

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378.1

Г. Н. ЛОБОВА

Омский государственный
технический университет

ВЛИЯНИЕ SADT-ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА КОММУНИКАТИВНУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ

В статье экспериментально доказано совершенствование коммуникативной компетентности студентов, которые владеют обобщенной SADT-технологией деятельности. Приведены результаты тестирования студентов по методике М.Снайдера, обработанные с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Ключевые слова: SADT-технологии деятельности, коммуникативная компетентность, самоконтроль, коммуникативность.

Одним из неотъемлемых требований к будущим специалистам является владение коммуникативной компетентностью. К сожалению, как отмечают исследователи, коммуникативная речевая компетентность студентов технических и гуманитарных вузов нуждается в совершенствовании [1]. Для этого обычно предлагают использовать в учебном процессе специальные методы и формы деятельности [1 – 3].

Н. Р. Барabanщикова предложила методическую систему формирования / развития коммуникативно-речевой компетентности студентов любого профиля на основе междисциплинарного подхода к отбору и организации учебного материала по ряду смежных дисциплин, использование наиболее частых лексико-

грамматических конструкций для обозначения объектов, применяемых в коммуникации [2].

Для развития коммуникативной компетенции студентов Царевой Е.А. предложен метод социально-педагогического тренинга, содержащего создание особых ситуаций воздействия с помощью специальных приемов [3].

Указанные и другие работы направлены на достижение цели по совершенствованию коммуникативной компетентности студентов как ведущего компонента профессиональной компетентности специалиста в условиях специально организованного учебного процесса.

Следует учесть, что студентов крайне необходимо подготовить к процессу непрерывного образо-

Уровни коммуникативного контроля по тесту М. Снайдера

Таблица 1

№	Диапазон набранных баллов	Уровень коммуникативного самоконтроля	Содержание уровня коммуникативного контроля
1	0 – 3	низкий	Ваше поведение устойчиво, и Вы не считаете нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Вы способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают Вас «неудобным» в общении по причине вашей прямолинейности.
2	4 – 6	средний	Вы искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаетесь в своем поведении с окружающими людьми.
3	7 – 10	высокий	Вы легко входите в любую роль, гибко реагируете на изменение ситуации, хорошо чувствуете и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое производите на окружающих.

Результаты диагностики самоконтроля студентов в общении

Таблица 2

Диапазон набранных баллов	Экспериментальная группа (70 чел.)		Контрольная группа (25 чел.)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
0 – 3	4	6	0	0
4 – 6	40	57	23	92
7 – 10	24	34	2	8

вания, дающему выпускникам вуза возможность стать компетентными специалистами в современных условиях динамично меняющейся действительности с неотъемлемыми ситуациями неопределенности, необходимостью оперативного принятия научно обоснованных решений.

Для такой подготовки нами разработана SADT-технология деятельности на основе SADT-методологии [4 – 6]. Аббревиатура SADT означает технологию структурного анализа и проектирования. SADT-технология «диктует», направляет поиск на решение задачи, формирует траектории интеллектуальной и творческой деятельности по решению нестандартных задач. Иными словами, если в учебной, профессиональной или других видах деятельности возникли явные противоречия, проблемные ситуации, нестандартные задачи, SADT-технология поможет «найти» обоснованное приемлемое решение.

Экспериментально доказано, что овладение студентами SADT-технологией деятельности позволяет гарантированно достигать цели деятельности в случаях ситуаций неопределенности [4]. Эта технология направляет мышление студента на поиск выхода из создавшегося затруднительного положения, представляя ситуацию с помощью формулирования условия задачи в виде функциональной системы. SADT-технология изначально нацеливает студента на изменение предмета деятельности, представленного в виде функциональной системы, и получение конечного результата.

Как известно, в деятельности проявляется коммуникативная речевая компетентность. В случае, если студенты выполняют деятельность, пользуясь обобщенной SADT-технологией, то технология должна проявиться не только в результате требуемого изменения предмета деятельности, но также в изменении коммуникативности личности студентов. Под коммуникативностью понимаем «свойство индивида вступать в речевой контакт с другим индивидом» [7].

Выясним, влияет ли освоение студентами SADT-технологии деятельности на коммуникативный самоконтроль. Такой самоконтроль является составля-

ющим элементом коммуникативной компетентности. Для ответа на поставленный вопрос использован тест М. Снайдера, содержащий методику диагностики оценки самоконтроля в общении [8].

Тест состоит из 10 утверждений, на которые тестируемый дает ответы «верно» или «неверно». Результаты теста выражены с помощью классификации уровней коммуникативного контроля на низкий, средний и высокий (табл. 1).

В тестировании приняли участие студенты Омского государственного технического университета и Омского государственного университета путей сообщения. Студенты были распределены на две группы, первая группа (70 человек), экспериментальная, владела деятельностью по SADT-технологии, вторая (25 человек), контрольная, — не владела такой технологией (табл. 2).

Из данных (табл. 2) видно, что большинство студентов, не владеющих SADT-технологией деятельности, относится к среднему уровню коммуникативного самоконтроля. Студенты, владеющие SADT-технологией деятельности, распределены по всем уровням коммуникативного контроля, причем значительное их количество обладает высоким уровнем коммуникативного самоконтроля в общении.

Из табл. 2 также видно, что максимальное количество студентов обеих групп относится к среднему уровню самоконтроля в общении.

Обычно такой обработкой результатов тестирования ограничиваются авторы, применяющие тест М. Снайдера [9].

Однако приведенные результаты не позволяют выявить существование достоверного различия в оценке самоконтроля студентов в общении. Подчеркнем, что группы тестируемых студентов отличались по технологии деятельности, которую они применяли в своей учебной деятельности для достижения цели. Экспериментальная группа работала с использованием обобщенной SADT-технологии деятельности, контрольная — работала традиционно.

Для установления достоверности различий между группами студентов рассмотрим распределение при-

Таблица 3
Распределение частоты встречаемости признака в экспериментальной и контрольной группах студентов

№	Сумма баллов	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
		Кол-во студентов, n_i	Частота встречаемости, f	Ранг, r	Кол-во студентов, n_i	Частота встречаемости, f	Ранг, r
1	1	0	0	4,5	0	0	4,5
2	2	1	0,01	9	0	0	4,5
3	3	3	0,04	10,5	0	0	4,5
4	4	7	0,10	13	7	0,28	18
5	5	15	0,21	16	8	0,32	19,5
6	6	18	0,26	17	8	0,32	19,5
7	7	9	0,13	14	2	0,08	12
8	8	14	0,20	15	0	0	4,5
9	9	3	0,04	10,5	0	0	4,5
10	10	0	0	4,5	0	0	4,5
Сумма рангов				114			96

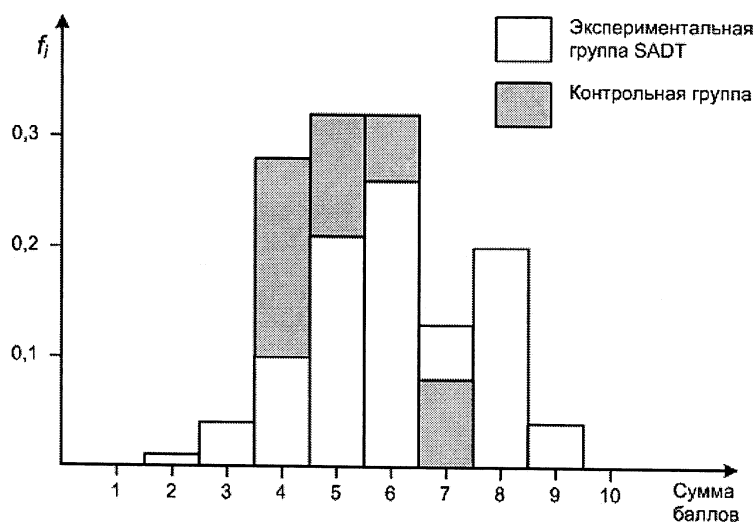


Рис. 1

знака, в качестве которого возьмем частоту встречаемости суммы баллов, набранных в тесте. Такую

частоту определяют в виде $f_i = \frac{n_i}{N}$, где n_i — коли-

чество студентов, набравших соответствующую сумму баллов из возможного диапазона значений 0 – 10, N — количество студентов в рассматриваемой группе.

