



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

<http://conference-nicmisi.ru>

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И СОВРЕМЕННЫЕ
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И
ПЕДАГОГИКИ В СВЕТЕ ИННОВАЦИОННЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**



г. Москва, 2018



КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ В СВЕТЕ
ИННОВАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

г. Москва,

2018

УДК 001.1
ББК 60
К17

Главный редактор научных изданий НИЦ МИСИ **А.В. Демидов**,
Master of Business Administration.

Директор Департамента стратегического развития науки и инновационных разработок, главный научный сотрудник НИЦ МИСИ **С.В. Дуденков**, д.т.н., профессор, Заслуженный эколог РФ, Заслуженный изобретатель СССР.

Председатель Президиума редакционной коллегии НИЦ МИСИ **А.И. Пашовкин**, к.т.н., доцент.

Ответственный редактор научных изданий НИЦ МИСИ **Д.А. Максимов**

Члены Президиума редакционной коллегии НИЦ МИСИ:

А.М. Балбеко, д.п.н., профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ

О.Я. Баранская, к.с.н., доцент

Ю.П. Белов, к.э.н., доцент

И.Л. Быковников, к.э.н., доцент

М.А. Котляров, к.в.н., профессор

Е.Н. Латушкина, к.г.-м.н., к.п.н., доцент

П.И. Сиротинкин, к.т.н., доцент

О.А. Трифонов, к.э.н., доцент, Почетный энергетик РФ, Почетный экономист РФ

Л.Я. Шубов, д.т.н., профессор

К17 Актуальные проблемы и современные тенденции развития психологии и педагогики в свете инновационных исследований: коллективная монография. – М.: НИЦ МИСИ, 2018. – 82 с.

УДК 001.1

ББК 60

© Коллектив авторов

© НИЦ МИСИ

ISBN 978-5-90363-213-8



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

ОГЛАВЛЕНИЕ

РУБРИКА «ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ» 5

1. БАЗОВЫЕ ЭМОЦИИ И МНОГОМЕРНЫЙ ПОДХОД: 5
НОВЕЙШИЕ ДАННЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ

Легостаева Екатерина Сергеевна

РУБРИКА «ПЕДАГОГИКА» 45

2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ 45
ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА И СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО
НАПРАВЛЕНИЯ И ПРОФИЛЯ

Ахмадиев Габдулахат Маликович

Легостаева Екатерина Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент, г. Екатеринбург

**БАЗОВЫЕ ЭМОЦИИ И МНОГОМЕРНЫЙ ПОДХОД:
НОВЕЙШИЕ ДАННЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Введение: постановка проблемы

Вопрос о том, ограничено ли количество эмоций неким перечнем базовых переживаний индивида или описывается многомерным пространством разнообразных состояний личности представляет, с одной стороны, научный интерес и нуждается в разработке с позиций создания общей теории эмоций. С другой – его постановка обусловлена необходимостью решения различных прикладных задач, связанных с оценкой и прогнозированием уровня сформированности эмоциональной сферы у представителей различных поло-возрастных, этнических, социальных групп, потребностью в создании надежного диагностического и развивающего инструментария на основе фундаментальных критериев. Понимание того, какие основополагающие механизмы лежат в основе восприятия и опознания эмоционального состояния партнеров в процессе общения – немаловажный компонент эффективности коммуникации в бизнесе, политике, межличностных отношениях. Особенно остро этот вопрос встает в настоящее время при межкультурных и межэтнических контактах.

Особое значение проблема базовых эмоций/многообразия эмоциональной сферы приобретает при распознавании состояния человека по мимическим движениям. Лицо человека представляет собой сложную



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

систему знаков. Такого рода понимание лица как коммуникативного органа развивается в рамках научной школы В.А. Барабанщикова, который совместно со своими учениками показал влияние различных, объективно наблюдаемых, характеристик лица как перцептивного стимула на субъективную оценку наблюдателем внутрипсихических характеристик модели, в том числе, с точки зрения ее личностных качеств и эмоционального состояния [1, 3, 4, 5]. Так, было установлено, что в зависимости от восприятия правой и левой, а также верхней и нижней частей лица точность оценки актуального эмоционального состояния различается. В целом, эксперименты школы В.А. Барабанщикова позволяют утверждать, что лицо как коммуникативный орган является сверхзначимым стимулом при восприятии партнера по общению, и по характеристикам лица конструируются имплицитные прогнозы о личностных особенностях партнера, производится постоянное сканирование и оценка его психо-эмоционального состояния, а также отношения партнера к процессу и промежуточным результатам коммуникации.

Очевидно, что эта деятельность, осуществляемая в значительной мере за рамками сознания, базируется на основе врожденных механизмов. Иначе мы не в состоянии объяснить, как при многообразии и непохожести целостных лиц и их отдельных характеристик (форма, размер, цвет кожи и глаз, наличие/отсутствие шрамов, родинок, растительности на лице, пирсинга и т.д.), происходит довольно точное восприятие состояния партнера как в каждую секунду взаимодействия, так и при целостной оценке процесса общения. Именно с точки зрения построения объяснительной модели непрерывного и в то же время дискретного в каждый момент времени восприятия эмоционального состояния партнера по общению становится актуальным вопрос о наличии врожденных, базовых паттернов эмоциональных реакций, общих для всех представителей человечества.

Особенно остро данная проблема обнаруживает себя в рамках межкультурных и межэтнических коммуникаций, когда лицом к лицу в

прямом и переносном смысле встречаются очень разные по физическим признакам коммуниканты, в связи с чем им приходится сталкиваться не только с различиями в культурных традициях и подходах к решению тех или иных вопросов – на субъективном уровне, точнее, на уровне функционирования психических процессов, им приходится преодолевать врожденные способы негативного реагирования на существенно отличающиеся от сформированных перцептивных эталонов образы реально наблюдаемых партнеров по общению [8].

Важно подчеркнуть, что подходы к пониманию того, какие эмоции являются фундаментальными, т.е. общими для всех людей в силу имманентных особенностей анатомо-физиологической организации и функционирования человека как представителя своего биологического вида – сформировались еще в 60-70-е гг. прошлого века. В настоящее время исследователям приходится преодолевать все большее количество противоречий между подходами П. Экмана, К. Изарда, Р. Плутчека, П.В. Симонова, Дж. Грея, Р. Мауэра и т.д. [9] Каждый из перечисленных исследователей давал свое, вполне убедительное обоснование того перечня эмоций, которые он относил к базовым. Однако они так и не смогли прийти к общему мнению и по прошествии более полувека современные исследователи вынуждены каждый раз заново решать вопрос о том, является ли наблюдаемая эмоция фундаментальной, либо она – производная от комбинации тех или иных вариантов врожденного эмоционального реагирования и подчиняется уже иным закономерностям. В случае межнационального общения эта проблема осложняется тем, что на первый план выходят вопросы воспитания и культурных норм и требований как основных регуляторов экспрессивного поведения человека в социуме.

Наряду с поиском базовых эмоций развивается многомерный подход, основателем которого является В. Вундт, который подчеркивал, что



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

пространство переживаний личности охватывает более 50000 оттенков. Продуктивность такого рода научного поиска связана с обогащением идей индивидуальности, личностного становления и уникальности каждого человека. Многомерный подход позволяет под другим углом рассматривать вопросы влияния социума и культуры на личность с точки зрения формирования и переработки ею опыта переживаний, в том числе, в рамках лингвистических возможностей языка передавать нюансы эмоций и чувств.

Таким образом, экспериментальная проверка сформировавшихся убеждений о наличии общих, базовых эмоций у представителей различных этносов и уточнение их перечня – актуальная задача, имеющая глубокое теоретическое и практическое значение.

1. Критика существующих подходов к структурированию эмоционального пространства личности

В настоящее время научная общественность признала необходимость исследования эмоциональной сферы. Накопление знаний показало, что эмоции являются неотъемлемой частью психического и играют большую роль в изменении интенсивности и направленности когнитивных процессов, а также в организации поведения человека. Важно подчеркнуть, что эмоции трехкомпонентны и включают в себя субъективное переживание, внешние поведенческие изменения и внутриорганизменные сдвиги.

Попытки эмпирического исследования эмоций выявляют целый ряд трудностей экспериментального изучения, связанных с динамичностью, субъективностью, многоуровневостью и многообразием эмоциональных феноменов. Стало очевидно, что при изучении эмоциональной сферы необходим комплексный подход, учитывающий и внешний (изменение поведения), и внутренний (физиологические сдвиги и субъективное переживание) аспекты каждой эмоциональной реакции.

Многогранность эмоций, их проявление на различных уровнях отражения и деятельности, сложные отношения с предметным содержанием, способность к слиянию и образованию сочетаний исключают возможность создания простой линейной классификации. Е. Д. Хомская, Н. Я. Батова [23] приводят 11 критериев выделения эмоциональных явлений, подчеркивая, что сам по себе ни один из перечисленных критериев не может быть принят как единственный, так как эмоциональные явления многомерны и характеризуются одновременно многими параметрами. Эмоции представляют собой системные явления и как таковые обладают системными качествами. Эмоции различаются по модальности (*радость, печаль, гнев* и др.), по знаку (положительные – отрицательные), по интенсивности, продолжительности, глубине, осознанности, генетическому происхождению, сложности, условиям возникновения, выполняемым функциям (коммуникативные, эстетические и др.), воздействию на организм (стенические – астенические), форме своего развития, по уровням проявления в строении психического (высшие – низшие), по психическим процессам, с которыми они связаны (когнитивные, мотивационные и др.), по предметному содержанию и направленности, (на себя и других, на прошлое, настоящее и будущее), по особенностям их выражения, нервному субстрату и др. Очевидно, что этот разнообразный перечень может служить лишь для самого общего ознакомления с проблемой создания полной классификации эмоций.

Анализ работ в области философии, психологии и физиологии эмоций показывает, что в различные периоды развития научной мысли выделялось разное количество эмоциональных переживаний, присущих человеку. Необходимо отметить существование двух подходов к классификации эмоциональных явлений: дискретного и многомерного [9]. Исторически первый возник раньше.



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

В рамках дискретного подхода на ранних этапах можно выделить работы: стоиков, эпикурейцев, Аристотеля, Р. Декарта, которые выделяли от 6 до 32 понятий, призванных упорядочить переживания личности. Однако, уже в тот период в рамках искусства и на уровне житейских представлений было очевидно, что попытка свести многообразие эмоций и чувств личности к ограниченному количеству феноменов существенно обедняет наши представления и точные знания об эмоциональной сфере и не соответствует объективно наблюдаемой действительности.

В противовес дискретному, сформировался многомерный подход к классификации эмоций. В этом направлении работали: Т. Браун, Д. Стюарт, Г. Спенсер, В. Вундт и др.

Основоположник экспериментальной психологии В. Вундт считал, что число эмоций (в его терминологии – оттенков эмоционального тона ощущений) настолько велико (значительно больше 50 000), что язык не располагает достаточным количеством слов для их обозначения. При этом все пространство эмоций Вундт описывал в трехмерной модели, по осям которой располагались: удовольствие – неудовольствие, расслабление – напряжение, успокоение – возбуждение.

Противоположную позицию занимал американский психолог Э. Титченер. Он полагал, что существует только два вида эмоционального тона ощущений: удовольствие и неудовольствие. По его мнению, В. Вундт смешивал два различных явления: чувства и чувствование. Чувствование, по представлению Э. Титченера, это сложный процесс, состоящий из ощущения и чувства удовольствия или неудовольствия (в современном понимании — эмоционального тона). Видимость существования большого количества эмоций (чувств) создается тем, что эмоциональный тон может сопровождать неисчислимы комбинации ощущений, образуя соответствующее число чувствований. Таким образом, Э. Титченер различал эмоции, настроение и сложные чувства (*sentimentes*), в которых существенную роль играют состояния удовольствия и неудовольствия.

При классификации эмоций довольно часто исследователи в качестве объективного критерия применяют лицевую экспрессию. Лицевая экспрессия дает информацию об аффективных состояниях (включая как базовые эмоции, так и более сложные чувства и настроения), когнитивной активности, темпераменте и других индивидуальных свойствах, позволяет распознать ложь и различные типы психопатологий.

Первая система классификации выражения отдельных эмоций принадлежит Р. Вудвортсу. В результате своих экспериментов он получил модель, описывающую эмоции как континуум. В итоговую шкалу вошли следующие 6 градаций: 1) любовь, счастье, радость; 2) удивление; 3) страх и страдание; 4) гнев и решимость; 5) отвращение; 6) презрение. Очевидно, что автор недалеко отошел от дискретного подхода. Его исследования продолжил Г. Шлосберг. Пространство мимических паттернов описывается в его модели с помощью двух ортогональных осей: 1) удовольствие (на этом полюсе находится «радость») – неудовольствие («гнев, решимость») и 2) принятие – отвержение. Впоследствии под влиянием работ других исследователей автор ввел третью ось: 3) сон – напряжение.

Обширное исследование мимики, проведенное Ч. Осгудом, позволило ему сформулировать три измерения экспрессии: удовольствие, активность и контроль, которые он интерпретировал в терминах семантических измерений лингвистических сигналов.

У. Макдаугалл выделяет две первичные и фундаментальные формы чувства – удовлетворение и неудовлетворение, которые окрашивают и определяют в некоторой, хотя бы незначительной, степени, все устремления организма. По мере развития сил познания, желания человека становятся сложными и разнообразными, а простое чередование удовольствия и страдания уступает место нескончаемому передвижению по диапазону сложных чувств.



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

В целом, споры в многомерном подходе к структуризации эмоционального пространства обусловлены тем, что точное количество эмоциональных феноменов длительное время было не определено. Попытки соединить лингвистический и психологический подходы позволили в конечном итоге выделить Основной список эмоций, призванный систематизировать и опредметить исследуемые феномены в рамках многомерного подхода.

Противостояние дискретного и многомерного подходов обусловлены тем объемом изучаемых явлений, который каждый исследователь готов включить в понятие «эмоция». В настоящее время в зарубежной психологии активно развиваются оба указанных направления. Так, многомерное пространство эмоций после В. Вундта исследовали Р. Вудвортс, Г. Шлосберг, П. Абельсон, В. Сермат, Р. Шепард, Дж. Рассел, М. Баллок. Эти работы ориентированы на изучение сходства и различия между эмоциями и поиск количества осей, удовлетворительным образом, описывающих эмоциональное пространство. Адекватным методом для многомерной модели является метод многомерного шкалирования (ММШ), или факторного анализа

Среди концепций базовых эмоций наиболее популярны работы П. Экмана, Р. Плутчика и К. Изарда.

