональной репрезентацией. Основной пафос ее сторонников заключался в том, что, когда мы представляем себе мысленные образы, в мозге не возникает наглядных репрезентаций, а все формы познания, включая воображение, обеспечиваются пропозициями. Интроспективно наблюдаемая наглядная сторона образов оказывается просто «эпифеноменом».

На основании аналогичных взглядов в психологии и возникло понятие безобразного мышления, обозначающее мышление, свободное от чувственных элементов познания, в качестве которых выступают образы восприятия, представления и конструкции речи; люди с таким типом мышления обычно вообще не видят образов.

В отечественной психологии эти точки зрения представлены в виде дискуссий о природе образа. Л.М. Веккер и Б.Ф. Ломов предлагали рассматривать образ «как изображение», при этом в особенностях этого изображения позицируются пространственные и временные характеристики объекта: «раскрытие специфических черт образа требует рассмотрения сущности изображения» [8, с. 49]. А А.Н. Леонтьев специально подчеркивал: «Становление образа мира у человека есть его переход за пределы непосредственно чувственной картинки. Образ не картинка!» [17, с. 14].

Мы предположили, что на самом деле никакого противоречия здесь нет, поскольку в данном случае речь идет об образах различного порядка интеграции. Образы-интеграторы низших порядков являются изображениями, образы-интеграторы высших порядков – пространственно подобными образованиями, скорее всего, они – результат последовательной обработки образной информации.

Близкая модель предлагается в теории двойного кодирования А. Пайвио – одной из когнитивных теорий памяти. Автор предполагает существование двух систем обработки информации, взаимодействующих

между собой; слова активируют вербальные репрезентации (логогены в терминологии А. Пайвио), перцептивные стимулы активируют образные репрезентации (имагены в терминах А. Пайвио) [27].

Обработка образной информации долговременной памяти проходит ряд этапов, на каждом из них формируется все более абстрактный образ, вербальная информация обрабатывается аналогично, приобретая от этапа к этапу все более обобщенный характер.

Образы высших порядков. Опираясь на концепцию двойного кодирования и теорию двух сигнальных систем И.П. Павлова, мы создали модель формирования образов высших порядков. Гипотетически в качестве процесса такого формирования мы предположили существование психофизиологического аналога компьютерной технологии прототипирования, позволяющего на основе нескольких различных фотографий одного и того же лица получить некий усредненный образ. Суть метода в том, что изображения накладываются, общие элементы при этом усиливаются, индивидуальные различия приглушаются, и, в конце концов, появляется картина, являющаяся обобщенным образом.

Таким образом, мы выделили образы-интеграторы первого, второго, третьего, четвертого и пятого порядков

Образы нулевого порядка. В них вообще отсутствует какое-либо обобщение наглядной информации. Это образы восприятия, они же чувственные. Они первичные, являются практически полным отражением действительности. Такие образы, естественно, являются изображениями, как об этом писали Л.М. Веккер и Б.Ф. Ломов. Это видимые образы для зрительного анализатора.

Образы первого порядка – образы, практически идентичные чувственным образам. Сюда можно отнести (в порядке снижения идентичности): эйдетические образы, образы эйдетической памяти, любые образы, в которых человек пытается воспроизвести конкретную картину того, что видел в конкретный момент. Образы первого порядка – фотографичны, являются изображением, полностью воспроизводящим некогда отраженный объект.

Образы второго порядка – классические вторичные образы, в терминах сигнальных систем они соответствуют словам-интеграторам второго порядка. В концепции двойного кодирования А. Пайвио это уровень имагенов, типа «кошка» или «собака» – образов типичной кошки или собаки. Образы второго порядка формируются в процессе обобщения наглядной информации, представленной в образах восприятия. Мы предполагаем, что образы второго порядка являются наглядными репрезентациями действительности и могут быть представлены в виде картинки. Однако они, как

картинки, отличаются от образов-изображений эйдетической памяти. Если эйдетические образы были фотографичны и человек мог их «разглядывать», снимая детали образной информации, то подобное затруднительно проделать с образами второго порядка. Это классические вторичные образы, обладающие всеми свойствами и особенностями вторичных образов, в том числе свойствами неустойчивости и обобщенности [7]. Неустойчивость образа «заключается в колеблемости и текучести его компонентов» [там же, с. 164], именно из-за нее и невозможно посчитать количество полосок на шкуре тигра в образе, поскольку это количество постоянно меняется. Обобщенность означает, что, в отличие от фотографических образов эйдетической памяти, образы второго порядка интегрируют в себе отпечатки всех возможных вариантов чувственного отражения изучаемого объекта, и при попытке представить его проецируются все эти варианты.

Образы третьего порядка обобщают информацию, сконцентрированную в образах второго порядка. По А. Пайвио, они соответствуют категориям типа имаген «животное», а рамках концепции сигнальных систем Павлова такой образ может выражен словом-интегратором третьего порядка. Наглядность этих образов подвергается сомнению. Однако мы полагаем, что образы третьего порядка формируются с помощью тех же механизмов, что и образы второго, т.е. на основе обобщения предшествующего материала; в данном случае накладываются образы второго порядка, которые сами по себе изменчивы и непостоянны. Образы третьего порядка обладают некоторой долей наглядности: то, что получается в простейшем случае при наложении множества изображений, имеет форму, объем, структуру, т.е. это образ. Мы назвали такие образы «существующими в форме контура». Предположительно, при попытке визуализации подобных образов представляется некий неопределенный контур, без прорисовки отдельных деталей или детали представляются такими же контурами («штриховкой»). Далее возможны варианты. Или человек «узнает» образ и делает вывод «это то-то» (например, животное), после чего процесс детализации образа завершается, однако сам человек остается в убеждении, что он что-то видел и разглядывал детали. Другой вариант визуализации образа третьего порядка: человеку представляется контур, но человек «не узнает» его, в этом случае он «видит» именно контур, осознает отсутствие деталей, и чаще всего делает попытку понять, что это за образ. При этом чаще всего человек делает предположение о том, что это за образ, обычно предполагая конкретные объекты, и эти объекты послушно визуализируются в образе.

Образы четвертого порядка обобщают информацию, заключающуюся в образах третьего порядка, соответствуют безымянным имагенам,

или словам-интеграторам четвертого порядка в терминах сигнальных систем по И.П. Павлову. Это уровень предельного обобщения конкретных образов. Это образы, которые могут соответствовать максимально обобщенным понятиям, таким как вещь, предмет, элемент, явление и т.п. В отличие от предыдущих групп, образы четвертого порядка не обладают свойством наглядности. Если представить процедуры прототипирования с миллионом изображений, то скорее всего в результате мы получим равномерно заштрихованный участок бумаги какой-то площади, т.е. полученный в результате образ является пространственным, но не наглядным. В качестве таких интегральных образов-обобщений можно рассматривать такие образования, как Образ Мира (А.Н. Леонтьев [17], С.Д. Смирнов [25]), Мегаобраз (В.А. Барабанщиков [2]), Интегральный образ реальности (А.А. Гостев [11]). В психологии в качестве интегральной невербальной структуры также используется понятие «мегаобраз», чаще всего оно применяется при описании художественного творчества и понимается, как все творчество художника в целом. К мегаобразу художественного творчества исследователи относят мотив, как повторяющийся комплекс образов, в рамках всего творчества автора или даже целого литературного направления; топос, как образы, создаваемые в литературе целой эпохи, характерные для национальной культуры; а также образ-архетип, который составляет основу общечеловеческой символики [9].

Образы пятого порядка – наиболее сложные, они также соответствуют безымянным имагенам по А. Пайвио, и в соответствии им могут быть поставлены слова-интеграторы пятого порядка, выражающие некоторые категории общечеловеческого значения, такие как справедливость, любовь, добро, зло и т.п. Особенностью их является то, что они не могут быть получены психофизиологическим аналогом технологии компьютерного прототипирования изображений. Можно получить максимально обобщенный имаген «вещь» путем наложения изображения всех возможных предметов, но невозможно простым наложением каких-то образов получить имаген «справедливость». Подобные образы исследователи именуют невербальными гештальтами (неосознаваемыми эталонами, невербальными эталонами и т.д.). С.С. Белова обнаружила существование таких невербальных эталонов, которыми люди пользуются при оценке интеллекта другого человека [3]. Мы предположили, что такого рода невербальные гештальты у человека существуют для многих сложных явлений, каких как «добро», «смысл жизни», «духовное развитие» и т.п. [5]. Существуют невербальные эталоны (образы) любви, любимого человека, которые могут проявляться на уровне обыденных представлений [24]. Возможно, такие же невербальные гештальты существуют

в аспекте обобщения философских, физических, математических явлений, наличие таких невербальных математических конструкций, по мнению некоторых математиков, необходимо при решении математических задач [1].

Как мы полагаем, образы пятого порядка возникают на базе обобщения информации, заложенной в образах предшествующих порядков, но это обобщение не столько структурное, сколько динамическое, и не столько формальное, сколько содержательное. Если образы всех прочих порядков можно было получить наложением структур, то здесь накладываться должны отношения между структурами.

В памяти конкретного человека образная информация может преимущественно храниться в виде образов разных порядков. Если большая часть наглядной информации хранится в виде образов первого порядка, это человек с эйдетической памятью. Если она в основном организуется в виде образов второго порядка – это человек, легко представляющий мысленные картины, в какой-то степени это наиболее распространенный способ представления информации. Если информация в памяти в значительной части представлена образами третьего порядка, то человек будет видеть образы не всегда, и будут они нечеткими, контурными. Преимущественная организация наглядной информации в виде образов четвертого порядка ведет к безобразному мышлению. Что же касается образов-интеграторов пятого порядка, в той или иной форме они присутствуют в памяти каждого человека, однако их конкретные механизмы требуют особого анализа.

Таким образом, нами была представлена модель образов-интеграторов высших порядков. Она разрабатывалась по аналогии к концепции слов-интеграторов различных порядков второй сигнальной системы. Мы предполагали, что обобщение наглядной информации происходит на многих уровнях, параллельно и в какой-то степени независимо от аналогичного обобщения вербальной информации. Однако такой подход выражает лишь часть сложнейших отношений между словом и образом.

Слово и образ в структуре психики. В психологии можно выделить три точки зрения на соотношение этих категорий.

Первая точка зрения – та, на которую мы здесь опирались. Согласно ей, образ и слово – две независимых составляющих психики, образная и вербальная информация обрабатываются параллельно, наглядная и пропозициональная информация хранятся в памяти независимо. А.Н. Леонтьев, описывая структуру сознания человека, выделил три основных его образующих: чувственную ткань образа, значение и смысл. Значение – это вербальная составляющая сознания, в психологии термин «значение»

понимается или как значение слов, или как единица содержания общественного сознания, усваиваемая индивидом. Чувственная ткань – чувственная составляющая сознания, т.е. это наглядная информация, поступающая с помощью органов чувств и представляющая собой строительный материал образа. Личностный смысл показывает, что индивидуальное сознание несводимо к безличному знанию, это субъективный компонент знаемого; личностный смысл создает пристрастность человеческого сознания, выражая актуальное отношение человека к объекту. В теории А.Н. Леонтьева слово (как чувственная ткань) и значение (как слово) оказываются равнозначными компонентами сознания.

Вторая точка зрения преуменьшает значение образа, в пределе вообще сводя его на нет (концепция безобразного мышления). Развивая теорию А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко добавил четвертый компонент – «биодинамическую ткань живого движения», при этом он выделил в сознании два слоя: бытийный (включающий в себя чувственную и биодинамическую ткани) и рефлексивный (в состав которого входят значения и личностные смыслы) [12]. В рамках этой концепции сознание приобретает иерархическое строение, а слово и образ разнятся по разным уровням его организации, хотя и остаются независимыми составляющими. Тем не менее, образ (в виде чувственной ткани) оказывается на уровень ниже, чем слово (в виде значений). Как мы уже отмечали выше, в когнитивной психологии эта точка зрения представлена моделями пропозициональной репрезентации, согласно таким моделям, начиная с некоторого уровня, «образ исчезает», наглядная информация выражается пропозиционально в виде описания и так обрабатывается дальше, в таком виде участвует в процессах памяти и мышления.