Для выявления распределения признака в группах студентов составим табл. 3, содержащую для экспериментальной и контрольной групп распределения студентов от набранной суммы баллов, частоту встречаемости и ранг.

На основе данных (табл. 3), построена для обеих групп студентов гистограмма распределения частоты встречаемости от набранной суммы баллов (рис. 1).

Анализ гистограммы показывает, что, во-первых, распределение частоты встречаемости в разных группах студентов различается между собой. Во-вторых, максимальное значение частоты встречаемости в обеих группах приходится на суммарное значение баллов, равное 6. В-третьих, для студентов, владеющих SADT-технологией деятельности, значения час-

тоты распределения f_i в большинстве случаев меньше, чем для группы студентов, не владеющих такой технологией.

Из полученных диаграмм возникает вопрос о необходимости выявления достоверности различия между полученными распределениями. Для решения вопроса применим U-критерий Манна-Уитни [10], позволяющий оценить различие между двумя выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно. Этот метод определяет, достаточно ли мала зона перекрывающихся значений между двумя выборками (группами студентов). Первая выборка представляет экспериментальную группу студентов, у которой значения частоты встречаемости присутствуют для каждой суммы баллов в диапазоне 0 – 9 баллов. Вторая выборка студентов представляет контрольную группу студентов, у которой значения частоты встречаемости изменяются в диапазоне суммарных баллов 4 – 7 баллов. Для других значений суммарных баллов частоты встречаемости равной нулю, как видно из табл. 3.

Составим гипотезы, исходя из основания, что выборка студентов экспериментальной группы отно-

сится к более «высокому» ряду по уровню самоконтроля в общении, чем выборка студентов в контрольной группе.

Гипотезы сформулируем в виде:

H_0 : группа студентов, владеющих SADT-технологией деятельности, не превосходит группу студентов, не владеющих SADT-технологией деятельности по уровню самоконтроля в общении;

H_1 : группа студентов, владеющих SADT-технологией деятельности, превосходит группу студентов, не владеющих SADT-технологией деятельности по уровню самоконтроля в общении.

Применение критерия Манна-Уитни показало, что

$$U_{\text{Эмп.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x(n_x + 1)}{2} - T_x, \text{ где } n_1 \text{ — количество}$$

испытуемых в выборке № 1 (экспериментальная группа), n_2 — количество испытуемых в выборке № 2 (контрольная группа), T_x — большая из двух ранговых сумм, n_x — количество испытуемых в группе с большей суммой рангов, и составило значение $U_{\text{Эмп.}} = -69$.

$$\text{Для нашего случая } U_{\text{кр.}} = \begin{cases} 27 & \text{при } p \leq 0.05 \\ 19 & \text{при } p \leq 0.01 \end{cases}, \text{ где } p \text{ —}$$

уровень статистической значимости [10].

Таким образом, в нашем случае имеем $U_{\text{Эмп.}} < U_{\text{кр.}}$, т.е. принимаем гипотезу H_1 .

Итак, методом критерия Манна-Уитни достоверно установлено, что студенты, владеющие обобщенной SADT-технологией деятельности, превосходят в общении студентов по уровню самоконтроля. Повышение самоконтроля в общении приводит к совершенствованию коммуникативной компетентности студентов.

Самое главное, пожалуй, состоит в том, что приобретенная студентами коммуникативная компетентность достигнута не специальным педагогическим воздействием по целенаправленному ее совершенствованию, а явилась следствием обучения студентов обобщенной SADT-технологии деятельности. Студенты овладевают не только самостоятельной эффективной деятельностью, но и совершенствуют коммуникативность, которая является следствием овладения SADT-технологии деятельности. Овладение студентами SADT-технологией деятельности приводит не только к новому психическому образованию у студентов, как показано ранее [4], но и к появлению новых психических связей. Одна из них выразилась в улучшении коммуникативного самоконтроля личности и, следовательно, в развитии коммуникативности личности, т.е. в совершенствовании коммуникативной компетентности студентов.

Таким образом, в содержание образования необходимо включить изучение обобщенной SADT-технологии деятельности, позволяющей не только

решать задачи учебной и, в будущем, профессиональной деятельности в непредсказуемых, противоречивых ситуациях, свойственных современным условиям жизни общества, но и обеспечить совершенствование коммуникативной компетентности студентов как ведущей компоненты профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. Хачатурян, Н. Н. Особенности коммуникативной компетентности студентов различных специальностей / Н. Н. Хачатурян, К. Н. Кошко. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://de.dstu.edu.ru/SDOSite/ConfEng/articles%5Carticle55.htm> (дата обращения : 19.04.11).
2. Барабанова, Н. Р. Междисциплинарная координация в формировании коммуникативно-речевой компетенции студентов / Н. Р. Барабанова // Актуальные проблемы теории коммуникации : сб. научных трудов. — СПб. : Изд-во СПбГПУ, 2004. — С. 271 — 280.
3. Царева, Е. А. Развитие коммуникативной компетентности у студентов методом социально-психологического тренинга / Е. А. Царева. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.minusp.k.ru/publications/pp200906/9.htm> (дата обращения : 19.04.11).
4. Лобова, Г. Н. SADT-технология исследовательской деятельности : монография / Г. Н. Лобова. — Омск : ОмГТУ, 2006. — 108 с.
5. Лобова, Г. Н. Будущему радиоинженеру : учеб. пособие / Г. Н. Лобова. — Омск : Изд-во ОмГТУ, 2010. — 132 с.
6. Марка, Д., МакГоуэн К. Методология структурного анализа и проектирования / Д. Марка, К. МакГоуэн. — М., 1993. — 240 с.
7. Яковлев, Б. П. Теоретический анализ коммуникационной и коммуникативной компетентностей / Б. П. Яковлев, Л. С. Чистова // Успехи современного естествознания. — 2009. — № 6. — С. 80 — 83.
8. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский : редактор-составитель. — Самара : Издательский дом «Бахрах-М», 2002. — 672 с.
9. Гавриченко, О. В. Профессиональная идентичность студентов театрального вуза / О. В. Гавриченко // Психологические исследования : электрон.-науч. журн. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : cspu.ru/uchenomu/magazines/2010_12pdf (дата обращения : 19.04.11).
10. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : ООО «Речь», 2003. — 350 с.

ЛОБОВА Галина Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Средства связи и информационная безопасность».

Адрес для переписки: e-mail: lobova_galina@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.04.2011 г.

© Г. Н. Лобова

Книжная полка

Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования [Текст] / В. Б. Супян [и др.] ; под ред. В. Б. Супяна ; Ин-т США и Канады РАН. — М. : Магистр, 2009. — 399 с. — ISBN 978-5-9776-0120-7.

Монография является первой в России попыткой комплексного изучения опыта исследовательских университетов США как главного звена американской академической науки и высшего образования. Дан анализ структуры и тенденций развития науки и образования США в эпоху «экономики знаний», механизмов интеграции и организации науки и образования, роли государства в развитии университетов и научных исследований. Отдельные главы монографии посвящены механизмам финансирования науки и образования, кадровому потенциалу высшей школы, месту инженерного образования в американских университетах.

Рассмотрены вопросы инновационной деятельности вузов, роль университетов в региональном развитии.

РАЗРАБОТКА ОБУЧАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ «АЛГЕБРА»

Данная статья посвящена разработке обучающей информационной системы по алгебре. В статье рассматриваются возможности обучающих компьютерных систем, выдвигаются требования к архитектуре и функциональности. Приводится анализ существующих обучающих программ по математике, их основные недостатки и преимущества. Кроме того, описан разработанный компонент «Высказывание», обладающий функционалом, необходимым для реализации полнофункциональных обучающих систем.

Ключевые слова: обучающая программа, алгебра.