П. Экман [24] с сотрудниками на основе изучения лицевой экспрессии выделяют семь таких эмоций как: *гнев, страх, отвращение, удивление, печаль, презрение и радость*. Этот перечень был сформирован по результатам наблюдений за экспрессией представителей различных национальностей, в том числе, изолированно проживающих этносов. На основании повторяемости лицевых кодов эмоций П. Экман и его сотрудники пришли к заключению, что перечисленные эмоции являются базовыми, т.е. не зависят от культуры, обучения, процессов социализации, а врожденны и универсальны для всех людей.

Как будет показано в экспериментальной части работы, данный подход оправдывает себя лишь частично. В значительной мере это обусловлено тем, что на восприятие экспрессии представителя другой расы накладываются существенный отпечаток различные социальные стереотипы, в особенности гендерные и этнические.

К. Изард [17] предложил в качестве фундаментальных 10 эмоций: *гнев, презрение, отвращение, дистресс (горе-страдание), страх, вину, интерес, радость, стыд, удивление*. Он указывал следующие обязательные характеристики базовых эмоций: они имеют отчетливые и специфические нервные субстраты; проявляются при помощи выразительной и специфической конфигурации мышечных движений лица (мимики); влекут за собой отчетливое и специфическое переживание, которое осознается человеком; возникли в результате эволюционно-биологических процессов; оказывают организующее и мотивирующее влияние на человека, служат его адаптации.

Однако сам К. Изард признавал, что некоторые эмоции, отнесенные к базовым, не обладают всеми этими признаками. Так, эмоция вины служит адаптации и далеко не всегда осознается человеком. С другой стороны, некоторые исследователи приписывают базовым эмоциям и другие характеристики. Как будет показано далее, экспериментальная проверка одного из критериев – четкое осознание испытуемыми переживания дифференцированного состояния – не позволяет принять перечень К. Изарда как полностью соответствующий заявленным критериям.

Близко к этому и деление эмоций Р. Плутчиком [9] на первичные и вторичные (под последними подразумеваются комбинации двух или нескольких первичных эмоций). Исследователь выделяет восемь базисных эмоций, деля их на четыре пары, каждая из которых связана с определенным действием:



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

- 1) разрушение (гнев) — защита (страх);
- 2) принятие (одобрение) — отвержение (отвращение);
- 3) воспроизведение (радость) — лишение (уныние);
- 4) исследование (ожидание) — ориентация (удивление).

Ко вторичным эмоциям он относит гордость (гнев + радость), любовь (радость + принятие), любопытство (удивление + принятие), скромность (страх + принятие) и т.д. Не трудно заметить, что в категорию «эмоции» у Р. Плутчика попали и чувства, и нравственные качества (скромность) и весьма странная эмоция — принятие.

Как указывает Н.Н. Данилова [9], для дискретной модели вопрос о составе фундаментальных эмоций является критическим, но ответ во многом зависит от того, какие показатели были использованы при изучении эмоций (вегетативные, биохимические, ЭМГ лица и др.). Для лицевой экспрессии трудно выделить более 40 паттернов активации мимической мускулатуры, еще меньше эмоциональных комплексов можно установить по вегетативным показателям.

Как указывает П.В. Симонов [21], результаты клинических наблюдений, как и опыты на животных, позволили обнаружить мозговой субстрат трех основных эмоций: *страха, гнева и удовольствия*.

Классификация, предложенная П.В. Симоновым, основывается на признании вторичности, производности эмоций, их зависимости от потребностей и действий, в процессе прогнозирования и реализации которых выявляется дефицит или прирост прагматической информации, однако, не дает ясного представления, сколько же групп выделяет исследователь, опираясь одновременно на два основания классификации. В результате складывается впечатление, что автор пренебрегает традиционным, общелитературным значением слов и, например, явные синонимы: *торжество, восторг, счастье, радость* оказываются в его классификации в разных группах.

А.Е. Ольшанникова [19] тем не менее, поддерживает точку зрения П.В. Симонова, считая, что три выделенных им эмоции непосредственно связаны с психологическими характеристиками, а их соотношения друг с другом образуют значительную часть палитры эмоциональных переживаний человека.

Подводя итог обзору литературы по этому разделу, можно заключить, что в настоящее время продолжается противоборство дискретного и многомерного подходов к классификации эмоциональных явлений. Каждый из подходов имеет свои сильные и слабые стороны. Привлекательность выделения ограниченного количества эмоций наталкивается на вопрос о количестве базовых переживаний и обосновании их перечня. Многомерный подход, в свою очередь, в зависимости от того, в какой форме представляется стимульный материал (фотографии или вербальные стимулы) также не позволяет определить точную размерность эмоционального пространства. Ввиду противоречивости получаемых данных каждый исследователь вынужден самостоятельно определять круг изучаемых явлений. В целом, авторская точка зрения противоположна концепциям дискретных эмоций, однако мы не ставим целью изучение размерности эмоционального пространства: для нас более важно найти основания, позволяющие объективировать, уточнить те феномены, которые наполняют это пространство, составляют его непосредственное содержание, что предполагает экспериментальную проверку сложившихся представлений о размерности эмоционального пространства личности и критериях выделения тех или иных измерений, либо базовых эмоций.



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

2. Данные новейших экспериментальных исследований: предпосылки к новому перечню базовых эмоций

Разрабатывая проблему экспериментального исследования эмоциональной сферы, мы столкнулись с тем, что во-первых, не определен круг феноменов, подлежащих системному изучению в рамках психологии эмоций и чувств личности, во-вторых, наблюдается противодействие дискретного и многомерного подходов к рассмотрению эмоционального пространства, в-третьих, экспериментальные исследования связаны преимущественно с анализом экспрессивных проявлений эмоций, таких как мимика, кинесика, экстралингвистические характеристики речи, при этом субъектность отвергается и собственно переживания личности авторами изучаются в лучшем случае нарицательно, в рамках вербальных экспериментов. Сопоставляя имеющиеся данные и реализуя собственные исследования, мы обнаружили ряд важных фактов, существенно уточняющие полученные ранее результаты.

Предпосылкой к исследованию лицевых паттернов эмоционального реагирования выступила серия психосемантических и психолингвистических экспериментов, направленных на объективацию изучаемых эмоциональных феноменов. В основе этого этапа лежал тезис о том, что эмоции, точнее, эмотивные смыслы, наиболее значимые для культуры, фиксируются в языке в форме слов-названий эмоций (эмотивов). Частота использования носителями языка тех или иных эмотивов – важный показатель, характеризующий наиболее значимые смыслы. Развитие языка ребенка происходит путем усвоения неких эталонных понятий. В полной мере это относится и к развитию слоя лексики, отображающей эмоциональный опыт. В результате, было выдвинуто предположение, что в наиболее раннем возрасте актуализируются понятия базовых, эталонных эмоций, а затем происходит дифференциация эмотивных смыслов и значений, преломление

их через индивидуально-личностные особенности ребенка и характеристики его окружения.

В наших **ранних экспериментальных исследованиях** (Иванова Е.С., 2001-2007гг.) испытуемым в количестве 280 человек (преимущественно старшим школьникам и студентам, которые, согласно данным А.О. Прохорова [20], наиболее компетентны в многообразии эмоций) предлагалось классифицировать эмоции и чувства по степени сходства, исходя из Основного списка, включающего 227 эмотивов (номинативов эмоций) [11, 12]. В результате, испытуемые выделяли от 3 до 42 групп. Анализ и групповое обсуждение оснований этих индивидуальных попыток структуризации многообразия эмоциональных явлений показал, что три группы выделяют обычно по основанию знака: положительные, отрицательные и нейтральные (амбивалентные), от 4 до 10 групп – исходя из ситуаций, в которых возникают (могут возникать) различные эмоции, а также по направленности (на себя, на других), более 10 групп испытуемые используют, когда распределяют эмоции из предлагаемого перечня по модальности (выделяют группу *радости, страха, любви, гнева* и т.д.). Таким образом, в зависимости от когнитивной сложности самого испытуемого, он может использовать различные способы систематизации своего эмоционального опыта. Если бы фундаментальные эмоции, действительно, были столь представлены в отчетливом субъективном переживании и организменных реакциях, как утверждают авторы базового подхода, то они, безусловно, должны были бы иметь высокие показатели частотности в языке и формировать вокруг своих эмотивов-номинативов группы производных понятий. Данная серия экспериментов, связанная со свободным структурированием многообразия эмоционального пространства, не подтвердила существование базовых эмоций.



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Вторая серия экспериментов, реализованных в 2005-2012гг., была связана с анализом естественных словарей, включающих активную лексику — номинативы эмоций. Было обследовано свыше 3000 испытуемых различного пола и возраста, от младших школьников вплоть до лиц зрелого и пожилого возраста, учащихся и работающих, а также пенсионеров [10, 11, 14]. Задачей этой серии являлась проверка гипотезы о том, что при самостоятельном воспроизведении эмотивов испытуемые в качестве наиболее популярных и распространенных, активно используемых и осознаваемых будут называть преимущественно базовые эмоции. Полученный нами список 20-ти наиболее частотных эмотивов включал в себя *гнев, ярость, радость, страх, восторг, печаль, ненависть, ревность, злость, обиду, удивление, восхищение, раздражение, страсть, счастье, влюбленность, грусть, огорчение, испуг*. Можно увидеть, что в группу наиболее частотных, т. е. типичных, активно используемых носителями языка лексических знаков для обозначения собственных эмоций и состояний окружающих используются понятия, характеризующие высоко интенсивные переживания, близкие к аффективным. Важно подчеркнуть, что среди высоко частотных эмоций присутствовали далеко не все понятия, выделяемые авторами «фундаментальных» теорий. В первую очередь, отсутствовали такие понятия как *вина, презрение*, которые оказались с точки зрения употребления в группе, охватывающей менее 30% частотности названия. Подчеркнем, что полученные списки составлялись на основе анализа естественных словарей детей, подростков, которые еще не прошли полную социализацию, однако, и они не показали широкой представленности ряда эмоций, которые авторы считают базовыми. Таким образом, вторая серия экспериментов также в некоторой мере опровергает ряд положений фундаментального подхода.

Третья серия, реализованная в 2009-2012гг., была связана с экспертной оценкой испытуемыми в количестве 220 человек (педагоги, психологи, врачи, менеджеры — представители физиономических

профессий, задействованных в сфере «человек-человек») списка понятий на предмет их отнесенности к эмоциональной сфере. Важно подчеркнуть, что и в этом случае выдвинутая нами гипотеза о предполагаемых максимальных оценках базовых эмоций, получение ими высоких позиций в рейтинге наиболее типичных эмоциональных феноменов – не подтвердилась. Из 10-ти базовых эмоций по К. Изарду, только 4 (*радость, страх, гнев* (с синонимом *злость*), *печаль* (с синонимом *грусть*)) оказались в первой двадцатке, остальные распределились вплоть до 72-го места (*вина*) из статистически значимых 180 (весь оцениваемый список включал 227 номинативов, но экспертные оценки для 47 понятий были на уровне согласованности, не соответствующем статистической достоверности).

Таким образом, психосемантические и психолингвистические эксперименты показали, что помимо 4-х эмоций – *радости, гнева, (злости), страха, печали (грусти)*, остальные эмоции, которые различные авторы относят к базовым – не представлены в активных словарях носителей языка, не оцениваются ими как прототипические, эталонные варианты эмоционального реагирования, что ставит под сомнение достоверность и точность существующих перечней. Фактически, если эмоции являются врожденными, общими для всех культур – они должны быть отчетливо представлены в поле языка и сознания, так как именно от них, как от ядерных понятий, дифференцируются представления о нюансах эмоциональных явлений. Однако, наша гипотеза о том, что эмотивы – номинативы базовых эмоций являются ядерными понятиями, формирующими вокруг себя эмотивные смыслы второго и последующих порядков, связанных с интенсивностью, глубиной, сочетанием с другими группами эмотивных значений – получила лишь частичное подтверждение. Полученные результаты позволяют критически подойти к идее «базовых эмоций» и внести существенное уточнение — скорее всего, для каждой



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

культуры список фундаментальных эмотивов, общепринятых, активно используемых ее носителями для оценки собственных переживаний и восприятия эмоций других людей — будет специфичен. Это очень важное уточнение к идее базовых эмоций, т. к. авторы делали акцент на внешние проявления, эволюционные факторы и совершенно упускали из виду аспект осознания, который обусловлен работой языковых механизмов.

Четвертая серия экспериментов (Иванова Е.С., 2010-2016гг.) была связана с изучением мимических знаков эмоций [13, 15]. Прежде всего, мы были вынуждены были определиться с методологической позицией понимания того, что представляет собой лицевая экспрессия. Среди многообразия существующих подходов, мы остановились на работах научной школы В.А. Барабанщикова, в которых понимание лица человека является не просто рассмотрением его как части тела, но и как выполняющим важнейшие коммуникативные функции, связанные с порождением и передачей значимой информации посредством мимической и артикуляционной активности. Следует подчеркнуть, что лицо человека, даже не участвующего в общении в полной мере, сохраняет свойство коммуникативного органа, так как включает значимые информативные признаки. Возможность видеть лицо собеседника или молчаливого участника взаимодействия позволяет сделать довольно точные умозаключения о половой и этнической принадлежности, возрасте человека, его социальном статусе и целом ряде психологических характеристик.

Анализ литературы показывает, что зарубежные коллеги при анализе лица настойчиво придерживаются идеи существования «базовых», «фундаментальных» эмоций. Это обуславливает ситуацию, когда в качестве стимульного материала при организации экспериментального исследования используется ограниченный набор фотографий лицевой экспрессии, ориентированный на демонстрацию таких эмоций как *радость, страх, гнев, печаль, удивление, отвращение, презрение*. В этом отношении работы П. Экмана, первоначально активизировавшие внимание к проблеме

эмоциональной экспрессии, в настоящее время оказывают, скорее, тормозящее воздействие на развитие экспериментального направления при изучении эмоций – авторы вынуждены строить свои умозаключения, организуя исследования в рамках ограниченного круга феноменов, хотя давно признано, что экспрессия человека чрезвычайно разнообразна. Фактически, при таком подходе мимический «алфавит» человека сводится к 7 знакам, что, на наш взгляд, не позволяет полноценно «читать» те закодированные в лицевой экспрессии послания, которые демонстрирует партнер по взаимодействию.