Третья точка зрения, наоборот, подчеркивает особую роль образа. В отечественной психологии она представлена концепцией структуры сознания Ф.Е. Василюка. Согласно его модели, структура сознания имеет не три образующих, а пять. Четыре из них – значение, предмет, личностный смысл, знак (слово) – объединяются термином «направляющие». А вот пятая образующая – чувственная ткань (образы) – играет особую роль. «Чувственная ткань получила другое структурное место в модели сознания, представ не как образующая, стоящая в ряду значение – личностный смысл – чувственная ткань, а как особая внутренняя “составляющая” образа, его живая плазма. Далее, в чувственной ткани может быть усмотрено несколько парадоксальное свойство: она является чем-то единым, и в то же время вовсе не гомогенным, а достаточно дифференцированным, сгущаясь вблизи полюсов образа и получая здесь сильные, специфические для каждого полюса характеристики» [6, с. 18]. Чувствен-

ная ткань входит как основа во все остальные составляющие сознания. Ф.Е. Василюк выделял отдельно «чувственную ткань значения», «чувственную ткань знака» и т.п., иначе говоря, он выделял некоторую образную составляющую слов (как в аспекте слов-значений, так и в аспекте слов-знаков).

Слово как составляющая образа. До сих пор, описывая нашу модель образов-интеграторов высших порядков, мы преимущественно обращались к зрительному анализатору, словно игнорируя вклад всех остальных. Тем не менее, мы полагаем, что каждый вторичный психический образ любого порядка – полимодален, несмотря на то, что у большинства людей вклад зрительного анализатора в его формирование наиболее выражен, поэтому мы говорим «образ – картинка», хотя на самом деле в эту картину, наряду с изображением, входят звуки, запахи, вкус, осязательные элементы.

А.Н. Леонтьев рассматривал совмещенность модальностей как свойство вторичных образов; что касается Образа Мира, то А.Н. Леонтьев утверждал его амодальность, и даже надмодальность. Это образование впитывает в себя все модальности и надстраивается над ними. «Чувственность, чувственные модальности все более “обезразличиваются”». Образ мира слепоглохого не другой, чем образ мира зрячеслышащего, а создан из другого строительного материала, из материала других модальностей, соткан из другой чувственной ткани. Поэтому он сохраняет свою симультанность, и это – проблема для исследования!» [17, с. 14].

В психологии наиболее исследованной является полимодальность образов эйдетической памяти (образов первого порядка в нашей терминологии). Образы эйдетической памяти, как правило, включают в себя ощущения всех анализаторов, также у людей, обладающих этим видом памяти, часто встречаются синестезии – вызывание неспецифических ощущений специфическими стимулами, когда стимул одной модальности, наряду со специфическим ощущением, вызывает ощущение какого-либо другого анализатора, наиболее известный пример – цветовой слух, но встречаются вкусовые, запаховые синестезии.

Синестезии встречаются у большинства эйдетиков, иначе говоря, визуализации ими их ярких и четких эйдетических образов создает не только картинку: эта картинка сопровождается звуками, осязательными ощущениями, запахами. У большинства людей при представлении обычных вторичных образов синестезии не заметны, однако это не означает, что их нет, скорее всего, они просто не осознаются.

Именно в свете полимодальности образа следует отметить, что слово в человеческой психике играет двоякую роль. С одной стороны, это «сиг-

нал сигналов», базовый элемент второй сигнальной системы по И.П. Павлову, это знак в терминах Л.С. Выготского, значение как составляющая сознания у А.Н. Леонтьева. С другой стороны, это обычный первосигнальный стимул – звук, точнее, определенное сочетание звуков, и, как любой звук, он входит в состав полимодального образа. Входит именно как звук, а не как знак, или значение, входит наряду с другими звуками, музыкой, шумами, звончком, как в экспериментах И.П. Павлова с выработкой условных рефлексов.

В принципе, в этом предположении нет ничего удивительного. Еще А.Р. Лурия утверждал, что «психологически слова имеют двойной характер. С одной стороны, это условные комплексы звуков, которые могут иметь различную сложность, – эту сторону слов изучает фонетика. С другой стороны, они обозначают известные предметы, качества или действия, – иначе говоря, имеют свое значение. Эту сторону слов изучает семантика и близкие к ней отрасли языкознания (лексика, морфология). В обычном бодрствующем сознании звуковые характеристики слова оттесняются на задний план, и, хотя слово “скрипка” отличается от слова “скрепка” лишь незначительными отклонениями одного из звуков, человек, находящийся в бодрствующем состоянии, может совершенно не замечать этой звуковой близости и видит за каждым из этих слов совершенно различные вещи» [18, с. 20].

Т.Н. Ушакова различает «семантику» и «голос» в отношении речи маленького ребенка: «к годовалому возрасту малыши нередко повторяют простые слоги, а иногда и слова из речи окружающих. Однако вряд ли можно утверждать, что в этот момент малыш заговорил. Здесь ясно ощущается отсутствие семантического компонента, стремительно, но без включения голоса, развивающегося своими путями» [26, с. 31].

Роль слова как «сигнала сигналов» достаточно хорошо изучена, разрабатываются вербальные теории сознания, развивается психосемантический подход [22], а вот роль слова как первосигнального стимула остается практически за гранью научных интересов.

Более или менее изучено, как речь других людей входит в состав психического образа у эйдефиков, но входит не своими значениями, а лишь как звуковой чувственный компонент, в котором слова приравнены к шуму.

Так, А.Р. Лурия описывает восприятие чудо-мнемониста Ш. в процессе запоминания им таблицы со зрительной информацией [18, с. 15]. У эйдефика слова воспринимаются и как значения (поскольку Ш. понимал обращенную к нему речь и мог ответить на нее), и как звуки. В качестве звуков они включаются в интегральный образ в виде «клубов пара»; ин-

интересно, что при последующем воспроизведении наглядной информации, Ш. представлял искомую таблицу в виде картины, со всеми «брызгами» и «паром», оставшимися от слов.

Поскольку психические образы полимодальны, то слова как первосигнальные стимулы могут входить в образ не только в виде синестезии, но и просто как звуки. Доказательством того, что вторичные образы включают в себя не только зрительный, но и звуковой компоненты, известны в нейропсихологии. «Интересны опыты с раздражением еще более сложных отделов височной коры. Пенфилд, который провел большую серию таких исследований, мог наблюдать, что раздражение этих областей коры вызывает сложные сценopodobные галлюцинации – целые картины, иногда включающие в свой состав как зрительные, так и звуковые компоненты» [19, с. 50].

У многих людей визуализация значимых образов прошлого вызывает также спонтанное представление звуков, воспринимаемых в тот момент. Также многие отмечают, что, читая текст знакомого им человека, они начинают в своем воображении как бы «слышать» звучание его голоса, здесь звук появляется при представлении или восприятии образа, иначе говоря, этот звук входит в состав образа.

Мы предполагаем, что во вторичный образ, кроме обобщения зрительных изображений объекта, входит и обобщение его аудиального сопровождения, в простейшем случае это звуки, который издавал сам объект. Так, маленькие дети могут называть корову «му», а кошку «мяу». В других случаях это звуки, которые сопровождали появление предмета, и очень часто это слова, которые окружающие говорили в момент восприятия ребенком объекта (например, ребенок называет лошадь «тпру» [20]). Впрочем, в человеческом обществе наиболее частым звуковым компонентами при восприятии образов являются слова, речь взрослого человека, специально для ребенка именуемые предметами: «это кошка», «это лошадь». Поэтому в последующем наиболее вероятным звуковым компонентом образа лошади будет именно звучание слова «лошадь».

Но при этом у обычного взрослого человека, не эйдетика, звуковой компонент слова перестает играть значимую роль. Как писал А.Р. Лурия, «звуковые связи слова у нормального взрослого человека почти всегда тормозятся, от них сознание отвлекается: вряд ли у кого-нибудь при слове “кошка” всплывет слово “крошка” или “крышка”» [Там же, с. 97].

Однако, как известно из физиологии высшей нервной деятельности, если какой-то ее компонент перестает играть роль у взрослого человека, это не означает, что исчезает вообще. Например, рефлексы новорожденного (сосательный, хватательный), конечно же, не проявляются у взросло-

слово, но они продолжают свое существование и могут проявиться при деградации психики в старческом возрасте. Также и звуковой компонент вторичного образа, мы предполагаем, продолжает свое существование, конечно, в урезанном состоянии, но продолжает, и, соответственно, обобщается при формировании образов высшего порядка.

Иначе говоря, имаген «животное», кроме обобщенного изображения всех животных, включает в себя и их обобщенный звуковой образ. Что есть обобщенный звуковой компонент в составе образов высшего порядка – известно мало.

А.Р. Лурия описывал, как формируется значение слова «стол». «Слово “стол” имеет корень *-стл-*, а этот корень связан со словами “стлать”, “постилать”, “настил”. Говоря слово “стол”, человек выделяет его качество, это что-то, что имеет признак настила <...> обозначаемый этим словом предмет всегда должен обладать соответствующим признаком» [20, с. 42].

В данном случае, на наш взгляд, скорее, происходит формирования звукового составляющего слова, а не определение его значения. Потому что процесс выделения корня *-стл-* из звучаний (а не значений) слов «настил», «стлать», «постилать», происходит у ребенка абсолютно бессознательно. Это взрослый филолог находит однокоренные слова, выделяет в них общие корни и задумывается об этимологии. У ребенка это происходит совершенно бессознательно, самой собой, формируя аудиальную составляющую соответствующего имагена. Не будем именовать его больше «стол», ибо стол – конкретное понятие, а это некий безымянный имаген, возникший в результате обобщения звучаний и картин стола, настила, процессов стлания и постилания.

Выше мы писали, что такой образ может быть визуально представлен в виде контура (образ третьего порядка), или как пространственное образование, не имеющее видимого проявления (образ четвертого порядка); кроме контура или участка пространства, в него еще входит некое звучание, в данном случае это звучание «стл».

В других случаях в состав образа высшего порядка могут входить не только обобщенные звучания (типа корней), но и конкретные звуки, без всякого обобщения, т.е. на образное представление объекта, как на киноплёнку, накладывается звуковой ряд. Это любые звуки, собственное звучание объекта, слова, которые сопровождали его появление. Наиболее часто повторяющиеся звучания сохраняются вместе с изображением, без всякой связи со своим значением. С феноменом «звучания» образа часто сталкиваются исследователи измененных состояний сознания, правда, обычно «звучит» образ объекта, который и в реальности обладает голосом. Например, в сновидениях многие люди встречают образы неких

обобщенных других, которые при обращении на них внимания начинают извергать какие-то звуки, слова и даже целые предложения, как правило, лишённые смысла и значения. Иногда «звучат» просто некоторые области пространства сновидения, когда сновидец касается их.

Получается, что образы высших порядков, ещё не будучи осознанными и, соответственно, не определёнными в понятиях, уже имеют в своем составе некий звуковой компонент, который может быть представлен бессвязными звуками (мычание), обобщенными частями слов (корнями) и просто какими-то словами, механически запечатленными в связи с образами данных событий.

Выводы. Слово в нашей психике представлено двояко: как значение и как звучание. Как значение оно представлено второй сигнальной системой И.П. Павлова, является компонентом сознания, изучается в психосемантическом направлении. Как звучание оно входит в состав чувственной ткани, становится составляющей психического образа, и обрабатывается наряду с другой наглядной информацией при формировании образов высших порядков.

