

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 373.1

**Е. В. БУГАКОВА**

Московский  
технологический институт «ВТУ»,  
филиал в г. Оренбурге

## МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

В статье представлена разработанная и апробированная методика организации проектной научно-познавательной деятельности старшеклассника. Приведены некоторые результаты исследования.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, проектная научно-познавательная деятельность старшеклассника, информационная карта.

В Образовательном стандарте основного общего образования в требованиях к уровню подготовки выпускников старшей школы имеется рубрика «Уметь», которая включает требования, основанные на видах деятельности, для базового и профильного уровня обучения. Среди них появились новые виды познавательной деятельности, которых не было ранее: например, использовать при поиске и систематизации информации методы электронной обработки, проектировать собственную траекторию решения научно-познавательных задач, включая формулирование проблемы и целей своей работы, представлять результаты индивидуальной и групповой научно-познавательной деятельности в формах исследовательского проекта, публичной презентации и т.д.

В связи с этим возникает необходимость в разработке и внедрении в современный образователь-

ный процесс школы методики организации проектной научно-познавательной деятельности старшеклассника.

Проектная научно-познавательная деятельность старшеклассника, вслед за В. Г. Рындак [1, с. 5; 2], рассматривается нами как сфера его активного взаимодействия с субъектами, направленная на познание и качественное преобразование личностных потребностей, возможностей, способностей; выработку, приобретение, систематизацию объективных знаний, цели, методов, способов достижения результата, проявляющихся в их интеллектуальной и творческой направленности.

Среди основных функций проектной деятельности принято выделять исследовательскую, аналитическую, прогностическую, преобразующую, нормирующую. Для проектирования также характерна конструктивность, т. е. нацеленность на получение

совершенно определенного практически значимого результата на основе прогностического знания.

В контексте данного исследования методика организации проектной научно-познавательной деятельности предусматривала, во-первых, предварительную подготовку учителя к организации проектной научно-познавательной деятельности; во-вторых, непосредственное выполнение старшеклассниками учебного проекта.

Предварительная подготовка учителя к организации проектной научно-познавательной деятельности заключалась в определении дидактических, учебных и методических целей проектирования и включала поиск ответов на следующие вопросы: какая проблема вызывает интерес у старшеклассников? какие результаты можно ожидать? Какой получим результат? какие материалы потребуются для реализации проекта? какие знания потребуются учащимся для выполнения проекта, каким умениям надо будет их научить? на каком из этапов проекта будет сделан основной акцент? каким образом представить конечный продукт?

Проектная научно-познавательная деятельность была основана на принципе поэтапности: каждый последующий этап логически вытекал из предыдущего, благодаря чему старшеклассник постепенно углублялся в осознание себя, своих возможностей, осмысливал необходимость творческого саморазвития. В нашем исследовании при организации проектной научно-познавательной деятельности мы выделили три этапа: подготовительный, деятельностный и оценочно-рефлексивный.

На первом этапе (*подготовительный*) организации проектной научно-познавательной деятельности старшеклассника (зарождение идеи, замысла) мы использовали метод «мозгового штурма», предоставляющий старшеклассникам возможность высказывать любые, даже нереальные, фантастические, идеи, которые со стороны других участников проекта не подвергались сомнению и критике. Все высказанные идеи записывались на листке бумаги, а затем коллективно обсуждались и отбирались наиболее интересные и реальные с точки зрения возможности их разработки старшеклассниками. Право выбора темы предоставлялось самим учащимся. При определении тем проектов важно было призвать учащихся к выбору социально и личностно значимых и посильных для них проектов, соответствующих государственному образовательному стандарту.

Чтобы впоследствии старшеклассник мог сам планировать свою деятельность над проектом, ставить ее цели и определять задачи, выбирать методы работы, способствующие решению поставленных задач, на первом этапе мы дали ему возможность понять структуру данного вида деятельности, почувствовать интерес и осознать необходимость работы над проектом для собственного развития.

При обсуждении тем проектов старшеклассники учились ставить цель работы, отвечая на вопрос: «Зачем нужно работать над данной проблемой?» ([http://wiki.iteach.ru/index.php/Земные\\_борамства:\\_Нефть](http://wiki.iteach.ru/index.php/Земные_борамства:_Нефть)). На этом этапе формировалась мотивация деятельности, без которой вся работа и ее результат не стали бы личностно значимыми.

На первом этапе ознакомления с проектной научно-познавательной деятельностью старшеклассникам была предложена информационная карта (например, информационная карта по теме «Нефть» в 11-м классе). Она служила опорой при работе над

выбранной ими темой. В информационной карте мы выделили три блока деятельности.

Первый блок включал деятельность, способствующую накоплению знаний по теме проекта. Старшекласснику были предложены вопросы и источники информации для поиска ответов (адреса интернет-сайтов, научно-популярная литература, журнальные статьи). В процессе работы он приобретал новые знания, а также оформлял ответы на вопросы в удобной для него форме. Результатом работы стали плакат, презентация, публикация.

Второй блок содержал задания для практической деятельности по теме проекта. Старшекласснику предлагалось провести химический эксперимент и сделать соответствующие выводы. Работа над данным блоком также отражалась в отчете.

Третий блок включал подборку расчетных задач по теме проекта. Задачи подобраны согласно целям, которые учащиеся ставили перед собой: отработать тип задач, решаемых на уроке, или поработать над задачами для олимпиад районного, областного или всероссийского уровня.

По результатам работы старшеклассник представлял отчет в той форме, которую выбирал сам. Его самоутверждение в ходе учебной деятельности на уровне школы, района или области предполагало мощный импульс развития личности и являлось наглядным результатом деятельности учителя по использованию личностно ориентированного подхода.

При работе над следующими проектами («Вода, которую мы пьем», «Кислотные дожди») старшеклассник, выбрав тему, сам определял цель своей работы, подбирал необходимый теоретический материал, опыты, задачи нужного уровня. Консультации и помощь учителя нужны были лишь в той степени, что не позволило бы снизить самостоятельности и инициативы старшеклассника. Однако старшеклассники затруднялись правильно сформулировать проблему проекта, выдвинуть гипотезу, структурировать собранную ими информацию. Для устранения этих препятствий и использовалась информационная карта, а также создание учителем ситуации успеха для каждого ученика.

Анализ проблемной ситуации предполагал сбор всевозможной информации об объекте проектирования, ее систематизацию и завершился формулированием проблемы. В нашем случае: «Каково значение нефти для современного развития России?».

Выделив проблему, старшеклассники формулировали тему проекта («Нефть», «Вода, которую мы пьем», «Клетка – конденсатор», «Человек и воздух» и др.), планировали свои дальнейшие действия по реализации проекта.

Определившись с темой проекта, старшеклассники активно работали по сбору и структурированию необходимой информации, что предполагал деятельностный этап проектной научно-познавательной деятельности. Например, содержание группового проекта «Качество чая и здоровье человека» включало следующие разделы: 1) из истории чая; 2) химический состав листового чая; 3) влияние чая на здоровье; 4) экспериментальная работа (исследование разных видов чая на содержание в них кофеина, танина, витамина С, углеводов). Проект «Какую воду мы пьем?» включал в себя теоретическую (информацию о составе, свойствах, роли воды, ее влиянии на здоровье), и практическую части (изучение свойств воды: исследование органолептических свойств воды, химических свойств воды; определение жесткости воды).

Оценочно-рефлексивный этап проектной научно-познавательной деятельности предполагал реализацию (презентацию) проекта, коллективную и индивидуальную оценку проектной деятельности и ее результатов. Формой организации явилась мини-конференция.

Итоговая рефлексия проектной деятельности осуществлялась автором проекта и избранным для этого жюри (экспертной комиссией), в состав которого входили учитель, учащиеся других старших классов. Рефлексия включала оценку процесса проектирования и его результатов, представляемых в виде презентации, плаката, письменного отчета. Для оценки проекта оптимальным, на наш взгляд, являлось использование метода экспертных оценок, позволившего анализировать результаты деятельности на отдельных этапах проектирования и по отдельным критериям, согласованным на организационном этапе [3].

На основе анализа хода и результатов проектирования, изменений в компетентностях и познавательных интересах старшеклассников на оценочно-рефлексивном этапе учитель/координатор проекта давал аргументированную оценку осуществленной деятельности, позитивно мотивируя учащихся, создавая тем самым ситуацию успеха, подчеркивая личностную и социальную важность достигнутого, раскрывая возможности использования результатов проекта в реальной жизненной практике.

На каждом этапе проектной научно-познавательной деятельности происходило развитие интеллектуальных (умение наблюдать, задавать вопросы по существу, анализировать, синтезировать и обобщать), исследовательских (умение самостоятельно выдвигать проблему, планировать условия и последовательность работы, работать с информацией, оригинально представлять результат деятельности, правильно оценить свою деятельность), креативных (умение проявлять инициативу, составлять и решать задачи различными способами, формулировать понятия и правила, генерировать идеи) умений старшеклассника.

Таким образом, методика организации проектной научно-познавательной деятельности обеспечила формирование у старшеклассника устойчивого познавательного интереса, личностной значимости проектной научно-познавательной деятельности; наличие положительных эмоций; последовательное, достаточно продуманное, творческое выполнение действий; глубокие, осознанные, системные знания о проектной научно-познавательной деятельности, ценностно соотношенные с позицией субъектов; развитие способностей к научному творчеству, что находит отражение в качестве основных показателей познавательной деятельности старшеклассника в Образовательном стандарте основного общего образования.

#### Библиографический список

1. Рындак, В. Г. Концепция организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьника / В. Г. Рындак, В. О. Дженжер, Л. В. Денисова // Образование и наука. — 2009. — № 6 (63). — С. 3–14.
2. Рындак, В. Г. Внеучебная проектная научно-познавательная деятельность школьника. Методика организации (с использованием языка программирования Scratch): моногр. / В. Г. Рындак, В. О. Дженжер, Л. В. Денисова. — М.: Дом педагогики, 2010. — 251 с.
3. Матяш, Н. В. Психология проектной деятельности школьников: автореф. дис. ... д-ра псих. наук / Н. В. Матяш. — Брянск, 2000. — 24 с.

**БУТАКОВА Екатерина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), доцент кафедры естественнонаучных и гуманитарных дисциплин.

Адрес для переписки: kozhevnikova056@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 29.11.2013 г.