Эксперименты с базовыми эмоциями показали, что при наличии партнера по общению интенсивность переживаний и экспрессии фундаментальных эмоций существенно меняется, в отличие от ситуаций, когда испытуемого просили представить социально значимые ситуации.

Этот факт позволяет заключить, что в ситуации взаимодействия актуализируются социальные установки и нормативы, оказывающие существенное регулирующее воздействие на переживание и выражение эмоций. Т.е. в коммуникативной ситуации человек перестает быть человеком-для-себя, а становится человеком-для-другого и это автоматически включает специфические лицевые паттерны, функциональное назначение которых – оказание воздействия и передача собственного эмоционального состояния.

В отношении лиц другой национальности это явление позволяет объяснить важный феномен: человек другой культуры, ориентируясь на усвоенные ценности и нормативные предписания, непроизвольно демонстрирует некие мимические действия, отправляет закодированное послание. Но как люди, не знающие языка друг друга, не могут разговаривать, так и люди разных культур начинают испытывать большие трудности и сомнения в такого рода ситуации взаимодействия. Как показали



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

исследования Ч. Сяохуэй [22], для таких случаев в русском языке преобладает лексика, отрицательно характеризующая лицо партнера. Иными словами, все, что не распознается точно и достоверно, автоматически перемещается в сознании к полюсу негативно определяемых категорий. А так как лицо человека – сверхзначимый стимул, то происходит интерференция: актуализировавшиеся отрицательные коннотации ситуации неточного декодирования начинают приписываться самому стимулу – человеку с «нечитаемым» лицом – представителю другого этноса.

В связи с чем на первый план выступает разработка примеров фото-материалов, демонстрирующих лицевую экспрессию представителей различных этносов, представляется значимой научной и практической задачей.

В настоящее время в научном мире широко известна база данных лицевой экспрессии эмоций представителей различных этносов, разработанная П. Экманом [24]. Однако, эта база данных отличается во-первых, неполнотой (в ней представлены лишь некоторые национальности – японцы, кавказцы), ограниченным набором эмоций (согласно П. Экману, это *радость, печаль, гнев, страх, отвращение, презрение, удивление*), не сбалансирована по интенсивности демонстрируемых эмоций, представлена не спонтанными, а демонстрируемыми эмоциональными состояниями. Все это существенно ограничивает область применения данного стимульного материала, так как эксперименты других исследователей показывают, что перечисленные факторы накладывают отпечаток на точность восприятия испытуемым эмоций модели.

При межкультурных контактах лицо партнера по общению выступает первоначально в качестве физического стимула. Развитие сенсорного опыта восприятия разнообразных вариантов лицевых паттернов эмоций позволяет перейти на уровень опознания и интерпретации состояния партнера. Так как лицевая экспрессия относится к невербальному компоненту общения, который несет в себе от 50% до 90% значимой информации, передаваемой и

воспринимаемой в процессе общения, то владение навыками опознавания и идентификации лицевой экспрессии представителей различных этносов необходимы работодателям, специалистам кадровых и миграционных служб, сотрудникам обучающих компаний и образовательных организаций.

В процессе разработки исследования остро встал вопрос о критериях выделения границ этнической общности с целью изучения ее прототипичных представителей в естественных, полевых условиях.

Следует подчеркнуть, что невысокая эффективность решений, принимаемых в отношении этнических вопросов, связана с недостаточной разработанностью теоретико-методологической базы проблемы. Так, само понятие «этнос» не получило еще достаточно четкого определения.

Ю.В. Бромлей [6] объяснял понятие «этнос» следующим образом: этнос есть «исторически сложившаяся на определенной территории совокупность людей, обладающих относительно стабильными особенностями культуры (включая язык) и психики, а также сознанием своего единства и отличия от всех подобных (самосознанием), фиксированным в самоназвании (этнониме)».

Л.Н. Гумилев [7] отмечал, что «этноты всегда связаны с природным окружением благодаря активной хозяйственной деятельности». Таким образом, этноты в его понимании тесно привязаны к территориальным условиям. Как можно видеть из приведенных примеров, первичный шаг, направленный на определение границ исследуемого явления, сталкивается с противоречиями и неопределенностью. Фактически, мы можем наблюдать большое количество представителей различных этносов, проживающих вне исторически определившей территории. И также известно, что целые этноты (цыгане, евреи) живут преимущественно за пределами исторической родины.

Как указывает А.Ю. Антоновский [2], этнос, как таковой, вне своих конфликтных манифестаций, не допускает пространственно-временной и



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

личностно-коллективной фиксации. Приходится признать, что в распоряжении исследователей нет ресурсов, позволяющих осуществлять однозначные и неоспоримые этноатрибуции.

Для всех этносов характерен этноцентризм – свойство воспринимать и оценивать жизненные явления относительно традиций и ценностей своей группы, рассматриваемых как эталон. В качестве эталона может выступать все, что угодно: религия, язык, пища, способ запахивания халата (у китайцев) и т.д. Этноцентризм - системное свойство этноса, порождающее в своих крайних проявлениях ксенофобию и национализм

Важную роль в межэтнических отношениях играют этнические стереотипы - упрощенные образы этнических групп. Они усваиваются в раннем детстве, обычно не из непосредственного опыта, а из вторичных источников. Этнический стереотип, как и любой другой – образ схематичный, оценочный и устойчивый, а сама стереотипизация – это грубый механизм межличностного восприятия. Поэтому долгое время механизм стереотипизации воспринимался как сугубо отрицательный. Сейчас показано [16], что этнические стереотипы отражают реальные особенности этноса и его взаимодействия с другими этносами, причем именно характер взаимодействия определяет окраску стереотипа.

Таким образом, этнос в психологическом смысле – это устойчивая группа людей, осознающих себя ее членами на основе любых признаков, воспринимаемых ими как этнодифференцирующие. Другими словами, этническая общность, с позиций психологии – это прежде всего общность представлений о каких-либо признаках, а не сама по себе культурная отличительность.

Изучение этнической, национальной специфики ведется в рамках различных наук – истории, культурологии, социологии, экономики, политики, лингвистики и др. Однако, очевидно, что когда речь идет о непосредственном взаимодействии представителей различных этносов, общении и принятии решений – существенную роль приобретает комплекс

всех перечисленных выше аспектов, интегрирующийся в психологическое знание об общих и индивидуальных стратегиях поведения человека в условиях социума.

Исследование языка эмоций в разных культурах и анализ способов формирования значения эмоциональности показывает ряд основополагающих особенностей, которые могут быть использованы как ориентиры для комплексного изучения этого материала как в современном языке, так и в истории языка. Принципиальным моментом в исследовании лексики эмоций становится признание культурной обусловленности эмоциональных концептов, которая вытекает из частного характера категоризации действительности, при этом биологическая основа некоторых прототипических аффектов предполагает универсальность моделей формирования определенных концептов через метафорический и метонимический перенос и сходные процессы построения и изменения лексического значения.

Для коллективистических культур характерна большая, чем для индивидуалистических, дифференциация эмоциональных категорий, что отражается на стиле межличностных отношений. Внимание к контексту сообщений проявляется в богатстве языковых средств для выражения эмоций, в стремлении передавать все оттенки возникающих между людьми чувств и все колебания в отношениях между ними [8].

Чем больше в культуре зависимость коммуникации от ситуации, тем большее внимание уделяется невербальному поведению – мимике, жестам, прикосновениям, контакту глаз, пространственно-временной организации общения (высококонтекстная культура). Высококонтекстные культуры могут существенным образом различаться по проявленности эмоций в речи. Если для японской культуры нормой является сдержанность при обмене информацией, то русская культура относит вербальное выражение эмоций к



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

одной из основных функций человеческой речи. При этом авторами отмечается, что русский язык, как и японский, имеет исключительно богатый репертуар лексических и грамматических выражений для разграничения эмоций и придания особой окраски межличностным отношениям.

В целом, нужно отметить большой вклад лингвистов в изучение этнической специфичности, так как язык в значительной мере отображает и фиксирует как внешние, так и внутренние особенности. Сравнительное исследование концепта «лицо» в немецком, английском и русском языках показывает, что он весьма активно вербализуется в песенных текстах трех народов, однако удельный вес русской лексемы *лицо* в три раза выше, чем немецких лексем *Gesicht* и *Angesicht*, и в четыре раза выше, чем английского существительного *face*.

Лицо подобно информационному экрану, на котором с высокой точностью и динамизмом отображаются движения внутренней жизни человека. Именно с него в процессе непосредственного общения считываются сложнейшие символы состояний, мыслей, интересов и намерений коммуникантов. Динамика переживаний человека, его темперамент и характер оказываются как бы вынесенными вовне и доступными восприятию другого.

Таким образом, изучение коллективных эмоций, базовых состояний – открывает путь для мониторинга различных тенденций в сфере общественного сознания. Воссоздание мира эмоций определенного этноса, который обусловлен чертами национальной психологии, традициями, особенностями национальной культуры – важная междисциплинарная задача.

Следует особенно отметить проблему внутренней множественности различных групп и малых народностей внутри самого этноса. Например, азербайджанцы как этногруппа сформировались в результате длительного исторического развития, постепенной консолидации древних племен (албанцев, удинов, каспиев, талышей и др.) с тюркоязычными племенами,

которые приходили на эту территорию в разное время – гуннами, огузами, кыпчаками и др.

В результате наложения внешних особенностей разных этнических групп, важные признаки внешности – цвет глаз, оттенок кожи, пропорции геометрических линий по наиболее информативным частям лица «брови-нос-скулы», которые нередко являются отличительными для опознания лица как «своего»-«чужого» и выступают важными признаками для активизации этнических стереотипов – оказываются непостоянными. Внутри одного этноса они могут существенно варьировать: например, татары могут быть как светлоглазыми, так и темноглазыми. Фактически, выделить «типичного» представителя этноса как некий эталонный вариант, безоговорочно принимаемый всеми представителями этноса, – не представляется возможным. Исследователь, как с психологической, так и с антропометрической точки зрения оказывается погружен в систему вероятностей и допущений уже на этапе формирования экспериментальной выборки.

Таким образом, прямой опрос испытуемых с целью формирования этноспецифической выборки может провоцировать большую погрешность, в связи с чем при изучении восприятия человека человеком исследователь вынужден сочетать как объективные данные, так и самовосприятие испытуемого, что существенно сужает круг лиц, которые могут участвовать в исследовании. А с учетом большого количества межэтнических браков на такой многонациональной территории как Россия и в частности Уральский регион, следует отказаться от идеи поиска «типичного» представителя и принять за основу, что ключевые показатели внешности, описанные в литературе, самоопределение себя как представителя этнической группы и владение языком – являются последовательными критериями, позволяющими отобрать представителя той или иной этнической группы и



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

соблюсти максимально возможную чистоту эксперимента в сложившихся условиях.

Лицо человека в процессе межличностного восприятия является сложным стимулом, представляя собой сочетание уникальных и типичных характеристик [1]. Лицо представляет собой пример знака, но также может рассматриваться исключительно как физический объект, характеризующийся определенными параметрами и соотношением отдельных частей. Можно предполагать, что чем меньше у наблюдателя непосредственного сенсорного опыта при восприятии некоторых специфических характеристик лица партнера по общению, тем сложнее ему сфокусироваться на содержании вербального контакта, тем более нагруженными становятся каналы передачи невербальной информации, которая попадает преимущественно в первичные и вторичные сенсорные зоны коры.

Следует отметить недостаточность анализа этнических особенностей лицевой экспрессии. Вероятно, это обусловлено влиянием ряда авторитетных работ, в которых неоднократно подчеркивается сходство лицевых паттернов у представителей различных культур. Открытия, сделанные П. Экманом, К. Изардом еще в 60-80-е гг. прошлого века в настоящее время существенно тормозят научную мысль и экспериментальные исследования в данном направлении. Указанные авторы рассматривали лицевые коды ограниченного количества базовых эмоций, при этом большое значение придавалось воспроизводству, демонстрации тех или иных мимических актов. Спонтанные проявления эмоций, а также отличия непосредственных мимических актов у представителей различных культур остаются пока слабо изученной темой. Это обусловлено тем, что общепринятой теории восприятия выражения лица пока не создано.

В нашем экспериментальном исследовании мы в значительной мере придерживаемся коммуникативного подхода к анализу восприятия лица человека, что в данной парадигме рассматривается как сложный процесс, обусловленный объективными особенностями способа кодировки

посылаемого сигнала (физические параметры лица коммуниканта: цвет, форма, соотношение различных частей), а также характеристиками коммуникатора (разнообразие сенсорного опыта восприятия различных типов лицевых кодов, личностные особенности, стереотипы восприятия). Эти относительно стабильные характеристики партнеров по общению опосредуются предметом общения, состоянием обоих, ситуативным контекстом. Очевидно, что в такой значимой сфере человеческих отношений как межэтнические контакты большую роль приобретает разнообразный сенсорный опыт восприятия типов лицевой экспрессии.

Экстенсивное накопление эмпирического материала во многом происходит за счет роста методической базы, позволяющей создавать экологически валидный стимульный материал. В настоящее время среди наиболее значимых средств экспериментального исследования лицевой экспрессии можно выделить следующие авторские методики: П. Экмана, У. Фризена; Г. Дейла; Nahcock, Bruce, Burton, 1998; Rowland, Perrett, 1995; Calder, Young, Rowland, Perrett, 1997; Bänninger-Huber, 2005; Bartlett, Littlword, Braathen, Sejnowski, Movellan, 2003; Cohn, 2005; Schmidt, Cohn, Tian, 2003; Р. Бак, 1972; Hill, Bruce, 1996; Coomhes, Moss, Linnet, Richards, James, 1991; Fright, Linney, 1993. Как следует из приведенного перечня, отечественные разработки в этом направлении остаются не известны мировой науке.

В первой половине XX века многие ведущие культурантропологи, включая М. Мид, обнаружили многочисленные свидетельства того, что у представителей разных культур существуют значительные различия в экспрессивном поведении, в том числе и в мимике. По их мнению, выявленные различия означает, что мимика – это язык, которым, как и любым другим, человек овладевает в процессе социализации [9].



