

УДК 371+159.9
ББК 430+Ю9

Актуальные проблемы психологии и педагогики: Сборник научных трудов. - Красноярск: СибГТУ, 2009. - Выпуск 2. - 108 с.

Учредители:
Сибирский государственный технологический университет
Центр переподготовки и повышения квалификации преподавателей
Кафедра педагогики и психологии профессиональной деятельности

Издается с 2004 г.

Редакционная коллегия:

Карлов Г.П. - канд.т.н., доц., директор ЦППКП СибГТУ
Нургалеев В.С. - д-р психол.н., проф., зав.кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности СибГТУ
Игнатова В.В. - д-р пед.н., проф., зав.кафедрой психологии и педагогики СибГТУ
Орлова С.Н. - д-р психол.н., проф., зав.кафедрой психологии труда и инженерной психологии СибГТУ

Адрес редакции: 660049, г. Красноярск, ул. Ленина, 71.
тел. +7 (391) 268 00 24

Печатается по рекомендации редакционно-издательского совета
Сибирского государственного технологического университета

Перепечатка материалов из сборника допускается только по согласованию с редакцией. Ссылка на сборник обязательна.

Авторская редакция

ISBN 5-8173-0225-X

© Сибирский государственный технологический университет, 2009

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕНОСТИ ЛЕСБИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Дмитрий

Новосибирский государственный педагогический

Короле

Новосибирский государственный медицинский уни

В задачу статьи входит рассмотрение современной
содержания понятия «лесбийская идентичность»
специфических особенностей.

Половая идентичность - это термин, в который
включаются неодинаковое смысловое значение. Для
идентичность отождествляется с сексуальной ориентации
их считается эквивалентной гендерной идентичности
определяется как социально сконструированная идея
теории восприятия себя в качестве гетеросексуала,
мосексуала, бисексуала и др. [7].

Лесбийская идентичность, например, не всегда
желание вступать в сексуальные отношения с женщиной,
но это содержание понятия является вариантом на
известных случаях, когда женщина заявляет, что она
лесбийской, просто «случилось так, что она влюбилась
конкретную женщину». В таких случаях ее эмоции и
ответственность идентичности. Мы наблюдали женщин,
тиффицировали себя как лесбиянки, в то же время
иные связи с мужчинами. Многие женщины, называя
судальными, периодически проявляют бисексуальные
(1984), в связи с вышеизложенным, подчеркивает,
что равнивать по половую идентичности к перманентной
сентации. Последняя тенденция более характерна для
тических теорий [6].

Различия в половой идентичности и истории сексуальной
взаимности отражают как различия во внутрисексуальности
так и в социальной опыте. Известно, что внутрисексуальные
факторы включают в себя как биологические, так и психологические.
В сравнительно недавнем прошлом секс

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕСБИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ Дмитриева Н.В., Короленко Ц.П.	3
ТЕЛЕСНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ ОПТИМИЗАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИИ СТРЕССА Арышева А.П.	14
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА Щанкова Е.В.	24
РОЛЬ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ Наконечная Е.В.	29
К ВОПРОСУ О СИСТЕМНЫХ КАЧЕСТВАХ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ Панасенко Г.В., Милыкина Е.В.	37
ИССЛЕДОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕЕМСТВЕННОСТИ «ШКОЛА - ВУЗ» Калдина Н.Д.	48

РОЛЬ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ Наконечная Е.В., Хохрина З.В.	64
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА СУБЪЕКТА В ПРОЦЕССЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА Купюра И.С.	74
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ Финогенова О.Н.	81
К ВОПРОСУ О СТАБИЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ Ускова М.О.	87
ОТРАЖЕНИЕ ЛЮБВИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ Вязова Е.Г., В.С.Нурсалеев	90
ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Позднякова А.Л.	90

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕЕМСТВЕННОСТИ «ШКОЛА - ВУЗ»

Калина Н.Д.

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса

Между средним и высшим звеном предметного обучения должна быть преемственность. В этом состоит смысл основного закона об образовании. Для того, чтобы выявить как реализуется данный закон на практике мы провели исследование процесса обучения изобразительной деятельности (ИЗО) в рамках образовательных систем «школа» и «вуз» и описали его результаты.

Данное исследование использовало методику анализа целей, содержания и методов обучения, обусловленную работами А.М. Новикова, Н.В. Кузьминой, при которой цели, содержание, методы, средства обучения и организационные формы педагогического процесса рассматриваются в качестве компонентов структуры педагогической системы [5, 7, 8].

Преемственность понимается нами как системосообразующий принцип, способствующий развитию взаимосвязей в системе ИЗО деятельности образовательных процессов «школа – вуз».