© Е. В. Бугакова

## Книжная полка

**Скакун, В. А. Методика преподавания специальных и общетехнических предметов (в схемах и таблицах): учебное пособие для СПО / В. А. Скакун. — 5-е изд., стер. — М.: Academia, 2011. — 218 с. — Гриф МО РФ. — ISBN 978-5-7695-7774-1.**

В пособии в табличной и схематизированной форме раскрыты основные структурные составляющие функций, логики и содержания процесса преподавания специальных и общетехнических предметов. Подробно рассмотрены организационные формы, методы и средства обучения, вопросы контроля и оценки учебной деятельности учащихся, а также вопросы становления и развития педагогического мастерства преподавателей, участия их в методической работе учебных заведений. Для преподавателей специальных и общетехнических предметов, руководителей и методистов учебных заведений начального, среднего профессионального образования, а также для работников других образовательных учреждений, профессиональная деятельность которых связана с подготовкой квалифицированных рабочих и специалистов.

## ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЗНАЧЕНИЯ И СМЫСЛА ВЫСКАЗЫВАНИЙ И ТЕКСТА С ЦЕЛЬЮ АНАЛИЗА АДЕКВАТНОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ

Автор посвящает статью вопросам определения адекватности коммуникативных ситуаций через анализ значений составляющих текста и синтезирование его общего смысла. Описанные этапы понимания информации, механизм определения истинности получаемых сообщений, предложены задания для формирования навыков анализа и синтеза информации и развития умений переработки информационных структур в оперативно применимые структуры собственного опыта обучающихся.

**Ключевые слова:** значение, смысл, информация, анализ, синтез.

Проблема адекватности в коммуникации волнует лингвистов, переводчиков, литераторов и политиков. Практически каждый из нас сталкивался с проблемой правильности понимания сообщений собеседника или собеседником ваших сообщений. Курт Воннегут, которого также беспокоила обозначенная проблема, в романе «Завтрак для чемпионов» приводит сюжет рассказа своего героя — сумасшедшего писателя-фантаста: *«Существо по имени Зог прибыло на летающем блюде на нашу Землю, чтобы объяснить, как предотвращать войны и лечить рак. Принес он эту информацию с планеты Марго, где язык обитателей состоит из пуканья и отбивания чечетки. Зог приземлился ночью в штате Коннектикут. И только он вышел на землю, как увидел горящий дом. Он ворвался в дом, попукивая и отбивая чечетку, то есть предупреждая жильцов на своем языке о страшной опасности, грозящей им всем. И хозяин дома клюшкой от гольфа вышиб Зогу мозги»*.

Многие жесты и действия, которые нам кажутся естественными и однозначными, в действительности являются порождением культуры. Это значит, что другая культура может воспринять их неадекватно. Например, поцелуй японцам кажется противным. Найти в незнакомой культуре важный жест, который был бы правильно понят, — большое искусство. Миклухо-Маклай отправился один в воинственное племя папуасов. Придя в деревню, все жители которой тут же попрятались, он сел, разулся и заснул. Этот жест убедительно выразил его миролюбивые намерения.

Не менее сложным представляется достижение адекватности в деятельности понимания (интерпретации) текстовых сообщений. В попытках установления четких критериев адекватности интерпретации текста наиболее последовательные шаги были предприняты Нельсоном Гудменом.

Согласно Н. Гудмену, адекватность описания ни в каком случае не может быть вопросом истинности. Утверждение истинно, а описание или представление правильно для мира, которому оно соответствует (fit). Вымышленная версия, словесная или об-

разная, может при метафорическом истолковании соответствовать некоторому миру и быть для него верной [1, с. 131].

Вопрос задается скорее не о том, правильно ли представление или нет, а о том, в какой системе координат или категорий, в каком контексте оно правильно. В этой связи Н. Гудмен проводит довольно тонкое различие между двумя смыслами, в которых употребляется слово «реалистичный» [1, с. 126]. С одной стороны, «реалистичный» означает «соответствующий обыденным суждениям о правдоподобии»: картины Дюрера реалистичнее картин Сезанна. Но «реалистичный» может означать «вновь обнаруженный с некоторой достоверностью». Речь здесь идет не об узнавании привычного объекта, но об открытии, раскрытии вновь встреченного.

Работы Н. Гудмена свидетельствуют о том, что актуальность вопроса, поставленного Кантом (Каким образом возможно, возникает и организуется наше знание?), возрастает. Актуальность этого вопроса определила целое направление научных исследований.

Однако, по мнению Н. Гудмена, мы продолжаем сталкиваться с новой проблемой, а именно: каковы те подтверждающие процессы, на которые опираются эти повседневное мышление и научное исследование? Данные процессы видятся исследователем таким образом (представим их в виде схем 1, 2).

При этом «совместимость» является родовым понятием к «тождеству», которое являет собой полную совместимость, в отличие от частичной.

Правильность некоторого речевого конструкта обнаруживается, с такой точки зрения, минимум в двух аспектах — правильность его построения как наличие некоторых соответствий во множестве речевых конструктов этого языка и правильность его оформления в соответствии с языковыми правилами как результат их действия. Проблема, с такой точки зрения, заключается в выяснении того, как лучше может быть понято то или иное явление: в терминах непроцедурной характеристики его результатов или же в терминах процедурной характеристики связанных с ним процессов [2, с. 151].

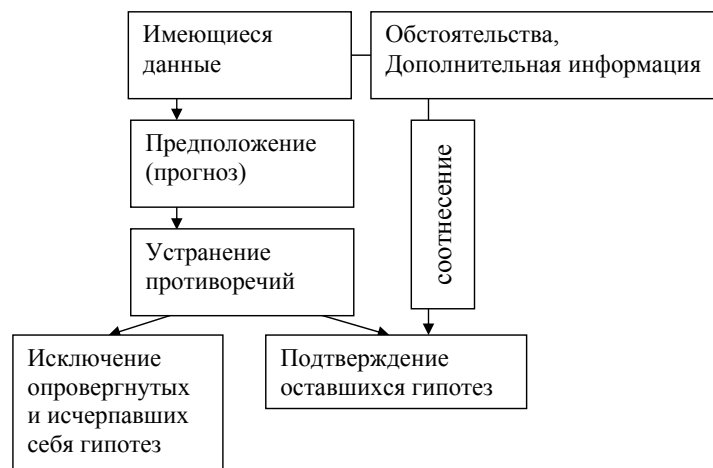


Рис. 1. Этапы понимания информации



Рис. 2. Процесс определения истинности информации



Рис. 3. Компоненты адекватности

Правильная организация композиционных элементов описания зависит от лежащего в его основе композиционного плана, а также в известной степени от коммуникативного намерения, реализации которого служит данный текст. Получатель сообщения

должен реконструировать композиционный план отправителя и, насколько это возможно, его коммуникативные интенции. Получатель обычно способен восстановить композиционный план описания, но он лишь частично может обнаружить полное ком-

муникативное намерение, «подлинные» мотивы отправителя сообщения.

Языковые выражения сообщают гораздо больше того, что можно объяснить через экспликацию правильной построенности. В них, например, может содержаться косвенная информация, которую отправитель сознательно не вкладывал в композиционный план.

Вслед за И. В. Арнольд мы предлагаем классификацию причин и характера непонимания или недопонимания текстовой информации:

1. Недостаточный общий кругозор, тезаурус.
2. Атомарный подход, не учитывающий контекст и структуру целого текста. Анализ без синтеза.
3. Неумение установить собственную норму произведения (термин Б. А. Ларина) и заметить отклонения от этой или общеязыковой нормы, которые всегда релевантны.
4. Пренебрежение коннотативными значениями. Буквализм в понимании. Невнимание к подтексту.
5. Неумение восполнить пропущенное, то есть непонимание квантования.
6. Предвзятость толкования [3].

Адекватное восприятие текста становится возможным вследствие наличия ожидаемых (прогнозируемых) инвариантов речевого поведения, в том числе культурно обусловленного [4]:

— *канон* — закрепленные правила и предписания коммуникативного поведения (уместность текста в данной ситуации): в деловом письме не говорят о любимой собаке (данный инвариант позволяет предугадать тематическую область текста по его стилистической отнесенности);

— *конвенция* — нормативные типы и модели речевого поведения: *Ему следовало бы извиниться!* (осуществляется прогноз относительно дальнейших прагматических действий собеседника);

— *норма* — узально закрепленные принципы отбора языковых форм в соответствии с принятыми правилами их употребления в типизированных речевых ситуациях (далее — РС): *Человек предполагает: Бог располагает* (то есть человек в курсе этого); *Человек предполагает — Бог располагает* (на все воля Божья) (инвариант осуществляет прогноз содержания последующей информации на основании знания системы языка, речевого употребления слов и конструкций в типизированных РС, стратегий построения текстов разных типов — убеждения, описания, повествования и т.д. — типы пропозиций и способы их связи, совокупности характеристик, определяющих психологический тип собеседника и варианты его коммуникативных намерений);

— *стереотип* — социокультурная единица лингвоментального характера, реализуемая в общении в виде нормативной локальной ассоциации к стандартной для данной культуры РС: *Со следующей недели я еду руководить филиалом. — Кто он?!*

— *эталон* — «характерологически образная подмена свойства человека или предмета какой-либо реальностью-персоной, натуральным предметом, вещью, которые становятся знаком доминирующего в них, с точки зрения обиходно-культурного опыта, свойства; реальность, выступающая в функции «эталона», становится таксоном культуры, поскольку она говорит не о мире, но об окультуренном мировидении» [5, с. 240–242] (схема 3).

Таким образом, в процессе обучения интерпретации текстовых сообщений необходимо рассматривать текстовую реализацию следующих

лингвистических явлений: слово, его сочетаемость, эмоционально-экспрессивные и коннотативные компоненты значения, образные значения, символические значения, концепты культуры автора текста. Конечным этапом работы по интерпретации текста выступает выражение собственного мнения о прочитанном в виде вывода-предположения о том, какое воздействие хотел произвести автор текста на читателя, какие скрытые смыслы или подтекст имеет данное речевое произведение.

Следующим выводом послужат утверждения, сделанные на основе представленной в параграфе информации:

1. Любой предмет может быть категоризован с одинаковым успехом многими способами, которые отличаются по существу в онтологическом наполнении и являются в этих систематизациях взаимно несовместимыми (плюрализм, вариативность).

2. Из-за множественности версий мира в различных знаковых системах бесполезно искать полное описание действительности (сущностная незавершенность, наличие пресуппозиции).