Повышение эффективности обучения является одной из глобальных задач. Эффективность обучения, в свою очередь, связана с использованием информационных технологий и в значительной степени зависит от качества обучающих программ, степени их соответствия особенностям образовательного процесса [1–4]. Большинство обучающих программ, представленных на рынке, не лишены недостатков, особенно если рассматривать контроль знаний. Кроме того, на сегодняшний день отсутствуют готовые программные решения, способные если не заменить преподавателя полностью (что, судя по всему, невозможно), то максимально облегчить его работу.

В рамках этой статьи мы рассмотрим существующие обучающие информационные системы по математике, сформулируем круг проблем и задач, которые необходимо преодолеть для создания полнофункциональной компьютерной обучающей системы.

Все обучающие системы по математике можно разделить условно на четыре категории:

— *информационные обучающие средства* предназначены для односторонней связи с учащимся. К ним относится большая группа широко используемых визуальных информационных устройств, применяемых для иллюстрации материала во время групповых занятий и для выдачи различных справок учебного характера по индивидуальному запросу;

— *контролирующие программы* предназначены для автоматизации процесса контроля знаний учащихся. Подобные программы могут использоваться для контроля знаний по одному определенному учебному предмету или даже по более узкому кругу вопросов какой-либо дисциплины. Универсальные контролирующие программы предназначаются для контроля знаний учащихся по нескольким предметам. Они успешно используются для проверки подготовленности к лабораторным работам, для контроля профессиональных навыков и т.п. Имеется положительный опыт использования таких устройств для контроля текущей работы учащихся, приема зачетов и экзаменов;

— *репетиторы* — программные продукты, объединяющие функции информационных и контролирующих программных средств и наиболее полно отвечающие условиям программированного обуче-

ния. Специализированные репетиторы, предназначенные для отработки, контроля и закрепления относительно узкого круга профессиональных навыков, являются по существу тренажерами;

— *исследующие программы* предназначены для педагогических исследований — в них предусмотрена возможность регистрации хода учебного процесса. Получаемые при этом результаты позволяют сформулировать конкретные рекомендации по совершенствованию учебного процесса и системы образования [2].

Мы поставили перед собой задачу создать компьютерную обучающую программу по математике, способную взять на себя основные функции преподавателя, а именно:

— *диагностирующая функция*. Управление процессом обучения основывается, прежде всего, на знании учащихся: уровне их подготовленности, возможностях, воспитанности, развитии. Обучающая система должна быть способна определить уровень знаний учащегося по определенному предмету, выявить его слабые и сильные стороны;

— *проективная (проектировочная) функция* учителя заключается в конструировании модели предстоящей деятельности, выборе способов и средств, позволяющих в заданных условиях и в установленное время достичь цели, выделении конкретных этапов достижения цели, формировании для каждого из них частных задач, определении видов и форм оценки полученных результатов и т. д.;

— *информационная функция*. Учитель — главный источник информации для обучаемых. Он знает все обо всем, а своим предметом, педагогикой, методиками и психологией владеет в совершенстве;

— *контрольная, оценочная и коррекционная функция*, объединяемые иногда в одной, необходимы педагогу прежде всего для создания действенных стимулов, благодаря которым будет развиваться процесс, и в нем будут происходить намеченные изменения;

— *аналитическая функция*, главным содержанием которой является анализ завершенного дела: какова эффективность, почему она ниже намеченной, где и почему возникли ошибки и т. д.

Использование компьютерных обучающих систем не имеет своей целью полностью исключить

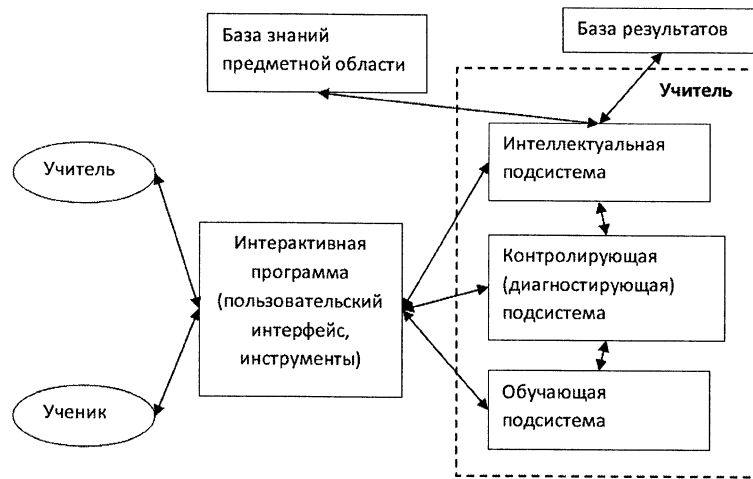


Рис. 1. Структура обучающей системы «Алгебра»

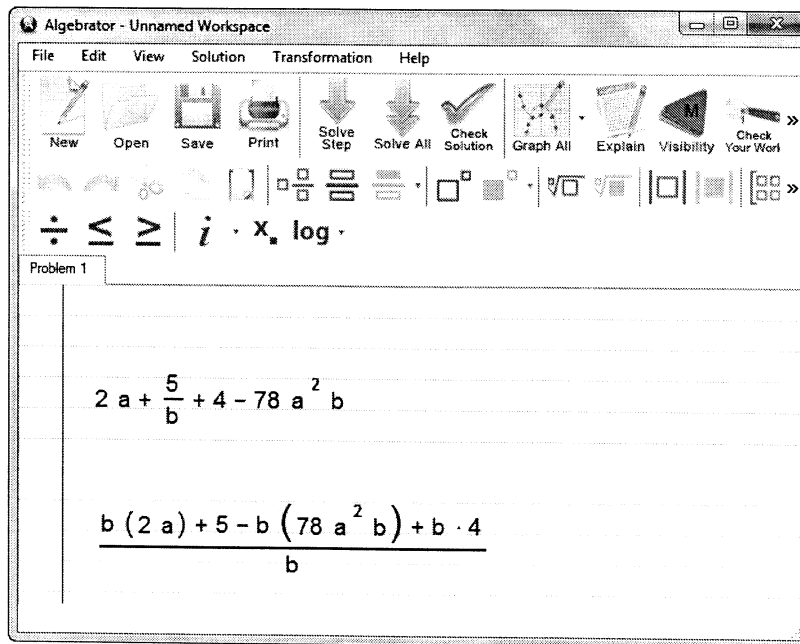


Рис. 2. Выполнение шага решения в программе «Algebrator»

участие преподавателя из обучающего процесса. Компьютерные программы не способны реализовать, например, *организационную* деятельность, которая связана в основном с вовлечением учащихся в намеченную работу, сотрудничество с ними в достижении намеченной цели; *эмоциональную* составляющую, проявляющуюся в умении проникать в духовный мир воспитуемых, объективно оценивать их эмоциональное состояние, выявлять особенности психики или *коммуникативные* способности, проявляющиеся в умении учителя устанавливать педагогически целесообразные отношения с учащимися, их родителями, коллегами, руководителями учебного заведения. Используя качественные обучающие системы, преподаватель способен координально изменить процесс обучения, сделать его более продуктивным.

Сформулируем основные требования к компьютерным обучающим системам:

- интерактивность;
- интеллектуальность;
- адаптивность.

Интерактивность — наличие в обучающей информационной системе компоненты взаимодействия с пользователем (вывод сообщений, подсказок, удоб-

ный редактор математических выражений, ввода и вывода задач).

Интеллектуальность — возможность моделировать работу учителя, выявлять причину ошибок в решении задач, оценивать процесс обучения, подсказывать дальнейший ход решения.

База знаний не должна являться константой в обучающей ИС. Способность настраиваться, в зависимости от уровня ученика — есть требование *адаптивности* программы. Кроме того, важно иметь базу легко изменяющихся текстовых сообщений, каталог ошибок, включающий ошибку, её описание, сообщение, сопровождающее эту ошибку.

Полноценная обучающая система должна быть гибридной, т. е. обучая одному алгоритму, она должна быть способной обучать и всем используемым вспомогательным алгоритмам.