Нами предложено рассматривать несколько уровней обработки наглядной информации. На каждом уровне формируются соответствующие образы-интеграторы. Образы первого порядка – эйдетические образы, в них воспроизводится изображение окружающего мира с фотографической точностью. Образы второго порядка – классические вторичные образы, образы конкретных предметов, детали образа могут меняться при визуализации. Образы третьего порядка – образы обобщенных предметов (имаген «животное»), визуализируются в виде контура. Образы четвертого порядка – образы высшего уровня обобщения предметов (имаген «вещь»), являются пространственными образованиями, при попытке их визуализации происходит мысленное выделение части внутреннего пространства. Образы пятого порядка – невербальные эталоны моральных, философских, математических обобщений.

Образы любого порядка, наряду со зрительным, включают в себя и аудиальный компонент. В эйдетических образах он представлен синестезиями, во вторичных образах наиболее заметно проявляется в детстве, когда дети придумывают свои названия предметам, часто являющиеся производными от собственных звучаний объектов (мурка), или звуков, которые издавали взрослые в присутствии этого объекта (трпунька). Во взрослом возрасте аудиальный компонент вытесняется, но не исчезает вообще. Он обрабатывается и обобщается, и в таком обобщенном виде входит в состав образов высших порядков. Аудиальный компонент может входить в состав образов третьего порядка в виде обобщенных

корней близких по звучанию слов, а может быть представлен сочетаниями звуков, слов и словосочетаний, беспорядочно звучащих при визуализации данного образа, как в сновидениях.

В любом случае образы высших порядков имеют в своем составе звуковой компонент, который может быть представлен бессвязными звуками, обобщенными частями слов, словами и словосочетаниями, механически запечатленными в связи с образами данных событий. Данный компонент присутствует в образах как данность, без всякой связи с их осознанием и осознанным выражением смысла образа в конкретных понятиях.

Библиографический список

1. Адамар Ж. Исследование процесса изобретения в области математики. М., 1970.
2. Барабанщиков В.А. Системогенез чувственного восприятия. М., Воронеж, 2000.
3. Белова С.С. Субъективная оценка интеллекта другого человека: эффект вербализаций // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. М., 2004. С. 39–62.
4. Березина Т.Н. Психические образы высших порядков в структуре образной сферы // Психология и психотехника. 2012. № 1. С. 12–25.
5. Березина Т.Н. Смыслы жизни, добро, духовное развитие, определение их значения // Мир психологии. 2008. № 2. С. 105–116.
6. Василюк Ф.Е. Структура образа (К 90-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева) // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 5–19.
7. Веккер Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М., 1998.
8. Веккер Л.М., Ломов Б.Ф. О чувственном образе как изображении // Вопросы философии. 1961. № 4. С. 47–59.
9. Винокур Г.О. Введение в изучение филологических наук // Проблемы структурной лингвистики. М., 1981.
10. Гостев А.А. Психология вторичного образа: Субъект, феноменология, функции: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001.
11. Гостев А.А. Образная сфера человека. М., 1992.
12. Зинченко В.П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. М., 1997.
13. Зинченко В.П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира как реализация сознания // Мир психологии. 1999. № 1. С. 97–104.
14. Иваницкий Г., Деев А. Вернисаж находок. Компьютерный синтез живописных образов поэта // Наука и жизнь. 1999. № 6. URL: <http://www.nkj.ru/archive/articles/9376/> (дата обращения: 12.07.2012).
15. Как представлял Джеймса Бонда его создатель // Mik Bloom. URL: <http://mik-bloom-007.ucoz.ru/news/2009-03-13-9> (дата обращения: 12.07.2012).
16. Косслин С. Мысленные образы // Когнитивная психология: история и современность: Хрестоматия / Под ред. М. Фаликман и В. Спиридонова. М., 2011. С. 97–109.

17. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ. Сер. 14. 1979. № 2. С. 3–14.
18. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. М., 1968.
19. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 2006.
20. Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979.
21. Откуда звуки? // Материалы сообщества «Дорога сна». URL: <http://doroga-sna.livejournal.com/603495.html?nc=39#t8378983> (дата обращения: 12.07.2012).
22. Петренко В.Ф. Сознание многомерное: психосемантическая парадигма. М., 2010.
23. Ричардсон Дж. Мысленные образы. Когнитивный подход. М., 2006.
24. Розенова М.И. Опыт психологического исследования представлений о любви на уровне обыденного сознания людей // Мир психологии. 2006. № 1. С. 241–254.
25. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира как парадигмы психического мышления // Мир психологии. 2003. № 4. С. 18–19.
26. Ушакова Т.Н. Семантика первых детских слов // Вопросы психологии. 2011. № 2. С. 25–35.
27. Paivio A. The relationship between verbal and perceptual codes // Handbook of Perception / In E.C. Carterette & M.P. Friedman (Eds.). V. 8. London, 1978. P. 375–397.
28. Shepard R.N. Psychophysical complementarity // Perceptual organization. Hillsdale, 1981. P. 279–341.

М.Г. Сидоренко

Тенденции смыслообразования в современном медиаконтенте: Обратный эффект Люцифера

В статье описан характер воздействия медиаконтента на субъективную картину мира человека, рассмотрены тенденции формирования медиаполя, механизмы медиаконтента, способствующие и препятствующие развитию и самоактуализации личности и реализации субъектного потенциала человека. Предложена инструментальная схема, категоризирующая и облегчающая восприятие медиапродукта реципиентом.

Ключевые слова: информационное поле, влияние медиа, самоорганизация личности, социальные модели, кризис картины мира, психологические технологии преодоления негативного влияния медиа и деструктивных социальных моделей, эффективное использование ресурсов личности.

*Ты должен сделать добро из зла,
потому что его больше не из чего сделать.
Р.П. Уоррен*

Современный человек – представитель информационного общества, постоянно находится под влиянием внешних факторов окружающего его информационного поля [3; 11]. Более того, мир современного молодого человека – это мир незакрытой нефilterованной информации. В эпоху высокоскоростного интернета, планшетов и коммуникаторов каждый человек имеет равные возможности для поиска информации и самопросвещения. Поэтому он (школьник, студент, молодой специалист) формирует свое информационное поле и формируется в нем же.

В нашей работе для обозначения большей части продуктов информационного общества мы применим термин «медиапродукт» и «медиапродукт». Предполагается, что любой медиапродукт обладает рядом общих свойств, относительно тех смыслов, того послания, что он формирует и доносит до реципиента. Предполагается также, что человек, воспринимающий моделируемый медиапродуктом мир, формирует в контексте своей картины мира новые смыслы, применяет в жизни демонстрируемые модели. Индивидуальность восприятия выражена в картине мира реципиента, сформированной его предшествующим опытом.

Запретный плод – горек. Современное информационное общество с точки зрения фрейдистского психоанализа – общество торжествующего Ид [11]. Аудиовизуальное искусство в конкурентной борьбе за внимание человека вынуждено использовать сильнейшие средства и механизмы воздействия на восприятие человека, демонизировать отраженный мир, создавать деструктивные социальные модели. А открытость информационного пространства делает любой контент доступным всем слоям населения.

Детей нельзя обезопасить путем ограничения информационного поля. Нужно дать им инструмент превращения зла в добро. Любой девиантный пример поведения, образ маргинального героя, вредный продукт современное общество способно превратить в предмет культа. Сегодня запретный плод горек. В обществе декадансной эстетики горькое становится желанным, минуя критерий запретности. Ничто запрещенное не будет сегодня успешно, если оно недостаточно горчит. Герои популярных сериалов демонстрируют модель противопоставления себя обществу. Сегодняшние герои – мизантропы, социопаты (сериалы «Доктор Хаус», «Тео-

рия Большого Взрыва», «Обмани меня», «Интерны» и т.д.). Очевидно, что это всего лишь форма подачи материала, аудиовизуальное искусство ищет актуальные модели, в которых что-то обратит на себя внимание загруженного информационным валом человека.

Проблема состоит в том, что зритель не всегда умело применяет демонстрируемую модель – начинает примерять предложенный образ в тех ситуациях, где он не только не функционален, а зачастую и вреден для актуализации и реализации собственных потребностей человека. Общество само способно генерировать и позитивистские установки. Например, в социальных сетях сегодня популярна пропаганда здорового образа жизни, или постоянное информирование о особо вредных продуктах, или локальные антиалкогольные компании (например, интернет-компания против алкогольных коктейлей «Пей ягу – рожай шнягу»). Впрочем, подобные установки, как правило, генерируются интернет-сообществом как ответная реакция, а не как самостоятельная модель.

Важнейшая задача медиаобразования, прикладной психологии, всех функциональных гуманитарных наук, обращенных к воспитанию человека, – не ограничивать его, а дать ему умение превращать яд в воду жизни (как это делала героиня книги Ф. Герберта «Дюна»). Противопоставлять концепцию, обращенную к человеку, тенденциям современного общества – значит предлагать очередной «плюшевый» тренинг. Запрещать что-либо сегодня современному подростку с «интернетом в кармане» – значит содействовать деструкции его личности, любезно выделяя и подсвечивая то, что мы меньше всего соотносим с критериями здорового общества.

Эффект Люцифера. Термин, предложенный американским психологом, специалистом в области психологии влияния Филиппом Зимбардо, демонстрирует принцип превращения хорошего в плохое. Светлейший ангел, являющийся образцом высокой морали, живым воплощением правильной модели поведения, под воздействием обстоятельств перечеркивает весь свой опыт, превращаясь в демона [12]. Парадокс, описанный в этом ветхозаветном примере, показывает не столько то, что даже лучшие подвержены разрушительному влиянию кризиса системы ценностей и установок, сколько то, что лучшим это наиболее свойственно. Образцовые злодеи из популярных фильмов также демонстрируют подобный пример. Такой же «обернувшийся» герой фильма «Тёмный Рыцарь» описывает это словами: «Либо умираешь героем, либо живешь, пока не становишься негодяем».

После того, как получила огласку история с издевательствами над иракскими заключенными в тюрьме в Абу-Грэйб, управляющий тюрьмой заявил, что солдаты, мучавшие узников, – это гнилые яблоки, исключе-

ние из правил. Одно гнилое яблоко, по его мнению, способно испортить корзину с хорошими плодами. Очевидно, что пример «плохих яблок» не показателен ни с позиций психологии личности, ни с позиции социальной психологии. Для психологии личности первостепенными будут причины испорченности того самого первого яблока. Для социальной психологии более важен весь спектр внешних условий и факторов, приводящих к тем или иным метаморфозам всей «корзины яблок». А гнилое яблоко – всего лишь один из возможных факторов и форм влияния. И в том, и ином случае важны условия.

Обстоятельства, внешние условия, в которые помещен человек, способны за очень короткое время изменять его представления, ценностные установки, поведение. Безусловно, конечное решение всегда остается за нами, но что влияет на наш выбор? Что заставляет нас поступать правильно, несмотря ни на что, и что же в конечном счете считать правильным?

Кризис – топливо самореализации. Инструменты познания. Резкая перемена внешних обстоятельств – кризис нашей картины мира, вызов нашим установкам и ценностям. Показателен пример из книги У. Голдинга «Повелитель мух», в котором образцовые благовоспитанные английские мальчики, попадая в иные обстоятельства жизни, моментально переоценивают все установки своего жизненного опыта, адаптируясь к новым реалиям, формируя и примеряя новые социальные роли и модели поведения. В то время как большинство из них превращается в «зверят», демонстрируя темные стороны человеческой природы, часть детей остается верна своим принципам: обстоятельства заставляют их еще тверже держаться за свои убеждения. В чем же разница? Что заставляет одних людей перечеркивать весь свой предыдущий жизненный опыт, а других – в той же кризисной ситуации – становиться сильнее в своих убеждениях?