3. Онтологические предложения имеют истинностное значение только относительно «истолкования» или «трактовок» объектов, мира, действительности, и т.д.; в целом, отсылка к «миру» имеет смысл только в том случае, если она релятивизируется к системе описания (онтологический релятивизм, прагматический аспект коммуникации) [4].

Поставленные вопросы об адекватности в коммуникации в конечном итоге сводятся к вопросу разграничения в текстовом сообщении значения и смысла.

Проблемой соотношения смысла и значения знака занимается уже не первое поколение лингвистов и психологов [6–12].

В зарубежной психолингвистике Халлидей (1970, 1973) и Роммевейт (1968, 1972) различали два аспекта понятия значения слова: «референтное» значение, вводящее слово в определенную логическую категорию (потенциально сохраняется у разных людей, отражая вещи с различной полнотой и глубиной), и «социально-коммуникативное» значение (основная единица коммуникации).

Различие между смыслом слова и его значением впервые ввел Ф. Полан в связи с психологическим анализом речи. Смысл слова — совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову. Смысл, таким образом, всегда динамичен, а значение — только одна из зон того смысла, который приобретает слово в контексте какой-либо речи. Слово в контексте легко изменяет свой смысл, а значение — неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях смысла слова в различном контексте.

Основной закон динамики значений — обогащение слова смыслом, который оно вбирает из всего контекста. Из контекста слово впитывает в себя интеллектуальные и аффективные содержания и начинает значить и больше, и меньше, чем заключено в его значении, когда мы рассматриваем его изолированно и вне контекста: больше — потому что круг его значений расширяется, приобретая еще целый ряд зон, наполненных новым содержанием; меньше — потому что общее (обобщенное) значение слова ограничивается и сужается тем, что означает слово только в данном контексте [13].

А. В. Бондарко [14] представляет некоторые выводы по данному рассматриваемому вопросу, кото-

Значение и смысл в исследованиях отечественных ученых

| Автор                                             | Смысл                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Значение                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Н. А. Слюсарева (1963)                            | Тип отношения между понятиями (связь и совокупности связей между ними), имеющий экстралингвистическую природу                                                                                                                                                                                                                 | Репрезентант смысла                                                                                                                                                                                                                                                     |
| В. А. Звегинцев (1973)                            | Семантика слова в предложении                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Семантика изолированного слова                                                                                                                                                                                                                                          |
| Г. П. Щедровицкий (1995)                          | Конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или воссоздается человеком, понимающим текст сообщения                                                                                                                                                       | Семантика изолированного слова                                                                                                                                                                                                                                          |
| В. М. Солнцев (1974)                              | Порождается с помощью значений, но не сводится ни к отдельным значениям, ни к их сумме; это выделение из значения слова тех сторон, которые связаны с данной ситуацией и аффективным отношением субъекта                                                                                                                      | Константы сознания, закрепленные общественной практикой за определенными звуковыми комплексами и тем самым являющиеся не только фактами сознания, но и фактами языка                                                                                                    |
| В. З. Панфилов (1987)                             | Содержательная сторона речи и содержание сознания                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| А. Р. Лурия (1979)                                | Индивидуальное значение слова, выделенное из объективной системы связей; привнесение субъективных аспектов значения в определенной речевой ситуации                                                                                                                                                                           | Объективное отражение системы связей и отношений                                                                                                                                                                                                                        |
| Л. С. Выготский (2003)                            | То внутреннее содержание, которое имеет слово для говорящего и которое составляет подтекст высказывания; «смысловой строй внутренней речи» («смысловое синтаксирование»)                                                                                                                                                      | Сложившаяся на определенном этапе развития система наглядных — ситуационных — или абстрактных — категориальных связей, выполняющих функцию обобщения и делающих тем самым возможным общение людей друг с другом; «значения внешних слов» («физическое синтаксирование») |
| Н. И. Жинкин (1998: 114)<br>Л. С. Цветкова (1995) | Неформальное сочетание двух конкретных слов данного языка, «такой информационный ряд, который может быть преобразован в последовательность синонимически заменяемых слов, но сам не является рядом слов, и такой, который ограничивает информацию определенными рамками, в пределах которых начатый ряд может быть продолжен» |                                                                                                                                                                                                                                                                         |

рые вытекают из языковедческой традиции в целом:

1. Значение — это содержательная сторона определенной единицы языка, а смысл (один и тот же) может быть передан разными единицами в данном языке и единицами разных языков, кроме того, он может быть выражен неязыковыми средствами.

2. Значение — элемент языковой системы, конкретный смысл — это ситуативно обусловленное явление речи.

3. Значения языковых единиц разных языков могут не совпадать по своей содержательной характеристике, по объему, по месту в системе. Смысл не зависит от различий между языками, по своей природе он универсален.

4. Состав значений языковых единиц ограничен при неограниченности выражаемых в речи конкретных смыслов.

5. Возможность выражения в актах речи бесконечного количества новых смыслов связана с такими факторами, как нетождественность содержания сочетаний языковых единиц сумме значений их составляющих, ситуативная обусловленность смыслов, участие не только языкового, но и неязыкового значения в формировании смысла.

6. Во взаимосвязи значения и смысла существенны отношения средства и цели: языковые значения служат одним из средств для выражения смысла в том или ином конкретном высказывании.

7. Значения языковых единиц в акте речи и передаваемый смысл находятся в отношении перекодирования. Направление перекодирования зависит от позиции говорящего и слушающего: говорящий перекодирует передаваемый смысл в значения, а слушающий перекодирует значения воспринимаемых им знаков в смысл.

Представим размышления некоторых других ученых о сущности значения и смысла в виде таблицы (табл. 1):

По Н. И. Жинкину, все слова могут быть преобразованы в смысл и наоборот, то есть смысл — это код: минимальная единица смысла перекодируется в два слова. При этом контекст задает различие прямых и переносных значений, а смысл определяется пресуппозицией. Текстовый смысл идентифицируется во внутренней речи.

Внутренняя речь является механизмом переводимости как свойства человеческого языка, но не только при переводе с одного языка на другой: принимаемый текст всегда переводится на внутреннюю речь, что необходимо для идентификации денотата [15, с. 80 — 92].

«Каждый индивид употребляет язык для выражения именно своей неповторимой самобытности» [16]; язык же, по В. фон Гумбольдту, — средство преобразования субъективного в объективное. Субъективность речи проявляется в том, что речь

имеет автора, передающего в ней свои мысли и чувства, для выражения которых он выбирает слова и структуры предложений; он относит языковые номинации к определенным объектам действительности, придавая им речевое значение. Речевое поведение составляет существенную характеристику личности.

Для закрепления полученной теоретической информации студентам предлагаются такие, например, задания [17]:

Задание 1. Подберите небольшой связный текст и на его примере покажите механизм понимания смысла, описанный в данном ниже тексте. Согласны ли вы с предложенной схемой? Можете ли вы иначе объяснить, как происходит выявление смысла реципиентом?

Задание 2. Заполните пропуски в тексте наиболее подходящим словом из предлагаемых. Обоснуйте свой выбор.

а) народных; б) национальных; в) индивидуальных; г) этнографических;

а) народа; б) нации; в) национальности; г) коллектива;

Задание 3. Определите причины неясности или двусмысленности в понимании текста, обусловленные неправильным употреблением местоимений (отдаленность личного местоимения от слова, с которым оно синонимически связано; возможность соотнесения местоимения с любым из слов, одинаково грамматически оформленным в предшествующем контексте; употребление притяжательного местоимения вместо личного и др.). Исправьте, где необходимо, предложения.

1. Образ Макара Нагульнова противоречив. С одной стороны, он жесток, груб, а с другой — добр, порою по-детски наивен. 2. Федор Капитонович стремится угодить начальству, чтобы его слушали и уважали. И т.д.

Таким образом, за основу нашей методики мы берем взгляды Н. И. Жинкина. Его работы ясно показывают механизмы переработки информации в мышлении (внутренней речи) и предоставляют методике огромные возможности в работе по развитию навыков обеспечения безопасности коммуникации. Разграничение значения и смысла позволяет адекватно воспринимать поступающую информацию, что, в свою очередь, является необходимым условием распознавания и нейтрализации манипулятивных воздействий.

#### Библиографический список

1. Goodman N. Ways of Worldmaking. Indianapolis, 1978.
2. Winograd, T. Language as a cognitive process. V. I. Syntax. B. : Reading, 1983.

3. Арнольд, И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность / И. В. Арнольд : сб. ст. ; науч. ред. П. Е. Бухаркин. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 1999. — 444 с.

4. Лебедев, М. В. Неокантианские истоки конструктивистской онтологии Н. Гудмена / М. В. Лебедев // Логическое кантоведение IV. — Калининград, 1997. — 112 с.

5. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. — М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. — 288 с.

6. Новиков, Л. А. Избранные труды. Эстетические аспекты языка. В 2 т. Т. 2 / Л. А. Новиков. — М., 2005. — 842 с.

7. Павленис, Р. И. Понимание речи и философия языка / Р. И. Павленис // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. XXII. — М. : Прогресс, 1986. — 264 с.

8. Фреге, Г. Смысл и значение / Г. Фреге // Фреге, Г. Избранные работы. — М. : Изд-во ДИК, 1997. — С. 25 — 49.

9. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика : учеб. пособие / А. А. Брудный. — М., 1998. — 332 с.

10. Кобозева, И. М. Лингвистическая семантика : учебник для вузов / И. М. Кобозева. — М. : Изд-во УРСС, 2000. — 350 с.

11. Бондарко, А. В. Текст. Структура и семантика. В 2 т. Т. 1 / А. В. Бондарко. — М., 2001. — 540 с.

12. Леонтьев, А. А. Деятельностный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А. А. Леонтьев. — М., 2001. — 392 с.

13. Панфилов, В. З. Философские проблемы языкознания / В. З. Панфилов. — М., 1987. — 360 с.

14. Бондарко, А. В. Грамматическое значение и смысл / А. В. Бондарко. — Л., 1978. — 190 с.

15. Жинкин, Н. И. Язык — речь — творчество : избранные труды / Н. И. Жинкин. — М. : Лабиринт, 1998. — 368 с.

16. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. — М. : Прогресс, 1984. — 397 с.

17. Цупикова, Е. В. Актуальные вопросы семасиологии в вузе: организация самостоятельной и аудиторной учебно-познавательной деятельности студентов : учебное пособие / Е. В. Цупикова. — Омск : Изд-во СибАДИ, 2010. — 319 с.