С созданием подобной обучающей информационной системы связан круг проблем, которые необходимо решить. Например, как классифицировать ошибки, совершаемые пользователем, с целью выявить его «слабые» места, а также определить уровень знаний обучающегося. При решении задачи и наблюдением за решением пользователя возникают воп-

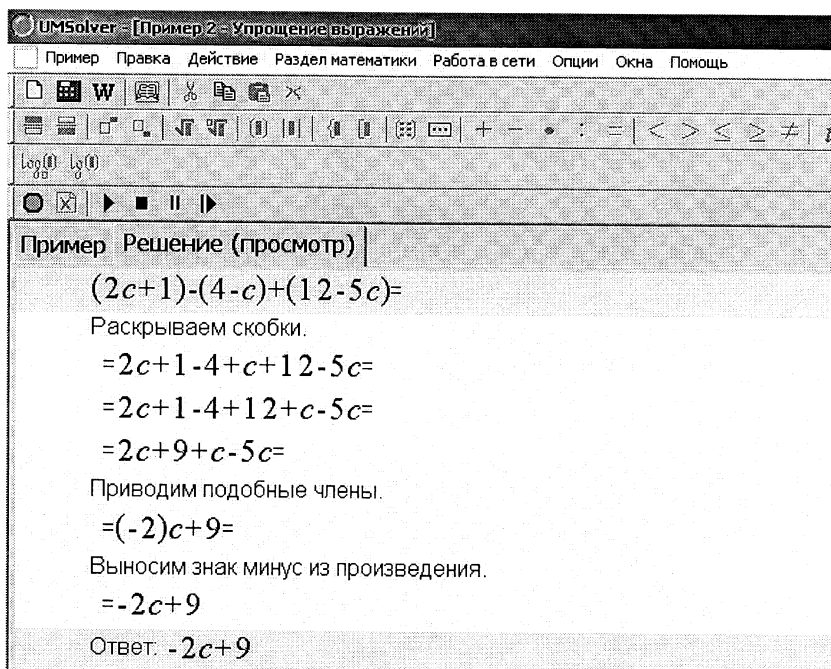


Рис. 3. Автоматическое решение в программе «UMS»

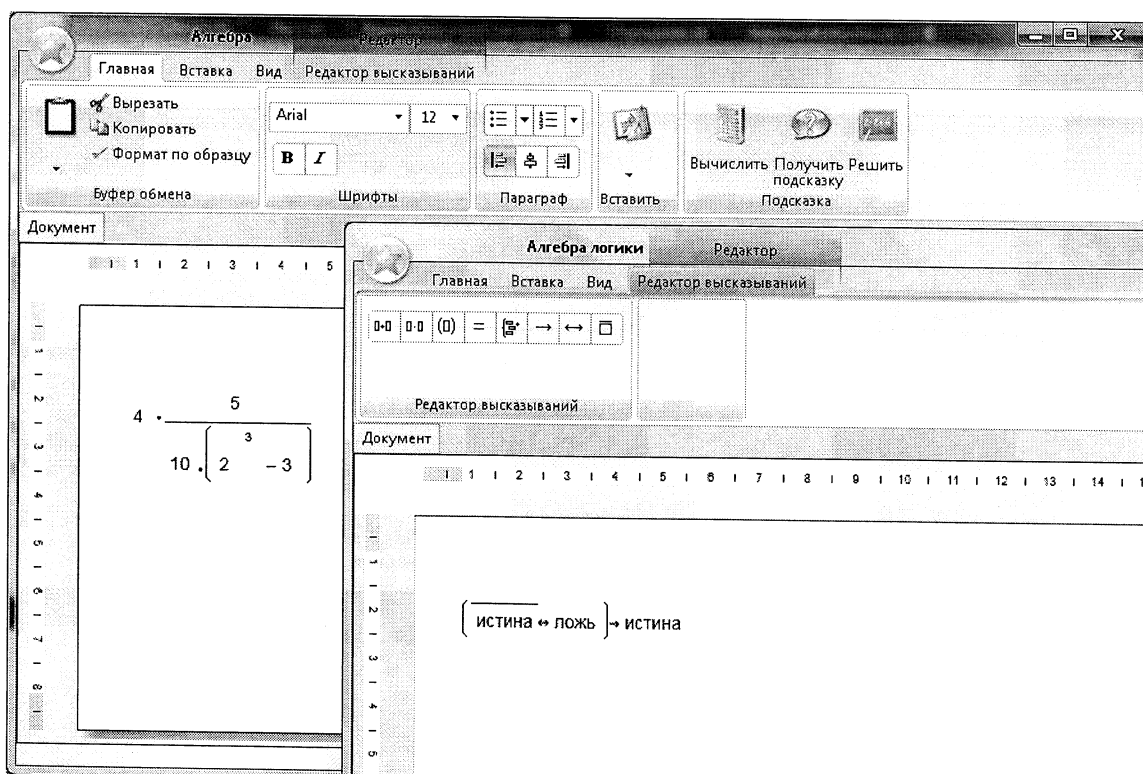


Рис. 4. Пример высказывания в разных предметах

росы, связанные с тем, правилен и эффективен ли ход (или один шаг) решения обучающегося; как организовать хранение и представление базы знаний, как построить интеллектуальный алгоритм решения задачи компьютером.

Схема обучающей системы «Алгебра» представлена на рис. 1.

В настоящий момент рынок компьютерных систем по математке представлен такими наиболее популярными продуктами, как «MathCAD», «MathLAB», «Mathematica», «Derive», «Algebrator», «UMS», «Vari-math» и некоторые другие.

Большинство из перечисленных программ, как правило, обладают интерактивностью и способностью решать различного рода математические задачи.

Главным недостатком перечисленных выше систем является слабая компонентная база дидактической и интеллектуальной стороны обучения. Например, такие известные системы как «MathCAD», «MathLAB», «Derive», обладая сильными вычислительными механизмами, а также собственными языками программирования предназначены в первую очередь для выполнения и документирования инженерных и научных расчётов. Для работы с подобными

программами пользователь сам должен хорошо знать методы и способы вычисления (решения) конкретных задач. Подобные системы не являются обучающими, так как не обладают дидактическими возможностями.

Системы подобные «Algebrator», «UMS», «Vari-maх» нацелены на обучение пользователей. Например, «Algebrator» способен выполнить один шаг решения по требованию пользователя (рис. 2), а «UMS» умеет решать многие задачи, предоставляя объяснение решения (рис. 3).

Подобные обучающие программы, как правило, обладают хорошо развитой одной из подсистем, описанных выше. В большинстве случаев это интеллектуальная подсистема, способная самостоятельно решать определенный круг задач. Рассмотренные программы не способны вести контроль за ходом решения пользователя, выявлять его слабые места, предоставлять подробные описания ошибок. Без этого обучающая программа не способна заменить настоящего учителя. Контроль знаний в подобных системах ограничивается проверкой конечного ответа пользователя, без указания причины ошибки на конкретном шаге решения.

Другой недостаток обучающих программ связан с тем, что в реальном мире обучение — это непрерывный взаимосвязанный процесс. Обучаясь одному предмету, мы широко используем знания, полученные в других областях, и нам может потребоваться помощь с использованием этих знаний. Например, решение задачи по физике требует от учащегося определенных знаний по алгебре, геометрии, а также другим предметам. Однако большинство современных обучающих систем ориентированы на один предмет. Если же система способна обучать нескольким предметам, то, как правило, это независимые программы, модули, подсистемы, неспособные работать на стыке нескольких предметов или делающие это неэффективно.

Не обладая хорошими обучающими, контролирующими средствами, а также сильной компонентной

$$4^*a/b$$

$$4 \cdot \frac{A}{B}$$

$$4 \cdot \frac{A}{B}$$

Рис. 5. Различные отображения высказывания

базой (набором инструментальных средств) подобные системы нельзя назвать *полнофункциональными*.