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Но в 60-е гг. П. Экманом и У. Фризенем [9] была проведена целая серия экспериментов, выявивших инвариантность мимики в различных культурах и, получивших название «исследований универсальности». Так, в одном из экспериментов испытуемые из 5 стран (Аргентины, Бразилии, США, Чили и Японии) должны были определить, какой из шести эмоций – *гневом, грустью, отвращением, страхом, радостью или удивлением* – охвачены люди на показанных им фотографиях. Был выявлен высокий уровень согласия в опознании этих лицевых кодов.

П. Экман и У. Фризен попытались дать ответ на еще один вопрос: одинаковым ли образом в реальной жизни отражаются на лицах людей те эмоции, которые они опознают на фотографиях. При просмотре вызывающего стресс фильма в одиночестве на лицах американцев и японцев выражались одинаковые эмоции. Но смотря фильм в присутствии экспериментатора, американские испытуемые демонстрировали те же эмоции *отвращения, страха, грусти или гнева*, в то время как у японцев негативные эмоции стали отражаться на лице реже и заменялись улыбкой, под влиянием социальных установок, требующих контроля экспрессии в присутствии других людей.

В дальнейшем исследования, повторяющие и развивающие работы П. Экмана и У. Фризена, проводились в других странах, другими исследователями, и все они подтвердили полученные выводы. Более того, в исследовании, проведенном одновременно в 10 странах, выявлено, что по мимике представителей чужих культур очень хорошо опознаются не только «чистые», но и смешанные эмоции.

Таким образом, восприятие лицевой экспрессии – важное направление, разрабатываемое в отечественной и зарубежной науке и характеризующееся довольно обширным инструментальным и теоретическим обеспечением. Однако, имеющиеся экспериментальные данные носят зачастую локальный характер с точки зрения практической ценности. И если половые различия, возраст и личностные характеристики испытуемых нашли свое отражение в

ряде полученных результатов, то вопросы, связанные с особенностями экспрессии и восприятия лицевых кодов эмоций у представителей различных этносов остаются слабо разработанными.

Восприятие лицевой экспрессии партнера по общению обусловлено целым комплексом факторов, связанных с половой принадлежностью наблюдателя и коммуникатора, степенью открытости лица как физического стимула, принадлежностью экспрессора к определенной этнической группе, что обуславливает специфику черт лица и его физических характеристик. Разнообразный сенсорный опыт, связанный с восприятием лицевых актов, производимых разными категориями субъектов общения в различных ситуациях, способствует коммуникативной компетентности специалистов, задействованных в процессах межкультурных коммуникаций. Очевидно, что современные процессы мобильности представителей различных культур и этносов диктуют необходимость развития навыков адекватной перцепции паттернов лицевой экспрессии для улучшения процессов общения, повышения эффективности переговоров, оптимизации социального взаимодействия в различных группах и организациях. Особую роль эти навыки приобретают на многонациональных территориях, к которым относится ряд субъектов Российской Федерации и Россия как независимое государство в целом.

Трудности изучения лицевой экспрессии обусловлены динамичностью эмоций, недостаточной теоретической разработанностью различных вопросов психологии эмоций – у исследователей не сформировалось единое понимание классификации эмоций, механизмов их развития, факторов, влияющих на различия в эмоциональной сфере. Существует ряд аргументов в поддержку врожденной, биологической природы эмоций. В частности, доказательство по методу исключения: поскольку часто не возможно проследить обучение тому или иному эмоциональному поведению, то



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

следует предполагать биологию как единственный мотиватор эмоции. Кроме того, многие эмоциональные состояния переживаются в разных обществах сходным образом, несмотря на различия культурного контекста и физических обстоятельств.

Изучение эмоциональных переживаний в клинических условиях выявляет сходную физиологию, сопутствующую определенным эмоциям (температурные изменения кожного покрова, пульс, реакции глаза и т. д.) вне зависимости от этнической принадлежности участников эксперимента, что подтверждает биологическое, физиологическое начало эмоций.

Универсальность определенных эмоций прослеживается через характерное мимическое выражение у представителей разных народов и культур, что, по мнению исследователей, позволяет считать их запрограммированными на генетическом уровне, как врожденные рефлексy.

На вопрос присущ ли эмоции когнитивный компонент, классические универсалисты отвечают отрицательно, полностью исключая элемент сознания из эмоции. По мнению классической психологии, эмоциональная система обособлена от когнитивной. Это самостоятельная система, которая не подчиняется сознанию и относится к сфере бессознательного, поэтому и эмоции непознаваемы, они существуют как данность, одинаковые у каждого человека, независимо от его принадлежности к тому или иному этносу.

Однако невозможно отрицать, что есть сложные эмоциональные выражения, культурно специфицированные, объединяющие разные эмоции, и они оказываются не так хорошо изучены, как фундаментальные. Вместе с тем изучение незападных культур показывает возможность другого видения мира, другой когнитивной категоризации, отличной от того, что мы находим в нашей европейской традиции. Бесспорно существование систем, где эмоции так же, как и концепт личности как таковой, строятся по другим моделям, имеют другие принципы организации, функции и цели.

Сторонники подхода к освещению эмоций, свойственного представителям когнитивной антропологии, утверждают, что при наличии

определенного числа фундаментальных эмоций, которые являются универсалиями, выделяется особый пласт культурных явлений – этноспецифицированные эмоции, которые являются культурными образованиями, они различны у разных народов, формируются внутри определенного социума, а не наследуются.

Другими словами, современный подход к эмоциям признает ряд прототипических аффектов, на которые как на фундаментальную, физиологически заданную основу, надстраиваются культурно определяемые эмоции.

В связи с тем, что ребенок с рождения осваивает речь и язык, являющиеся важными источниками информации о мире эмоций и чувств, в данной работе список базовых эмоций был расширен за счет имеющихся данных о наиболее частотных в русском языке (он является основным средством общения на территории Свердловской области) эмотивах – номинативах в количестве 20 лексических единиц. Их перечень был представлен выше и заложен в основу стимульного материала данной работы.

В целом, обзор литературы показал, что изучение вопросов, связанных с этническими особенностями, требует междисциплинарного подхода, во избежание ошибочных выводов и неверных интерпретаций; при исследовании эмоций важно понимать их двойную обусловленность – врожденность паттернов экспрессии основных эмоций и влияние социальных норм на интенсивность и контекстуальность экспрессии; уровень разработанности проблемы эмоциональной экспрессии представителей различных этносов позволяет на данном этапе использовать преимущественно качественный, описательный подход, включающий лишь элементы статистического анализа.



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Полученные выводы легли в основу построения схемы эксперимента, принципов отбора и предъявления стимульного материала, анализа данных, полученных в ходе выполнения нашего собственного исследования.

Новизной исследования является разработка и качественный анализ базы данных лицевой экспрессии представителей различных этносов (на примере 20-ти наиболее распространенных этнических групп, проживающих на территории Свердловской области), с учетом гендерных различий. В отечественной экспериментальной психологии такого рода системные разработки еще не производились. Для получения массива фотографий эмоциональной лицевой экспрессии были отобраны представители 20-ти этнических групп: татары, украинцы, башкиры, марийцы, немцы, белорусы, удмурты, азербайджанцы, чувашаи, армяне, мордва, евреи, таджики, казахи, цыгане, узбеки, молдаване, грузины, китайцы, поляки – 20 молодых мужчин в возрасте от 19 до 27 лет (в среднем, 22,4 года) и 20 молодых женщин от 19 до 25 лет (в среднем, 20,8 лет) – по два представителя обоего пола от каждой этнической группы. Молодой возраст испытуемых являлся важным условием участия в эксперименте, так как наличие выраженных мимических морщин существенно зашумляет восприятие актуального состояния модели. Также большое внимание уделялось отсутствию на лицах моделей родинок, шрамов, пирсинга, т.к. эти детали фото-изображения существенно фиксируют внимание испытуемых.

В результате был собран массив фотографий спонтанной лицевой экспрессии и произведен качественный анализ полученных данных.

Анализ экспериментальных данных позволил выявить ряд важных особенностей демонстрации лицевой экспрессии под влиянием различных стимулов.

Анализ гендерных различий показал, что девушки демонстрируют экспрессию более отчетливо, выразительно и точно, тогда как юноши активно модулируют эмоции, приносят в мимику элементы иных микровыражений, в результате чего их экспрессия становится менее

«читабельной», редко несет однозначную информацию о модальности актуального переживания. Обращает на себя внимание большое количество асимметричных выражений у мужчин, что, по мнению П. Экмана, является попыткой скрыть свое истинное эмоциональное состояние.

Важно подчеркнуть, что наблюдатели-девушки склонны воспроизводить экспрессию модели при ее опознании – их лица непроизвольно подстраивались, стараясь совершить те движения, которые копировали бы выражение лица модели, независимо от пола. Наблюдатели-мужчины дистанцируются при восприятии экспрессии другого человека, занимают отстраненную позицию, предпочитая аналитическую стратегию при восприятии лица и состояния модели.

Также были выявлены гендерные различия по количеству и качеству экспрессивных актов в каждой этнической паре испытуемых: молодые женщины демонстрируют достоверно (на уровне 0,95) больше вариантов экспрессии, их лицевые коды отличаются большей однозначностью интерпретации; молодые мужчины во всех этнических парах отличаются значительным контролем экспрессии, в результате чего их лицевые коды включают большое количество смешанных и сфальсифицированных эмоций. На фотографиях мужчин преобладает экспрессия *гнева/раздражения* (48%), *печали* (37%), *отвращения/презрения* (35%), у женщин наиболее часто встречается экспрессия *радости* (43%), *печали/грусти* (28%), *страха* (18%), *злости* (14%) – показатели подсчитывались с учетом смешанных выражений. Выявлены разные способы восприятия лицевой экспрессии: женщины склонны воспроизводить, повторять наблюдаемую экспрессию, мужчины – занимают позицию наблюдателя.

Этнические особенности проявились в значительной мере не в наличии/отсутствии каких-либо эмоций, а в том, какой тип ситуаций взаимодействия вызывал больше экспрессивных реакций и насколько они



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

различались по вариабельности и интенсивности. Представители славянских национальностей – украинцы и белорусы – демонстрировали довольно высокий уровень экспрессивности как при непосредственном общении с экспериментатором, так и при работе со стимульным материалом. Представители тюркской группы – татары, башкиры, чувашаи – были более экспрессивны в личном общении, а при просмотре фотографий, видео-материалов и прослушивании аудио-треков – зафиксировано уменьшение количества экспрессии. Представители финноугорской группы – марийцы, удмурты, мордва – демонстрировали средний уровень экспрессивности в обеих экспериментальных ситуациях. Представители таких этнических групп как таджики, узбеки, казахи, китайцы, азербайджанцы демонстрировали существенно меньше, чем остальные группы, варианты экспрессии как в непосредственном, так и при опосредованном общении. Представители таких этнических групп как армяне, грузины, молдаване демонстрировали большое количество экспрессии в ситуации непосредственного общения, средние значения при просмотре визуальных стимульных материалов, но весьма разнообразно реагировали на аудио-треки, что сближает их результаты с представителями славянской группы. У представителей немецкого и польского этносов можно было наблюдать средний уровень экспрессивности при непосредственном общении, при этом – довольно высокий – при работе со стимульным материалом. Представители цыганского и еврейского этносов демонстрировали, как и представители славянской группы, высокий уровень экспрессивности в обеих ситуациях взаимодействия.

Полученные результаты уточняют имеющиеся в литературе [1] данные о том, что экспрессия у представителей различных этносов совпадает на 80%. Полученные результаты указывают, что это зависит от характеристики ситуации – насколько субъект – представитель этнической группы – вовлечен в процесс взаимодействия.

Обобщенно полученные данные позволяют выдвинуть перспективную гипотезу о лучшем понимании лицевых кодов эмоций у представителей

близких по степени экспрессивности этносов и больше ошибок – при восприятии экспрессии других этнических групп.

В целом, наши данные только частично согласуются с концепцией П. Экмана: помимо выделенных им 7 эмоций (*радость, гнев, страх, печаль, удивление, отвращение, презрение*), довольно часто у разных испытуемых можно было наблюдать экспрессию *смущения, обиды, боли, недоверия, сомнения, разочарования, вины, раздражения/недовольства, ненависти / агрессии, интереса, спокойствия, усталости, скуки / апатии, восторга/воодушевления, гордости, недоумения / растерянности*. С одной стороны, некоторые из этих эмоций могут рассматриваться как варианты 7 перечисленных эмоций, смещенные по шкале интенсивности, однако часть примеров не вписывается в семикатегориальную систему П. Экмана – представители обоих полов и разных этнических групп демонстрируют довольно устойчивую и разнообразную лицевую экспрессию. В большей мере перечисленные примеры подтверждают концепцию К. Изарда, но тем не менее, и ее они существенно расширяют. Это объясняется, безусловно, социальным научением, так как варианты реагирования, в том числе, посредством модуляции лицевого кода – это прямое следствие межличностного общения, о чем П. Экман писал в самых ранних своих трудах.

Полученные результаты имеют большое теоретическое значение, доказывая устойчивость социальных стереотипов, связанных с поведением лиц разного пола и этнической принадлежности в ситуации межличностного взаимодействия. Собранный эмпирический материал был подвергнут экспертной оценке. В качестве экспертов выступили 12 человек, профессионально занимающихся опознанием лицевой экспрессии, имеющих большой стаж работы в сфере человек-человек: специалисты-профайлеры (2 человека), педагоги-психологи высшей категории (2 человека), специалисты



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

кадровых служб (2 человека), продавцы-консультанты (2 человека), ведущие тренингов (2 человека), работники миграционных служб (2 человека) – по 1 мужчине и женщине из каждой перечисленной профессиональной группы. Этническая принадлежность экспертов не учитывалась, так как в качестве отборочного критерия был введен предварительный тест на толерантность, оценку активного словаря эмоций и индивидуальная беседа, выявляющая отношение экспертов к процедуре экспертизы и представителям различных этносов. Таким образом, из массива обследованных экспертов (53 человека) были отобраны 12, соответствующих выдвинутому критерию.

Весь массив собранных фотографий (4800 фотоснимков спонтанной лицевой экспрессии) был разбит соответственно на 12 блоков по 400 фотографий в каждом. Эксперты просматривали каждый блок, выставя свои оценки по 4-балльной шкале:

3 балла – название и характеристика эмоции полностью соответствует предъявленному визуальному знаку

2 балла - название и характеристика эмоции в значительной мере соответствует предъявленному визуальному знаку

1 балла - название и характеристика эмоции недостаточно соответствует предъявленному визуальному знаку

0 баллов - название и характеристика эмоции не соответствует предъявленному визуальному знаку.