**ЦУПИКОВА Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии; доцент по кафедре лингводидактики и исторического языкознания Омского государственного педагогического университета. Адрес для переписки: chisel43@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 07.11.2013 г.

© Е. В. Цупикова

## РАЗРАБОТКА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РИСОВАНИЮ

Статья посвящена методам обучения рисованию в общеобразовательной школе в России. Рассматриваются учебники, учебные пособия, методические рекомендации для учителей рисования. Выделяются методы и приемы обучения, которые стали считаться важными и прогрессивными для преподавания рисования. Рисование с натуры становится основным видом учебной работы в школе, что потребовало подготовки квалифицированных учителей рисования.

**Ключевые слова:** методика преподавания рисования, рисование с натуры.

Предмет «Изобразительное искусство» является обязательным для изучения в начальной и основной школе. В настоящее время в базисном учебном плане для общеобразовательных учреждений учебная дисциплина «Изобразительное искусство» входит в область «Искусство». Сегодня Россия приступила к внедрению образовательных стандартов второго поколения. Содержание предмета «Изобразительное искусство» строится с учетом современных процессов обновления, происходящих в образовании. Преподавание учебного предмета «Изобразительное искусство» в общеобразовательных учреждениях осуществляется в соответствии с новыми государственными стандартами общего образования и новым Базисным планом.

Чтобы точно реализовывать поставленные задачи перед образованием в учебной дисциплине «Изобразительное искусство», необходимо знать в разные временные периоды историю методов обучения рисованию, учитывать достижения данной науки. Цель статьи рассмотреть методы обучения рисованию, разработанные в 1940–1970 годы, расставить акценты на достижениях, характерных для рассматриваемого временного периода.

Методика преподавания рисования в общеобразовательной школе в 40–70-е годы XX века получает дальнейшее научно-теоретическое обоснование. Большое влияние на становление и развитие советской методики преподавания этой учебной дисциплины в средней школе оказала организация Академии педагогических наук СССР (1966 г.), и реорганизация Академии художеств СССР (1947 г.). В основу метода преподавания рисования были положены традиции русской реалистической школы, принципы партийности и народности искусства. Рисование в школе должно было рассматриваться как общеобразовательный предмет. Обучение рисунку не только строилось на рисовании с натуры, так как, изображая предметы таким образом, дети одновременно познавали их, но и основывалось на наблюдении и изучении действительности, поэтому педагог должен был научить детей видеть предметы и явления окружающего мира и правильно (реалистически) их изображать. Однако такой подход к постановке обучения рисованию в общеобразовательной школе утвердился не сразу, много еще было споров среди методистов о преимуществе того или иного метода преподавания, у учителей общеобразовательных школ не было единства взглядов на общее направление в обучении. Многие работники народ-

ного образования недооценивали роль и значение рисования как общеобразовательного предмета.

Программа по рисованию 1944 года предусматривала только три вида занятий: рисование с натуры, декоративное рисование и рисование на темы. Уроки рисования предусматривались с I по V класс, при этом рисованию с натуры отводилось большее количество часов. В программу 1948 года включили четыре вида занятий, добавлены беседы об искусстве, а уроки рисования вели до VI класса.

Особое влияние на изменение школьной программы по рисованию оказали опыт и практика специальной художественной школы и изменение направления в художественном образовании вообще [1, с. 211].

В 1959 году выходит книга А. О. Барща «Рисунок в средней художественной школе». Основой для публикации книги послужил опыт работы Московской средней художественной школы при Московском государственном художественном институте им. В. И. Сурикова. В подготовке учащихся художественной школы был применен единый метод обучения художников, в связи с существованием школы в системе института. В основу изложения учебного материала были приняты положения «Учебной программы для средних художественных школ» (1950 г.). В задачи учебной программы по рисунку входило как изложение практического метода проведения учебных занятий, так и раскрытие их внутренней логики, определяющей последовательность постановок и освещение роли и значения отдельных постановок в системе целого. В книге второго издания был расширен раздел набросков, которым во всей системе обучения рисунку придается особенно большое внимание. С целью более быстрого развития у учащихся объемно-пространственных представлений в рабочие планы первого и второго классов внесены задания по рисованию плоских орнаментов и каркасных геометрических тел. Введены новые разделы: «Работа преподавателя над заданием» и «Оборудование класса рисунка» с пояснительными схемами построения геометрических тел и рисунками в помощь изучению анатомического строения человеческой фигуры [2].

В материалах IV сессии Академии художеств СССР отмечалось: «В свое время в области детского художественного образования культивировалась своеобразная теория отрицания школы. Эта теория провозглашала «свободу» детского творчества, которое будто бы теряет свои неповторимые каче-

ства, если учащимся прививать профессиональные навыки. Эта порочная теория была начисто опровергнута практикой работы Ленинградской школы. Неповторимость детского творчества не только не проиграла, а выиграла, так как вместо «безграмотной мазни» появились профессиональные грамотные работы учащихся. Детям вообще свойственна любовь к деталям, к добросовестной и правдивой штудировке натуры. У ребят здоровое восприятие жизни, и они по своей природе реалисты. Казалось бы, все это должно было логически направлять процесс обучения рисунку и живописи. Однако детей искусственно калечили, прививая им стремление к поискам общей цельности изображения, которая под силу только профессионально подготовленному художнику [1, с. 211 – 212].

В это время в Ленинграде был издан целый ряд работ: в 1940 году вышло пособие для учителей рисования Б. В. Гариевича «Рисование с натуры в школе» с вводной статьей В. И. Бейера. В 1959 году были опубликованы пособия для учителей рисования. Например, А. В. Карлсон «Дидактика и методика на уроках рисования», А. Г. Шиманская «Перспективное рисование в школе», З. Д. Масленникова «Работа красками в школе» и «Виды изобразительного искусства».

В 1960 году напечатаны методические разработки в помощь учителю. Например, А. С. Бражникова, А. В. Карлсон «Уроки рисования», Ф. И. Кирсанов «Рисование и труд в школе», Л. Т. Вяхи-Ильвес «Декоративное рисование в школе. I – IV классы», В. В. Колокольников «Рисование в начальных классах восьмилетней школы».

В 1961 году выходят в свет книги Г. И. Орловского «О художественном образовании учителя рисования (из опыта работы)»; Н. А. Большаковой, В. А. Владимирова, Г. В. Дмитроченко, А. Г. Шиманской «Уроки рисования. Методические разработки для III – IV классов».

В 1962 году изданы опыт работы Т. И. Кутеповой «Предупреждение ошибок на уроках рисования» и книга Г. Б. Смирнова, А. М. Соловьёва «Начинающему художнику. О рисовании с натуры».

В 1963 году издано пособие для учащихся К. А. Шестакова «Давайте рисовать», а в 1965 году изданы пособия для учителей Я. Я. Чарнецкого, К. П. Духанина, Ф. И. Егорова, Б. П. Лукинова, К. М. Седова «Рисование. Пособие для учащихся 5 класса»; Ф. И. Кирсанова «Рисование и труд в школе V – VI классы»; И. Н. Турро «Коллективные работы учащихся по рисованию».

Только после того, как Ленинградская школа эффективно поставила процесс обучения на последовательно реалистическую основу, индивидуальные дарования детей проявились в полную силу.

Среди специалистов по рисованию в школе начинает утверждаться мысль о необходимости усиления обучающего характера занятий. Рисование с натуры становится основным, ведущим видом учебной работы в школе. Однако методика преподавания такого вида рисования еще не получила должной научно-теоретической разработки [1, с. 213].

В 1957 – 1958 годах выходят первые учебники Н. Н. Ростовцева по рисованию для первого [3] и второго классов [4]. В основу этих учебников была положена идея П. П. Чистякова о том, что черчение и рисование начинается с изображения проволочных линий, углов, геометрических фигур и тел, за которыми следует рисование с геометрических фигур, сделанных из картона или дерева.

Чтобы приучить детей к рисованию с натуры с первых шагов обучения и не заставлять их отвлеченно рисовать прямые, кривые и т.д. линии, в учебниках предлагалось изображать прямую с натуры, будь это проволочный стержень или натянутый шнур. Затем рекомендовалось переходить к рисованию с натуры проволочных фигур. Рисуя с натуры такие модели, учащиеся легко добивались сходства (соответствия между натурой и изображением), и это доставляло им радость и облегчало работу. Раньше ученикам предлагалось сразу нарисовать флажок, часы-ходики, портфель, однако такое задание им было не под силу, у многих детей оставалось чувство неудовлетворенности от своей работы. Теперь же постепенно их подводили к рисованию объемных предметов. После проволочных моделей они рисовали с натуры фигуры, вырезанные из картона, затем условно плоские предметы (детскую лопатку, ракетку для настольного тенниса и т. д.). Затем учащиеся приступали к рисованию объемных предметов окружающей действительности.

В 1961 году вышли в свет учебники Н. Н. Ростовцева для третьего [5] и четвертого классов [6]. Основное внимание в них уделялось рисованию с натуры, методике построения изображения, а также последовательности усложнения учебных заданий.

Учащиеся общеобразовательных школ должны были овладеть основами реалистического рисунка элементарной изобразительной грамоты не только для успешных занятий изобразительным искусством, но и для использования навыков рисования в общественно полезной деятельности. Эти цели и задачи средней школы были сформулированы в «Заключении об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР» (1959 г.), где указывалось: «Главной задачей советской школы является подготовка учащихся к жизни, общественно полезному труду, дальнейшее повышение уровня общего и политехнического образования, подготовка образованных людей, хорошо знающих основы наук, воспитание молодежи в духе глубокого уважения к труду, к принципам социалистического общества, в духе идей коммунизма». Такая перестройка школы потребовала изменения форм и методов обучения рисованию. В этом же году был разработан новый проект учебной программы по рисованию, в котором не только увеличили часы на рисование с натуры, но и продлили уроки изобразительного искусства до VII класса.

В 1960 году эта программа была утверждена и вступила в действие. С этого времени большое внимание стало уделяться методике преподавания рисования с натуры. Школьные методики и ученые начинают заниматься главным образом вопросами обучения, раскрытием общеобразовательного значения занятий изобразительного искусства, установлением связи рисования с вопросами политехнизации.