Нами спроектирована компьютерная обучающая система «Алгебра» лишенная указанных недостатков. В рамках данной архитектуры мы реализовали компонент «Высказывание». Данный компонент предоставляет программный интерфейс для работы с разного рода высказываниями. Под высказыванием понимается *единица сообщения, обладающая смысловой целостностью в конкретной предметной области*. Например, математические выражения, химические уравнения, логические высказывания и другие. Данный компонент позволяет с одной стороны вводить высказывания разных типов (рис. 4), а с другой стороны, подключать к ним соответствующие блоки знаний для совместной работы. Компонент расширяемый.

Блоки знаний способны работать в двух режимах — в режиме автоматического решения (вычисления) и режиме наблюдения за пользователем. С одной стороны, это позволяет использовать компонент для сложных вычислительных операций и решения символьных выражений, а с другой — для обучения пользователей решению этих же задач.

Компонент «Высказывание» спроектирован таким образом, что, в зависимости от контекста использования, предоставляет необходимый функционал. В настоящее время компонент успешно используется

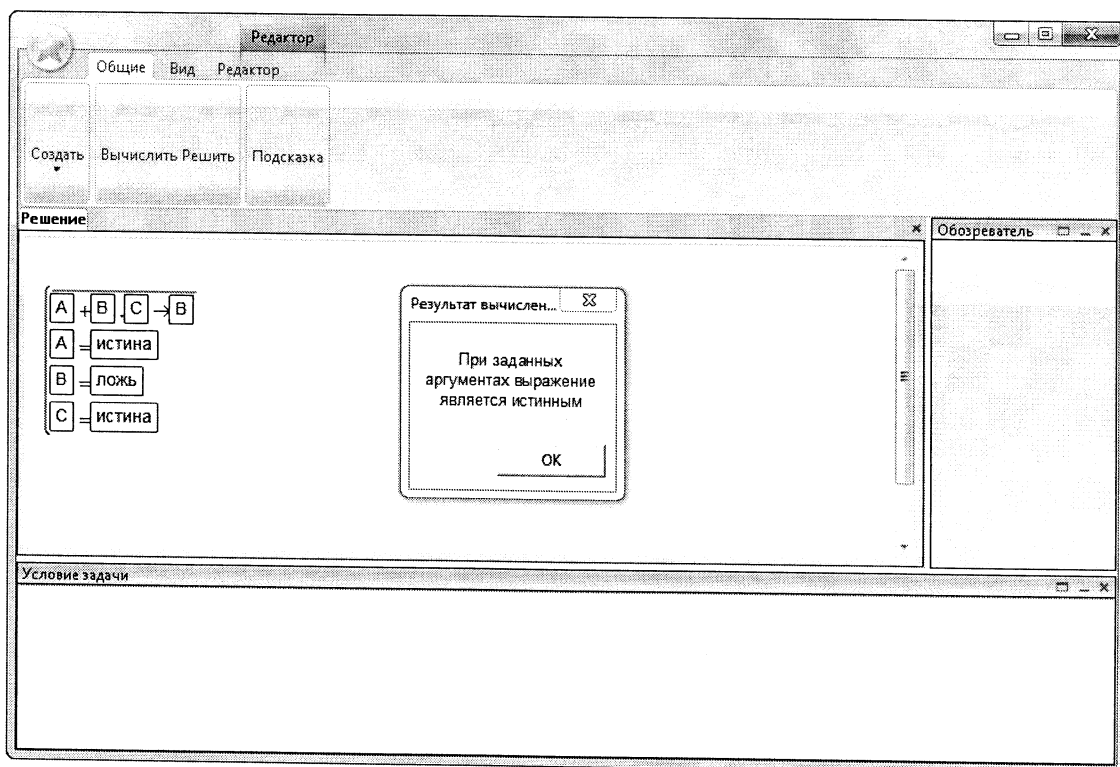


Рис. 6. Операция «Вычислить»

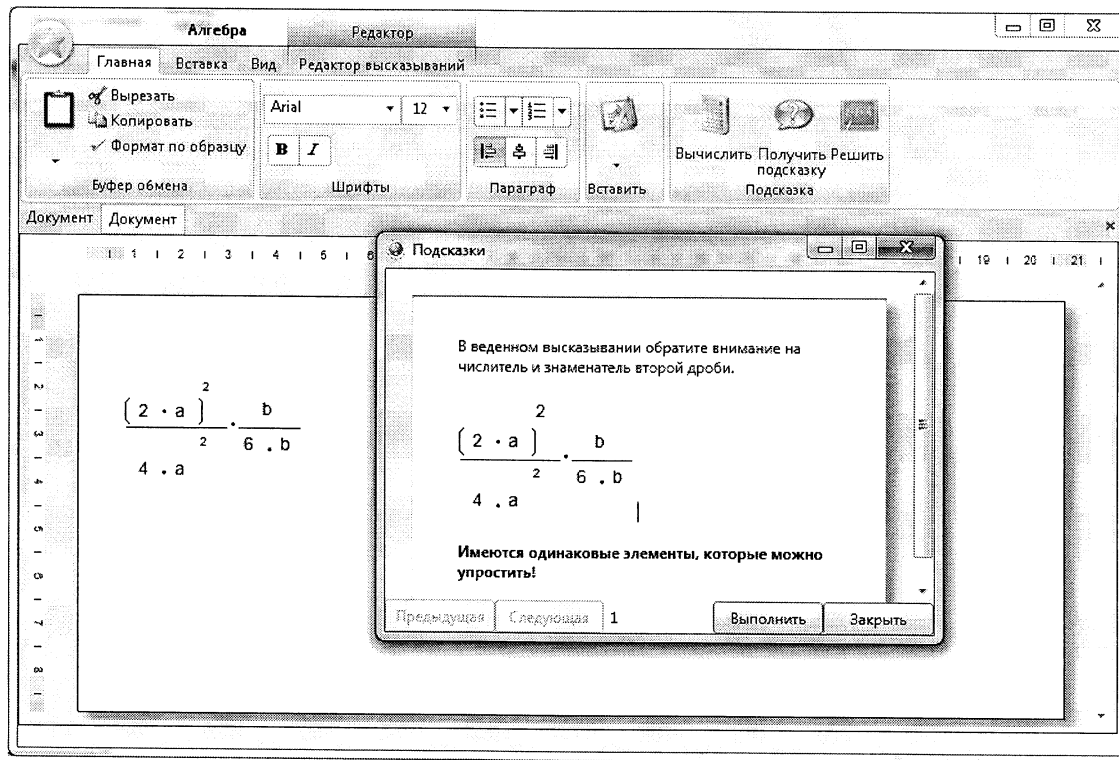


Рис. 7. Пример получения подсказки при решении задачи

для разработки обучающих систем по алгебре, алгебре логики и химии.

Используя «Высказывание» в разработке обучающих систем мы получаем богатый набор инструментов:

— *интерфейс для создания, редактирования выражений*, как программный, так и пользовательский. В настоящий момент реализована поддержка выражений для алгебры, алгебры логики и химии.

Функциональность компонента «Высказывание» не зависит от интерфейса и может по необходимости легко меняться и дорабатываться. Например, отображение высказывания может быть в строковом (телеграфном) и привычном иерархическом виде (рис. 5) или даже файлом с изображением. Такая универсальность позволяет не ограничивать использование компоненты для конкретных платформ и систем отображения данных. В будущем это позволит легко создать обучающие web-приложения или даже приложения для сотовых телефонов.

— *вычисление выражений при заданных аргументах*. Если для введенного выражения существует понятие «Вычислить», то компонент способен распознать данную операцию и выполнить её (рис. 6). Причем компонент самостоятельно анализирует заданные аргументы, определяет контекст использования (математические операции, матричные операции или операции алгебры логики) и производит необходимые вычисления.

— *предоставление подсказки по требованию пользователя*. Для формирования подсказки (рис. 7) система использует контекст высказывания и базу знаний.

В настоящий момент в процессе реализации находится экспертно-интеллектуальная составляющая системы, которая с одной стороны, пользуясь базой знаний определённой предметной области способна находить решение поставленной задачи, а с другой

стороны обучать алгоритмам решения этих же задач пользователей.

Компонент спроектирован таким образом, что позволяет легко дополнять сторонним разработчиком необходимый им функционал, используя заложенные в него механизмы.