Оценка каждого блока занимала, по отзывам экспертов, от 50 до 140 минут. По результатам работы эксперты подчеркнули еще более выраженное, чем до эксперимента, повышение навыка восприятия лицевой экспрессии.

Данные оценки по каждой эмоции анализировались на предмет согласованности: если какая-либо фотография получала 2 и более оценки 0-1 балла, то она выбраковывалась. В результате, из 4800 фотографий были выбракованы 12%. Таким образом, в массиве осталось 4120 фотографий. Наибольшее количество фотографий было выбраковано из подборок фотографий таких этносов как грузины (9 снимков), азербайджанцы (14

снимков), таджики (15 снимков), казахи (18 снимков), евреи (19 снимков), цыгане (23 снимка), узбеки (38 снимков), китайцы (44 снимка). Из анализа приведенных данных можно вывести следующие тенденции:

1) наблюдается значительная выбраковка фотоснимков среди тех этнических групп, которые не соответствуют этнической принадлежности экспертов. Этот факт подчеркивает значимость сенсорного опыта восприятия – не смотря на то, что эксперты демонстрируют установку на толерантность и обнаруживают в результате предварительной диагностики развитый словарь эмоций (т.е. сформированную и разветвленную систему понятий, характеризующих эмоции), недостаточность многообразия сенсорного опыта сказывается на способности точно распознавать экспрессивные коды других этносов – они воспринимаются как «нечитаемые», «неточные».

2) значительное количество выбранных фотографий у представителей еврейской и цыганской этнических групп позволяет сделать заключение о наличии устойчивых отрицательных стереотипов в отношении этих этносов, в результате чего выбраковка сопровождалась комментариями о «фальшивости», «неискренности» этих фото-снимков.

3) наибольшее количество выбранных фотографий (73%) – снимки лицевой экспрессии мужчин-моделей, что хорошо согласуется с полученными ранее данными о том, что при восприятии экспрессии мужчин наблюдатели – независимо от пола – приписывают мужчинам неэмоциональность и отрицают наличие проявления эмоциональных реакций.

В целом, работа экспертов показала высокий уровень влияния социальных стереотипов при восприятии и анализе лицевой экспрессии представителей различных этносов. Этот факт ставит под сомнение саму возможность существования базовых эмоций, так как когнитивные рамки восприятия оказываются в процессе развития личности более значимым



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

фактором, существенно искажающим сенсорно очевидные лицевые коды эмоциональных состояний.

Заключение: перспективы использования полученных результатов в науке и практической деятельности

Подводя итоги проделанной работе, необходимо подчеркнуть, что проблема базовых эмоций с точки зрения обоснования самой возможности существования таковых, а также сбора доказательств, подтверждающих отнесенность той или иной эмоции к данному перечню из научной, методологической вполне закономерно становится практической. Предложенный в рамках данной работы перечень наиболее высокочастотных с точки зрения представленности в активном языке, в сознании испытуемых разного пола и возраста, а также полученные экспериментальные данные об особенностях лицевых кодов спонтанных эмоций в ситуации непосредственного и опосредованного межличностного взаимодействия – новый этап в разработке данной проблемы.

Полученные эмпирические данные существенно уточняют представления о «базовых» эмоциях, определяя культуроспецифичный круг феноменов, наиболее актуализированный в сознании носителей языка, вне зависимости от возраста, пола, сферы занятости, выводя дискуссию за рамки обсуждения размерности пространства эмоций или поиска ограниченного перечня универсализированных понятий. Этот подход существенно расширяет возможности для создания исследовательского, диагностического и развивающего инструментария, позволяя ставить вопрос о возрастных нормах освоения словаря эмоций, более обоснованно подходить к изучению возрастных и гендерных различий точности опознания и вербализации эмоций.

Представленные результаты позволяют заключить, что реализация экспериментального исследования позволила выявить специфические способы кодирования эмоций с помощью мимики у представителей

различных этносов с учетом гендерных различий, а также определить различия эмоциональной экспрессии в ситуации непосредственного и опосредованного взаимодействия, обусловленные этнической принадлежностью субъекта общения. Полученные данные необходимы специалистам, работающим в сфере кросс-культурных коммуникаций, а также при организации взаимодействия между сотрудниками в многонациональных коллективах (учебных, производственных).

Разрабатываемое направление, связанное с созданием базы данных спонтанной лицевой экспрессии направлено на открытие нового этапа в экспериментальном изучении восприятия лицевой экспрессии, что позволит проводить серии экспериментов на основании валидного стимульного материала при изучении восприятия, опознания и интерпретации лицевой экспрессии в кросс-культурных исследованиях. В отличие от распространенных экспериментов, направленных на анализ данных демонстрируемой лицевой экспрессии, задачей данного проекта является сбор эмпирического материала, иллюстрирующего **спонтанную лицевую экспрессию** представителей различных этносов. Специфический стимульный материал, задающий ситуацию непосредственного и опосредованного взаимодействия испытуемых-моделей и экспериментатора, позволяет выявить и оценить степень разнообразия лицевых актов, используемых в процессе невербального общения мужчинами и женщинами разной этнической принадлежности.

Успешная апробация материалов базы данных лицевой экспрессии позволяет рекомендовать разработку тренингов и дистанционных курсов для различных учреждений, организаций и структур, в которых работают и учатся лица разных национальностей, что повысит эффективность коммуникативных процессов между представителями различных этносов. При межкультурных контактах лицо партнера по общению выступает



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

первоначально в качестве физического стимула. Развитие сенсорного опыта восприятия разнообразных вариантов лицевых паттернов эмоций позволяет перейти на уровень опознания и интерпретации состояния партнера.

Предполагается, что визуализация различий в проявлении эмоционального реагирования, а также возможность тренировки навыков идентификации и опознания лицевой экспрессии благодаря специально организованной базе данных позволяет улучшить качество межэтнических контактов как на межличностном, так и на межгрупповом уровне, будет способствовать формированию толерантности к представителям разных национальностей, повысит эффективность деятельности сотрудников организаций, работающих с другими странами и регионами в ситуациях переговоров, презентаций, обучения, когда контакт «лицом к лицу» является основной формой партнерского взаимодействия.

Список литературы

1. Ананьева К.И., Басюл И.А., Демидов А.А. Кросс-культурные особенности движений глаз при восприятии лиц разных рас // Экспериментальная психология. 2016. Том 9. № 4. С. 5–17. doi:10.17759/exppsy.2016090402
2. Антоновский А.Ю. Этнос как медиум коммуникации: к системно-коммуникативной концептуализации этноса. // ЛИЧНОСТЬ. КУЛЬТУРА. ОБЩЕСТВО. 2011. Том XIII. Вып. 4 (№№ 67–68).
3. Барабанщиков В.А., Болдырев А.О. Лицо человека: природное образование и орган коммуникации // Научные труды аспирантов и докторантов. Вып. 2005, 3 (40), М.: Издательство МосГУ, 2005. С.3-8.
4. Барабанщиков В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А. Восприятие эмоциональных экспрессий лица при его маскировке и кажущемся движении // Экспериментальная психология. 2015. Том 8. № 1. С. 7–27.

5. Барабанщиков, Т.Н. Малкова. Зависимость точности идентификации экспрессии лица от локализации мимических проявлений. URL <http://www.voppsy.ru/issues/1988/885/885131.htm> [дата последнего обращения: 27.07.2018].

6. Бромлей Ю. В. Национальные процессы в СССР: поиск новых подходов. М.: Наука, 1988. С. 146–147.

7. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2004. – 456 с.

8. Гусакова Н.Ф. Этнические особенности коммуникации [URL: <http://de.ifmo.ru/--books/0062/54.html>] (дата последнего обращения: 10.10.2018).

9. Данилова Н. Н. Психофизиология. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 368 с.

10. Иванова Е.С. Вербализация эмоций: возрастные и гендерные различия. // Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2011, №4 (95). С. 180 -188.

11. Иванова Е.С. Возможности методики «Словарь эмоций» для диагностики и развития эмоциональной сферы. // Психологическая диагностика, 2008, №1. – с.101-112.

12. Иванова Е.С. Исследование взаимосвязи эмоционально-личностных особенностей и активного словаря эмоций. // Дисс. канд. психол. наук. Екатеринбург, 2007. 154 с.

13. Иванова Е.С. Лицевая экспрессия эмоций: этнические и гендерные особенности. // Дискуссия. Екатеринбург: Институт современных технологий управления, 2013. №9 (39). С. 156-161.

14. Иванова Е.С. Психосемантический подход к разработке «Словаря эмоций». // Актуальные вопросы современной науки / Сборник научных



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

трудов. Выпуск 9 / Под общ. ред. С.С. Чернова. – В 2-х кн. – Кн. 1. – Новосибирск: ЦРНС, 2009. – С. 58-65.

15. Иванова Е.С. Точность опознания спонтанной лицевой экспрессии мужского и женского лица. // Наука и современность – 2011. Материалы X Международной научно-практической конференции: в 2-х частях Ч.1. /Под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. С.286-290.

16. Иванова Е.С., Томилов Е.В. Математическая модель когнитивно-личностных особенностей в зависимости от типа принадлежности к религиозной традиции // Международная научно-практическая конференция «Education, Science, and Humanities Academic Research Conference» США, Сан-Франциско, 2017. С. 65-87.

17. Изард К. Психология эмоций. СПб: Пер, 2006.

18. Мещеряков Б.Г. Фейс-символы как психологические орудия // Культурно-историческая психология, 2006, №1, с.11-17.

19. Ольшанникова А. Е., Семенов В. В., Смирнов Л. М. Оценка методик, диагностирующих эмоциональность // Вопросы психологии, 1976, № 5. - С.103-113.

20. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. - Казань: КГУ, 1991.

21. Симонов П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций. — М.: Наука, 1970. - 144 с.

22. Сяохуэй Ч. Русские наименования лица по свойству их употребления в газетных текстах. Автореф. дисс. канд. филол. наук. М, 2011. 24с.

23. Хомская Е. Д., Батова Н. Я. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование). - М.: Изд-во МГУ, 1992. — 180 с.

24. Экман П. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2010.

Исследование выполнено при поддержке РГНФ и Правительства Свердловской области, грант №12-16-66028.

Ахмадиев Габдулахат Маликович,

Набережночелнинский институт Казанского федерального университета, профессор, доктор ветеринарных наук, профессор кафедры химии и экологии

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ,
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ И ПРОФИЛЯ**

Аннотация

Целью настоящей работы является разработка методологических основ и принципов обучения и воспитания школьников и студентов в высших и средних учебных заведениях, учитывая их индивидуальные особенности.

Мы считаем, что иммунобиологическое, психофизиологическое и педагогическое сопровождение будет являться неотъемлемым элементом системы среднего и высшего образования, равноправным партнером структур и специалистов разного профиля в решении задач сохранения здоровья, обучения, воспитания и развития нового поколения в России.

Ключевые слова: обучение, воспитание, школьники, студенты, наука, образование, психофизиология, личность, индивидуальность.

**METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND PRINCIPLES OF
TRAINING, EDUCATION OF CHILDREN OF SCHOOL AGE AND
STUDENTS OF TECHNICAL DIRECTION AND PROFILE**

Ahmadiev Gabdulakhat Malikovich,

Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University, Professor,
Doctor of Veterinary Sciences, Professor of the Department of Chemistry and Ecology



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Annotation

The purpose of this work is to develop a methodological framework and principles of training and education of schoolchildren and students in higher and secondary educational institutions, taking into account their individual characteristics.

We believe that immunobiological, psychophysiological and pedagogical support will be an integral element of the system of secondary and higher education, an equal partner of structures and specialists of different profiles in solving the problems of preserving health, education, upbringing and development of the new generation in Russia.

Keywords: training, education, schoolchildren, students, science, education, psychophysiology, personality, individuality

Введение

Целью настоящей работы является разработка. Методологических основ и принципов обучения, воспитания детей школьного возраста и студентов технического направления и профиля.

Социальные преобразования общества, происходящие в настоящее время, в первую очередь, оказывают влияние на подрастающее поколение, на подготовку специалистов в ВУЗах различных регионов России. Для этого необходимы глубокие знания о полученных результатах исследований в различных областях отечественной и зарубежной науки. В дальнейшем эти знания и происходящие в отечественной и зарубежной науке процессы оказывают влияние на формирование студенческой молодежи как будущих специалистов, воздействуют на развитие инновационных технологий в различных областях деятельности, содействуют адаптации и приспособлению к конкретным условиям их применения.

Происходящие перемены в нашей стране, социально-культурные, экономические изменения влекут за собой смену приоритетов и ценностей, особенно в области формирования современной личности, умеющей

адаптироваться к быстро меняющимся условиям нового многогранного мира. Это, несомненно, влияет на характер, содержание обучения и воспитание школьников и студентов, на степень подготовки специалистов в ВУЗах Татарстана и России.

В последнее время существенные и радикальные изменения в науке и образовании, происходящие в Российском обществе, вызвали к жизни необходимость осмысления развития основных направлений науки и образования XXI века.

Сегодня сфера науки и образования должна работать на будущее, определяя личностные качества каждого человека как будущего специалиста. Сейчас время высказывается мнение, что образование и наука в настоящем их состоянии и в перспективе способны переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции в духовной и экономической сферах всего человечества.

Однако, мы считаем, что для решения поставленных целей и задач и жизнеобеспечения современного образования и науки, в первую очередь, необходимо стимулировать творческую работу одаренных школьников и студентов. Не оставляя без внимания перспективное направление научных, учебных и производственных проектов профессорского и преподавательского состава ВУЗов России.

В настоящее время именно оно становится фактором его выживания. Роль знаний в нашем обществе, особенно в экономическом развитии производственных организаций, стремительно возрастает, вытесняя значимость различных средств, приемов производства, природных ресурсов. В последнее время в России наука и производство ведет поиск новых приемов, способов, устройств и средств жизнеобеспечения, в том числе, разработку технологии производства продовольственных, непродовольственных, потребительских и промышленных товаров первой



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

необходимости отечественного происхождения. Все это возможно только с помощью деятельности способных и одаренных молодых людей, руководимых опытными учеными и специалистами производства.

Для достижения поставленной цели и решения поставленных задач, для практической проверки исходных научных положений в настоящей работе был использован комплекс теоретических методов исследования: анализ проблемы и предмета исследования, системный и целостный подходы.