В 50 – 60-е годы методика преподавания рисования обосновывается с научно-педагогической точки зрения. В этом плане особого внимания заслуживает книга А. В. Карлсона «Дидактика и методика на уроках рисования», вышедшая в 1959 году. Во введении автор пишет: «Сущность уроков рисования, педагогическое их значение недостаточно еще раскрыто в педагогике, и до сих пор не изжиты взгляды на этот предмет как на чисто художественный, требующий от учащихся особой одаренности, или как технический, преследующий преимущественно производственные цели. Даже в учебниках педаго-

гики уделяется сравнительно мало внимания рисованию, в особенности в разделе дидактики, где этот предмет молчаливо обходится. Дидактика раскрывает учебный процесс в целом, его сущность, пути и средства, необходимые для успешного обучения. По существу, дидактика является теорией образования и обучения или теорией умственного воспитания. Поэтому вся методика рисования должна основываться на дидактических принципах.... Из всего этого видно, что дидактические принципы в обучении рисованию тесно переплетаются с методикой преподавания и организацией всей учебной и воспитательной работы» [7, с. 7].

В главе «Основные требования в обучении рисованию» А. В. Карлсон отмечает, что основной задачей преподавания рисования является обучение учащихся элементарным основам реалистического рисунка, вооружение их умением и навыками в рисовании с натуры, по памяти, по представлению; развитие у учащихся зрительного восприятия, умения различать форму, окраску предметов и их положение в пространстве [7, с. 18].

Рисование с натуры становится основным видом учебной работы в школе, что потребовало квалифицированных учителей рисования.

Г. И. Орловский в своей книге «О художественном образовании учителя рисования» писал: «Малограмотный учитель не сможет не только заложить основы художественных вкусов и взглядов, но едва ли сумеет привить ученикам и такие качества, как наблюдательность, зрительная память, глазомер; едва ли он сумеет научить своих учеников изобразительной грамоте.... Но одной художественной подготовки учителю недостаточно. Ему нужно, кроме того, умение излагать учебный материал, умение передавать этот материал продуманно, увлекательно, доступно, экономно. Отсюда, кроме художественной образованности, учителю рисования нужна образованность педагогическая, знание педагогической теории, использование опыта лучших передовых учителей — мастеров своего дела». Когда маленькие дети (5–7 лет) рисуют самостоятельно, без опытного профессионального руководства, их рисунки часто получаются очень забавными, непосредственными и наивными, иначе говоря, дети «картавят» в искусстве. В школе же учитель должен научить ребенка правильно пользоваться языком искусства, то есть выправляет его «речь» [8].

Сотрудниками сектора изобразительного искусства НИИ художественного воспитания в 60-е годы был издан целый ряд работ, обобщающих результаты экспериментов. Среди них книги Г. В. Лабунской, Г. А. Назаревской, Е. Е. Рожковой «Уроки рисования в начальной школе» [9]; «Методика обучения рисованию в восьмилетней школе» под ред. А. П. Фомичевой [10]; В. В. Колокольникова «Рисование в начальных классах восьмилетней школы» [11], «Рисование. Книга для учащихся II класса» [12]; Е. Е. Рожковой, Е. Л. Херсонской «Рисование. 5 класс» [13]; Лабунской Г. В. «Изобразительное творчество детей» [14].

Работа Колокольникова В. В. «Рисование. Книга для учащихся II класса восьмилетней школы», изданная в 1965 году [12], составлена в соответствии с программой, принятой в 1964 г., название учебного предмета сохранено прежнее — «Рисование». Целью авторов была помощь учащимся в выполнении классных и в домашних заданий. Книга разделена на тематические разделы, состоящие из групп заданий, расположенных так, как они должны проходить в течение года. Выполняя их, дети знакомилась с учеб-

ным материалом всех видов практических занятий (рисование с натуры, на темы, декоративное рисование), а также с произведениями изобразительного искусства. В основу изложения материала, относящегося к рисованию с натуры, был положен принцип рисования по аналогии. Он состоял в том, что в тексте и рисунках рассматривалось изображение одних предметов, а детям, как правило, давались для рисования другие, исходные.

Принцип рисования по аналогии позволял избежать неправильного применения книги, в частности избежать копирования имеющихся в ней рисунков, которое могло подменить собой рисование с натуры. Копирование же тормозит развитие творческих способностей учащихся, а рисование по аналогии содействовало развитию наблюдательности, мышления.

В 1966 году вышло постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР о преобразовании Академии педагогических наук РСФСР в Академию педагогических наук СССР. Были реорганизованы и научно-исследовательские институты академии, в том числе НИИ художественного воспитания, который становится научно-методическим центром по рисованию в стране. В этом институте был сектор рисования, который в дальнейшем стал основной лабораторией, осуществляющей исследование вопросов обучения изобразительному искусству и обобщение передового педагогического опыта в этой области [15, с. 69].

Одновременно с этим организуется Научно-исследовательский институт школ при Министерстве просвещения РСФСР со специальной лабораторией по изучению изобразительного искусства.

С 1959 года создается сеть художественно-графических факультетов при педагогических институтах. В этих институтах, в Академии художеств, в Академии педагогических наук СССР, в институтах усовершенствования учителей разрабатывается методика преподавания рисования. Многие учителя изобразительного искусства также работают над созданием учебных пособий для школ. Таких богатых возможностей для развития и научной разработки методов преподавания рисования в общеобразовательной школе история еще не знала [1, с. 223].

Таким образом, мы осветили одни из основных положений методики преподавания изобразительного искусства в школе, разработанные в 1940–1970 годы. Основной акцент в методике обучения в этот период был сделан на рисовании с натуры. Рассмотренный период в статье был временем большого подъема в изучении проблем методики преподавания изобразительного искусства в советской школе, поиска оптимальной системы преподавания изобразительного искусства.

Особенностью сегодняшнего этапа развития образования в России является внедрение образовательных стандартов второго поколения. Содержание предмета «Изобразительное искусство» строится с учетом современных процессов обновления, происходящих в образовании. В этой связи знания об истории развития методов обучения рисованию являются важной и неотъемлемой частью знаний о внедрении примерных программ по изобразительному искусству стандартов второго поколения.

#### Библиографический список

1. Ростовцев, Н. Н. История методов обучения рисованию: Рус. и сов. школы рисунка: учеб. пособие для студентов худож.

граф. фак. пед. ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, рисование и труд» / Н. Н. Ростовцев. — М.: Просвещение, 1982. — 240 с.

2. Барщ, А. О. Рисунок в средней художественной школе / А. О. Барщ. — М.: Изд-во Академии художеств СССР, 1963. — 300 с.

3. Ростовцев, Н. Н. Рисование первый класс / Н. Н. Ростовцев. — М.: Учпедгиз, 1957. — 133 с.

4. Ростовцев, Н. Н. Рисование, второй класс / Н. Н. Ростовцев. — М.: Учпедгиз, 1957. — 127 с.

5. Ростовцев, Н. Н. Рисование, третий класс / Н. Н. Ростовцев. — М.: Учпедгиз, 1961. — 112 с.

6. Ростовцев, Н. Н. Рисование, четвертый класс / Н. Н. Ростовцев. — М.: Учпедгиз, 1961. — 116 с.

7. Карлсон, А. В. Дидактика и методика на уроках рисования: пособие для учителей рисования / А. В. Карлсон. — Л.: Учпедгиз, 1959. — 104 с.

8. Орловский, Г. И. О художественном образовании учителя рисования (из опыта работы) / Г. И. Орловский. — Л.: Учпедгиз, 1961. — 167 с.

9. Лабунская, Г. В. Уроки рисования в начальной школе: пособие для учителя / Г. В. Лабунская, Г. А. Назаревская, Е. Е. Рожкова; под общ. ред. Г. В. Лабунской. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1957. — 172 с.

10. Методика обучения рисованию в восьмилетней школе / Под ред. А. П. Фомичева. — М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1963. — 360 с.

11. Колокольников, В. В. Рисование в начальных классах восьмилетней школы. В помощь учителю / В. В. Колокольников. — Л.: Учпедгиз, 1960. — 84 с.

12. Колокольников, В. В. Рисование. Книга для учащихся II класса восьмилетней школы / В. В. Колокольников. — М.: Просвещение, 1965. — 79 с.

13. Рожкова, Е. Е. Рисование. 5 класс / Е. Е. Рожкова, Е. А. Херсонская. — М.: Просвещение, 1964. — 228 с.

14. Лабунская, Г. В. Изобразительное творчество детей / Г. В. Лабунская. — М.: Просвещение, 1965. — 208 с.

15. Ломов, С. П. Дидактика художественного образования: моногр. / С. П. Ломов. — М.: Педагогическая академия, 2010. — 104 с.

**ЛЫКОВА Елена Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), доцент кафедры изобразительного искусства и методики его преподавания, заместитель декана по учебной работе факультета искусств.

Адрес для переписки: [dekanat.izo@mail.ru](mailto:dekanat.izo@mail.ru)

Статья поступила в редакцию 22.11.2013 г.

© Е. С. Лыкова

УДК 378.147:004.9

**Н. В. ПЕТРОВА**

Омский государственный  
педагогический университет

## МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИКИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ КОГНИТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЙ

В данной статье проведен анализ методической системы обучения студентов информатике и информационным технологиям, целью которой является развитие знаний обучающихся по данным предметам. Для более эффективного развития знаний по информатике и информационным технологиям автором выделена классификация знаний и обоснован выбор методов их развития, рассмотрены формы, средства, контроль в процессе обучения и деятельность студентов в рамках информационного подхода.

**Ключевые слова:** информационные технологии, информатика, методическая система, развитие знаний, методы когнитивной визуализации знаний.

**Актуальность.** Нарастающий поток информации в информационном обществе становится настолько громоздким, что для его освоения традиционные методы и средства становятся непригодны. Это сказывается на уровне и качестве знаний обучающихся. Проводимые входные тестирования показывают, что уровень знаний студентов является достаточно низким — 3–40 % и поверхностным, при этом

уровень владения умениями и навыками — сравнительно высокий. Как пишет в своей публикации И. Г. Захарова [1, с. 31], «опросы, тестирования студентов показывают, что подавляющее большинство обучающихся не могут объяснить принцип работы устройств компьютера, организации Интернета или программ, поддерживающих социальные сети, особенности алгоритмов поиска информации и т.д. и не

интересуются этими вопросами, однако могут ловко обращаться с электронными устройствами». Выходом из сложившейся ситуации является использование методов обучения, которые способствуют углублению знаний, осмыслению и критическому отношению к изучаемой информации — методов когнитивной визуализации.

**Цель статьи.** Целью данной статьи является разработка и анализ методической системы формирования знаний в области информатики и информационных технологий на основе методов когнитивной визуализации знаний.