- связи взаимозависимости определяют согласованность целей, методов, содержания обучения, развития и воспитания с учебной деятельностью, индивидуальными возможностями усвоения и их результатами;

- связи взаимодействия преподавателей и учащихся осуществляются в планировании, организации и решении задач учебной деятельности;

- обратные связи учитывают отличия между целями обучения, развития и воспитания и их результатами, создают основу для анализа этапных достижений и затруднений, как у учащихся, так и у педагогов;

- межпредметные связи реализуются в связях науки и искусства, переплетая художественный поиск с научно-исследовательской

работой, которая порождает понятия, воплощенные в образной форме.

Суть принципа преемственности состоит в том, что предшествующее развитие личности учащегося должно быть взаимосвязано с последующими его развитием. Развитие профессиональных конструктивно-графических умений у будущих специалистов сферы професий «Человек – художественный образ» в вузе требует инструментальных средств и определенных контекстов, также требует, чтобы простые пространственно-аналитические умения были развиты учащимися со школы, так как творческие умения формируются в вузе, являются сложными и комбинаторными умениями.

В настоящее время требуются новые педагогические основания в обучении ИЗО в целом, и рисунку в частности. Рисунок определяется учащими как фундаментальная основа, применяемая в любом из пластических искусств. Поэтому важно использовать не только чувственное восприятие модели, но и «мышление целостной формой». Рисунок реализуется на основе постоянно изменяющихся условий, одновременно является познавательным и творческим процессом, поэтому выступает важнейшим средством формирования конструктивно-графических умений и смысловой сферы личности. Информационно-отражательный характер рисунка ориентируется на образную модель деятельности и зависит от познавательно-преобразовательных действий учащегося в системе «субъект - объект».

В исследовании формирования конструктивно-графических умений в области рисунка анализировалась преемственность в образовательных процессах школы по предмету ИЗО и вуза по дисциплине «Рисунок». В системах школы и вуза анализировались цели, содержание и методы обучения. В процессе исследования традиционного обучения в общеобразовательных школах (2, 64, 65, 75, 11 г. Владивостока) педагогами исследователями изучались ситуации в обучении ИЗО, ими посещались уроки в пяти общеобразовательных и трех художественных школах. Целью анализа, во-первых, являлось получение данных об уровне целеполагания на уроках ИЗО деятельности. При анализе учебной деятельности обнаружено, что учителя школы затрудняются в определении целей. В исследовании изучались вопросы, связанные с целями заданий, и характером учебных и специализированных заданий учащихся. Во-вторых, анализировались развитие простых пространственно-аналитических умений в школе, так как эти умения являются основой дальнейшего развития профессиональных конструктивно-графических умений (КТУ) в вузе.

В исследовании обнаружено, что учащиеся изображают объект как иллюстрацию, а учителя не производят анализа умений школьников

ков, необходимых для выполнения тех или иных заданий, поэтому задания часто не соответствуют их индивидуальным возможностям.

Б.Г. Ананьев в процессе своих исследований опирается на исследование И.М. Сеченова, которым было доказано, что пространственное восприятие измерительное по своему характеру и поэтому не считается прирожденным, а развивается посредством обучения. Зрительное ощущение глубины пространства связано с системой оценок пространственных признаков и расстояний между ними. Система оценок может быть сформирована, но только в процессе познания. Влияние понятийно-логического осмысления на пространственное восприятие значительно увеличивает различные возможности человека в рисунке. Этот факт Б.Г. Ананьев экспериментально доказал [1].

Из сказанного можно предположить, что дети рисуют плоскостные изображения, так как у них не хватает знаний о пространственных признаках изображаемых объектов.

Наше исследование выявило, что в условиях отсутствия целей, связанных с понятийно-логическими средствами объемно-пространственного рисунка, также отсутствия последовательного перехода от плоскостного изображения к объемно-пространственному, у многих учащихся отсутствуют успехи в ИЗО деятельности, снижается активность, в результате чего некоторые учителя делают необоснованные выводы об отсутствии у детей способностей.

Из экспериментальных наблюдений было выявлено, что на уроках ИЗО детям не предъявлялись требования к точности передачи натуры, поэтому они рисовали в условиях свободы, кто как может и кто как хочет. Целью общего художественного образования направлена на приобретение учащимся к миру ИЗО искусств, а не на рисунок, как на средство и результат познавательно-пространственного развития. Сформированность простых пространственно-аналитических умений в области ИЗО в общеобразовательных и художественных школах Приморского края показана ниже (табл. 1).

Исследование выявило, что в обучении ИЗО методы отношений единых измерений и конструктивного построения объемно-пространственной формы в общеобразовательной школе не применяются. Конструктивное построение объекта развивается только по предмету «Черчение», но его действия направлены на абсолютные, а не на относительные единицы измерения. Для поиска причин полученных результатов анализировались учебники и методическая литература. Предметом анализа являлись основные конструктивно-графической грамотности. Обнаружен недостаток алгоритмов действий, многие имеющиеся схемы не пригодны для обучения, так как для них нет пояснений. Исследование учителей для школы и

вуза показало, что единая система конструктивно-графической грамотности в области ИЗО, начиная с обучения в школе и до профессионального становления личности в вузе, не разработана.