Помимо субъективной картины мира, своего индивидуального понимания реальности, человек обладает рядом инструментов, которые помогают ему оценивать окружающую действительность. Действительно, протестант склонен считать свое финансовое благополучие божьим промыслом, а успешный бизнесмен – результатом собственного труда. Музыкант посчитает песню хорошей, отметив оригинальную гармонию и хорошую аранжировку, поэту же она покажется нелепой из-за неприятельского текста. Наши интересы, профессия, образование и воспитание настолько тесно связаны с нашей картиной мира, что справедливо будет назвать их инструментами нашей личности. Теми инструментами, которыми мы создаем себя и свою реальность.

Важно понимать, что кризис картины мира, как правило, указывает на ее изъяны. Кризис сам по себе не является негативным или позитивным явлением. Кризис – энергия, топливо, которое может дать толчок к развитию себя и своих представлений о мире либо погубить нас, обрушив нашу нежизнеспособную систему смыслов и конструктов. В современном медиаконтенте, как говорилось выше, заложен огромный взрывной потенциал, что обусловлено поиском новых форм привлечения внимания. Задача человека – сделать этот взрывной потенциал направленным, заставить работать весь свой опыт на преодоление кризиса, сопротивление негативным установкам и моделям окружающего его медиаполя. В сущности, сопротивление негативным и разрушительным механизмам – суть «обратного эффекта Люцифера».

Пример столкновения человека с кризисной ситуацией хорошо отражен в теории личностных конструктов Дж. Келли. Человек, сталкиваясь с ситуацией, не соответствующей его представлениям и нормам поведения, вынужден либо найти способ встроить ее в собственную систему норм и представлений (читай – свою картину мира), либо, в той или иной степени, перестроить свою систему конструктов [3]. Масштаб подобной перестройки, очевидно, пропорционален масштабу кризиса, степени значимости новой реалии.

Однако не стоит воспринимать тот или иной вариант как однозначно положительный или отрицательный. Характерный случай, иллюстрирующий неоднозначность выводов о потенциале изменемости и неизменяемости конструктивной системы, можно привести на примере проводимого нами эксперимента. В ходе занятий студентам демонстрировался ряд видеоклипов, часть из них можно вполне назвать «кризисным медиаконтентом». В нескольких роликах были использованы достаточно агрессивные иллюстративные аудиовизуальные средства, а их посыл ставил зрителя перед рядом злободневных моральных проблем. Часть зрителей сочла один из таких клипов неприятным и пугающим, часть назвала «жестким и правдивым», говоря, что более мягкими средствами нельзя заставить зрителя задуматься об описанных проблемах.

Так, например, одна из участниц эксперимента крайне негативно отозвалась о видеоклипе («Pearl Jam» – «Do the Evolution»), в котором присутствовала сцена, изображавшая группу людей возле горящего деревянного креста. Девушка сказала о том, что воспринимать какой-то конструктивный посыл в представленном видеоклипе в связи с этой сценой она не может: сжигать крест – символ христианской веры – кощунственно, подобную сцену нельзя оправдать ни задумкой автора,

ни художественной аллегорией. Поэтому клип вызвал у нее негативную реакцию и, по ее словам, не дал ей никакой пищи для размышлений.

Другой же участник эксперимента более точно интерпретировал эту же сцену, сказав, что она изображает расистское движение Ку-клукс-клан; сопоставив эту сцену с другими, представленными в клипе, изображавшими войны, концлагеря, уничтожение природных ресурсов и т.д., он испытал «ощущение стыда за глупости, которые сделало человечество» и оценил клип как «правдивый» и полезный тем, что изображает ошибки, которые повторять нельзя.

Позднее из интервью, проведенных с участниками эксперимента, выяснилось, что вышеупомянутая участница эксперимента выросла в религиозной семье, и аспект христианской веры в ее мировосприятии играет достаточно большую роль, в то время как у респондента, назвавшего видеоклип «правдивым», воспитание в большей степени светское, и значение таких понятий, как вера и религия, в его жизни играют куда меньшую роль.

Сторонний наблюдатель, делая скоропостижные выводы, может ошибочно предположить, что людям с религиозным мировоззрением свойственно узкое мышление, что их картина мира несовременна и у них низкий потенциал личностного роста. Однако та же участница при демонстрации другого видеоклипа показала результаты, во многом превосходящие результаты всех однокурсников. Описывая клип, в котором представлен мир с характерными для духовного человека ценностями, использующий аллюзии библейских сюжетов, она продемонстрировала глубокое интуитивное надвербальное понимание видеоклипа. Очевидно, что ее религиозное воспитание позволило ей приобрести новый чувственный, трансцендентный опыт, чего были лишены другие участники эксперимента.

Итак, какую же форму трактовки, осмысления контента (и кризисного контента – в частности) считать верной? С нашей точки зрения, верный вариант – это вариант, способствующий постижению человеком законов мироздания, дающий возможность нужным ему образом организовывать причинно-следственные связи между мировыми процессами, частью которых является его собственная жизнь [6].

Вода жизни. Главная задача нашей работы – предложить современному человеку универсальную схему, которая помогала бы ему понимать, как организован тот контент, который он потребляет, как и из чего складываются его собственные представления о полученных моделях и установках. Подобная схема, на наш взгляд, – важный инструмент, способствующий самоактуализации, становлению человека как хозяина своей судьбы [5].

Мы исходим из положений субъектогенетического подхода А.С. Огнева к изучению личности, из которых следует, что в человеке заложен

огромный потенциал для созидания себя и своей личности, потенциал «творца собственного счастья». Предлагаемый нами инструмент должен способствовать осознанному субъектогенезу личности. Самореализующийся человек находится в состоянии динамического равновесия с миром, умеет адекватно реагировать на изменения, новые обстоятельства. Он наделен свободой выбора, он осознанный творец собственной жизни [6]. Схожие положения относительно потенциала личности мы встречаем в работах А. Маслоу, описывавшего феномен самоактуализирующейся личности [4], и в феноменологической теории К. Роджерса, утверждающего, что основная задача человека – самореализация, и вся его деятельность диктуется соображениями применимости или неприменимости к его феноменологическому полю [10]. В контексте феноменологической теории мир делится на то, что способствует росту человека, и то, что вредит ему. Для того чтобы иметь свободу выбора, свободно развиваться и осознанно творить собственную жизнь, человеку необходимо осознать свою взаимосвязь с миром и механизм этой взаимосвязи, понимать причину пользы и вреда тех моделей, которыми полон окружающий его мир, и, что более важно, уметь применять эти модели и смыслы [7].

Очевидно, что деструктивные установки, являющиеся обязательным элементом современного медиаконтента и аудиовизуального искусства в целом, сами по себе не способствуют развитию человека [1]. Однако редко когда сами создатели того или иного медиaproдукта ставят целью навредить потенциальной аудитории. Как правило, коллективный субъект, создающий аудиовизуальное произведение, вообще не ставит задачей обучать чему бы то ни было реципиента [9]. Смотря фильмы, ролики и клипы, слушая музыку и радио, играя в компьютерные игры – одним словом, потребляя медиаконтент, – человек, осознанно или бессознательно, обучается. В сущности, в контексте обозначенных нами положений, в медиополе, которое создает для себя человек, нет хорошего и плохого. Социальные модели сами по себе не добрые и не злые. Есть только способствующее личностному росту и оборачивающее его вспять. Более того, эти качества не заложены в медиаконтенте, они уже существуют в навыках самого человека, в его способности извлекать пользу из потребляемой информации и умении сопротивляться, осмысленно или неосознанно, включенным в медиаконтент инструментам воздействия, умению применять или отвергать предложенные социальные модели.

Как уже говорилось выше, сегодняшний человек сам организует свое информационное поле – то поле, в контексте которого он учится и развивает свой потенциал. Очевидно, что подобная схема несколько не похожа

на антиутопические тоталитарные модели из книг Оруэлла и Стругацких. Мы сами делаем свой выбор: смотреть телевизор или нет, читать книги или газеты, какие блоги просматривать в интернете. Вопрос только в том, извлекаем ли мы из этого пользу [5]. Задача функциональной модели, предлагаемой в качестве вспомогательного инструмента, – не медиадиета. Наша задача – не запрещать, не ограничивать. Основная задача – предложить современному человеку такой инструментарий, который поможет даже то, что вредно для нас, обращать в строительный материал своей самоактуализации и реализации личностного потенциала.

Три составляющих медиаконтента. В основе предлагаемой нами схемы лежит разделение любого медиапродукта на три основных составляющих: семантический сеттинг, фреймы и медиатекст.

Семантический сеттинг (от англ. *setting* – помещение, установка, обстановка) – это смысловое поле медиапродукта. Некий набор правил и установок, свойственных миру, моделируемому контентом. Сеттинг новостей – это ведущие, предвещающие сюжеты, это рассказ о том, что происходит вокруг, о том, что происходит сегодня. Сеттинг фильма «300 спартанцев» – война в полуфантастических декорациях древней Греции. Описывая сеттинг, зритель/слушатель/пользователь определяет свойства реальности, моделируемой медиапродуктом. Понятие семантического сеттинга превосходно иллюстрирует мультфильм «Каролина в стране кошмаров». Героиня фильма из скучной реальности попадает в идеальный мир, о котором она мечтала. В нем родители приветливы и заботятся о ней, стол за совместным ужином ломится от сладостей, за окнами дома прекрасный волшебный сад, а детская комната девочки пестрит разнообразными игрушками. Однако, когда Каролина решает исследовать окружающий мир, оказывается, что чем дальше она уходит от дома, тем менее прорисован пейзаж: все, что выходит за границы того, что можно видеть из окна, больше похоже на муляжи, на условные наброски, все, что она видит на горизонте, – белый лист. Дело в том, что колдунья, заманившая ее в мир сбывшихся фантазий, руководствовалась представлениями Каролины об идеальном доме и семье. Вполне естественно, что девочка пользовалась относительно узкими понятиями, смысловыми фреймами: веселые заботливые родители, вкусный ужин, прекрасный сад за окном, большая детская с игрушками. Подобный масштаб хорошо отражен в русской поговорке «не дальше носа». Иначе говоря, сеттинг – это вселенная, мир, в котором существуют все фреймы.

Фрейм (англ. *frame* – каркас, рамка) – понятие, встречающееся в ряде социальных и гуманитарных наук и означающее в общем виде смысловую рамку, используемую человеком для понимания чего-либо и дейст-

вий – в рамках этого понимания. Мы вводим это понятие для обозначения единиц, понятий и явлений, составляющих медиаконтент.

С точки зрения медиапсихологии и психосемантики *фрейм* можно описать как семантический гештальт [8]. Это те единицы, из которых состоит моделируемый медиаконтентом мир. Фреймы новостного выпуска – страна, президент, правительство, дипломатические отношения, ведущие, корреспондент, евро, сборная России, олимпиада и т.д. Именно эти единицы формируют семантический сеттинг, их общность задает правила, установки. С другой стороны, фреймы полностью зависят от смыслового поля, которое они создают.

Так, например, все перечисленные фреймы новостей не могут существовать в смысловом контексте фильма «300 спартанцев», а единый для двух этих сеттингов фрейм «страна» будет, в контексте фильма, иметь несколько иной смысл – полумифическая Древняя Греция, родина, которую защищают герои, в новостях фрейм «страна», как правило, обозначает реально существующую территорию с реальным населением, культурой и историей. Иначе говоря, фреймы определяют контекст смыслового пространства медиапродукта, его сеттинг. И определяются им же.