**Методы когнитивной визуализации знаний** — это методы обучения, ориентированные не только на усвоение знаний, но и на приемы этого усвоения, на способы мышления, позволяющие увидеть связи и отношения между изучаемыми объектами, связать их в единое целое.

**Анализ исследований по методам когнитивной визуализации знаний.** Исследованию данных методов в процессе обучения посвящены публикации В. А. Далингера, Н. Н. Манько, Н. И. Пака, А. Г. Рапуто, В. Э. Штейнберга и др. Использование методов когнитивной визуализации знаний в обучении математике хорошо изучено, но недостаточно рассмотрено в обучении информатике и информационным технологиям.

#### Изложение материала.

Рассматривая знания в области информатики и информационных технологий, мы можем выделить *фактические знания* — изолированные фрагменты информации, такие как термины и факты (знание терминов: информация, информационные процессы, алгоритм, форматирование и т.д.); *концептуальные знания* — системы информации, таких как классификации и категории (классификация информации, виды информационных технологий, принципы фон-Неймана и т.д.); *процедурные знания* включают алгоритмы, процедуры и инструкции, а также знания о том, когда их использовать (алгоритм построения диаграммы, правила перевода из одной системы счисления в другую и т.д.); *метакогнитивные знания* относятся к знаниям о процессах мышления и информации о том, как эффективно управлять этими процессами (способы запоминания построения алгоритмов решения задачи, обсуждение наилучшего способа защиты информации с одноклассниками, планирование работы по созданию публикации, поиск ошибок в составленном алгоритме и др.).

Рассмотрим методическую систему развития знаний в области информатики и информационных технологий на основе методов когнитивной визуализации знаний. *Методическая система* — это упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных методов, форм и средств пла-

**Виды знаний по информатике и информационным технологиям и методы их развития**

| Виды знаний            | Методы обучения  |
|------------------------|------------------|
| Фактическое знание     | Денотатный граф  |
| Концептуальное знание  | Ментальные карты |
| Процедурное знание     | Ментальные карты |
| Метакогнитивное знание | Портфолио        |

нирования и проведения, контроля, анализа, корректирования учебного процесса, направленных на повышение эффективности обучения учащихся [2].

**Информационный подход и его принципы.** Развивать знания по информатике и информационным технологиям на основе методов когнитивной визуализации следует в рамках информационного подхода.

Согласно данному подходу, процессы обучения и познания существенным образом зависят от носителя и способа представления информации. С позиции информационных процессов восприятия, запоминания и извлечения информации учебный материал по информатике и информационным технологиям должен формировать такой стиль мышления, который позволит эффективно усвоить необходимые знания. Мышление определяется двумя факторами: формированием предметного тезауруса, содержащего необходимые образы, и механизмом конструирования на их основе цепочки образов (ментальных схем).

В рамках данного подхода реализуются следующие принципы:

- принцип доступности и достаточности воспринимаемой информации;
- принцип ментальной визуализации информации и знаний;
- принципы формирования тезауруса;
- принципы извлечения информации [3, с. 42].

**Методы обучения.** Для развития каждого выделенного вида знаний эффективнее использовать определенный метод его развития. Рассмотрим каждый из методов подробнее (табл. 1).

**Денотатный граф** — метод, способствующий вычленению из текста ключевых понятий и их основных признаков. Эффективно использовать тогда, когда необходимо провести анализ нового понятия, определить с разных позиций его содержание. Эффективно использовать для развития фактического знания (рис. 1).

**Ментальная карта** — это метод представления информации в графическом виде, отражающий связи (смысловые, ассоциативные, причинно-следственные и другие) между понятиями, частями, со-



Рис. 1. Денотатный граф «Возможности текстового редактора»



Рис. 2. Ментальная карта «Классификация информации»

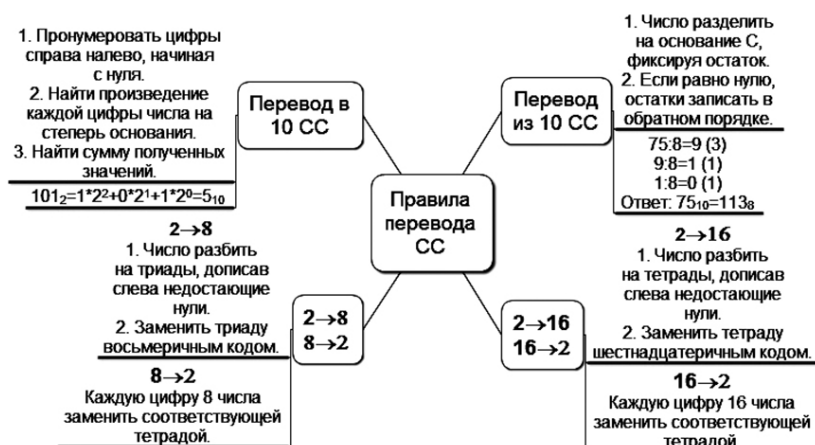


Рис. 3. Ментальная карта «Правила перевода систем счисления»

ставляющими предметной области, которую мы изучаем (рассматриваем). Данный метод используется для развития концептуального (рис. 2) и процедурного знания (рис. 3).

**Портфолио** — метод фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента за период его обучения. Предлагаемые рубрики портфолио: понятийно-терминологический словарь, связи между понятиями; анализ учебных заданий (по уровню сложности; по наличию/отсутствию знаний для выполнения заданий); вопросы, оставшиеся без ответа; собственные идеи; идеи коллег.

**Средства обучения.** Основными средствами развития знаний в области информатики и информационных технологий являются пособия, на основе методов когнитивной визуализации, образовательный портал, электронные ресурсы.

**Формы обучения.** Формы обучения, способствующие развитию знаний в области информатики и информационных технологий, — лекция-визуализация, лабораторные занятия и самостоятельные работы.

На самостоятельных и лабораторных занятиях обучающиеся составляют ментальные карты для развития процедурного, концептуального знания и заполняют портфолио для развития метакогнитивного знания.

**Лекция-визуализация** представляет собой систематизированную, методически обработанную устную информацию, преобразованную в визуальную форму, которая служит опорой для формирования умственных действий и понятий, понимания студентами этапности их отработки. Чтение такой лекции сводится к комментированию подготовлен-

ных визуальных (или аудиовизуальных) фрагментов, которые должны:

- обеспечить систематизацию имеющихся знаний;
- обеспечить усвоение новой информации;
- обеспечить создание и разрешение проблемных ситуаций;
- демонстрировать разные способы визуализации [4].

Данный вид лекции является результатом нового использования дидактического принципа наглядности. Наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет активизировать умственную деятельность, глубже проникать в сущность изучаемых явлений, показывает ее связь с творческими процессами принятия решений, подтверждает регулирующую роль образа в деятельности человека. Любая форма наглядной информации содержит элементы проблемности. Лекция-визуализация способствует созданию проблемной ситуации, разрешение которой, в отличие от проблемной лекции, где используются вопросы, происходит на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации, т.е. с включением активной мыслительной деятельности. Чем больше проблемности в наглядной информации, тем выше степень мыслительной активности студента.

Данный вид лекционных занятий также реализует и дидактический принцип доступности: возможность интегрировать зрительное и вербальное восприятие информации. Как известно, в восприятии материала трудность вызывает представление абстрактных понятий, процессов, явлений, особенно

теоретического характера. Визуализация позволяет в значительной степени преодолеть эту трудность и придать абстрактным понятиям наглядный, конкретный характер [5].

**Деятельность студента.** Рассмотрим, как протекают мыслительные процессы поэтапного формирования новых знаний у учащихся на основе методов когнитивной визуализации знаний на двух уровнях.

**Репродуктивный уровень.** *Восприятие информации.* Поступающая в мозг по различным каналам информация концептуализируется и структурируется, образуя в сознании концептуальные сети. Новая информация встраивается в существующие когнитивные схемы, преобразует их и формирует новые когнитивные схемы и интеллектуальные операции. При этом устанавливаются связи между известными понятиями и способами действий и новыми знаниями, возникает структура нового знания.

*Осознание и осмысление информации.* Нахождение опоры в прежних знаниях и представлениях.

Изучение понятия происходит через другие понятия. Если эти понятия неизвестны, то они, в свою очередь, определяются через другие до тех пор, пока все сведется к известным, т.е. выстраивается дедуктивная цепочка от неизвестных до известных обучающемуся понятий, затем путем обратного хода осознается и воспринимается изучаемое понятие.

*Запоминание информации.* «Запечатление» знаний в системе визуально-пространственной памяти.

*Обобщение и систематизация информации.* Выявление существенных связей между элементами знания при переводе вербальной информации в невербальную (образную), синтезирование целостной системы элементов знаний.

*Применение информации.* Использование имеющихся знаний в практической работе.

**Продуктивный уровень.** *Анализ.* Выделение и тщательное изучение свойств явлений, составных частей процессов для самостоятельного перевода вербальной информации в невербальную.

*Синтез.* Синтезирование целостной системы элементов знаний в одном невербальном объекте (ментальной карте).

*Оценка.* Соотнесение разработанных ментальных карт и денотатных графов с требованиями и целями.

**Контроль знаний.** Контроль знаний осуществляется на основе портфолио и тестов.

**Вывод.** Методы когнитивной визуализации ускоряют и углубляют понимание структуры информатики и информационных технологий как предметных областей; дают более полное описание учебных понятий и связей между ними; способствуют и улучшают способность применять знания в новых ситуациях, позволяя связать понятия из разных областей предмета.

#### Библиографический список

1. Захарова, И. Г. Учителя в Интернете: спутанные одной сетью, связанные одной целью. Интернет — свободный, безопасный, образовательный / И. Г. Захарова // Межрегион. науч.-практ. конф. (18–19 октября, 2013 г., г. Омск) : сб. матер. / под общ. ред. М. П. Лапчика. — Омск : Полиграфический центр КАН, 2013. — 278 с.
2. Сильченкова, Т. Н. Что такое методическая система обучения? [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.silchenkova.ru/metod\\_sist\\_obych/index.html](http://www.silchenkova.ru/metod_sist_obych/index.html) (дата обращения: 4.11.2013).
3. Пак, Н. И. Гипермозг как основа становления ментальной дидактики. Интернет — свободный, безопасный, образовательный / И. Г. Захарова // Межрегион. науч.-практ. конф. (18–19 октября, 2013 г., г. Омск) : сб. матер. / под общ. ред. М. П. Лапчика. — Омск : Полиграфический центр КАН, 2013. — 278 с.
4. Лекции как вид учебной деятельности: [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.asu.ru/education/struc\\_edu01/activity\\_edu/lessons/?mode=print](http://www.asu.ru/education/struc_edu01/activity_edu/lessons/?mode=print) (дата обращения: 03.11.2013).
5. Буров, И. В. Методика проведения лекции-визуализации по информатике: [Электронный ресурс]. — URL: <http://ito.edu.ru/2009/MariyEl/II/II-0-5.html> (дата обращения: 01.11.2013).