Таблица 1 ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ШКОЛЕ

Учебное заведение	ФОРМИРУЮТСЯ	НЕ ФОРМИРУЮТСЯ
ОБЩЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА	Аналитические пространственные умения, формулировки геометрии и черчением (на основе единицы измерения). Изобразительные умения (на основе чувственного восприятия).	Простые пространственно-аналитические умения, по содержанию направленные на анализ перспективных изменений величин и направлений в линиях. Умение измерять на глаз
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННАЯ ШКОЛА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТИПА. Ученики измеряют на глаз (лазомер).	Некоторые простые умения в построении формы. Умение перспективно-моторного типа. Умение штриховки.	Простые пространственно-аналитические умения абстрактно-логического характера. Аналитические умения на основе связей и отношений.

Исследование деятельности художественных школ выявило, что из-за отсутствия единой системы знаний, обучение рисунку в большей степени ориентировано на конкретно-изобразительный подход (сенсуализм), основанный на чувственном восприятии, также декоративный и абстрактный подход, а не на познавательно-структурный подход, основанный на понятиях деятельности и конструктивный – ориентированный на творческое выполнение рисунка.

Не только в художественных школах, но и в средних учебных заведениях, также и в вузах, одним словом все традиционное художественное образование ориентировано в основном только на первичный, чувственно воспринимаемый уровень познания, так как на этом уровне непосредственно воспринимается целостность объекта. Теоретические положения о целостности геометрического пространства, также художественно-эстетические ценности формообразования даются в обучении эпизодически, что не дает целостного представления об объекте. Хотя общеизвестно, что целостность является критерием эстетического в рисунке.

В процессе обучения ИЗО в заблуждение многих педагогов вводит то обстоятельство, что рисунок является практической деятельностью, поэтому не преподаются теория. Несомненно, знание вырабатывается на практике, но уровень усвоения знаний будет выше, если они будут преподаваться учащимся до выполнения действий. В этом случае знание будет ориентировочным.

В связи с непониманием познавательно-конструктивной сущности ИЗО деятельности неправильно понимается принцип обучения от «общего к частному». Многими педагогами и их учащимися «общее» воспринимается «на глаз», как видится, без понимания его как обобщения формы. Педагоги считают «общим» неопределенное пятно с дальнейшей его конкретизацией в изображении. В педагогике для всех видов деятельности «общее» – это знание, понятие или правило, а «частное» – конкретный случай его применения. Эта проблема танет за собой заблуждения в применении других принципов обучения.

Традиционное обучение строится в основном на чувственном восприятии от «конкретного к абстрактному». Многократно повторяющиеся конкретно-чувственные операции приводят к образному обобщению, которое в дальнейшем ориентирует выполнение рисунка. Однако такого рода усвоение осуществляется очень медленно. Многие ученые считают, что образное обобщение, в качестве наглядно-чувственного отражения и представления вещей не может быть глубоким. Во-первых, оно не отражает существенные стороны предмета. Во-вторых, для него характерна тенденция «склеивания» повторяющихся впечатлений, слияние их в одно усилненное впечатление. Со временем такого рода обобщения как бы «выцветают», теряют свое содержание, что требует постоянных занятий в области ИЗО [4].

Более глубоким и устойчивым является теоретическое обобщение. ИЗО деятельность на познавательно-структурном уровне строится от «абстрактного к конкретному», от правила или понятия деятельности к восприятию и конкретному выполнению рисунка. При теоретическом обобщении все стимулы, воспринимаемые учащимися в изучаемой модели, дифференцируются по когнитивному содержанию на типы стимулов, что требует единообразного реагирования на них. К теоретическим обобщениям относятся понятия. Они вызывают у человека обобщенное восприятие, и имеют не только словесную, но и символическую форму выражения [11]. Например, геометрические признаки объекта формируют обобщенные восприятия понятийно-логического и символического типа. Однако в процессе выполнения рисунка теоретические обобщения не самостоятельны, а зависят от чувственно воспринимаемых признаков модели. Познавательно-структурный уровень выполнения рисунка с натурой строится на взаимодействии понятийно-логического и пространственно-образного познания в одной системе. На основе рационально-чувственной системы познания действия усваиваются интенсивно и всеми обучаемыми, а не только одаренными (имеется в виду, что учащийся хорошая зрительная память).

Существенный вклад в дело преподавания рисунка внес К. Ф. Юон. Он рассматривал преподавание, как особый вид искусства, как творческое использование знаний, методов и приемов обучения. Юон писал, что преподавание рисунка в специальных учебных заведениях далеко от преподавания рисунка. На всех уровнях в преподавании ИЗО необходимо выработать единую методологическую основу. Для решения этой проблемы необходимы обобщенные знания законов природы и закономерностей искусства. Благодаря полученным знаниям учащиеся смогут добиваться высокой культуры изображения. А технологические вопросы рисунка должны рассматриваться с научной точки зрения [9].