В XX веке сфера образования во всем мире занималась передачей из поколения в поколение нацеленных на быструю отдачу блоковых и фрагментарных знаний, умений, навыков. Это касается и формирования у школьников и студентов общей и целостной картины окружающего материального и духовного мира, способствующей осознанию принадлежности каждого к единому человеческому сообществу, передаче из поколения в поколение духовных, культурных и нравственных ценностей в их национальном и общечеловеческом понимании. Эти образовательные, воспитательные, гуманитарные по своей природе явления в лучшем случае лишь декларировались, а часто игнорировались.

В настоящее время создание системы среднего и высшего образования, которые направлены на реализацию личностно-ориентированного подхода, «возвышение» личности в системе правовых, нравственных и моральных ориентиров государства. В современный период развития образования требует существенного пересмотра теории и практики, т.е. в фундаментальном и прикладном отношении подготовки специалистов, обеспечения условий становления личности, как специалиста новой формации в условиях международной интеграции [2; 3; 4; 5].

Мы считаем, что проблема личностно-профессионального развития, обучения и воспитания студентов должна носить не только комплексный, но и иметь особый индивидуальный характер. Поэтому во многих работах обобщались и учитывались концепции различных наук, изучающих человека как целостную систему. Однако до сих пор не обращали и не обращают

должного внимания на обучение и воспитание способных и одаренных школьников и студентов по специальной программе. Для них должны быть созданы специфические и целенаправленные, т. е. специальные учебные программы развития в каждой школе и ВУЗе нашей страны.

Существенное значение для плодотворной педагогической деятельности имеет реализация выявленных общих закономерностей в теории воспитания и обучения, внедрение которых повышает эффективность всей системы образования и создает предпосылки для разработки новых научно-практических направлений в решении современных педагогических задач. Передовой и личный опыт педагогов-новаторов обеспечивает развитие творческого потенциала обучаемых, а его обобщение позволяет находить эффективные приемы при разработке новых технологий обучения и воспитания в русле решения проблем развития личности. Переход к личностно-ориентированному образованию, наполнение содержания образования национальными и общечеловеческими ценностями и культурными смыслами актуализирует необходимость разработки научно-обоснованных методик и технологий, адекватных новому содержанию с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Образование получает личностную ориентацию, только тогда, когда востребует деятельность сознания на уровне субъективных, личностных смыслов. При этом приобретает гуманистическую, развивающую основу, вместо традиционно-формирующей, ориентированной и направленной, на передачу готового, а не произведенного личностью опыта. Смена традиционной парадигмы образования на личностно-ориентированную требует совершенствования подготовки специалиста, способного педагогично и технологично проектировать личностно-ориентированный дидактический процесс, владеющего личностно-развивающими, индивидуальными, экологически безопасными, здоровье-укрепляющими



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

технологиями обучения, воспитания и преподавания.

В настоящее время разработка экологически безопасной здоровьесохраняющей технологии обучения, воспитания для одаренных учеников в школах, подготовки студентов и преподавания в ВУЗах России является нерешенной проблемой. При этом необходимо учитывать психофизиологические и психологические особенности, как школьников, так и студентов. Для этого в каждой школе и ВУЗе должна быть создана проблемная лаборатория психофизиологического или педагогического профиля.

Исследование проблемы обучения и воспитания молодежи в средних и высших учебных заведениях технологического профиля позволило выявить ряд противоречий, обусловленных несоответствием между: теоретическими исследованиями и практической деятельностью в области обучения и воспитания учеников и студентов в средних и высших учебных заведениях. В настоящее время появление альтернативных, инновационных образовательных и предметных программ для школьников, студентов и отсутствием единой экологически безопасной здоровьесохраняющей стратегии обучения и воспитания учеников в школах и студентов в ВУЗах; ориентацией среднего и высшего образования на решение проблемы личностного подхода и развитие личности ученика и студента в процессе обучения и воспитания и реализацией практической цели обучения, направленной на овладение знаниями, умениями, навыками; появлением учебно-методических пособий отечественных и зарубежных авторов, предназначенных для учеников школ и студентов ВУЗов и неспособностью учителей школ и преподавателей ВУЗов их адаптировать к реальным условиям обучения в среднем и высшем учебном заведении России с позиции личностного подхода; реальной потребностью общества в преподавателях средней и высшей школы для обучения учеников и студентов и отсутствием концептуальной экологически безопасной модели обучения и развития школьников и студентов, разработанной в контексте

современного среднего и высшего образования, ориентированной на развитие социально активной личности, как ученика, так и студента.

Осмысление выделенных противоречий обусловило необходимость определить актуальность теоретического исследования, проблема которой сформулирована следующим образом: какие ведущие научные, методологические, теоретические, технологические основы и принципы, психологические, педагогические условия и механизмы определяют сущность и реализацию личностного подхода в обучении школьников и студентов, средних и высших учебных заведений разного профиля [1].

Учебный процесс в современной высшей школе в возрастающей степени приобретает для студентов характер самостоятельного и поискового. Самостоятельная работа студентов в ВУЗе имеет индивидуальный, систематический, усложняющийся и непрерывный характер. Мы считаем, что для каждого студента задание самостоятельной работы должно быть индивидуальным. При этом необходимо учитывать способности каждого студента. Хотя элементы самостоятельной работы органически включены во все виды учебной работы, именно качество самоподготовки студентов определяет эффективность их обучения. Повышение удельного веса самостоятельной работы при одновременном усилении ориентирующих функций аудиторных занятий – одно из направлений совершенствования организации учебно-воспитательного процесса. Для ВУЗов многих стран участие студентов в научно-исследовательской работе – давняя традиция. В современных условиях эта тенденция охватила большинство отраслей высшего образования. Взаимосвязь исследовательской деятельности и обучения создает условия для развития творческих способностей личности и приобретения необходимых навыков научного труда и опыта. Сложная проблема интеграции исследовательской деятельности и обучения решается, чаще всего, путем включения элементов научных исследований или разделов



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

исследовательского характера в аудиторные и самостоятельные работы, подготовку студентами научных аналитических обзоров, рефератов и т. п., выполнение исследований в соответствии с учебным планом и в процессе подготовки итоговых курсовых и квалификационных работ. Интеграция науки и образования возможна и успешна лишь при достаточно развитом научном потенциале ВУЗа, который опирается на необходимую кадровую и научно-техническую базу.

Подготовка компетентного специалиста на основе интеграции образования, науки и производства – это процесс сложный, обусловленный высоким уровнем профессионализма научно-педагогических кадров, инновационными технологиями обучения и воспитания, собственной учебной и научно-исследовательской активностью, направленный на формирование профессиональной компетентности, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда.

Процесс взаимосвязи образования, науки и производства осуществляется на основе следующих общих принципов интеграции:

1) принципа симбиоза, направленного на исследование и усиление взаимосвязей между образованием, наукой и производством с целью развития их взаимодействия и формирования системной целостности;

2) принципа обоюдности развития образования, науки и производства, обеспечивающего целесообразность изменений их структурно-изоморфных составляющих;

3) принципа релевантности (англ. relevant – существенный), допускающего формирование и развитие интегративных форм взаимодействия институтов образования, науки и производства посредством объединения в единое целое ранее разнородных частей и элементов;

4) принципа функциональности, предполагающего формирование системной целостности «образование – наука – производство» при одновременном разделении между ними функций;

5) принципа коммутации (лат. commutatio – изменение), означающего,

что изменения в образовательной, научной или производственной деятельности влияют на трансформацию системной целостности «образование – наука – производство», динамику развития качества инженерно-технического образования;

б) принципа совместимости, в соответствии с которым формируется новое единство образовательной, научной и производственной деятельности на основе информационных обменов с целью оптимизации подготовки современного профессионала.

В любом обществе происходящие взаимовыгодные контакты системы образования, науки, любого действующего производства, реального бизнеса стимулируют профессиональный рост преподавательского состава и качество подготовки специалистов образовательных учреждений. Это гарантирует выпускникам учреждений профессионального образования, трудоустройство по избранной специальности с перспективой карьерного роста, особенно для перспективных и одаренных выпускников, что способствует формированию и совершенствованию их профессиональной компетентности. Обеспечивает учреждениям профессионального образования гарантированный оплачиваемый заказ на подготовку специалистов, возможность развития научно-экспериментальной или учебно-опытной базы, повышения уровня и диверсификации предоставляемого образования, уровня материальной поддержки преподавательского состава и стимулирования его профессионального роста. Заказчику это дает возможность на базе учреждений профессионального образования готовить высококвалифицированные кадры, способные решать производственные проблемы и задачи.

По президентской программе РФ «Одаренные дети» ведется создание хорошо технически оснащенных специализированных центров по работе с одаренными детьми в семи федеральных округах страны. Основными их



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

задачами являются научное, методическое и учебно-наглядное оснащение работы по развитию детской одаренности в территориях и регионах России, подготовка команд к всероссийским и международным предметным олимпиадам, повышение квалификации педагогов, работающих с одаренными детьми, консультирование родителей, развитие дистанционных форм работы с одаренными детьми. Продолжается поддержка юных талантов и их педагогов через систему премий и стипендий Программы. Образовательные учреждения, в том числе интернаты для одаренных детей, оснащаются современным компьютерным и лабораторным оборудованием, музыкальными инструментами, аудио-, видеотехникой и т. д.

В рамках Программы проходит работа по выявлению, поддержке и развитию одаренных детей через систему мероприятий: всероссийские и международные предметные олимпиады, различные творческие конкурсы, фестивали, соревнования по различным направлениям образовательной деятельности – спорту, художественному творчеству, техническому мастерству и др. Издаются сборники работ учащихся, победителей всероссийских конкурсов – юных поэтов, композиторов, художников. Готовится к выходу четвертый выпуск энциклопедии «Одаренные дети – будущее России».

В ближайшие годы в России будет выстроена разветвленная система поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей. Будет предоставлена возможность обучения в заочных, очно-заочных и дистанционных школах, позволяющих им независимо от места проживания осваивать программы профильной подготовки. Одновременно будет действовать система поддержки сформировавшихся талантливых детей.

Для ребят, проявивших свои таланты в различных областях деятельности, будут организованы слеты, круглогодичные интенсивные школы, конференции, форумы, семинары и другие мероприятия, поддерживающие сформировавшуюся одаренность.

Сегодня иммунобиологические, психофизиологические и

педагогические принципы сохранения здоровья, обучения и воспитания талантливых и одаренных детей в образовательных учреждениях выступают как особая проблема и культура поддержки и помощи дошкольника, школьника и студента в решении задач сохранения здоровья, обучения, воспитания, социализации в различных условиях и этапах их общественного развития [6, с.52;7, с. 11]. Иммунобиологическая, психофизиологическая и педагогическая поддержка молодежи в школе осуществляется педагогом, психологом и медицинскими работниками, которые часто имеют среднее специальное образование. Такая тенденция проявляется даже в высших учебных заведениях. Организм человека – сложная саморегулирующаяся система. В основе жизнедеятельности его лежат естественные технологические процессы, зависящие от различных факторов и состояния окружающей среды. Эти естественные технологические процессы на различных этапах индивидуального развития проявляются по своеобразной «схеме» [1, с. 181-183; 2, с. 4-8].

Актуальность проблемы иммунобиологического, психофизиологического и педагогического сопровождения детей определяется также существующими рисками возникновения проблемных ситуаций в здоровье, развитии, обучении в отношении талантливого и одаренного молодого человека. У некоторых одаренных и талантливых молодых людей отмечается неравномерность иммунобиологического, психофизиологического развития. Это сопровождается проявлением в особой форме развития эмоционально-волевой сферы. Все это может вылиться в недовольство или скуку, которые приводят к определенным учебным трудностям, возникновению проблем с осуществлением образовательного и профессионального поиска.

Кроме того, одаренные дети еще сталкиваются с такими проблемами взаимоотношений со сверстниками, учителями, даже с родителями, которые



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

при отсутствии особой системы поддержки и приемов сопровождения могут быть причиной школьной и социальной неприспособленности. Они возникают на почве кратковременных и долгосрочных стрессов из-за несогласованной деятельности нервной, иммунной и эндокринной систем. Поэтому в школах должны работать профессиональные педагоги, психологи и врачи-педиатры с высшим образованием. Кроме того, не каждый педагог и психолог знает о взаимосвязи проявления одаренности и талантливости с иммунобиологическими, психофизиологическими особенностями растущего организма на различных этапах постнатального развития [3, с. 30-36].

Создание педагогами оптимальных условий по развитию коммуникативных действий обеспечат талантливым и одаренным школьникам социальную компетентность и успешную интеграцию в группу сверстников, позволят им строить здоровое продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Эти условия должны быть направлены на сохранение здоровья, на проявление и оптимальное развитие одаренности, талантливости детей в процессе обучения.

Сегодня образовательному учреждению необходимо обеспечить развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий талантливых и одаренных детей в зависимости от их одаренности и талантливости для их успешной адаптации в обществе, особенно самореализации и саморегуляции в семье и школе [4, с. 10-18; 5, с. 10-30; 6, с. 1-20].

Цель иммунобиологической, психофизиологической поддержки и сопровождения: выявление, поддержка здоровья и развитие талантливых и одаренных детей в зависимости от их проявления, самореализации, профессионального самоопределения, сохранения иммунобиологического, психофизиологического и физического здоровья; создание оптимальных условий для гармоничного развития талантливых и одаренных детей.

Одаренные дети– дети, обнаруживающие особо высокий уровень способностей, общих или специальных (к музыке, рисованию, технике и

т.д.). Соответственно, в психологии выделяются общая и специальная одаренность.

Одаренность часто диагностируют по темпу умственного развития, т. е. степени опережения ребенком при прочих равных условиях своих ровесников (на этом основаны тесты умственной одаренности и коэффициент интеллектуальности – IQ). Значение такого показателя не следует преувеличивать, поскольку первостепенное значение имеет «творческая сторона ума».

Раньше других можно обнаружить художественную одаренность детей (в области музыки, затем – в рисовании). В области науки раньше всего проявляется одаренность к математике. Нередки случаи расхождения между общим умственным уровнем ребенка и выраженностью специальных способностей. Детей с необычайно ранним умственным развитием или с особенно яркими достижениями в какой-либо деятельности иногда называют «вундеркиндами».

В обучении и воспитании одаренных детей важно не только обеспечить возможности для полноценного развития их способностей, но и обращать особое внимание на их социальную адаптацию. Ведь в силу своей «нестандартности», отличий от сверстников, одаренные дети нередко испытывают серьезные трудности в общении с окружающими. У них часто встречаются и другие личностные особенности, осложняющие процесс социализации: высокая избирательность интересов, низкая устойчивость к стрессу, склонность замыкаться в себе и пр.