**ПЕТРОВА Наталья Валерьевна**, ассистент кафедры информационных и коммуникационных технологий в образовании.

Адрес для переписки: [wiki.admi@gmail.com](mailto:wiki.admi@gmail.com)

Статья поступила в редакцию 03.12.2013 г.

© Н. В. Петрова

## Книжная полка

**Журавин, М. А. Гимнастика : учебник для студентов вузов / М. А. Журавин, О. В. Загрядская, Н. В. Казакевич. — 7-е изд., стер. — М : Academia, 2010. — 448 с. — Гриф УМО МО РФ. — ISBN 978-5-7695-7628-7.**

В учебнике рассматриваются важные вопросы теории и методики преподавания гимнастики как спортивно-педагогической дисциплины, в частности, основы техники гимнастических упражнений, основы обучения гимнастическим упражнениям, предупреждение травматизма, основные средства гимнастики, формы организации занятий и др.; специальные главы посвящены истории развития гимнастики, организации и проведению соревнований, научной работе по гимнастике. Для студентов высших учебных заведений. Книга может представлять интерес для преподавателей высших и средних учебных заведений физической культуры.

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

В данной статье представлена система работы с железнодорожными терминами в рамках изучения их студентами вуза. Отмечаются системный характер железнодорожного термина (термин всегда член терминологической системы), отсутствие эмоциональных и образных значений, единство языкового знака и соотношенного с ним соответствующего понятия.

**Ключевые слова:** информационная адаптация, определение иерархической система термина, изучение систематизирующих свойств термина, реализация разных типов информации, определение происхождения терминов, сравнение типов лексического значения.

Профессионально значимыми качествами будущего специалиста в железнодорожной области являются наличие в памяти значительного объема железнодорожных терминов, характеризующихся разнообразной семантикой; представление о контекстном значении железнодорожного термина; владение приемами установления связей и отношений между ними; интерпретационная компетентность как содержательной, так и формальной стороны железнодорожного термина и высокий уровень речевой культуры, в том числе терминологической.

Сформировать данные качества у будущих инженеров помогает система работы с железнодорожными терминами, направленная на выявление их гносеологических свойств.

Так, на первом этапе формирования навыков профессиональной речи мы знакомим студентов с важнейшим свойством железнодорожного термина, а именно — его соотносительностью с другими терминами в данной области, образующими в этой совокупности систему. Так как в настоящее время нет толкового словаря железнодорожных терминов, мы попытались вместе со студентами составить такой словарь и сделать анализ основных свойств железнодорожных терминов. Уже первая подборка терминов позволила студентам сделать вывод о том, что железнодорожный термин отражает компетенции двух дисциплин: соответствующую дисциплину конкретной отрасли техники и лингвистику, а также, что железнодорожный термин — член терминологической системы.

Кроме того, сравнивая, к примеру, термины *феррозондовый преобразователь*, *неразрушающий контроль деталей и узлов подвижного состава железнодорожного транспорта* и *магнитный контроль*, студенты выяснили, что железнодорожные термины обладают и иными системными признаками, вытекающими из двух основных: вычленение простых элементов из более сложных, т.е. нахождение в иерархических отношениях; вступление в пара-

дигматические и синтагматические связи с другими терминами, т.е. термин *феррозондовый преобразователь* относится в целом к *неразрушающему контролю деталей и узлов подвижного состава железнодорожного транспорта*, к классу — *магнитный контроль*.

На следующем этапе работы студенты знакомятся с такими свойствами железнодорожного термина, как однозначность и достоверность значения. Учащиеся знакомятся с высказываниями специалистов в данной области знания, а именно о том, что «термин и его составные части обычно применяются в пределах технических дисциплин только в одном значении» [1], «к термину предъявляется требование, чтобы он имел только одно значение вообще в пределах словаря данного языка (абсолютная однозначность)» [2], однако вполне достаточно, чтобы термин обладал свойством «относительной однозначности», т.е. чтобы он был однозначным в пределах данной и родственных дисциплин» [3]. Сравнивая различные точки зрения ученых, мы подводим учащихся к выводу о том, что железнодорожный термин, по нашему мнению, следует оценивать в свете достоверности всей общетехнической системы: однозначность и систематизирующие свойства термина, отсутствие противоречий между значениями отдельных частей термина и значением его в целом.

Основная задача следующего этапа обучения — выявление характеристик железнодорожного термина как общепринятой и нормативной единицы. Проанализировав большинство новых слов, специально строящихся в качестве железнодорожных терминов, студенты под руководством преподавателя делают вывод, что, в основном, железнодорожные термины не уклоняются от принятых в период их образования общих норм языка, однако некоторые железнодорожные термины строятся с нарушением норм. Иногда специальная лексика подвергается особому нормированию, в основе которого

лежит не литературная, а «производственная правдивость» [4], продиктованная не нормами словоупотребления или словообразования данного языка, а условиями соответствующей подсистемы. Например, для технической лексики русского языка свойственно образование вторичных прилагательных, совершенно излишних в общей лексике, например: *жидкостной, частотный, скоростной* при общих *жидкий, частый, скорый*.

На этом же этапе работы студенты убеждаются в том, что в железнодорожном термине наблюдается единство языкового знака и соотнесенного (связанного) с ним соответствующего понятия, что термин «имеет знаковый характер» [5, с. 13], так же как и общеупотребительные слова. Слова общелитературного языка (они же термины: *земля, машина, порядок, передача, угол, ядро*) принадлежат к широкой общелитературной и узкой специальной сферам. Означаемое и означающее у них в этих разных сферах совпадают. Различаются они объемом семантики, объемом информации, типом значения. А. А. Потенба применительно к этой ситуации различал ближайшее и дальнейшее значение слова. В тех случаях, когда подобные слова рассматриваются как общеобиходные, им соответствует ближайшее значение (общее, неконкретное, не всегда точное, приблизительное), но, как только мы их рассматриваем применительно к конкретным наукам как наименования соответствующих понятий, с ними соотносится дальнейшее значение. Пользуясь более современными понятиями, на занятиях мы характеризуем это явление как реализацию разных типов информации в зависимости от соотношения слова с обиходным или научным понятием. Для этой цели мы иллюстрируем данное явление примерами определения слов в общелитературных толковых словарях и примерами определения терминов, данных в специальной литературе (причем термины из специальной литературы студенты находят сами): **Гребень** — *средство для расчесывания волос. Гребень цельнокатаного колеса вагона (реборда). Гребень упругой волны* — *возвышение, отклонение колеблющихся частиц в волне относительно равновесного их положения*.

Большой интерес вызывает у студентов работа по определению происхождения терминов (русский или заимствованный). В результате анализа более 700 железнодорожных терминов, студенты выяснили, что железнодорожная терминологическая лексика языка науки, представляет собой довольно пестрое и разнородное сочетание наименований из слов:

— исконно русских (*скорость, тело, втулка, тепло* и т.п.);

— заимствованных (*вагон* — от французского *wagon* — повозка; *нута́ция* — от латинского *nutatio* — колебание; *винт* — от польского *gwint* — нарезка, резьба; *кабель* — от голландского *kabel* — канат, тросс; *шуруп* — от немецкого *schraube* — винт и т.д.);

— старых (*паровоз*) и новых (*электровоз*).

Многие заимствованные железнодорожные термины мотивированы широко известными иноязычными словами и интернациональными элементами. Это обстоятельство значительно облегчает

работу по обучению студентов железнодорожной терминологии, т. к. значения греко-латинских по происхождению морфем, ставших международными терминологическим фондом, вполне освоены всеми европейскими и азиатскими языками.

Примыкает к свойству нормативности термина и требование его, по словам Г. О. Винокура, интеллектуальной чистоты, то есть отрешенности от образных и эмоциональных переживаний, обычно сопутствующих обиходному словоупотреблению. Большинство исследователей согласны с тем, что язык для специальных целей беден выразительными средствами, так как в термине стирается образность и эмоциональная напряженность мотивирующей лексической единицы. Студенты на практике убеждаются, что различные художественные приемы, столь типичные для литературного языка, в термине излишни. Они лишь мешают показу четкости соотношения понятий. Термину также не нужны метафоры, стилистические синонимы и художественные образы.

На завершающем этапе работы студенты сравнивают типы лексического значения в общеупотребительных словах и железнодорожных терминах. Если в словах общеупотребительного языка реализуются три основных типа лексического значения (прямое, фразеологически связанное и синтаксически обусловленное), то в железнодорожных терминах выступает только один тип лексического значения, а именно: прямое, номинативное. Также студенты отмечают, что терминологическое значение не содержит этнокультурных, квалификативных и эмоциональных коннотаций и что, попадая в общий словарь языка, термин начинает обладать всеми особенностями обычного слова и все же не перестает быть термином.

#### Библиографический список

1. Винокур, Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии / Г. О. Винокур // Труды Московского ин-та истории, философии и литературы. — 1939. — Т. 5. — С. 3—54.
2. Лейчик, В. М. К вопросу о философских основах терминоведения / В. М. Лейчик // Отраслевая терминология и ее экстралингвистическая обусловленность. — Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1986. — С. 41—48.
3. Головин, Б. Н. Типы терминосистем и основания их различия / Б. Н. Головин // Термин и слово. — Горький : Изд-во Горьков. ун-та, 1981. — С. 3—10.
4. Лемов, А. И. Система, структура и функционирование научного термина (на материале русской лингвистической терминологии) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А. И. Лемов. — Нижний Новгород, 2000. — 32 с.
5. Копнин, П. В. Гносеологические и логические свойства основы науки / П. В. Копнин. — М., 1974. — 568 с.

**ЗАХАРЕНКО Ольга Васильевна**, старший преподаватель кафедры «Русский и иностранные языки». Адрес для переписки: makarochkin2004@mail.ru

Статья поступила в редакцию 04.02.2012 г.

© О. В. Захаренко

## САМОРЕАЛИЗАЦИЯ АБИТУРИЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИСУНКУ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья рассматривает модель как механизм формирования навыков самореализации у абитуриентов на занятиях по рисунку. Все ее компоненты взаимосвязаны между собой.