Что касается обучения при непосредственном чувственном восприятии, то в нем нет общего знания. Обучение идет не на понимании законов природы, а на подражании ей. Вследствие этого педагог не успевает уделить должного внимания всем учащимся, работающим на основе своих индивидуальных ощущений, которые, как известно у всех разные.

ИЗО деятельность организуется на основе двух частей. Первая часть деятельности структурно-познавательная и конструктивная. Ее действия проявляются в геометрических построениях, направленных на теоретическое обобщение реальной действительности. На основе геометризованных действий определяется каркас изображения, выражающий основу формы. Конструкция определяет теоретическую и понятийную модель деятельности и является тем обобщением, которое строится на основе метода от «общего к частному». Конструкция как комплекс понятий пропорциональных, перспективных и светотеневых взаимосвязей способствует выявлению целостной формы в изображении.

Вторая часть деятельности – художественная, определяется через пластику формы и линий и выявляется на основе художественного обобщения в совокупности образовательных средств и технических приемов. Художественное обобщение является способом сращивания чувственно-образного и рационально-теоретического обобщения с эстетической оценкой. Такого рода обобщение ориентируется на избирательность, на возможное и вероятное и предугадывает личностное отношение субъекта к объекту познания и матрирует личностное отношение к оценке и отборе существенного действительности. Оно также направлено на выражение ценностных установок. Его действия заключаются в оценке и отборе существенной и закономерного, в раскрытии типического, также в определенном мере организованного, упорядоченного и структурно-целостного в изображении. Художественному обобщению подлежат не только содержание и форма рисунка, но и эмоциональные переживания людей [2,4]. Ему свойственно представление модели в качественном

многообразии способов деятельности и в более совершенной форме, соответствующей эстетическим идеалам.

Качество исполнения рисунка, целостность в его изображении зависит от системы знаний, системного анализа и синтеза. При одной системе знаний можно наблюдать один вид рисунка, а при ее изменении – другой. Профессиональный рисунок требует осознанного моделирования эстетически обусловленной целостности изображения, где понимание взаимосвязей между частями целого формируется на основе системных методов познания и практики. Конечно, в школе оно должно даваться репродуктивно.

Обратимся теперь к учебной деятельности учащихся. Один из признаков учения, – отмечает В.А. Якимин, – состоит в том, что познавательная деятельность учащихся осуществляется под руководством педагога. По мере интеллектуального развития личности, степень вмешательства и внешней помощи со стороны педагога должны сокращаться, а уровень их самостоятельности – возрастать [12].

В реальной практике обучения ИЗО, как в школе, так и в вузе не наблюдается должного руководства педагога познавательной деятельностью учащихся. Наши данные показывают, что учащиеся школы в течение 80% учебного времени занимаются самостоятельно, обращаясь лишь к своим эмоционально-чувственным переживаниям, а не к знаниям. Это приводит к отсутствию преемственности в методах обучения, репродуктивных и творческих. В целом данные эмпирического исследования свидетельствуют, что простые пространственно-аналитические умения, необходимые для творческого становления будущего специалиста в вузе на первой ступени в общеобразовательных и художественных школах Приморского края должным образом не формируются. Это приводит к разрыву преемственности систем «школа – вуз».

Еще одна проблема наших дней в обучении ИЗО. Учителя школ и педагоги специальных учебных заведений, также вузов редко анализируют состав и содержание всего учебного материала, а организуют учебную деятельность обучаемых эпизодически и фрагментарно. Это говорит о том, что педагоги не ставят целей, чему необходимо научиться на сегодняшнем занятии, они также не обуславливают какой взгляд сегодняшней урок внесет в целостный процесс обучения, т.е. в общую цель – развития умений учащихся.

Если нет цели, значит, нет и знаний, а без знаний нет и умений, которые должны осваиваться на занятии. Учащиеся порисовали и на ней-то субъективный взгляд сделали красивые работы, но с объективной стороны эти работы кривые и косые. Цель занятия – это содержание, которое должно быть присоединено к индивидуальному опыту учащегося и осознанно им усвоено. Цель задает специфику обучения и воспитания.

В традиционной системе обучения наблюдается смешение чувственно-образного восприятия с познанием и нарушением последовательности в методах: репродуктивных, проблемных и творческих. Вследствие этого учащиеся ощущают противоречие, между уровнем сформированности у них знаний, умений и навыков и требованиями обучения рисунку в вузе. В исследовании выявлено:

1) Различные цели по формированию личности в сфере деятельности «Человек – художественный образ». Цели школы направлены на широкое эстетическое ознакомление, а цели вуза на рисунок, как на средство познавательно-пространственного развития и формирования специалиста.

2) Различное содержание обучения ИЗО деятельности. Обучение в школе направлено на конкретно-предметное содержание, а в вузе – на общезначимое-конструктивное.

3) Несоответствие методов обучения процессу формирования конструктивно-графических умений. Обучение ИЗО в школе, в основном, направлено на методы проб и ошибок, а не на структурно-познавательные и репродуктивные методы, собственные начальному формированию умений.