Фреймы находятся во взаимоподчиненной системе, могут быть главными и зависимыми. На описанном примере мультфильма «Каролина в стране кошмаров» вы можете увидеть, что система фреймов, организующих семантический сеттинг, имеет иерархическую структуру.

Медиаатекст (от лат. *media textus* «средства, посредники + ткань; сплетение, связь, сочетание») – понятие, использующееся в ряде гуманитарных дисциплин, занимающихся вопросами медиавосприятия. *Медиаатекст* – это сообщение, текст любого медийного вида и жанра. В контексте нашей работы медиаатекст – посыл медиаконтента или продукта аудиовизуального искусства. Это связующая нить, которая последовательно организывает фреймы-понятия, и приводит моделируемый мир в движение. Медиаатекст – это сюжет, фабула, последовательность изложения, это посыл медиапродукта или образца аудиовизуального искусства. Именно в медиаатексте заложены установки и модели, обращенные к человеку. В нем лежит замысел автора и непроизвольно синтезированные смыслы. Без него моделируемая в семантическом сеттинге реальность была бы просто «свалкой понятий». Этот мир был бы статичен, неподвижен, не мог бы оказывать воздействие на человека, давать ему возможность учиться.

Разделение медиаконтента на три составляющих, понимание их функции, безусловно, помогает понять, что представляет собой медиаконтент. Понимание предложенных моделей позволяет реципиенту более точно

оценивать тот или иной медиапродукт, уменьшает влияние смыслообразующих механизмов на подсознательном уровне, следовательно, повышает уровень осознанного применения человеком предложенной социальной модели.

Подобная вспомогательная схема восприятия медиаконтента может быть успешно применено в качестве самостоятельного тренинга. Подобный тренинг может быть весьма увлекательным и иметь игровую форму. Более интересный вариант могут представлять групповые занятия – с просмотром произвольно выбранного медиаконтента. Польза группового тренинга обусловлена тем, что его участники могут наблюдать разницу в оценке медиаконтента другими участниками, видеть большой спектр личностных установок, картин мира.

Характерно, что через интерпретацию медиаконтента раскрывается и сам зритель/слушатель/пользователь. Человек, оценивающий медиаконтент по предложенной схеме, обнажает свою картину мира, свои установки в контексте затрагиваемой медиапродуктом сферы жизни. Мы склонны полагать, что предложенная схема также является мощным диагностическим инструментом, позволяющим описать познавательный инструментальный субъекта, отразить его картину мира и выявить факторы, мешающие самоактуализации личности, реализации субъектного потенциала.

Итак, суть предложенной нами схемы – обращение деструктивного потенциала современного медиаконтента в позитивное русло самоактуализации личности и реализации субъектного потенциала. Актуальность подобного психологического инструмента задана контекстом современного информационного общества. Также важной особенностью предложенной схемы являются ее диагностические свойства, позволяющие говорить о прикладном аспекте описанной схемы в контексте современных гуманитарных наук.

Библиографический список

1. Волков Е.Н. Преступный вызов практической психологии: феномен деструктивных культов и контроля сознания (введение в проблему) // Журнал практического психолога. 1996. № 2. С. 87–93.
2. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов. СПб., 2000.
3. Костина А.В. Тенденции развития культуры информационного общества: анализ современных информационных и постиндустриальных концепций // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2009. № 4. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Kostina_Information_Society/ (дата обращения: 15.07.2012).
4. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб., 1999.
5. Огнев А.С. Жизненная навигация. М., 2009.

6. Огнев А.С. Психология субъектогенеза личности: Монография. М., 2009.
7. Огнев А.С. Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности: Монография. М., 2010.
8. Петренко В.Ф. К вопросу о семантическом анализе чувственного образа // Восприятие и деятельность: Сб. ст. М., 1975. С. 268–293.
9. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. Изд. 2-е, доп. СПб., 2005.
10. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
11. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе / Пер. М.В. Вульф, А. А. Спектор. М., 2006.
12. Zimbardo P. The Lucifer Effect. How good people turn evil. L., 2009.

К.А. Казаков

Кинематограф как инструмент фасилитации субъектогенеза

Изложены теоретические и методологические основы применения кинематографа в рамках курса по развитию субъектности личности «Жизненная навигация». Обоснована эффективность наглядной модели посредством кино и фасилитирующее воздействие кинематографа на субъектогенез личности. Указан понятийный аппарат, используемый при отборе фильмов, используемых в ходе тренинга. Описаны результаты исследований воздействия кино в группах, прошедших курс «Жизненная навигация», и в группах, этот курс не посещавших.

Ключевые слова: субъектность, воздействие кинематографа, «Жизненная навигация», самоорганизация, субъектогенетический эффект, фасилитация, проблематизация.

Проблема личных и профессиональных перспектив молодежи в современном российском обществе является чуть ли не главной социальной проблемой современности. Стремительное изменение социокультурной среды, исторические смены экономических моделей, отсутствие духовной базы, отвечающей потребностям современного общества – все это является причиной тотальной нехватки главных личностных смыслов у молодежи – смысла жизни и собственного предназначения, и как следствие – неумение тактически строить свою жизнь, ставить конкретные задачи, отвечающие глобальному смыслу, находить пути их решения.

Курс «Жизненной навигация», разработанный А.С. Огневым в рамках субъектного подхода, призван дать учащимся инструментарий для более успешного понимания собственных глобальных задач (смысла жизни) и путей их решения на каждом этапе. Для более конкретных вопросов, связанных с решением злободневных проблем, используется еще один субъектный тренинг – технология TOP (тренинг организационного раз-

вития), направленный на поиск путей решения конкретной проблемы на субъектном пути человека.

На наш взгляд, успешному усвоению материала, полученного в ходе этих двух тренингов, и последующему применению полученных методик может способствовать кино, которое, по выражению знаменитого сценариста Лео Харвитца, «имеет дело с поиском формы, способной удерживать опыт» [цит. по: 3].

О несомненной эффективности кино в вопросах субъектогенеза личности говорит концепция персонализации В.А. Петровского. Сущность персонализации заключается в действенных преобразованиях интеллектуальной и аффективно-потребностной сферы личности человека, которые происходят в результате деятельности другой личности. В.А. Петровский назвал этот феномен «отраженная субъектность». При этом автор косвенно подчеркивает, что феномен «отраженная субъектность» применим не только в ситуациях межличностного взаимодействия. Петровский говорит о возможности существования квазиличности – личности вне индивида (например, библейского героя), которая может иметь не менее действенное преобразующее влияние.

Фасилитирующее воздействие кинематографа на субъектогенез связано с традиционной формой построения сюжета, основанного на конфликте и последующей прогрессирующей проблематизации действия, заканчивающегося кульминацией и, как правило, успешным разрешением конфликта. Такая структура фильма связана с более ранней формой этого искусства – мифом.

Большую теоретическую работу на стыке семиотики мифа и психологии провел в конце 1940-х гг. американский исследователь Дж. Кембелл. В книге «Тысячеликий герой» он вывел универсальную триаду действия мифа, которая в обобщенном виде сводилась к повторению иницирующих ритуалов древних племен. Герой мифа всегда отделялся от общины, чтобы совершить некий подвиг, к которому его сподвигли внешние силы, после борьбы с чудовищами он обретал Золотое Руно и возвращался обновленный и вооруженный новым знанием, готовый передать его членам общины [2]. Российский кинорежиссер Александр Митта, автор сценарного пособия «Кино между адом и раем», также считает, что лучшей структурой для фильма является трехактное развитие [4].

В формуле, выведенной Кембеллом, сокрыт высокий субъектный потенциал для многих поколений. Недаром на протяжении многих веков классическая мудрость передавалась из уст в уста посредством таких сюжетов, которые Кембелл назвал «путешествием героя».

Стоит отметить, что, по мнению Р.Дж. Стенберга, важным аспектом мудрости является способность личности решать проблемы в условиях противоречивых требований и увязывать конкурирующие факторы. Способность действовать в условиях поливариантного выбора свидетельствует о высоком уровне субъектности личности, о присутствии личностных смыслов у индивида. Таким образом, мы косвенно доказываем, что кино является современной формой передачи субъектного опыта [6].

На основе исследований, проведенных нами среди студентов первых курсов факультетов менеджмента, организации работы с молодежью (ОРМ) и журналистики МГГУ им. М.А. Шолохова, нам удалось вывести универсальные характеристики фильма, который будет являться иллюстрацией субъектных этапов личности и сможет способствовать более отчетливому пониманию учащимися возможностей применения субъектной модели на практике.

Первым и самым главным фактором, который стоит учитывать при отборе кино для субъектных тренингов, является характерный нравоучительный характер фильма. Согласно словарю Ушакова, нравоучение – это часть литературного произведения, заключающая моральный вывод [7]. В случае с кино испытуемым должен быть до конца понятен смысл конфликта, проблемы, близки культурные параллели и аллюзии. Финал должен быть максимально однозначен и понятен.

В результате теоретического анализа традиционной схемы построения сюжетов кино мы пришли к выводу, что фильмы нравоучительной тематики в силу некой прямолинейности являются пошаговой иллюстрацией стадий субъектогенеза. Автор книги «Кино между адом и раем» Александр Митта указывает, что качество кинематографического действия улучшается за счет постоянного порождения конфликтов в сюжете [4]. Это сближает специфику кино с работами К.А. Абульхановой-Славской, которая считает, что постоянная проблематизация субъектом действительности способствует субъектному росту личности.

Об этом же говорит А.С. Огнев в своей монографии «Психология субъектогенеза личности». Автор пишет, что в силу своего процессуального характера человеческая субъектность обретается и постигается нами в диалектическом процессе разрешения актуальных противоречий между потребностями и наличными возможностями для их удовлетворения [5].

Таким образом, вторым важным свойством субъектоориентированного кино должна стать изначальная конфликтность ситуации, заставляющая героя подняться над проблемой и демонстрировать активность в решении нетривиальной задачи. Для характерности этого этапа в кино используются особо острые конфликты, связанные с вопросами жизни и смерти, поте-

рей статуса, лишениями. Согласно классификации Кембелла, это означает «умирание» героя по отношению к настоящей действительности.

В условиях такого кризиса важным этапом, демонстрирующим очередную ступень субъектогенеза, является принятие героем фильма ответственности за непредреженный результат в будущем. Мы в нашем исследовании использовали биографический фильм «Музыка сердца» режиссера Уэса Крэйвена, в котором героиня для того, чтобы продолжать жить после развода, решает на переезд в другой город вместе с двумя детьми. При этом героиня Мерил Стрип не знает, где она будет жить и будет ли у нее работа. В такие моменты фильмы демонстрируют следующий этап субъектогенеза – транцендирование героем границ проблемы, выход в пласт решения задачи.

Предполагаемая логическая завершенность кино, ожидание зрителем некоей идеализируемой развязки действия роднит этот жанр с тренингом «Жизненная навигация», где на первом занятии испытуемые формулируют собственную мечту как модель идеального Я в будущем. Такая формулировка позволяет учащемуся «сдвинуться с мертвой точки» в вопросах ближайшего будущего, т.к. задает некую систему координат последующего развития.

При участии психолога-консультанта испытуемый дает развернутое описание своих приоритетов в координатах идеального Я в будущем, что способствует зарождению его Я-концепции. Такое описание, по мнению А.С. Огнева, должно представляться в виде аффирмаций – ярких, эмоционально насыщенных позитивных ориентиров [5]. Такой подход к организации практики вновь роднит субъектный тренинг «Жизненная навигация» с языком кино, где зачастую конфликт построен либо на утрате некоего идеального статуса, либо на его поиске.