Разработка компонентной базы комплекса обучающих систем позволит создавать обучающие программы не автономно и узкоспециализированно, а используя единую концепцию.

Библиографический список

1. Левинская, М. А. Продукционная модель интерактивной компоненты обучающей системы / М. А. Левинская // Математика. Компьютер. Образование : сб. науч. трудов. — Москва — Ижевск : Научно-издательский центр «Регулярная и хаотическая динамика», 2003. — Вып. 10. — Ч. 1. — С. 81 — 93.
2. Карлащук, В. И. Обучающие программы / В. И. Карлащук. — М. : ООО Издательство «Солон-Р», 2001. — С. 110.
3. Семенова, Н. Г. Дидактические возможности мультимедийных обучающих пособий / Н. Г. Семенова // Новые информационные технологии в образовании : материалы междунар. науч.-практ. конф. — Екатеринбург : РГПУ, 2007. — С. 71 — 83.
4. Роберт, И. В. Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования / И. В. Роберт, В. А. Поляков. — М. : Образование и Информатика, 2004. — С. 135.

УЛЬТАН Александр Ефимович, кандидат технических наук, доцент (Россия), доцент кафедры «Прикладная информатика в экономике».

Адрес для переписки: e-mail: ultan_ae@mail.ru

КРАВЦОВ Дмитрий Александрович, аспирант кафедры «Прикладная информатика в экономике».

Статья поступила в редакцию 28.10.2010 г.

© А. Е. Ультан, Д. А. Кравцов

ИСЧИСЛЕНИЕ СЛОЖНОСТИ И ТРУДНОСТИ УЧЕБНЫХ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ

В работе анализируются недостатки распространенных подходов к оценке сложности учебных задач по математике, выполняющих функции тестовых заданий. Предлагается простой способ оценки трудности учебных тестовых заданий, имеющий высокое разрешение и широкие перспективы практического использования в школе и в вузе.

Ключевые слова: тестовое задание, сложность задачи, граф структуры решения, трудность решения, субъект-предикатный подход.

Проблема оценки таких характеристик учебных тестовых заданий, как сложность и трудность, находится в числе основных проблем современного российского образования. Это вызвано как массовостью тестовых мероприятий, например, ЕГЭ, так и очевидным характером необходимости индивидуализированного обучения.

Результаты анализа работ, посвященных данной проблеме, имеются в ряде публикаций, например, в [1–6]. Основные выводы из этих результатов можно сформулировать в нескольких пунктах.

1. Большинство исследователей полагает, что трудность тестового задания — это субъективная характеристика, которая зависит от огромного числа «внутренних параметров» человека и не может быть эффективно формализована. Однако Р. А. Гильманов и др. считают, что трудность, как и сложность, могут выступать объективными, а точнее, объективированными характеристиками, поскольку зависят от вполне объективных алгоритмов человеческого мозга [1, 2, 7].

2. Большинство исследователей использует в качестве базовой исчисляемой характеристики сложность учебных тестовых заданий, ввиду отсутствия конструктивных подходов к оценке их трудности.

3. Под сложностью тестового задания часто понимается сложность его выполнения, выражаемую через количество операций. Однако при этом возникает ряд проблем, связанных с разнокачественностью операций, из которых одни оказываются сложнее других. Имеются и другие подходы, которые, однако, вместе с обозначенными, не дают эффективного инструментария оценки сложности заданий. Слишком низкой оказывается его точность.

Сказанное в последнем пункте отчасти будет проиллюстрировано ниже. Однако основной задачей данного сообщения является обоснование эффективности применения предлагаемого нами способа исчисления трудности выполнения тестовых заданий по математике. Эффективность предлагаемого ме-

тода в применении к тестовым заданиям по физике уже обсуждалась в ряде наших публикаций [1, 8].

Для решения обозначенной выше задачи мы обсудим некоторые подходы к оценке сложности учебных тестовых заданий по математике. При этом особое внимание мы уделим методам В. И. Крупича, О. Б. Епишевой, а также Н. Г. Рыженко и его последователей, поскольку именно они достигли заметных успехов на пути создания практически пригодного инструментария для измерения сложности учебных задач по математике [3–5, 9, 10]. На пути исследований им удалось получить интересные и важные результаты. Анализ мы проведем с точки зрения поиска трудноустраняемых противоречий, а затем попытаемся их учесть в предлагаемом нами методе. На этом пути мы и покажем эффективность нашего способа оценки трудности.

Обратимся к задаче, предложенной в [10, с. 64].

Задача 1. Определить радиус окружности, описанной около равнобедренного треугольника, если основание и боковая сторона треугольника соответственно равны 6 см и 5 см (рис. 1).

Дано: $\triangle ABC$; $AB=BC=5$ см; $AC=6$ см; OB , OA , OC — радиусы описанной окружности.

Найти: OB .

Предлагаемое авторами решение является стандартным для данного типа задач и сводится к следующему. Из подобия треугольников OBE и ABD следует:

$$\frac{OB}{AB} = \frac{BE}{BD}, \text{ откуда:}$$

$$1) \quad OB = \frac{AB \cdot BE}{BD}; \quad (1)$$

$$2) \quad BE = \frac{1}{2} AB; \quad (2)$$

$$3) \quad BD = \sqrt{AB^2 - AD^2}; \quad (3)$$

$$4) \quad AD = \frac{1}{2} AC. \quad (4)$$

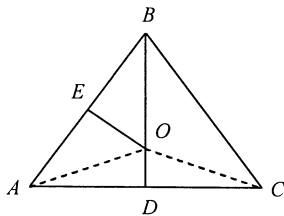


Рис. 1. Рисунок к задаче 1

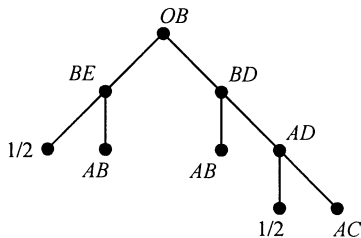


Рис. 2. Граф структуры решения задачи 1 по [11, с. 66]

Граф структуры решения показан на рис. 2.

На рис. 2, в отличие от рис. 14 работы [10, с. 66] узлы соединены не стрелками, направленными вверх, а отрезками прямой. Направленные вверх стрелки в [9, 10] трактуются авторами как направления, в которых осуществляется решение задачи, что не совсем так, поскольку решение проводится в последовательности сверху вниз, а снизу вверх осуществляется подстановка известных значений величин для нахождения численного результата.

Для вычисления сложности решения авторы [10] предлагают способ, который уже был ранее описан в [9, с. 108]: $S = m + n + l$, где m — число элементов задачи, n — число явных связей, l — число видов связей в структуре задачи [10, с. 57]. Под числом элементов m авторы понимают количество выражений вида $c = ab$ [10, с. 60]. Данное выражение авторы называют основным отношением [10, с. 60].

В данном отношении величины a и b не должны являться константами [10, с. 66–67], хотя в то же время к основным отношениям авторы [10] причисляют выражения (2) и (4) в решении задачи, утверждая фактически, что высота в равнобедренном треугольнике не всегда делит основание пополам [10, с. 66–67]. Мы же считаем отношение половины к целому константой. С другой стороны, они отказывают выражению (3) во вкладе в сложность задачи, хотя как мы увидим далее, вклад этого выражения в трудность решения задачи (а тем самым и в сложность) самый высокий. Авторы не причисляют выражение (3) к основным, поскольку, по их мнению, оно не представлено в форме $c = ab$. Однако, кто мешает задать значение a или b , равное единице? Можно также расширить диапазон признаков основного отношения, включив и другие операции, кроме умножения [3–5].

Таким образом, авторы [10] выделяют три элемента задачи:

- 1) $OB = \frac{AB \cdot BE}{BD}$;
- 2) $BE = \frac{1}{2} AB$;
- 4) $AD = \frac{1}{2} AC$.