В целом исследование выявило отсутствие преемственности в системе «школа – вуз». В деятельности учителей школы по предмету ИЗО и педагогов вуза по дисциплине «Рисунок» отсутствует единая система знаний, умений и навыков, а обучение рисунку не рассматривается со стороны деятельности, что приводит к беспорядочному применению методов обучения (эмпирических и познавательных, репродуктивных, проблемных и творческих). В отсутствии преемственности обучения «школа – вуз», творческая сущность конструктивно-графических умений будущего специалиста в вузе формируется недостаточно.

Теперь обратимся к исследованию обучения рисунку в вузе. Многие педагоги ИЗО искусства в вузах считают, что сущность рисунка ради свободного искусства и игры творческими силами может не иметь цели. Что касается профессионального рисунка, то он функционирует в деятельности как выразитель специфических свойств профессиональных замыслов и средством коммуникации. Профессиональный рисунок имеет две цели: профессионального назначения и художественной деятельности. В зависимости от назначения рисунок имеет разный образный язык и различные средства художественной выразительности.

Без целостного восприятия всего сразу не обходится ни один процесс построения рисунка. С точки зрения И.М. Герасимчук, синтез имеет разный объект изображения рассматривается как состоя-

ние сознания, как мгновенное чувственное восприятие всего сразу. Красота восприятия целостности рассматривается как синтез всех проявлений сознания. Поэтому целостность восприятия не является препятствием для ее сознательного рассмоления. Последовательное мышление является накоплением некоторой целостности в понимании. Однако формально разложить целостность в последовательность не возможно, если не отечь бесконечность смыслов. Для этого необходимо сузить смысловую наполненность воспринимаемого содержания и оставить лишь существенные смысловые структуры, которые будут способствовать не только усилению смыслов, но и выполнению с ними действий. В действии смысловая ориентация в окружающем человеке мире резко ограничена, в тоже время она усилена за счет существенных смыслов, включающих опыт целых поколений. Глубине смыслового значения способствуют понятия.

Ученый выделяет в мышлении человека три языка – собственное мысли, собственно образы и образы, вызываемые словами. Это словесное, образное и целостное чувственно-зестетическое мышление. Автор считает, что третий тип мышления рождается в структурировании визуальной целостности при объединении первых двух. Сознание всех «смыслов» в целостности и параллельное их восприятие и есть их структурирование, так как оно обособленно самим фактом избирательного и одновременно целостного восприятия, при котором все последовательно воспринимаемые смыслы находят свое место в целостности. Целостное восприятие – это структурирование и самоорганизация смыслов [3].

Однако наряду с пониманием единства чувственного и рационального в познании, есть сторонники разделения этих процессов. По мнению сенсуалистов, решающая роль в познании принадлежит органам чувств, ощущениям и другим формам живого созерцания, при которых образ предмета представляется в отражении не в своем первоначальном виде, а таким, каким он воспринимается и оценивается человеком. Содержание отражения зависит от уровня развития студента, поэтому при низком уровне профессионального развития студента связано с непрозрачным искажением действительности.

Рационалисты считают, что познание наиболее полно выражено в мышлении, которое не является чисто природным свойством, а опосредуется знаниями. В «рациональное» заложено универсальное логически структурированное и теоретически систематизированное знание объекта, которое понимается как система правил, норм, эталонов, принятых в данном виде деятельности. «Рациональное» соотносится со структурализмом. Понятие «структуры» определяется, как строение, начиная с античности, является нестрогим синонимом формы.

В связи с разногласиями во мнениях и на основе реально существующей практики обучения рисунку в вузах края выявлено два противоположных способа познания и, соответственно, два различных способа изображения. Один из них относится к чувственно-эмпирическому восприятию. Другой ориентируется целями обучения деятельности, основанными на теоретическом познании и обобщении реальности, с опорой на способ геометрического познания и логическое построение курса. Сравнительный анализ двух способов познания позволил выявить отличительные характеристики различных способов пространственного рисунка с натуры (см. табл. 1).

Таблица 2 СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДВУХ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ

Сенсуализм	Структурализм
<p>Первостепенная роль практики, воспринятого объекта в рисунке является результатом чувственного отражения, при котором в сознании человека отражаются только конкретные признаки предметов</p>	<p>Обучение рисунку целенаправленное. Первостепенная роль теории. Выявляется система существенных признаков всего комплекса пространственных объектов. В каждом из рисунков используется новая комбинация существенных признаков</p>
<p>При чувственном познании, предмет не дифференцируется на общие и единичные признаки, в образе они представляются слитыми, это значит, что отсутствуют знания, понятия и операции. Ощущения не связываются в единую картину, поэтому нет конкретности в восприятии</p>	<p>Изображение объекта может быть на плоскости листа посредством восприятия, взаимодополняющего с мышлением, понятиями существенных связей и операциями абстрагирования, анализа синтеза, сравнения, обобщения. В результате чего рисунок приобретает структурный характер</p>
<p>При чувственном отражении познание непосредственное. Непрозрачное повешение нельзя назвать действительностью, так как оно не ориентируется целью решения задач. Такое повешение полностью зависит от внешнего влияния и осуществляется по принципу «стимул – реакция», т.е. оно сознательно не контролируется</p>	<p>Практика осуществляется на основе опосредованного познания, что активизирует произвольное внимание изображается на основе конкретных признаков, поэтому понятие и ощущение сливаются воедино. Механизмом произвольного самоуправления является активность студента, сознательный выбор действия</p>
<p>При чувственном восприятии и отражении, ориентация студента направлена в основном на предметно манипулятивную активность, а не на процесс. Рисунок не осознается и характеризуется подражательностью, при этом контролируется лишь внешнею схожестью с объектом</p>	<p>Произвольная активность направляется на процесс, поэтому способствуя планированию и самоконтролю. Условием самоконтроля является произвольное внимание, опирающееся на эталонные действия и операции, чему способствует усвоение существенных отношений и связей</p>

1	2
<p>Обучение осуществляется на основе наблюдений за действиями педагога. Основной принцип обучения от «конкретного к абстрактному».</p> <p>Процесс рисунка основывается на зрительной памяти и ориентирется на образными обозначениями</p>	<p>Обучение осуществляется на основе самостоятельной познавательной-практической деятельности, ориентированной педагогом.</p> <p>Основными принципами в обучении являются: принцип от «абстрактного к конкретному» и от «общего к частному». В них общим является правило или принцип, применяемый ко многим типичным ситуациям практики</p>
<p>Освоение наборных элементов павыков опирается на образное обозначение конкретных пространственных объектов и формируется на основе чувственного восприятия в процессе многократной назобразительной деятельности</p> <p>Обучение на основе чувственного восприятия не имеет однозначных ориентиров и поэтому базируется на методе «проб и ошибок». При помощи этого метода деятельность учащихся не ориентируется критериями, поэтому умения формируются плохо. Процесс не достаточно осознанных действий не запоминается и не оставляет опыта для самостоятельной работы</p> <p>Рисунок начального, основанный только на основе чувственного восприятия, сильно искривляет изображение формы объекта. Мышление начального наглядно-действенное, а «обобщенное» относится к теоретическому уровню преобразования. «На глазу», как видит, профессионально изобразить форму объекта невозможно</p> <p>Учения формируются на основе чувственного восприятия и глазомера. Формирование умений рассчитано на много лет и только для одаренных. Глазомер студентов без установок на точность изображения формируется плохо</p>	<p>Формирование умений опирается на анализ через синтез частей в составе легкой формы. Когнитивный и оперативный образы действия, в качестве внутренней ориентировки, формируются на основе понятийной модели</p> <p>Первоначальное обучение опирается на репродуктивные методы деятельности и теоретические критерии и осуществляется на основе анализа каждой существенной точки и линии, что приводит студентов к успешным действиям. Успешные действия лучше запоминаются и переносятся в типичные и нетипичные условия самостоятельной работы, вследствие чего постепенно формируют творческие умения</p> <p>Неравный уровень конструкторно-графической деятельности студентов осуществляется с опорой на наглядно-действенное мышление, ориентированное конструкторами, наглядно показывающими конструкторные связи. Содержательное теоретическое обобщение формы студента воспроизводит по алгоритму, при полном управлении преподавателя</p> <p>Профессиональные конструкторно-графические умения до среднего уровня формируются у многих учащихся и инстинктивно. Учения глазомера постепенно формируются от разрозненного анализа действия к сформированному и свернутому</p>

Сенсуализм, наиболее часто используется в традиционной системе обучения, однако он не имеет обучающей системы. Студент

находится в условиях неосознанного и импульсивного рисования, которое проявляется в недостаточности контроля в процессе выполнения действий. Следствием этих действий является нецеленаправленная, а стихийное пространственное развитие студентов. Как способ познания сенсуализм относится к натуралистическим теориям, описывающим перцепцию как мозаику элементарных чувственных данных. На его основе не организуются структура профессиональных умений, и он не обладает диагностическими средствами, способствующими выявлению проблем в развитии знаний, умений и навыков. Его также нельзя назвать способом обучения, так как на его основе не определяются методы в решении задач. Такого рода обучение рисунку опирается на принцип от «конкретного к абстрактному», что не свойственно обучению в высшей школе. Для высшей школы характерен принцип «от теории к практике», в реализации которого научные знания теории преобразуются в профессиональные умения будущих специалистов. В традиционном обучении, конкретное содержание объекта выявляется учащимися на основе чувственного восприятия, при этом оно не обосновывается логически, что приводит к его копированию.