Стоит отметить, что кино благодаря своему языку, замешанному на метафоричности материала, если можно так выразиться, убивает сразу двух «субъектных зайцев», ведя зрителя к некому идеальному концу и демонстрируя пути решения насущных конфликтов героя. Это качество кино роднит его и с жизненной навигацией – описанием субъектогенеза на протяжении всей жизни, и с технологией TOP – методикой тактического субъектогенеза, призванной помогать в решении насущных задач. Технология TOP в лучших традициях учения К.А. Абульхановой-Славской построена на бесконечной череде постановки целей, порождающих очередной конфликт (описание основных проблем – формулировка актуальной цели для изменения, смысл разрешения намеченной проблемы – реалистичное описание ресурсов для ее решения – возможные помехи на пути – желаемые результаты и последствия).

Мы рассматриваем кино в контексте субъектного подхода, поэтому нас, разумеется, интересует последовательная иллюстрация всех стадий субъектогенеза. Важным моментом при отборе фильмов для субъектного тренинга является наличие героев второго плана – своеобразных помощников главного героя. Тут нам кажется уместным обратиться к «Тысячеликому герою», где Дж. Кембелл указывал на обязательную фигуру помощника в начале пути героя, которая помогает герою в его странствиях.

В рамках курса «Жизненная навигация» этому аспекту также уделяется внимание в рамках одного из занятий, когда испытуемые формулируют карту значимых людей, способных им помочь в решении проблем на пути к идеальному Я.

Финальным этапом тренинга жизненной навигации должно стать осознание испытуемым произошедших изменений и причинно-следственной связи, приведшей к полученному результату. В кино эту зачастую выражается в кульминации сюжета – достижении героем точки своего путешествия, в обретении Самости Души, о которой говорит Кембелл. Таким образом, важно отметить, что фильмы нравоучительной тематики должны демонстрировать классические финалы, связанные с победой Добра и/или наказанием Зла. Российский исследователь кино Юрий Арабов называет это базисными иллюзиями кинематографа. «Базисные иллюзии в кинематографе – это правила игры, которые задает нам жанр, драматургические структуры, исторически сформированные. Нарушение их может породить у зрителя своеобразный эстетический шок, что заставит отвернуться от фильма и перечеркнет все благие устремления авторов» [1]. Его слова подтверждает Александр Митта, говоря, что «любой человек идентифицирует себя с Добром. И ищет любой знак, помогающий ему сперва ощутить центр Добра, а затем инстинктивно противостоять центру Зла» [4].

Тут стоит отметить, что описанная выше схема в той или иной степени отражает весь кинематограф, однако при отборе картины для тренинга главным качеством фильма должна быть последовательная иллюстрация всех этапов субъектогенеза. Лишь в этом случае можно надеяться на фасилитирующее воздействие кино.

Таким образом, мы приходим к выводу, что описанная нами схема нетривиальна и может быть использована в ходе субъектных тренингов.

Несмотря на высокую эффективность кинематографа, как в контексте курса навигации, так и в социокультурных реалиях, нельзя не отметить неоднозначный характер этого воздействия. На основании наших исследований на первых курсах факультетов ОРМ, менеджмента и журналистики мы пришли к выводу, что количественные и качественные пока-

затели в группах, прошедших тренинг и посмотревших фильм и только посмотревших кино, различаются. Однако однозначного воздействия на всех испытуемых первой группы добиться не удалось.

Факультет менеджмента, на котором проводились тренинги по жизненной навигации, по результатам теста на субъектность показал результаты выше, чем студенты факультета журналистики. Уровень субъектности складывался из показателей уровня ответственности, интернальности, рефлексии, эмоционального интеллекта, креативности, саморегуляции. Также при подсчете результатов учитывались показатели шкалы лжи. Верхний показатель по уровню субъектности на факультете менеджмента был 99 баллов, нижний – 68, на факультете журналистики показатели были ниже – 90 и 54 соответственно.

Для тестирования пилотных групп с факультетов ОРМ и журналистики нами были использованы методики фрустрационных реакций Розенцвейга, психосемантический тест Люшера, методика определения уровня социального контроля, психосемантический дифференциал, тест на самоэффективность.

Основой для получения категориального аппарата для оценки изменений для нас была элементная база субъектогенеза. Характеристики «ответственность», «интернальность», «рефлексия», «эмоциональный интеллект», «креативность», «саморегуляция» были отобраны после анализа следующих тезисов.

«В качестве основных этапов субъектогенеза можно выделить принятие человеком на себя ответственности за непредреженный заранее исход своих действий (ОТВЕТСТВЕННОСТЬ); осознание им возможности реализации различных вариантов будущего, своей причастности к построению образа желаемого результата и своей способности желаемое реализовать (ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ); реализацию открывающихся возможностей в совершаемых по собственной воле действиях (КРЕАТИВНОСТЬ); принятие ответственного решения о завершении действия (ОТВЕТСТВЕННОСТЬ); осознание того, как именно действие было совершено, и оценки его результата как лично значимого новообразования, детерминированного собственной активностью (РЕФЛЕКСИЯ, удовлетворенность, как итог проявления КРЕАТИВНОСТИ)» [5].

Понятие «саморегуляция» концентрирует все вышеперечисленные понятия, т.к. «ее суть состоит в инициации, построении, поддержании различных видов и форм произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [Там же].

Характеристику «эмоциональный опыт» мы использовали, т.к. имеем дело с кинематографом, который изначально ориентирован на воздей-

ствие на аффективно-потребностную сферу человека и компенсацию моторной пассивности. Метаопыт эмоциональных переживаний, по мнению Е.Л. Яковлевой, позволяет субъекту осознать собственную индивидуальность посредством регистрации собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему [8]. А осознание собственной индивидуальности – это расширение Я-образа, Я-концепции личности, которые являются формой самосознания субъекта.

В ходе последующих исследования разрозненные тесты были заменены на унифицированный опросник для выявления уровня субъектности личности Е.Н. Азлецкой.

Также в ходе пилотного исследования на факультетах ОРМ и журналистики была применена авторская методика регистрации элементов индивидуально-проекционного моделирования сюжета. Студентов факультетов ОРМ, прослушавших курс «Жизненная навигация», и студентов журфака, не посещавших тренинг, попросили изложить суть фильма в формате сценария для краткого трейлера к фильму. Студенты факультета ОРМ продемонстрировали более высокий уровень проблематизация экранного действия.

Несомненно, в обеих Т-группах наблюдался эффект заражения. Однако в целом группа, прослушавшая курс «Жизненная навигация», сумела почерпнуть из кино больше, чем группа журналистов, не проходившая тренинг. В ходе глубинного интервью нам удалось выявить общие позитивные и негативные тенденции в обеих группах. Вот некоторые цитаты из ответов участников глубинного интервью: *Автор хотел передать, чтобы люди не падали духом. Фильм жизнеутверждающий; Поучиться мужеству, храбрости, силе воли. Фильм говорит о том, что не нужно отчаиваться; Фильм нудный, но учит людей помогать друг другу; Героиня переступила страх перед тем, как ее инициативу воспримут другие люди (факультет ОРМ); Человек может добиться всего, чего хочет, но он (фильм. – К.К.) не реалистичный; Простой фильм, на поверхности; Образ идеализирован (факультет журналистики).*

В группах, прослушавших курс «Жизненная навигация», рефлексивное участие в сюжете фильма было выше, чем в группах, не посещавших курс. В ходе последующих обсуждений в Т-группах студенты с жизненной навигацией чаще демонстрировали проекцию сюжета фильма на собственную жизнь. Но однозначного воздействия на всех не было. Некоторые студенты из обеих групп не проявили интереса к сюжету фильма, назвав его скучным и неинтересным. Исходя из этого, можно сделать вывод, что кинематограф оказывает воздействие на зрителя, если для

этого существуют предпосылки в личности человека (С.Л. Рубинштейн: «внешнее действует через внутренние условия»).

Важным эффектом, который мы отметили, была корреляционная зависимость между показателями эмоционального интеллекта и ответственности в группах, прошедших курс «Жизненная навигация», что свидетельствует о важности эмоциональной пронизанности косвенного опыта, коим и является кино.

На основании нашего исследования мы пришли к выводу, что кинематограф может стать большим подспорьем в ходе субъектных тренингов. Для этого фильм должен содержать в себе нравоучительный аспект, не отступать от жанровой традиции, что подразумевает прохождение героем череды кризисов и достижение положительного результата. Важно наличие трехактного развития сценария – повторяющее главные этапы архитипичного мономифа. В случае, если эти художественные условия соблюдены, фильм приобретает иллюстративный характер в рамках субъектогенетических тренингов. Несмотря на фасилитирующее воздействие кино, этот вид искусства нельзя назвать зомбирующим, о чем свидетельствуют неоднозначные качественные результаты в группах, прошедших тренинг «Жизненная навигация». Полученную схему анализа «воспитательного» кинематографа можно использовать как схему для предсказания идеологической эффективности той или иной картины, что закладывает основы здоровой цензуры, направленной на ограждение молодежи и общества от идей деструктивных, подрывающих гуманистические ценности и разлагающих общество. Это, на наш взгляд, является практически важным выводом нашей работы.

Применение кинематографа в рамках курса «Жизненная навигация» еще раз утверждает постулат об активности выбора субъекта, т.к. однозначного зомбирующего воздействия мы не выявили. О надситуативности субъекта свидетельствует разница вычленяемых конструктов в ходе просмотра.

Мы считаем, что комплексное применение курса «Жизненная навигация» и кино способствует более конструктивному использованию косвенного опыта, полученного в ходе просмотра. Кино в данном случае имеет иллюстративную функцию, помогая «запустить» у личности процессы активного субъектогенеза. Несмотря на это, важным аспектом является моральная готовность личности развиваться и эволюционировать. Без этого аспекта любой тренинг и сопутствующие практические материалы будут неэффективны.

Библиографический список

1. Арабов Ю.Н. Кинематограф и теория восприятия. М., 2003.
2. Кембелл Дж. Тысячеликий герой. М., 1997.
3. Кино, тени и глубинная психология / Авт.-сост. Слепак К. М., 2010.
4. Митта А. Кино между адом и раем. М., 2005.
5. Огнев А.С. Психология субъектогенеза личности. М., 2009.
6. Огнев А.С., Цыгина О.Д. Проявление мудрости как основа принятия жизненно важных решений // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 14–19.
7. Ушаков Д.И. Толковый словарь современного русского языка. СПб., 2008.
8. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы творческого потенциала // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 23–28.

А.С. Огнев, О.Г. Венерина, В.А. Яковлев

Использование инструментальной психодиагностики для оценки информационного контента

Описана комплексная методика оценки субъективной привлекательности информационного контента, представленного в виде различных типов визуальных стимулов. Используемый комплекс включает оценку глазодвигательных реакций, анализ полиграмм и цветовой семантический круг. Приведены оптимальные режимы и основные результаты применения комплекса для оценки текстовой и графической составляющих информационного контента.

Ключевые слова: инструментальная психодиагностика, информационный контент, айтрекер, полиграф, психосемантика.

В современной практике оценки информационного контента по-прежнему преобладают давно ставшие традиционными социологические методы исследования: опросы респондентов, интервьюирование экспертов, фокус-группы, контент-анализ. Буквально в последние годы к числу таких методов добивался айтрекинг (регистрация глазо-двигательных

реакций) как средство оценки полезности, удобства пользовательских интерфейсов.

Разумеется, оценка удобства интерфейса, с помощью которого оператор использует то или иное техническое средство, – важнейшая часть тестирования машино-технических комплексов. Но и разработчиков, и потребителей информационного контента все больше волнует то, какое психологическое воздействие он оказывает. Особенно важным этот вопрос становится при попытке обеспечить с помощью информационного контента рекламный эффект.