**Ключевые слова:** самореализация, профессиональные умения и навыки, модель, педагогические условия.

В современных условиях развития высшего профессионального образования важной проблемой является поиск путей реализации человеком своих возможностей и способностей. В Федеральной целевой программе развития образования самореализация каждого гражданина в течение всей жизни связана с формированием системы непрерывного образования. Особенно принцип непрерывности и преемственности образования важен в сфере искусства. В законодательстве РФ предусмотрено создание условий для выявления одаренных детей еще в раннем возрасте и способствование дальнейшему развитию и последовательному прохождению ими этапов профессионального становления.

Самовыражение и самореализация человека как художника происходит при поиске его пути в искусстве. Для профессионального становления художника необходимо не только художественное восприятие мира, но и наработанные (привитые) профессиональные умения и навыки. Подготовительные школы при вузах помогают абитуриентам осознать сферу приложения их возможностей и способностей, приобрести необходимые профессиональные умения и навыки. Все это способствует достижению цели успешного поступления в вуз и последующему профессиональному росту.

Самореализация проходит несколько этапов или ее можно поделить на фазы, связанные с определенными ключевыми моментами в жизни каждого человека. Развитие самореализации может быть связано, например, с решением проблем конкретного возрастного периода.

Каждому возрасту соответствует определенный уровень физического и интеллектуального развития, отсюда и определенный, свой, уровень самореализации в зависимости от потребностей и интересов человека в данный период. Юношеский возраст, приходящийся на время окончания школы и определения своих путей в будущем, связан с развитием самовоспитания, которое становится осознанным и целенаправленным, внутренней потребностью, стремлением к самостоятельности. В связи с определением своего места в ближайшем окружении и обществе в целом появляется потребность в самовоспитании интеллектуальных, нравственных и физических качеств личности. Открытие себя как неповторимой индивидуальности и формирование как личности тесно связывается с открытием социального мира, в котором предстоит жить. Но, наряду

с этим, существует большая доля неуверенности в своих силах и внутреннее желание самоутвердиться.

Продолжая свое образование в подготовительной школе, абитуриенты направляют все свои знания, умения и навыки на преодоление вступительных экзаменов. Это способствует приобретению уверенности в своих силах. Самореализация абитуриента до поступления в вуз очень важна. Она стимулирует его к дальнейшему профессиональному росту. В свою очередь самоактуализация в профессиональной деятельности и становление как профессионала способствует самореализации личности в целом.

Необходимо разработать механизм самореализации, под которым мы будем понимать деятельность и процесс. Для чего необходимо предоставить упрощенный вариант этой деятельности в виде модели. Для нашего исследования наиболее близко конструирование модели как прообраза учебного процесса.

По определению Большой советской энциклопедии «модель» — это образ или прообраз какого-либо объекта или системы объектов, используемый при определенных условиях в качестве их «заместителя» или «представителя» [1, с. 399]. Построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений необходимо для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и т.п.

При рассмотрении проблемы подготовки специалистов, с одной стороны, анализируется профессиональная деятельность (модель деятельности), к которой готовят учащихся, с другой — содержание образования и обучения (модель подготовки). В нашем случае моделирование профессиональной подготовки используется с целью разработки процесса, направленного на овладение системой навыков и умений.

Прежде чем приступить к моделированию подготовки абитуриентов к самореализации на занятиях по рисунку, нами были определены предмет и цель моделирования, функции, средства и методы, входящие в модель.

Представление учебного процесса в форме модели дает возможность увидеть составляющие его компоненты в их взаимосвязи и взаимовлиянии. Возникает возможность рассмотрения разных аспектов взаимосвязи компонентов. За предмет моделирования мы берем процесс подготовки абитуриентов к самореализации на занятиях по рисунку.



Рис. 1

Целью модели является проектирование процесса подготовки абитуриентов к самореализации на занятиях по академическому рисунку. Данная цель вытекает из социального заказа общества на личность с определенными профессиональными интересами и стремлением к самореализации. На пути достижения поставленной цели предстояло рассмотреть следующие вопросы:

- Какие задачи необходимо решить в процессе подготовки, чтобы добиться поставленной цели?
- Кто является субъектами процесса подготовки абитуриентов к самореализации на занятиях по рисунку?
- Каков уровень требований к субъектам данного процесса?
- Какие педагогические условия необходимо создать для достижения цели?
- Каковы основные критерии и показатели для определения достигнутой цели?
- Какой основной результат достигается при реализации модели?

На рис. 1 можно увидеть взаимосвязь следующих блоков модели: социальный заказ общества, цель, задачи подготовки абитуриентов к самореализации на занятиях по рисунку.

Для реализации цели нашей модели мы выделили два следующих блока задач:

1. Выявление и формирование личностных качеств учащихся: формирование у абитуриентов потребности к самореализации в художественно-графической деятельности, формирование у абитуриентов потребности в самосовершенствовании, развитие умения самоанализа учебной изобразительной деятельности, формирование межличностных отношений, формирование потребности в профессиональном самоопределении.

2. Формирование профессиональных качеств, предъявляемых требованиями вступительного экзамена: развитие наблюдательности, формирование навыков целостного видения натуры, развитие базовых художественных навыков у абитуриентов.

В данной статье мы рассмотрим взаимосвязь двух блоков задач, направленных на формирование профессиональных и личностных качеств абитуриентов.

Профессиональные качества, формируемые у абитуриентов, будут связаны с приобретением необходимого объема и уровня знаний, умений и навыков для успешной сдачи вступительного экзамена.

Развитие наблюдательности, а именно внимательное вдумчивое восприятие учебной постановки позволяет точнее передать свойства и пропорции предметов, выявить распределение светотени [2]. Особое видение художника сводится к целостному восприятию натуры, отбрасыванию незначительного ради выявления основной формы и передачи «большой» тени и «большого» света, выделению главного и второстепенного в постановке. Все это вместе с развитием базовых художественных навыков способствует формированию у абитуриентов потребности к самореализации в художественно-графической деятельности.

Развитие умения самоанализа учебной деятельности с потребностью в профессиональном самоопределении будет стимулировать развитие базовых художественных навыков у абитуриентов.

Отсюда формирование профессиональных качеств абитуриентов тесно связано с формированием их личностных качеств. Два блока выше обозначенных нами задач будут влиять и взаимно дополнять друг друга.

Процесс самореализации абитуриентов предполагает активную роль педагога. Создание педагогом положительной мотивации в учебной художественно-графической деятельности будет стимулировать формирование у абитуриентов потребности к самореализации, способствовать формированию межличностных отношений в группе, потребности к профессиональному самоопределению. Большую роль положительная мотивация будет оказывать и на развитие базовых художественных навыков у абитуриентов, так как, получая определенные ре-

зультаты обучения, слушатели подготовительной школы будут стремиться получить снова одобрение со стороны педагога, приобретая уверенность в своих силах [3]. Так же развитие базовых художественных навыков будет активнее происходить при осуществлении абитуриентами самоконтроля и самоанализа собственной художественно-графической деятельности.

В свою очередь, например, развитие базовых художественных навыков будет требовать другого уровня самоконтроля и самоанализа.

Разработка компонентов модели предполагает постоянную ориентацию на конечную цель — подготовку абитуриентов к самореализации на занятиях по академическому рисунку. Результатом функционирования разработанной нами модели является переход абитуриентов на более высокий уровень готовности абитуриентов к самореализации в области художественной деятельности.

Занятия в подготовительной школе решают не только проблему по достижению абитуриентами достаточного уровня знаний, умений и навыков, но и проблему самореализации в важный период жизни, что дает им возможность самоутвердиться, приобрести уверенность в своих силах. Наша работа подтвердила, что самореализация абитуриентов на данном этапе жизни связана с их профессиональным самоопределением, необходимостью приобретения определенных навыков и дальнейшим профессиональным художественным ростом. Проведенный эксперимент убедил нас в том, что оптимальным для

данного процесса является формирование навыков самореализации на основе разработанной нами модели.

#### Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия. Т. 16 / Гл. ред. А. М. Прохоров. — М. : Сов. энциклопедия, 1974 — 615 с.
2. Беда, Г. В. Основы изобразительной грамоты: Рисунок, живопись, композиция : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, рисование и труд» / Г. В. Беда. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1981. — 239 с.
3. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — 4-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2005. — 576 с.
4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996 — 512 с.
5. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. — М. — Л. : Наука, 1966. — 302 с.

**МЕНЬШЕНИНА Ирина Сергеевна**, соискатель по кафедре художественного металла и керамики.  
Адрес для переписки: mensheirina@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 28.11.2013 г.  
© И. С. Меньшенина

## Книжная полка

**Соколова, Е. Н. Материаловедение. Методика преподавания : методическое пособие для преподавателей НПО / Е. Н. Соколова. — М. : Academia, 2010. — 96 с. — ISBN 978-5-7695-6831-2.**

Данное методическое пособие для преподавателей является частью учебно-методического комплекта по дисциплине «Материаловедение» для профессий металлургии, машиностроения и металлообработки. Рассмотрены основные принципы и методы изложения материала. Освещены необходимые технические средства обучения, сопровождающие изложение материала. Представлены различные формы проведения уроков с учетом уровня начальной подготовки учащихся. Для преподавателей системы начального профессионального образования по профессиям металлургии, машиностроения и металлообработки.

**Босова, Л. Л. Преподавание информатики в 5–7 классах / Л. Л. Босова. — М. : БИНОМ, Лаборатория Базовых Знаний, 2010. — 342 с. — ISBN 978-5-9963-0256-7.**

В книге раскрываются цели, принципы отбора содержания и методы преподавания курса Информатика и ИКТ в 5–7 классах, положенные в основу УМК Л. Л. Босовой. С учетом психолого-педагогических особенностей обучаемых рассматриваются эффективные подходы: к формированию у школьников общеучебных умений и способов интеллектуальной деятельности на основе методов информатики; становлению и развитию умений и навыков информационно-учебной деятельности на базе средств ИКТ для решения познавательных задач и саморазвития; развитию познавательных, интеллектуальных и творческих способностей учащихся. Представлен ряд практических советов и методических приемов по организации и проведению курса. Для учителей общеобразовательных школ и методистов как руководство при планировании и проведении занятий, студентов педагогических вузов, изучающих курс методики преподавания информатики, а также всех, кто интересуется перспективами развития школьной информатики.