По определению А.Д. Леонтьева: «Дейтельность — это не реакция и не совокупность реакций, а система, которая имеет внутреннее строение, переходы и превращения», также свое развитие» [6]. Структурализм, как способ познания в обучении используется редко. Однако на его основе не только описывается реальность, но и объясняется, поэтому этот способ больше способствует обучению, чем сенсуализм. Объяснение осуществляется в составе целого, из простейших единиц и их связей. С опорой на структурализм процесс формирования умений у студентов направляется, не только на содержание объекта, но и на понятийный анализ способа действий, в реализации которого умения студентов приобретают обобщенный характер.

Некоторые педагоги в процессе обучения рисунку придерживаются такой точки зрения, что спонтанное рисование позволяет выразить себя в рисунке. Занятия спонтанным рисованием позволяют в первую очередь на свободном выражении эмоций. На наш взгляд, такая точка зрения не обоснована, так как у не обученного студента эмоции и чувства не являются профессионально-специализированными и эстетическими.

Основываясь на наших многолетних наблюдениях за процессами выполнения рисунка, мы делаем вывод, что спонтанное рисование позволяет выразить себя только зрелому мастеру, а не нашему ученику. Так как ощущения и восприятия почти у всех людей находятся в норме. Но люди не умеют выразить их на бумаге. Ощуще-

ния и восприятия нельзя просто вынести на бумагу, так как они объективно должны быть преобразованы в способ действия, что требует знаний и умений того, как это сделать. Ощущать в восприятии направление выделенной в пространстве линии и провести соответствующую данному ощущению линию на бумаге не является одним и тем же процессом. Это два разных процесса. Ощущение относится к чувственному процессу, а проведение линии к рациональному понятию. Студент думает, где провести линию, сбоку, с краю, как соединить ее с другой линией и т.д. Если студент не знает и не ощущает сам, как провести линию, то правильное ее проведение обязательно должно объясняться педагогом. Из наших наблюдений выявлено, что если студенты не ориентированы в способе действия, то в рисунке у них возникают противоборствующие эмоции между возможностями и желаниями в его выполнении. Есть мнение, что спонтанное рисование дает человеку гармонизирующий эффект. Но на наш взгляд, спонтанное рисование не может дать внутри личностной гармонизации, так как в любом акте проведения линии участвуют знания, умения и навыки, которые формируются во взаимодействии понятий чувств и это требует специального формирования.

Сравнивая сенсуализм и структуриализм со стороны изографии, можно увидеть, что эти подходы имеют различные результаты. Сенсуализм соотносим с не дифференцированными рисунком, выполняемым на основе внешней мимикрии предметами, так как внутренние средства деятельности у студентов отсутствуют. Структуриализм, напротив, дифференцирует процесс во внутреннем плане действия на отдельные образы-понятия. Сознательно спланированный и проконтролированный рисунок с натуры имеет более высокое качество, чем рисунок, процесс которого полностью непредсказуем. Однако выразительность изображения в рисунке основывается не только на отборе и передаче существенных признаков предмета или явления, свойственных структуриализму, она также основывается и на более значимом их выражении. При структуриализме каждый из процессов осознается в общем плане, сам же рисунок, как целое и эстетический результат оказывается больше суммой частей, что способствует самоорганизации качества и умений человека и целостности изображения, которое он выполняет.

Самоорганизация требует особой организации обучения. И как любое сложное явление для своего осуществления требуют комплекса условий.

На основе выявленных характеристик можно заключить, что сенсуализм, как подход достаточно ограничен по отношению к обучению, игнорирует «проблемы человека» выполняющего рисунок, поэтому плохо способствует развитию как профессионально-важных

качеств у студентов, так и умений. При сенсуализме почти полностью отсутствует взаимодействие субъекта учебного процесса, без которого не возможно развитие знаний, умений и навыков, адекватных деятельности. Данный подход противоречит современным тенденциям самоорганизующегося развития человека в процессе выполнения ИЗО деятельности.

Глобый кризис в обучении ИЗО, основанный на несостоятельности данного подхода в формировании конструктивно-графических умений у студентов и является основной проблемой исследования. Противоречие между пассивно-созерцательным выполнением рисунка и необходимостью активно-преобразовательных видов учебной деятельности, способствующих формированию конструктивно-графических умений, решается на основе конструктивного подхода к обучению.

Конструктивный подход должен отвечать современным требованиям рисунка, т.е. давать знания, умения и навыки, компетенции к конструктивно-художественной деятельности, направленной на конструкции и стили изображений и этим способствовать развитию фундаментальных основ, свойственных всем пластическим искусствам. Его действия должны быть управляемыми, динамичными и гибкими. Однако сенсуализм как подход не может быть полностью исключен. Без чувственного восприятия не обходится не один познавательный процесс, тем более конструктивно-графический, основанный на визуализации. Поэтому сенсуализм органично входит в конструктивный подход, как его элемент.