Новый виток в развитии средств инструментальной психодиагностики позволяет надеяться на то, что с ее помощью мы можем дополнить различные виды самоотчетов, косвенные оценки реакций пользователей сведениями о непосредственном произвольном реагировании человека на содержание и форму информационного сообщения. Благодаря развитию измерительной техники и мощным компьютерным средствам обработки полученного сигнала появилась возможность производить точную регистрацию и детальный анализ психофизиологических откликов человека на различные виды информации и формы ее подачи.

Различные виды инструментальной регистрации непосредственных реакций потребителей уже активно используются в нейромаркетинге для изучения поведения покупателя. Но пока для этого в основном применяются дорогостоящие виды магнито-резонансной и позитивно-эмиссионной томографии [6; 9].

Чтобы применение инструментальных методов регистрации произвольных реакций человека стало более доступным для их широкомасштабного прикладного применения, ведутся работы по усовершенствованию аппаратной и методической базы электроэнцефалографии. Получены первые подтверждения (некоторые авторы их даже называют сенсационными) взаимосвязи регистрируемой электрической активности лобных долей головного мозга и модальности переживаемых в этот момент эмоциональных реакций человека [6]. Однако следует признать, что такие исследования все еще носят эпизодический характер. И одна из основных причин этого – недостаточное развитие методической базы для масштабного применения доступных средств инструментальной психодиагностики именно при оценке реакции человека на различные виды информационного контента.

Главной целью нашего исследования стало построение эффективной методики оценки средствами инструментальной психодиагностики произвольных реакций человека на предъявляемые ему визуальные стимулы. В качестве визуальных стимулов нами использовались особым

образом подобранные скриншоты – снимки изображений с компьютерных мониторов и составленные самими испытуемыми краткие рукописные тексты.

В первую группу таких стимулов вошли два вида изображений животных. Это были изображения, которые вызывали либо положительные (котенок, щенок, панда и т.п.), либо отрицательные эмоции (атакующая змея, таракан, клещ-сапрофит и т.д.). Первичный отбор стимулов проводился методом экспертных оценок. Затем производилась отбраковка стимулов по итогам их психосемантической аттестации. На этом этапе был использован цветовой психосемантический круг (методика ЦПСК) [7]. Окончательный отбор стимулов производился на основе пилотных экспериментов.

Во вторую группу визуальных стимулов были включены скриншоты первых страниц сайтов. Для проведения экспериментов нами были выбраны четыре сезонных варианта сайта МГГУ им. М.А. Шолохова и сайты пяти московских вузов гуманитарного профиля. В исследованиях также использовались скриншоты первых страниц пяти ведущих поисковых систем Рунета. Кроме того, с помощью списка ТОП-100 ведущих студий Рунета нами были отобраны скриншоты первых страниц сайтов двадцати пяти наиболее успешных создателей интернет-контента.

В третью группу визуальных стимулов вошли краткие текстовые описания испытуемыми своей мечты. Для составления таких описаний испытуемых просили в начале эксперимента указать не менее восьми жизненно важных целей, реализация которых станет для них исполнением их самых важных жизненных замыслов. Затем на отдельных листах бумаги каждый испытуемый крупными буквами записывал словесное обозначение каждой из восьми наиболее значимых для него жизненных целей. Размером букв и краткостью описания цели (часто одним-двумя словами) для испытуемого обеспечивалась возможность прочесть составленный им текст не более чем за 10–15 с с расстояния не менее 0,5 м, когда этот визуальный стимул предъявляется ему ассистентом полиграфолога.

Аппаратную базу исследований составили:

- полиграф «Диана-4» в сочетании с системой многокамерной видеозаписи поведения испытуемого (такие видеозаписи использовались как основа для профайлинга – оценки вербальных и невербальных реакций испытуемых на предъявлявшиеся стимулы);

- высокочастотная система трекинга глаз SMI Hi-Speed 1250; анализ перемещения взгляда проводился с помощью программы ВеGaze™, с помощью которой выделялись области фиксации взгляда, строились «температурные» карты и карты внимания.

В исследованиях приняло участие 167 испытуемых, в число которых вошли профессорско-преподавательский состав (32 человека), студенты дневной (83), вечерней (31) и заочной (16 человек) форм обучения МГГУ им. М.А. Шолохова, участники образовательного форума Селигер–2010 (12 человек).

Для оценки изображений животных и скриншотов сайтов полиграф использовался следующим образом. После предварительных стандартных процедур, применяемых в ходе полиграфических проверок [3], ассистент полиграфолога поочередно показывал испытуемому бумажную копию скриншота сайта или изображение животного. Увидев изображение, испытуемый произносил фразу: «Мне нравится». После этого полиграфолог производил регистрацию физиологических показателей состояния испытуемого.

Каждая серия стимулов повторялась не менее трех раз. Полученные полиграммы анализировались с помощью заложенного в программном пакете комплекса «Диана-4» алгоритма машинной обработки данных, затем с помощью балльной системы оценки полученных кривых и отдельно – путем визуальной экспертизы. В качестве итоговых отбирались те варианты заключений, которые совпадали во всех использовавшихся способах анализа полиграмм.

Аналогичным образом строилась работа и с визуальными текстами жизненно важных целей испытуемых. Особенность работы с таким визуальными стимулами состояла только в том, что увидев очередной визуальный стимул, испытуемый произносил фразу: «Моя мечта».

Для определения характера непроизвольных реакций на скриншоты сайтов полученные при работе с ними полиграммы сопоставлялись с тем, как испытуемые реагировали на изображения животных. Кроме того, проводилось ранжирование скриншотов по степени интенсивности соответствовавших им реакций. Эти ранги сопоставлялись с ранжированием скриншотов испытуемыми по степени субъективной привлекательности. Кроме того, эти ранги сравнивались с рангами, которое были присвоены скриншотам по результатам психосемантических исследований с использованием методики ЦПСК.

Сходство картин реагирования на изображения животных и на скриншоты сайтов выявлено только в тех случаях, когда это были изображения, вызывающие у испытуемых отрицательные эмоции. Для оценки степени такого сходства нами был использован бисериальный коэффициент корреляции [5]. В качестве дихотомической шкалы нами были использованы коды 0 и 1, которым соответствовали оценки изображений «нравится» и «не нравится». В качестве шкалы отношений использовались балльные оценки полиграмм.

Достоверные корреляции рангов, выявленных с помощью полиграфа, и рангов, полученных путем субъективной оценки привлекательности скриншотов, были получены только для наиболее принимаемых (ранг которых при использовании различных процедур ранжирования колебался от 1 до 3) и наиболее отвергаемыми изображений (ранг колебался в интервале от 6 до 8).

При работе с жизненно важными целями их перечень ранжировался по степени интенсивности зафиксированных полиграфом реакций. Примечательно, что в посттестовой беседе более 70% испытуемых соглашались с построенной таким образом иерархией значимости описанных ими целей. В большинстве случаев они даже находили полученным результатам рациональное обоснование (чего по условиям эксперимента от них не требовалось). Установленный на основе полиграфологических оценок ранг наиболее и наименее значимых целей в значительной степени отвечал рангам, полученным для этих же целей методом ЦПСК (коэффициент корреляции рангов Спирмена 0,61 при его критическом значении 0,16 с доверительной вероятностью 0,01; расчет производился с помощью статистического пакета STADIA 6.2).

Первая серия экспериментов с использованием айтрекера проводилась путем поочередного выведения на его экран 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 [4]. В таких исследованиях изучается поведение испытуемого после предъявления определенного эмоционального стимула (т.н. эмоционального прайма – от англ. *prim* – предшествующий).

Для определения оптимальных режимов тестирования нами с экспозицией в 15 с пошагово предъявлялись 6, 8, 12, 14, 18, 20 стимулов. Затем число стимулов менялось в обратном порядке: 18, 16 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 одиннадцать словесных пар, образующих семантический дифференциал, с помощью которого можно выявлять субъективные представления испытуемого о степени своей успешности в жизни. Для каждой словесной характеристике были подобраны связанные с ними по смыслу изображения людей и фотографии животных. В ходе эксперимента в 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 символическим обозначениям графическими средствами той или иной организации или проекта. В качестве испытуемых были отобраны, с одной стороны, активисты волонтерского Центра МГГУ им. 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 волонтерских функций Зимних Олимпийских и Паралимпийских игр «Сочи 2014». В число визуальных стимулов также были включены графические символы нейтрального содержания.

Кроме логотипов, использовавшийся в качестве визуальных стимулов информационный контент содержал парные словесные высказывания следующего типа: «главное–второстепенное», «приятное–неприятное», «смысл–пустота», «подавляющий–вдохновляющий», «отталкивающий–привлекательный» и т.п.

Полученные в результате этой части исследования «тепловые карты» свидетельствуют о повышенном внимании активистов волонтерского движения к олимпийской символике 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 и в том случае, когда на экране айтрекера одновременно появлялся 1 вербальный и 5 графических стимулов, и в том случае, когда одновременно предъявлялось 4 вербальных стимула и 1 графический.

Нами также обнаружен эффект смены порождаемого информационным контентом дискурса. Под дискурсом в рамках данной статьи мы понимаем используемые испытуемыми объяснения своего реагирования на предъявляемые стимулы. Смена дискурса происходила в нашем случае за счет изменения пропорции и расположением его рисуночных и текстовых элементов. Практически все испытуемые при появлении на экране единичного рисунка в окружении текста задание «просто смотреть на экран» переформулировали для себя следующим образом: надо найти в тексте то, что символически показано на рисунке, надо рассматривать только такие фрагменты теста. Единичное слово в окружении нескольких рисунков, не смотря на задание «просто смотреть на экран», трактовалось испытуемыми как задание выбрать и рассматривать только те рисунки,

которые имеют смысловую связь с указанным словом. Это происходило даже в том случае, когда вместе с различными рисуночными и текстовыми элементами на экране была представлена и фотография самого испытуемого.

В ходе последующих бесед с испытуемыми мы также выявили их интуитивные предпочтения в отношении размещения на экране рисунков, вызывающих позитивные и негативные эмоции. Испытуемым было предложено разложить рисунки животных (использовались четыре изображения животных, вызывающие позитивные эмоции, и четыре – негативные) наилучшим образом. Более 70% испытуемых «наиболее естественным» сочли размещение «позитивных» рисунков в правом верхнем углу и в правой части экрана. Левый край экрана – в особенности его левый нижний угол – испытуемые отвели для «негативных» рисунков. В отличие от смены пропорции между рисуночными и тестовыми компонентами информационного контента, которое обосновывалось как смену задания, никакой аргументации своего выбора испытуемые привести не смогли. Чаще всего на вопрос о причинах такой компоновки рисунков они ограничивались замечаниями типа «так лучше», «мне так больше нравится».

Выводы. Показана возможность и практическая ценность использования в ходе полиграфических проверок не только нейтральных и негативных, но и позитивных стимулов.

Подтверждено предположение о том, что для выявления позитивно заряженных аффективных комплексов можно с успехом использовать методы анализа полиграмм, применяемые для обнаружения негативно заряженных аффективных комплексов.

Обнаружено, что интенсивность фиксируемых с помощью полиграфа психо-физиологических реакций помогает установить иерархию ценностно-смысловых ориентиров личности, проводить сопоставительный анализ субъективной значимости различных видов и форм информационного контента.

Показано, что при одновременном экспонировании нескольких визуальных стимулов взгляд испытуемых непроизвольно более длительное время фиксируется на позитивно нагруженных изображениях. Это дает возможность на основе анализа трекинга глаз разделять субъективно принимаемые и отвергаемые стимулы, определять, какое содержание и форма подачи информации связаны для испытуемого с отрицательными, а какие – с положительными эмоциями.

Установлено, что зависимость эффективности регистрации направленности взгляда 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.: более длительное время непрерывного экспонирования визуальных стимулов вызывает у испытуемых утомление глаз.

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.