Задачами иммунобиологического, психофизиологического и педагогического направления являются:

1. Разработка способа определения признаков, степени талантливости и одаренности детей в динамике – на различных этапах постнатального развития.



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

2. Создать банк имеющихся диагностических методик и реализовать систему диагностической работы по выявлению степени талантливости и одаренности школьников, требующих особого контроля, определение направления их сопровождения.

3. Оказывать помощь участникам педагогического процесса в решении актуальных задач развития, обучения, социализации талантливых и одаренных детей, повышения психологической комфортности окружающей среды в зависимости от талантливости и одаренности.

4. Осуществлять лечебно-профилактические мероприятия по предупреждению возникновения проблем в обучении, развитии и воспитании ребенка в зависимости от степени его одаренности и талантливости.

5. Участвовать в проведении различных по форме мероприятий по иммунологическому, физиологическому, психологическому просвещению педагогов и родителей, имеющих своей целью расширение их представлений о природе одаренности, об особенностях обучения и воспитания одаренных детей.

Приемы поддержки и сопровождения одаренных детей осуществляются на 4-х уровнях оценки:

Уровни и степени иммунобиологического, психофизиологического и педагогического направления поддержки и сопровождения:

1. индивидуальный – индивидуальная психолого-педагогическая работа непосредственно с талантливым или одаренным учеником (индивидуальные консультации, дополнительные занятия в форме самостоятельной работы, игры и т. д.);

2. групповой – психолого-педагогическая работа с группами талантливых и одаренных школьников (групповые консультации, тренинги, игры и т. д.);

3. уровень развития класса – деятельность педагогов по созданию психологически комфортной среды, позитивных взаимоотношений с одноклассниками в зависимости от одаренности и талантливости;

4. уровень специализированного учреждения (психолого-педагогические, иммунобиологические, физиологические и консультационные центры).

Иммунобиологическое и психолого-педагогическое сопровождение будет строиться на следующих принципах:

1. Постоянное проявление принципа «на стороне ребенка» (в семье, школе и других социальных средах).

2. В каждой школе принцип сопровождения одаренных детей проявляется в автономной форме в зависимости от направления среднего учебного заведения и степени проявления талантливости учащихся.

3. Принцип сопровождения одаренных детей всегда должен проявиться в форме «независимости» от их степени талантливости в процессе учебной, физической работы и отдыха.

4. Соблюдение принципа «непрерывность и преемственность» для каждого школьника в процессе сопровождения в зависимости от степени проявления одаренности и талантливости на всех этапах индивидуального развития.

5. Приемы сопровождения одаренных детей должны применяться в форме комплексного подхода в зависимости степени талантливости учащихся.

6. За весь период индивидуального развития одаренных детей в школе и семье должен соблюдаться принцип «активная позиция ребенка».

Основными приемами и направлениями иммунобиологического, психофизиологического сопровождения и поддержки талантливых и одаренных детей являются нижеследующие:

1. комплексное диагностическое направление: составление банка данных о иммунобиологических и психодиагностических методиках, реализации соответствующей иммунобиологической и



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

психофизиологической диагностики, направленной на выявление степени здоровья, талантливости и одаренности школьников, определение актуальных задач и проблем их развития, обучения, социализации в динамике – в процессе учебы в образовательных учреждениях [8, с. 243-264].

2. коррекционно-развивающее направление: развитие ранней эмоциональной устойчивости, формирование навыков саморегулирующих систем, преодоления и снятия различных форм стресса, изучение мониторинга поведения в различных формах его проявления, особенно в экстремальных ситуациях (конкурсах, олимпиадах, экзаменах); содействие социализации, формированию коммуникативных навыков;

3. просветительское направление: развитие иммунобиологической, психофизиологической и педагогической компетентности администрации, педагогов, родителей; содействие в повышении квалификации педагогов, работающих с талантливыми и одаренными детьми. Педагог должен рассматриваться как естественный технолог и регулятор развития таланта в системе педагог–ученик–семья. При этом у педагогов должна формироваться устойчивая постоянная самооценка, стремление к применению инноваций, должна выработываться позиция Мастера и Учителя;

4. консультационное направление: оказание иммунобиологической, психофизиологической, психологической и педагогической помощи талантливым и одаренным детям, их родителям, педагогам в решении возникающих у них различных проблем (конфликты в явной и скрытой форме, нежелание ученика и педагога сотрудничать вне урока и пр.);

5. иммунобиологическое профилактическое направление: охрана и укрепление здоровья, формирование в школьном сообществе определенной психологической установки в отношении одаренности. Организация психологической среды в школе, поддерживающей и развивающей идеи уникальности каждого школьника, ценности именно его способности. Такая установка является противовесом конкурентоспособности, самоутверждению за счет других;

6. экспертное направление: экспертиза образовательных и учебных программ, научных и образовательных проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов школы;

7. мотивационное направление – поощрение талантливых и одаренных учащихся, педагогов и родителей (премии, почетные грамоты и пр.).

Важнейшим направлением иммунобиологического, психофизиологического и педагогического сопровождения развития учащихся является сохранение и укрепление здоровья детей.

Конкретными задачами работы в данном направлении являются:

1. Развитие навыков саморегулирующей системы и управления семейным и школьным стрессом.

2. Формирование и разработка здоровьесохраняющей технологии образования и воспитания.

3. Профилактика школьного и дорожного травматизма в системе «семья – ученик – школа».

Современные подходы к построению эффективных профилактических программ утверждают необходимость не только давать учащимся информацию о поведенческих реакциях и поведении, опасном для здоровья, но и формировать навыки здорового жизненного поведения и стиля [7, с. 1-24]. Необходимым условием эффективности обучения здоровому образу жизни становится использование широкого диапазона интерактивных видов деятельности (эксперименты, тренинги, ролевые игры, моделирование ситуации и т. д.).

Поощрительные меры являются мощным действенным инструментом в повышении мотивации одаренных детей к обучению и росту своих различных достижений. Приведение этих мер в систему, и регулирование будет формировать стимулирующие мотивы одаренных детей и



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

способствовать оказанию им социальной помощи и поддержки.

Работу с родительской общественностью школа рассматривает как важнейшую задачу, решаемую в системе иммунобиологического, психофизиологического и педагогического сопровождения и поддержки, как в традиционных формах консультирования и просвещения, так и в форме совместных (педиатры, педагоги, психологи, родители и дети) семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов и привитию гуманных отношений окружающим.

Таким образом, иммунобиологическое, психофизиологическое и педагогическое сопровождение будет являться неотъемлемым элементом системы образования, равноправным партнером структур и специалистов разного профиля в решении задач сохранения здоровья, обучения, воспитания и развития нового поколения в России.

В высших учебных заведениях постоянно происходит активизация учебного процесса, путем поиска путей в форме способов и средств повышения эффективности обучения и конкурентоспособности выпускников и она связана с внедрением и повышением компетентности студентов[7,с.43-42]. Такой подход, предполагает изменение самого характера учебного процесса, который превращается в учебное, а далее и в научно-производственное сотрудничество. Это обеспечивает демократизацию позиции преподавателя с одновременным включением студентов в активную, творческую, совместную и продуктивную научную, учебную и производственную деятельность и даже после окончания вуза. Проблема активизации познавательной деятельности студентов всегда была одной из наиболее актуальных и необходимых в педагогической практике и в выборе технологии обучения, поэтому постоянно ведется поиск способов, позволяющих эффективно использовать совместную активную познавательную деятельность преподавателя и студентов. В последнее время интерес педагогов направлен на разработку методологических основ и освоение различных образовательных технологий. Переход на

технологический уровень проектирования учебного процесса и последующая реализация этого проекта помогает преподавателю стать компетентным и конкурентно-способным профессионалом, раскрепощает его личность, выступает альтернативой формальному образованию, учитывает значительное усиление роли обучаемого и открывает новые горизонты и возможности для развития творчества, как преподавателя, так и студентов. Отсюда следует, что сегодня быть профессионально грамотным педагогом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных технологий [10,170].

За период обучения студентов, в ходе получения высшего образования, необходимо постоянно анализировать свою настоящую и будущую перспективную научную или производственную деятельность. А далее реализовывать собственный не всегда заторможенный, неиспользованный резервный потенциал, подготовиться и к тому, с чем им предстоит столкнуться в ближайшее время и в перспективе в жизни и в процессе профессиональной жизнедеятельности в различных областях народного хозяйства РФ. Программа обучения студентов в вузах, специализирующихся по направлению: техносферная безопасность, профиль: охрана окружающей среды и ресурсосбережение, также оказывает влияние на формирование профессиональных качеств, в производственно-технологической, учебно-исследовательской, научно-исследовательской и в после вузовской производственной деятельности. А далее и способствует освоению классических, известных и проектированию новейших разработок, предполагаемых перспективных технологий, которые направлены на обеспечение молодого поколения населения РТ и различных регионов РФ, а также обеспечение студентов безопасным питанием, воспитанием и образованием [1,с.10-18].



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Сегодня актуальным является методологический анализ и обоснование научных основ и принципов антистрессовой, модульной системы обучения студентов в вузах разного профиля. В своих научных работах многие исследователи рассматривают сущность и значение педагогических образовательных технологий, уделяют внимание анализу содержания и нормативной базе проектирования современных активных методов обучения в вузе. Они видят чаще актуальность в проблемах программированного и личного ориентированного подхода и выход на повышение эффективности образовательного процесса [2,с.42-45]. Изучение представленных научных подходов и принципов к совершенствованию учебного процесса, т.е. обучение, может привести к заключению, что эффективное разрешение существующих проблем в педагогических технологиях и в исследуемом аспекте вполне разрешимо в рамках модульного и индивидуального подхода[1,с.51-52; 4,4-12;8].

Поэтому, исходя из выше изложенного, необходимо разработать научные основы и принципы антистрессовой, модульной технологии обучения для студентов технологического и технического профиля, которые бы обеспечили у студентов развитие у них мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, умений осуществлять самоуправление учебной и научно- познавательной деятельностью в период обучения в вузе и после окончания вуза. Такой технологией является модульно-рейтинговое обучение, ориентированное на эффективное проектирование учебного процесса и самостоятельное добывание знаний, так как оно базируется на позициях постоянного деятельного, активного, гибкого и безопасного подхода к построению педагогического процесса в период обучения студентов в вузе. Мы предлагаем для обучения студентов, антистрессовую, модульно-рейтинговую технологию в вузах разного профиля и по разным дисциплинам и направлениям.

Обучение ориентировано на самостоятельность выполнения заданных проектов в форме технических или технологических заданий и защитой

проектов и отчетов по лабораторным и практическим работам и с активным участием обсуждения, заранее полученных вопросов по изучаемой теме, теоретического материала в модульно-рейтинговой технологии обучения студентов.

Каждое учебное занятие желательно организовать по модульно-рейтинговому проекту, и он состоит из следующих этапов самостоятельной работы: 1.поиск и обоснование тематики проекта; 2.подбор и анализ учебного материала; 3.изучение подобранного материала, 4.консультация с преподавателем по вопросам, связанным с изучаемым материалом, 5.обработка теоретического и практического материала, подготовка презентации. Каждое лабораторное и практическое занятие обеспечивается необходимыми учебными материалами, наглядными пособиями и лабораторным оборудованием, реактивами, чтобы студенты могли проверить полученные теоретические - фундаментальные и практические - прикладные знания путем постановки физических, химических реакций или путем воспроизведения их на лабораторных стендах и полезных моделях.

На подготовительном - первом этапе, основным содержанием, учебно-исследовательской или научно-исследовательской деятельности студентов, является выбор темы, ознакомление с теоретическим материалом по теме учебного занятия и планирование учебного или научного (технологического) проекта по каждому модулю изучаемого курса и проблемы. Учебная деятельность студентов на этом этапе ориентирована на формирование компетентных знаний, получаемых в процессе освоения необходимого материала по теме, на приобретение специальных и проектных умений и решений. Одновременно, в ходе совместного с преподавателем планирования проекта, происходит формирование коммуникативных навыков, выявление творческих способностей в процессе решения поставленной проблемы, поиска путей ее решения, а также развитие интеллектуальных умений,



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

связанных с поиском нужной информации по изучаемой теме. А далее собранный теоретический материал нужно правильно и эффективно использовать для научного обоснования и проектирования учебного процесса по каждой теме изучаемого курса.

Определенные трудности могут возникать и при систематизации полученной информации для правильного оформления проекта или презентации при использовании учебного или научного материала. При этом повышается роль консультанта – преподавателя и он оказывает содействие и помогает правильно анализировать имеющуюся огромную информацию при составлении проекта, а далее презентации. Эффективность модульной системы обучения в высших учебных заведениях повышается тогда, когда все преподаватели работают по единой педагогической технологии и при этом среди студентов возникает конкуренция, что и повышает их посещаемость и успеваемость. Результаты модульной системы обучения студентов отражаются в электронных журналах вуза.

Цель и задачи обучения с помощью антистрессового - модульно-рейтингового проекта, его научно-методологические принципы и методы предусматривают максимальную связь обучения с будущей профессиональной деятельностью, эффективной технологией обучения и сокращением времени для изучения модулей учебного предмета студентами во время обучения в вузе. В этот период студентам необходимо постоянно доверять, знать степень их подготовленности и творческой способности, как учебно-вспомогательному персоналу, так и преподавателям и обеспечить их регулярную доступность к учебным, научным лабораториям и компьютерным аудиториям во время учебы в вузе определенного профиля по всем предметам формирующих специалистов. Тогда у студентов появляется возможность эффективно и на достаточно высоком научно-методическом уровне досрочно завершить учебный семестр и сдать зачеты и экзамены каждого семестра по согласованию с учебно-методическими отделами и факультетами вузов.

В результате, у них еще остается время для коррекции здоровья и для других необходимых полезных дел, например, для занятия спортом, научной работой и получения общественных профессий, а нуждающиеся студенты при этом могут улучшить и материальное положение, устроившись на работу. Прежде всего, это касается студентам, ориентированных, на создание семьи и создавшим семью в период обучения в вузе. Проектно - модульно – рейтинговая система обучения должна быть антистрессовой и направлено на обеспечение безопасной технологией жизнеобеспечения, а далее стимулировать и укреплять здоровье, развитие познавательных, и профессиональных мотивов, и различных социально-профессиональных компетенций будущих специалистов. При этом студенты самостоятельно обрабатывают и структурируют имеющуюся информацию, находят ее источники – все это является критериями познавательных компетенций специалиста.