В выражении для сложности фигурирует также количество явных связей n между вершинами, маркирующими основное отношение. Таких вершин три:

OB , BE и AD . Чтобы связь вершин можно было считать явной, соответствующие вершины должны быть соединены одним отрезком. Например, явной считается связь вершин BE и OB . Других явных связей для вершин OB , BE и AD нет. В случае неявных связей число соединяющих отрезков больше единицы. Так, на рис. 2 к неявным связям следует отнести связи между вершинами OB и AD , BE и AD , каковые связи обеспечены, соответственно, двумя и тремя отрезками. Таким образом, в структуре решения задачи имеют место два вида связей ($l = 2$) — явные и неявные. Вычисляем сложность задачи: $S = 3 + 1 + 2 = 6$. Как можно видеть, цена деления шкалы сложности равна единице. $\Delta S = 1$. Именно на столько отличаются по сложности смежные (по сложности же) задачи. Условимся, что разрешение шкалы в процентах равно:

$$\epsilon = \frac{\Delta S \cdot 100\%}{S}. \text{ Для нашего случая это значение равно}$$

приблизительно 17%. Как видим, разрешение метода невелико, что, возможно, объясняется теми обстоятельствами, в соответствии с которыми авторы не задавались проблемой точности измерительного инструмента для сложности задач по математике.

Концепция основного отношения находит ограниченное применение в методологии авторов [9, 10]. Так, например, в ряде задач по алгебре авторы данную концепцию не используют. Рассмотрим одну из таких задач для выяснения некоторых дополнительных аспектов методологии, предлагаемой указанными авторами для исчисления сложности математических задач.

Задача 2. «Выполнить поиск решения уравнения

$$\frac{3x+1}{x+2} - \frac{x-1}{x-2} = 1 \text{ и определить его сложность}» [10, с. 57].$$

Поиск, который предлагают авторы, состоит из последовательности преобразований, которые зафиксированы в следующих выражениях:

$$\frac{(3x+1)(x-2)}{(x+2)(x-2)} - \frac{(x-1)(x+2)}{(x-2)(x+2)} = \frac{(x+2)(x-2)}{(x+2)(x-2)}, \quad (1)$$

$$(3x+1)(x-2) - (x-1)(x+2) = (x+2)(x-2), \quad (2)$$

$$3x^2 + x - 6x - 2 - x^2 + x - 2x + 2 = x^2 - 4, \quad (3)$$

$$3x^2 + x - 6x - 2 - x^2 + x - 2x + 2 - x^2 + 4 = 0, \quad (4)$$

$$x^2 - 6x + 4 = 0. \quad (5)$$

Авторы называют данные уравнения действиями или преобразованиями, хотя действие или преобразование — это процесс получения из одного выражения другого. Лучше было бы, на наш взгляд, назвать полученные уравнения (1–5) модификатами заданного условием задачи уравнения. Однако к последнему термину мы еще вернемся.

Как говорят авторы [10]: «Предварительно заметим, что аналитико-синтетический поиск решения уравнений, неравенств и их систем содержит только два вида преобразований: тождественные и равносильные. Тождественные преобразования — это преобразования выражений, а равносильные — преобразования формул» [10, с. 55]. О выражениях (1–5) авторы говорят следующее: «Здесь действия 1, 3 и 5 тождественные, а действия 2 и 4 — равносильные преобразования» [10, с. 57]. Как можно понять, конструкторы 1, 3 и 5 — это выражения, а 2 и 4 — формулы. Хотелось бы, конечно, понять лучше, чем выраже-

ния отличаются от формул. Главную роль в решении задачи, по мнению авторов [10], играют тождественные преобразования. «Тождественные преобразования не нарушают равносильности уравнений, следовательно, уравнения, полученные в результате этих преобразований, можно принять в качестве элементов внутренней структуры исходного уравнения» [10, с. 56]. Несмотря на недостаточность используемого аппарата концептуального аппарата, все же можно понять, что в расчетах сложности авторы учитывают лишь выражения 1, 3 и 5, связи между которыми не являются непосредственными, а опосредованы выражениями 2 и 4. То есть между выражениями 1, 3 и 5 существуют лишь неявные связи. С учетом сказанного, сложность решения данной задачи

$$S=3+0+1=4.$$

В последние годы активно развивается метод расчета сложности решений алгебраических задач, предложенный Н. Г. Рыженко и его последователями [3–5, 11]. Данный метод отличается от рассмотренного выше большей основательностью, более активным использованием графологического подхода, дальнейшим развитием метода отношений. Однако указанный метод имеет важное для нас противоречие, а именно: чем дальше отстоит действие от начала решения, тем больше его вклад в итоговую сложность. Другими словами, сколько действий, столько раз учитывается сложность последнего действия. Например, вклад сложности простых операций умножения на 0,5 в общую сложность решения задачи 1 составляет 60 %. Точность метода, по ряду причин, однозначно определить трудно.

Базовой характеристикой решений учебных задач, и в первую очередь тех, которые выполняют роль тестовых заданий в процедурах индивидуализированного обучения и измерения качества образования, является трудность. Данная характеристика зависит от сложности, каковая является суперпозицией величин и связей между ними, а также от ряда когнитивных характеристик, основные из которых могут быть эффективно учтены. Сложность решений задач, как мы видели выше, а иногда и их условий, определяется, главным образом, через количество операций, что вполне оправдано, и в большинстве случаев исчисляется количеством действий или близкой величиной. Исходя из сказанного, нами в свое время был предложен эффективный способ оценки трудности решений физических задач [1, 8], каковой мы и проиллюстрируем на примерах рассмотренных выше задач, сложность которых при известном простом методе оценки трудности будет представлять, если можно так выразиться, исторический интерес.

Из рассмотренных выше примеров мы видели, что решения начинаются от выражений, которые необходимо подвергнуть последовательности модификаций (операций). Сказанное относится к большей части учебных задач. Для эффективного представления структуры содержания решения задачи наиболее убедительным представляется субъект-предикатный подход «в редакции» Л. П. Добраева [12]. При таком подходе выражение, которое принимается в качестве исходного, выступает в роли главного текстового субъекта, предикат которого представляет собой иерархию текстовых субъектов более низких рангов. Первый шаг в решении задачи, как известно, самый трудный, последние же являются часто очевидными следствиями предыдущих. Разность в трудности субъектов такой последовательности можно учесть, положив коэффициент трудности субъекта послед-

него, самого низкого ранга равным единице, и увеличивать этот коэффициент на единицу при каждом повышении ранга, как это сделано, например, у А. И. Новикова [13, с. 160]. Этот «трудностный» коэффициент назовем коэффициентом иерархичности k_i . Каждый текстовый субъект может быть модифицирован в один или несколько субъектов ранга, который меньше на единицу. Если субъект далее не подвергается модификации, то коэффициент его модифицируемости k_m принимаем равным единице. Если его «преемником» является лишь один модификатор, то коэффициент модификации такого субъекта принимается равным двум. Если «наследниками» субъекта являются два субъекта нижележащего ранга (два модификатора), то для него коэффициент модифицируемости равен четырем и т.д. При таком подходе трудность решения буде представлять собой сумму трудностей субъектов, составляющих предикат главного тестового субъекта. Трудности же соответствующего субъекта T_i вычисляются через произведение исходной трудности T_0 , каковую удобно принять равной единице, на определенные для данного субъекта величины коэффициентов иерархичности k_i и модифицируемости k_m [1, 8].

Величину T_i можно назвать трудностью определения для того или иного субъекта. Она зависит от двух коэффициентов. Коэффициент k_i определяет трудность нахождения, а коэффициент k_m — трудность раскрытия.

Иные «когнитивные» коэффициенты вводить нецелесообразно, поскольку это неоправданно увеличивает громоздкость метода. Существенно, что для однозначности результатов трудность вычисляется лишь для экспертных решений, каковые являются самыми простыми, лаконичными, эффективными. Начнем с применения данного подхода к последней задаче, поскольку для нее структура решения является самой простой (рис. 3).

Главным текстовым субъектом является исходное выражение. Ему соответствует первый слева узел графа, имеющий обозначение (0). (1)–(5) — модификаты, имеющие соответствующие обозначения в задаче, которая рассмотрена выше. (6) — модификат уравнения (5), который представляет собой выражение для вычисления корней квадратного уравнения. Для этого модификата коэффициент иерархичности k_i равен единице, так же, как и коэффициент модифицируемости k_m .