Обнаружен эффект смены порождаемого информационным контентом дискурса за счет изменения пропорции и расположением его рисуночных и текстовых элементов. Так, расположение в центре визуального стимула единичного рисунка в окружении текста приводит испытуемого к следующему умозаключению: надо найти в тексте то, что символически показано на рисунке, рассматривать только такие фрагменты текста. Единичное слово в окружении нескольких рисунков интерпретируется испытуемыми как задание выбрать и рассматривать только те рисунки, которые имеют смысловую связь с указанным словом.

Выявлены эффективные варианты сочетания процедур оценки информационного контента с помощью полиграфа и айтрекера. Установлен взаимодополняющий эффект указанных инструментальных методов: регистрируемые полиграфом психо-физиологические реакции как свидетельство эмоционального отклика на предъявляемый стимул дополняются регистрируемыми айтрекером зонами фиксации взгляда как свидетельство повышенного внимания на субъективно значимые составляющие визуальных стимулов.

Библиографический список

1. Барабанщиков В.А. Восприятие выражений лица. М., 2009.
2. Варламов В.А. Детектор лжи. М., 2004.
3. Венерина О.Г. Анализ личности обследуемого для повышения эффективности тестирования на полиграфе // Оценка персонала: психологические и психофизиологические методы / Под ред. А. Сошникова и А. Поленицина. М., 2009.

4. Гусев А.Н., Уточкин И.С. Психологические измерения, М., 2011.
5. Ермолаев-Томин О.Ю. Математические методы в психологии. М., 2012.
6. Лэйгард Р. Счастье: уроки новой науки. М., 2012.
7. Методы анализа текста и дискурса // Титчер С., Мейер М., Водак Р., Ветгер Е.М., 2009.
8. Огнев А.С., Гончаров Ю.Н., Постникова Н.В. Мудрость как акмеологический феномен // Акмеология. 2003. № 2. С. 17–22.
9. Трайндл А. Нейромаркетинг: визуализация эмоций. М., 2011.
10. Цагарелли Ю.А. Системная детекция лжи с использованием аппаратно-программного комплекса «Активациометр». Казань, 2010.

Березина Татьяна Николаевна – доктор психологических наук; профессор кафедры научных основ экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет. E-mail: tanbercz@mail.ru.

Болотова Наталья Петровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: bolotova-n-p@mail.ru

Бондарева Алла Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры живописи и рисунка, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: alvanbond@mail.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.

Казakov Карен Алексеевич – аспирант кафедры психолого-педагогического образования МГГУ им. М.А. Шолохова; звукорежиссер Центра культурно-воспитательной работы, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: Karen-1334@yandex.ru.

Кочарова Джульетта Артуровна – аспирант кафедры культурологии и методологии музыкального образования МГГУ им. М.А. Шолохова; артистка оперы, Саратовский академический театр оперы и балета. E-mail: d_kocharova@mail.ru.

Монахов Вадим Макариевич – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; заведующий кафедрой методики обучения и педагогических технологий, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: monakhovvm@mail.ru.

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

Путилин Валерий Дмитриевич – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры педагогики и психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: putilinan@rambler.ru.

Путилина Надежда Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры педагогики и психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: putilinan@rambler.ru.

Сенатор Светлана Юргеновна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры психолого-педагогического образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: s-senator@yandex.ru.

Сидоренко Михаил Германович – аспирант кафедры психолого-педагогического образования, МГГУ им. М.А. Шолохова; звукорежиссер Центра культурно-воспитательной работы, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: arman_my_name@mail.ru.

Ткалич Светлана Константиновна – доктор педагогических наук; профессор кафедры дизайна, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: amguema.sk@mail.ru.

Цынцарь Анна Леонидовна – аспирант кафедры социальной и педагогической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова; заместитель директора по научной работе, Бендерский политехнический филиал Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко. E-mail: anna-syncar@mail.ru.

Щербакова Екатерина Викторовна – аспирант кафедры истории, философии и культурологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: ki-06@list.ru.

Яковлев Владимир Александрович – доктор медицинских наук, доцент; профессор кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: kafedra_pp@mail.ru.

T. Berezina

Psychic images of a higher type:
word as a sound and a meaning

Word plays a double role in psychics. On the one hand it is a meaning, and it is viewed as a component of a signal system, as a component of consciousness, as a sign and a concept. On the other hand, word is a sound, and in this role it is an element of the first signal system and a component of the sense of consciousness and it is an audio component of the images and integrators of a higher type. The article presents an original model of visual information processing, on each level there is a formation of the images-integrators of a special type. It is suggested that the images of the higher type have a sound component in their structure that can be represented by incoherent sounds, parts of words, and also words that are mechanically connected with images of these phenomena; this component is the first signal that is unconscious and is not connected with the meaning of the word.

Key words: psychic images, images-integrators of a higher type, signal systems, consciousness, word meaning.

N. Bolotova

Optimization of remedial work
with children with disabilities

This article describes a new look at unifying of well-known methods in psycho-educational activities regarding disabled people. From the experts' practical experience the effectiveness of using innovative "Mozart" technology is emphasized.

Key words: mozartika, mozart, mozart-development, mozart-therapy, a mozart-family resource, play therapy, art therapy, disabled people.

A. Bondareva

Esthetic feelings as a natural basis
of social individual

This article explores psycho-physiological and social sources of esthetic feelings development in connection with the ability of a social individual to develop harmonious fundamentals of spirituality and creative potential in conditions of surrounding world contradictions.

Key words: esthetic feelings, spirit, physiological basis, perceptual psychology, creation.

K. Kazakov

Cinema as a subject-genesis
facilitator tool

The article presents theoretic and methodological bases of the use of cinema in the development of subjectivity of personality in the course “Life Navigation”. The author proves effectiveness of the visual model through cinema and facilitating influence of cinema on the subject-genesis of personality, as well as concepts that are used in the selection of films used in the training. The author presents results of the research on the cinema influence on groups that have had “Life Navigation” course and in groups that did not attend the course.

Key words: subjectivity, influence of cinema, “Life Navigation”, self-organization, subject-genesis effect, facilitation, problematization.

D. Kocharova

The problem of choosing the repertoire
in the class of A. Nezhdanova:
didactic aspect

The paper describes the stages of selection of repertoire in a class of Antonina V. Nezhdanova. The problem is described in the didactic aspect that leads to the conclusion that training voices with the help of well selected works of art is the key to finding the connection between musical text and vocal technique.

Key words: A. Nezhdanova’s class, selection of repertoire, the didactic aspect of the principle of continuity, the principle of historicism.

V. Monakhov

Informatization of methodological support of holistic process of competence formation and technological monitoring of the quality management

This paper shows new types of relationships between holistic process of formation of professional competence and GEF VPO system to assess their quality. These relationships are implemented in the technology cycle and the full tutorial in the technological monitoring of the quality of the formed skills. In both cases the model of pedagogical training and educational technology design of the educational process by V.M. Monakhov is used. As an example the article presents the modular structure of the tutorial process, where each module forms specific professional competence.

Key words: competences GEF VPO, monitoring the quality of the formed skills, technological map – a project of the educational process for the formation of competencies.

A. Ognev, O. Venerina, V. Yakovlev

Use of instrumental psycho-diagnostics for the evaluation of information content

The article describes a complex methodology of evaluation of subjective attraction of information content that is depicted as various types of visual stimuli. The complex includes evaluation of eye-moving reactions, analysis of polygrams and color semantic circle. The authors present optimum modes of main results of the complex use for the evaluation of text and graphic component of the information content.

Key words: instrumental psycho-diagnostics, information content, polygraph, psycho-semantics.

V. Putilin, N. Putilina

Modern education and counter-problem approach in its development

The article is devoted to the counter-problem approach in education that is focused on the maximum use of achievements, conditions, potential and resource base of the Russian pedagogy and practice of problem-based training in order to join forces by all participants of the process of formation of creative potential of society and conditions of gradual development of creative personality through problem-based education.

Key words: counter-problem education, creative potential of younger generation, outrunning creative potential of the younger generation, ability to creative renovation and world reception, general education and creative approach, innovative direction of creative training of learners, realization of counter-problem approach.

S. Senator

Information-educational environment as a factor of increasing the quality of student training in modern university

The article is devoted to the implementation of new educational technologies based on the process of informatization of the educational process. It emphasizes potential for measuring quality of education as well as monitoring of the process, quickly developing computer technologies. The author analyzes tendencies in changing quality indicators, correction solutions that are used in the process.

Key words: higher education, educational process, information technologies, quality of education, information-educational environment.

E. Sherbakova

Potential of use of virtual museums in the course “World Art Culture” in comprehensive school

The article analyzes problems in teaching the “Art” field in comprehensive school from the point of view of new educational standards. The author pays attention to the cons and pros of the use of multimedia means of education focusing on the most effective of them in the course “World Art Culture” in comprehensive school.

Key words: “World Art Culture” course, information technologies, virtual museum.

M. Sidorenko

Trends of sense formation in today’s media content:
Reverse Lucifer Effect

The article describes the nature of the impact of media content on the subjective view of the world of a person, the tendencies of media-place formation, mechanisms of media-content that promote and prevent the development and self-actualization and realization of human subjective

potential. An instrumentality scheme that categorized and makes it easier to read media-product is presented.

Key words: information field, the impact of media, self-organization of personality, social patterns, world view crisis, psychological technologies to overcome the negative impact of the media and destructive social patterns, efficient use of resources of the individual.

S. Tkalich

Masters training: technology design
of author techniques (graphic design)

New educational measurement asserts the importance of cultural and linguistic information communications code. In design education, cultural and linguistic technology only partially reflects the polyphony of multinational Russia. Universal technological module allows one to shape the design and methodology of the scarce knowledge. For graphic designers in such knowledge we set the graphic heritage of multinational Russia old period. Technological module is easily adaptable and is recommended as a methodical matrix for masters, teachers who organize experiment with students-full-time Bachelors; for teachers-consultants of master students and post-graduates.

Key words: the communicative potential of heritage, the graphic component of the heritage, the didactic module hierarchy of research methods, the competence of master students.

A. Tsintsar

Formation of consciousness of teenagers
from the «commuter» families

This article deals with the theoretical analysis of emotionally-value orientations of teenagers from the families whose parents are migrant workers. In conditions of new family's type – «commuter» family, the tendency of destructive changes in relationship between parents and children is revealed. Sources of emotional dissatisfaction of teenagers, whose parents are working outside of the primary residence, have been studied. Research on the influence of parents' departure on formation of teenagers' consciousness is analyzed.

Key words: self-consciousness of teenagers, migrant workers' children, commuter family, coping strategies, emotionally-value orientations in family.

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов) в формате Word.

На первой странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); место учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); должность; место работы; контактный телефон (мобильный, в журнале не публикуется, необходим для связи редакции с автором); E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация статьи (8–10 строк) и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы автора(ов); аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30 000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а объем рецензии или отзыва на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- чертежи, графики, диаграммы, схемы должны быть выполнены с учетом возможностей черно-белой печати (четко, без мелких деталей, недопустимо использование фона, полутонов, цветных элементов);
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;
- абзацный отступ – 1,25 см;

- ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках, при цитировании необходимо указывать номер страницы;
- библиографический список располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и формируется по алфавиту, сначала идет литература на русском языке, затем – на иностранном).

К предлагаемым для публикации статьям прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на электронном носителе бумажному варианту.

Контактная информация

Редакция расположена по адресу:
109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18, комн. 223.

Тел.: (495) 647-4477, доб. 11-351 – главный редактор РИЦ Алексеева Алла Александровна, редактор Козаренко Лика Александровна.

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru.

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

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

2012.4

Электронная версия журнала: www.mgori.ru

Сдано в набор 01.12.2012 г.
Подписано в печать 15.12.2012 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 6,46 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № _____
Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.