Совместно с преподавателем участники проекта определяют цель, задачи и порядок работы, осуществляют контроль и анализ результатов, что помогает в развитии организационных компетенций. Преподаватель постоянно, в течение всего периода обучения студентов, исполняет роль консультанта, координатора, наблюдателя в период рабочего учебного дня или даже вечера, в зависимости от формы обучения. Заключительный этап проекта может предполагать создание презентации учебного или научного проекта по результатам собственных исследований. Обсуждение проделанной лабораторной работы, оценка и создание презентации придает проекту междисциплинарный характер и положительно повлияет на формирование будущих специалистов. Научные основы и принципы антистрессового, модульно - проектного обучения позволяют создать заинтересованность для всех студентов, особенно для учащихся младших курсов в период адаптации к условиям обитания и получения высшего



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

образования.

Модуль и, особенно, антистрессовый положительный рейтинг помогает одиноким студентам, нуждающимся в улучшении материального положения, студентам с ограниченными возможностями. Все это дает им возможность продемонстрировать приобретаемые ими знания в ходе обучения в вузе. Количество выполненных учебных и научных проектов не регламентируется, из-за заинтересованности всех преподавателей и студентов. Если учебные проекты небольшие, то студенты могут выполнять их в каждом модуле, при этом набирая и повышая баллы, соответствующие рейтинговой системе. Если разрабатывается достаточно объемный проект, то выполняется один или несколько, по желанию студентов, но затрагивающий содержание нескольких изучаемых модулей или нескольких тем модуля дисциплины.

Самостоятельно выполненные проекты используются студентами для самостоятельной работы на лабораторных и практических занятиях или при решении поставленных задач при подготовке к зачетам и экзаменам. Разработка каждого студента в форме учебного или научного проекта влияет на себя и организует, мобилизует других. Установлено, что у студентов при этом повышается познавательная активность, интерес, внимание для выполнения проектной или презентационной работы. Все это является основанием и предпосылкой к выполнению более сложных заданий и проектов. Достоинства модификации проектно-модульного обучения состоят в сочетании методов активного обучения студентов, и оно способствует снятию стрессового состояния за весь период обучения. В основу антистрессовой, модульно-рейтинговой технологии обучения положены следующие основные научно-методические принципы: изучение учебного материала модулями; оптимальная передача информационного и методического материала; обоснованность и гласность оценивания; открытость и наглядность оценок; объективность оценки и самооценки знаний; индивидуализация обучения.

Использование принципа личностно-деятельной составляющей (обучение через интерес, мотивацию обучающихся) в практико-ориентированной направленности (получение практического опыта работы в решении задач, связанных с реальным контекстом профессиональной деятельности), в развивающей, составляющей и далее формирование профессиональных и личностных особенностей специалиста, составляющих основу его современных требований компетенций. Одним из существенных элементов на всех этапах обучения, а также после окончания вуза является проверка соответствия учебных достижений студентов государственному стандарту.

Разработка способов оперативной системы, в форме контролирующих и обучающих тестов, позволяет объективно оценивать знания студентов в период обучения и после окончания вуза. При этом, выявляются имеющиеся пробелы и определяются способы и приемы их ликвидации, - одно из основных условий совершенствования педагогической технологии в вузе и процесса обучения в модульно-рейтинговой технологии изучаемых курсов по соответствующей специальности. Модульно-рейтинговая технология обучения студентов применяется нами с 1989 г. Она дает возможность активно влиять на процесс обучения, воспитания и улучшать его функциональные характеристики, что позволяет поднять интерес студентов к учебному процессу и включить их в научно-исследовательскую и учебно-исследовательскую работу, следовательно, повысить их посещаемость, успеваемость и повысить творческую активность. Кроме того снимает напряженность всех функциональных систем и обладает антистрессовым эффектом.

Модульная система, имеет целью поставить студента перед необходимостью регулярной учебной работы в течение всего семестра, требует четких правил ее выполнения, которые должны быть хорошо



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

известны и студентам, и преподавателям. Эта система складывается из двух взаимосвязанных и дополняющих одна другую частей: рейтинговой и модульной. При этом некоторые преподаватели вузов часто используют неправильные определения в форме “балльно-рейтинговой системы” обучения. Модульное обучение отличает проблемный подход, творческое отношение студентов к обучению. Его гибкость связана с дифференциацией и индивидуализацией обучения, на основе многократно повторяющейся диагностики с целью определения уровня знаний, потребностей, индивидуального темпа учебной деятельности обучаемого [12]. Известно, что в модуле излагается принципиально важное содержание учебной информации; дается разъяснение к этой информации; определяются условия погружения в информацию (с помощью средств ТСО, конкретных литературных источников, методов добывания информации); приводятся теоретические задания и рекомендации к ним; указаны практические задания; дается система самостоятельного и внешнего контроля [10].

В модульном обучении соотношение практического материала к теоретическому модулю обычно составляет: 80% к 20%. В соответствии с принципом целевого назначения, выделяют три типа модулей: познавательные (для изучения основ науки); операционные (для формирования навыков, умений и способов деятельности); смешанные. Рекомендуется разделять учебную дисциплину примерно на 10-12 (но не менее 5-6) модулей, исходя из того, что модуль, его оптимальный объем логически соответствует завершеному разделу учебной дисциплины, на изучение которого отводится, как правило, от 10-12 до 18-20 часов. Новый научно-методический и технологический подход требует и новой технологической направленности: предварительное проектирование учебного процесса; центр внимания – учебно-познавательная деятельность самого обучающегося (успешность обучения в любом случае достигается эффективностью учебной деятельности); определение целесообразности и объективного контроля результатов; целостность учебного процесса как

педагогической системы.

В модульной технологии студенты большую часть времени работают самостоятельно, и учатся планированию, организации, самоконтролю и оценке (адекватной самооценке) своих действий и деятельности в целом; наличие модулей позволяет преподавателю индивидуализировать работу с конкретным студентом, используя консультирование. Важнейшая черта модульного подхода увязана с актуальнейшей задачей – готовить людей, способных быстро подстраиваясь к изменениям производства, адаптируясь в новых условиях, принимать адекватные решения и решать задачи. Ценность модульной системы обучения в том, что она, воспитывая умение самостоятельно учиться, развивает рефлексивные способности. Достоинства модульного обучения: повышается качество обучения за счет того, что все обучение направлено на отработку практических навыков; компетенция определяет необходимые личностные качества; сокращение сроков обучения; реально осуществляется индивидуализация обучения при реальной возможности создания индивидуальных программ обучения; быстрая адаптация учебно-методического материала к изменяющимся условиям, гибкое реагирование.

Очевидно, что эффективность усвоения модуля зависит не только от способа представления учебного материала, но и от того, насколько квалифицированно преподаватель разработает и использует в ходе учебного процесса модульно-рейтинговую технологию обучения студентов. Модульно-рейтинговая технология обучения студентов зависит от вуза, как высшее образование правильно составляет и организует учебную работу и оснащает необходимыми средствами, материалами и оборудованием, составляет цель и комплекс задач модификации проектной модульно-рейтинговой системы. Цель и задачи являются основной структурной единицей содержания любого учебного предмета. Для студентов она



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

выступает в качестве иллюстрации теории, возможности разрешения практической ситуации и проблемы, упражнения для отработки определенных методов решения и служит средством анализа и оценки результатов учебно-познавательной деятельности.

Проблема задачи в обучении достаточно сложна, пониманию ее сути посвящены многие педагогические и психологические исследования. Познавательные задачи, решение которых дает обучаемым новые знания и умения, дифференцируются М.И. Махмутовым, по способам их постановки и по содержанию, проблемные и не проблемные [9]. Интересна мысль авторов работы [5] Н. В. Блохин, И. В. Травина о том, что конечный продукт – модульная программа специальности – может содержать до сотни учебных элементов, число которых может возрастать по мере текущего усовершенствования программы.

Заключение

В любом обществе происходящие взаимовыгодные контакты системы образования, науки, любого действующего производства, реального бизнеса стимулируют профессиональный рост преподавательского состава и качество подготовки специалистов образовательных учреждений. Это гарантирует выпускникам учреждений профессионального образования, трудоустройство по избранной специальности с перспективой карьерного роста, особенно для перспективных и одаренных выпускников, что способствуют формированию и совершенствованию их профессиональной компетентности. Обеспечивает учреждениям профессионального образования гарантированный оплачиваемый заказ на подготовку специалистов, возможность развития научно-экспериментальной или учебно-опытной базы, повышения уровня и диверсификации предоставляемого образования, уровня материальной поддержки преподавательского состава и стимулирования его профессионального роста. Заказчику это дает возможность на базе учреждений профессионального образования готовить

высококвалифицированные кадры, способные решать производственные проблемы и задачи.

Сегодня иммунобиологические, психофизиологические и педагогические принципы сохранения здоровья, обучения и воспитания талантливых и одаренных детей в образовательных учреждениях выступают как особая проблема и культура поддержки и помощи дошкольника, школьника и студента в решении задач сохранения здоровья, обучения, воспитания, социализации в различных условиях и этапах их общественного развития. Мы считаем, что иммунобиологическое, психофизиологическое и педагогическое сопровождение будет являться неотъемлемым элементом системы среднего и высшего образования, равноправным партнером структур и специалистов разного профиля в решении задач сохранения здоровья, обучения, воспитания и развития нового поколения в России.

Педагогическая модифицированная модульно-рейтинговая технология в форме проектного модульного обучения студентов в вузах разного профиля является экономически рентабельной, так как не требует дополнительных материальных затрат. Она позволяет в сжатые сроки изменить программу и сроки, продолжительности семестра и течение учебного процесса и способствует повышению посещаемости, успеваемости и проводить объективную оценку индивидуальных показателей знаний, как текущего, так и окончательного модульного рейтинга студентов. Конечной целью использования модификации проектной модульно-рейтинговой технологии обучения и применение ее в учебном процессе в высшей школе является создание условий для становления, формирования и развития студента всех категорий, с учетом индивидуальных особенностей в процессе формирования, как специалиста. А далее, в определенной профессиональной деятельности, обладающего для этого необходимыми качествами: умением критически осмысливать поставленные проблемы, принимать решения из



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

ряда альтернатив и на основе творческого поиска, способностью к культурной и деловой коммуникации.

Список литературы

1.Аксенова Э. А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января // <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm>.

2.Ахмадиев Г. М. Научные основы здоровьесберегающей технологии жизнеобеспечения, воспитания, образования и обучения человека на различных этапах индивидуального развития // Вестник Елабужского государственного педагогического университета. Биологические науки. – Елабуга, 2009. – № 2. – С. 181-183.

3.Ахмадиев Г. М. Технологические и экологические принципы формирования у школьников и студентов навыков здорового питания // Вестник торгово-технологического института. – Набережные Челны, 2012. – № 2(6). – С. 4-8.

4.Ахмадиев Г. М. К вопросу разработки способа оценки и прогнозирования чувствительности к стрессу животных, птиц и человека на различных этапах постнатального онтогенеза // «Инновации в науке»: материалы XIX международной заочной научно-практической конференции (22 апреля 2013 г.). – Новосибирск: Изд. «Сибак», 2013. – С. 30-36.

5.Ахмадиев Г. М. Разработка научных основ и принципов обучения, воспитания, подготовки специалистов в образовательных учреждениях Республики Татарстан и России // Актуальные исследования гуманитарных, естественных, точных и общественных наук: материалы III Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 25 ноября 2013 г.). – Новосибирск: ООО «ЦСРНИ», 2013. – С. 10-18.

6.Ахмадиев Г.М. и др. Оценка и прогнозирование физиологических и физических показателей здоровья детей в татарско- русской школе- гимназии № 50 г. Набережные Челны // Наука и школа - Казань , 1997- №2. - С.105-

106.

7.Ахмадиев Г.М., Муртазин Р.Р..Показатели здоровья детей школьного возраста при физической нагрузке // Наука и школа - Казань,1998 -№1.-С 68-72.

8.Ахмадиев Г.М. Научные основы сохранения здоровья детей школьного возраста // Наука и школа- Казань,2000- № 1-2.-С.102-103.

9. Ахмадиев Г.М. Научные основы и принципы сохранения здоровья, обучения и воспитания одаренной молодежи в РФ. Современные научные исследования: методология, теория, практика: материалы Международной научно-практической конференции (Челябинск, 24 февраля 2014). – Челябинск: Сити-Принт, 2014-С.16-25

10.Ахмадиев Г.М. Применение принципов модульного обучения.- Наука и школа. – Казань, 2001. - № 7. – с. 51-52

11.Ахмадиев Г.М., Гуди А.И. Программированное обучение по курсу физиологии с.-х. животных //В кн.: Активизация учебного процесса на основе совершенствования технологии обучения. - Тезисы научно-методической конференции ЦСХИ. – Целиноград: Изд-во ЦСХИ, 1989. – с. 42-45

12.Ананьева Е.И. Модульное обучение студентов как педагогическая проблема//Вестник ОГУ №4/ апрель 2006,с.4-12.

13.Бадарч Д., Наранцеег Я., Сазонов Б.А. Организация индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц / Под общ. ред. Б.А.Сазонова. - М.: НИИВО, 2003

14.Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию. –М.: Домодедово: ВИПК МВД России, 1999. –174 с.

15.Боровик В. Г. Работа с одаренными детьми в общеобразовательных школах-интернатах в условиях модернизации образования // Роль инновационных школ-интернатов в обучении одаренных детей из сельской



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

местности. – Белгород, 2003. – С. 10-30.

16. Жигайлова А. В. Проблемы одаренности // Образование. – 2001. – №3. – С. 52.

17. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – М., Высшее образование сегодня. № 5. 2003. – С. 34–42.

18. Ермоленко В. А., Данькин С. Е. Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее. – М.: ЦПНО ИТОП РАО, 2002. – 162 с.

19. Махмутов М. И., Ибрагимов Г. И., Чошанов М. А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. - Казань: ТГЖИ, 1993

20. Психология развития: словарь / Под. ред. А. Л. Венгера – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.

21. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 176 с.

22. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

23. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения. М., 2007.

ДЛЯ ЗАМЕТОК



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**



**НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**



*НАУЧНЫЙ ИННОВАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ*

<http://conference-nicmisi.ru>