Из анализа видно, что структуриализм более прогрессивный подход по отношению к обучению и его следует использовать в учебном процессе, направленном на обучение рисунку, так как основная его направленность – это активизация мыслительной аналитико-синтетической деятельности студентов и формирование обобщенных контролируемьх умений. Общеизвестно, что непосредственной целью любой деятельности, в том числе и конструктивно-графической, является описание, объяснение и предсказание процессов, основанных на законах и закономерностях, что как раз и составляет предмет структурного изучения. Структурный подход predлагает объяснение состава частей в целом, способа соединения элементов, в целом. Но на его основе не достаточно выражается система объекта во взаимодействии и подчиненного, поэтому он также в какой-то мере ограничен по отношению к задачам конструктивно-графического процесса при выполнении рисунка с натуры.

Сенсуализм нацелен на конечный результат и неважно, каким образом он достигается. Структуриализм, напротив, нацелен на

процесс. Однако, тот и другой подходы не достаточно выражают художественное в рисунке. Критерием художественного рисунка является эстетическая целостность изображения, поиск которой основывается на трех взаимодействующих способах познания: чувственном, рациональном и иррациональном. Художественность изображения раскрывается в отборе тех качеств предметно-пространственного мира, которые дают возможность передать характерную и эстетическую выразительность в рисунке [10].

Целостное художественно-эстетическое восприятие ориентирует рисунок, так как включает помимо восприятия модели опережающий план действия и модель будущего результата. Без него не обходится не один творческий процесс. Его основу составляет художественное обобщение, которое формируется в системе чувственно-рационального познания и практики рисунка, т.е. во взаимодействии образного и теоретического обобщения. Образное обобщение формируется на основе сенсуализма в восприятии всего сразу, а теоретическое обобщение проявляет себя в дифференцированном структурном восприятии отдельных признаков модели.

Главной проблемой в развитии ИЗО искусства в целом, и рисунка в частности является то, что до сих пор существует размежевание между двумя формами познания – пространственно-образной и понятийно-логической. У них разные методы, темп развития, результаты, а главное различная эффективность в выполнении рисунка. Это усугубляет проблему и является одной из причин того, что в рисунке не развивается пространственно-образное познание во взаимодействии с рациональным понятийно-логическим познанием и это существенно ограничивает познавательные и конструктивные возможности студентов в выполнении рисунка. Автономность двух сторон познания относительна. Как считают многие ученые, объект познания, будучи объективным, может дать студентам исчерпывающие знания, но только в адекватности понимания чувственных данных в связи с рациональными обобщениями.

Таким образом, ни в школе, ни в вузе нет адекватного фундаментальным основам рисунка подхода в обучении. Поэтому на современном этапе культурного развития творческие конструктивно-радикальные умения будущих специалистов в сфере профессии «Человек – художественный образ» формируются не достаточно. Конструктивный подход к обучению еще в должной мере не разработан. Его действия должны основываться на комбинациях существующих элементов, взаимодействия чувственного и рационального познания к зрительно воспринимаемому содержанию. Это будет истинно познавательный подход. В творческой деятельности учащихся конструктивный подход требует введения системы эвристических принципов

художественно-эстетической выразительности. Эвристическая роль принципов выразительности будет подсаживать студентам общие положения художественности и, этим, способствовать гармонизации рисунка и отношений к нему.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Пространственное различение/ Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1955. – 188 с.
2. Бранский В.П. Искусство и философия/ В.П. Бранский. – Калининград: Янтарный сказ, 1999. – 704 с.
3. Герасимчук И.М. Философия творчества/ И.М. Герасимчук. – Киев: «ЭКМО», 2006. – 119с.
4. Грановская Р.М. Творчество и конфликт в зеркале психологии/ Р.М. Грановская. – СПб: Речь, 20006. – 416 с.
5. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования/ Ю.З. Кушнер. – Моплев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001г. – 68 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность/ А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304с.
7. Методы системного педагогического исследования. – М.: Народное образование, 2002г. – 208с.
8. Новиков А.М., Новиков Д.А. «Методология»/ А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Синтез, 2007. – 668с.
9. Ростовский Н.Н. История методов обучения рисованию/ Н.Н. Ростовский. – М.: Просвещение, 1982. – 239 с.
10. Сокольников Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе/ Н.М. Сокольников. – М.: АСАДЕМА, 1999. – 366с.
11. Стоунс Э. Психопедagogика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ./ Под ред. Н.Ф. Талызиной/ Э. Стоунс. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
12. Якунин В.А. Обучение как процесс управления/ В.А. Якунин. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1988. – 160 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ
И ПЕДАГОГИКИ

Сборник научных трудов

2009 год

Выпуск 2

Научный редактор В.С. Нургалеев, д-р психол. н., проф.
Редактор РИО С.К. Патюкова

Подписано в печать 31.08.2009. Сдано в производство 31.08.2009.
Формат 60x84х1/16 Бумага типографская. Печать офсетная.
Уч.изд. л. 6,75 Усл.печ. л. 6,75 Тираж 100 экз. Изд. № 11/26 Заказ № 560
Лицензия ИД №06543 16.01.02.

Редакционно-издательский отдел СибГТУ
660049, Красноярск, пр.Мира, 82