Составим таблицу 1 для субъектов (1)–(6).

Результирующее значение трудности, как нетрудно видеть, равно 41, что соответствует разрешению

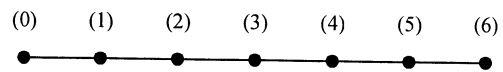


Рис. 3. Структура решения задачи 2

Таблица 1
Значения коэффициентов, а также трудности для субъектов, показанных на рис. 3.

Субъекты	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
k_i	6	5	4	3	2	1
k_m	2	2	2	2	2	1
T_i	12	10	8	6	4	1

шкалы трудности (дифференцирующей способности метода для задач данной трудности) около 2,5 %.

Авторы [10] определили величину сложности данной задачи, равную 4 при разрешении 25 %.

Как видим, разрешение нашего метода на порядок выше. К тому же он свободен от противоречий. Можно заключить, что для оценки трудности учебных задач по математике, связанных с преобразованием выражений, предложенный нами метод обладает высокой эффективностью.

Теперь посмотрим, как обстоит дело с геометрическими задачами, анализ одной из которых был проведен выше (задача 1). В отличие от метода, предложенного О. Б. Епишевой и В. И. Крушичем, мы не придаем вершинам, обозначенным как 1/2 (рис. 2), статуса субъектов, поскольку субъекты должны либо являться переменными, либо содержать переменные (в нашем случае это длины отрезков). С учетом сказанного, граф решения будет иметь следующий вид (рис. 4).

Необходимые для оценки трудности данные внесены в табл. 2.

Субъекты AB и AC являются конечными (терминальными), поэтому для них значение $k_m = 1$. Что же касается коэффициента иерархичности, то поскольку значения трудности для AB и AC должны быть минимальными, то для них также полагаем величину $k_1 = 1$.

Итоговое значение трудности $T = 24$, а разрешение шкалы — около 4 %.

Как видим, и для геометрических задач возможно применение предложенного нами метода оценки трудности решения. Метод прост и обладает приемлемой точностью для эффективного шкалирования задач по их трудности. Можно надеяться, что предложенный нами метод оценки трудности решений пригоден для эффективного шкалирования практически всех видов учебных задач из цикла математических дисциплин и может быть рекомендован для индивидуализированного обучения и измерения эффективности образования и качества его результата.

Заключение

В качестве тестовых заданий в дисциплинах естественнонаучного и математического циклов обычно используются типовые задачи. Для составления тестовых форматов исследователи не прекращают попыток поиска метода оценки сложности таких задач. Однако попытки создания эффективного метода оценки сложности задач не привели к ожидаемому результату. Так, например, в результате постулирования основного отношения в виде $c = ab$ в геометрических задачах и тождественных преобразований в алгебраических задачах как структурных единиц решений метод О. Б. Епишевой и В. И. Крушича [9, 10] получил несколько проблем, а именно: действия в задаче, которые дают значительный вклад в сложность решения задачи часто не учитываются в расчетах, в результате чего из рассмотрения выпадают важные для решения задачи операции; метод, предлагаемый авторами, дает низкое разрешение шкалы сложности на уровне 15–25 % вблизи середины шкалы.

Эти проблемы в сочетании со слабой проработанностью концептуального аппарата и низким разрешением шкалы сложности не позволили данному методу получить сколько-нибудь заметное распространение в современной школьной и вузовской дидактике.

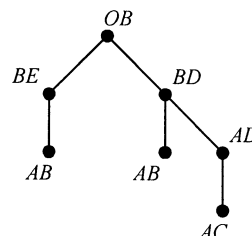


Рис. 4. Структура решения задачи 1, выявленная с применением субъект-предикатного подхода

Таблица 2
Значения коэффициентов и трудности для субъектов задачи 1

Субъекты	k_1	k_m	T_1
AB	1	1	1
AC	1	1	1
AD	2	2	4
BE	3	2	6
BD	3	4	12

В методе Н. Г. Рыженко и др., который получил в настоящее время широкое распространение в качестве инструмента для оценки сложности сюжетных задач по математике, имеются, с нашей точки зрения, две проблемы: проблема веса операций, в первую очередь, элементарных, вклад которых в сложность может быть неоправданно высок; проблема высокого вклада последнего действия в результирующую сложность решения. Сказанное, как мы полагаем, может ограничивать применение данного метода для исчисления сложности решений задач по дисциплинам естественнонаучного цикла, а также по ряду разделов школьной и вузовской математики.

Предложенный нами метод оценки трудности задач по математике обладает высокой точностью, прост и потому доступен для применения рядовым преподавателем в его работе.

Библиографический список

1. Образовательно-инновационные технологии: теория и практика : монография [Текст] / В. А. Байдак [и др.] ; под общ. ред. проф. О. И. Кирикова. — Кн. 3. — Воронеж : ВГПУ, 2009. — 351 с.
2. Образовательно-инновационные технологии: теория и практика : монография [Текст] / В. А. Байдак [и др.] ; под общ. ред. проф. О. И. Кирикова. — Кн. 6. — Воронеж : ВГПУ, 2010. — 143 с.
3. Быкова, Н. П. Моделирование как средство реализации преемственности в обучении решению задач / Н. П. Быкова, Н. Г. Рыженко // Омский научный вестник. — 2004. — № 3 (28). — С. 221 — 225.
4. Жигачева, Н. А. Сюжетные задачи по алгебре. 7 класс : учеб. пособие для учителей и учащихся / Н. А. Жигачева, Н. Г. Рыженко ; под ред. Н. Г. Рыженко. — СПб. : Лиис, 2002. — 61 с.
5. Рыженко, Н. Г. Структуризация и систематизация сюжетных задач по сложности их решения / Н. Г. Рыженко, Н. А. Жигачева // Вестник Омского университета. — 1998. — № 4. — С. 111 — 114.
6. Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.

7. Гильманов, Р. А. Проблемы дидактики, трудности учебных упражнений / Р. А. Гильманов. — Казань, 1989. — 179 с.
8. Гидлевский, А. В. Оптимизация метода оценки трудности дидактического тестового задания / А. В. Гидлевский // Омский научный вестник. — 2010. — № 5(91). — С. 193–197.
9. Крунич, В. И. Структура и логика процесса обучения математике в средней школе / В. И. Крунич. — М.: Изд-во МГПИ, 1985. — 118 с.
10. Епишева, О. Б. Учить школьников учиться математике: Формирование приемов учеб. деятельности : кн. для учителя / О. Б. Епишева, В. И. Крунич. — М.: Просвещение, 1990. — 128 с.
11. Жигачева, Н. А. Графовое моделирование структур решенных сюжетных задач / Н. А. Жигачева, Н. Г. Рыженко // Математические структуры и моделирование. — 1999. — Вып. 4. — С. 104–117.
12. Добраев, Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраев. — М.: Педагогика, 1982. — 176 с.

13. Новиков, А. И. Семантика текста и ее формализация / А. И. Новиков. — М.: Наука, 1983. — 219 с.

ГИДЛЕВСКИЙ Александр Васильевич, доктор философских наук, доцент (Россия), профессор кафедры философии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского
Адрес для переписки: e-mail: gidlevsky@yandex.ru
КОШКАРОВА Татьяна Витальевна, начальник отдела методической работы и образовательных инноваций Омского государственного аграрного университета.
Адрес для переписки: e-mail: koshkarovat@mail.ru

Статья поступила в редакцию 31.01.2011 г.
© А. В. Гидлевский, Т. В. Кошкарлова

УДК 373.1

Н. Н. СТАВРИНОВА
Г. А. ТУГУНБАЕВА

Сургутский государственный педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ И УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛЬНЫМ ОБУЧЕНИЕМ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

В представленной статье на примере Сургутского района ХМАО—Югры показаны механизмы изменения в деятельности муниципального органа управления образованием на этапе организации профильного обучения на старшей ступени школы, обоснованы условия, обеспечивающие результативность реализации новой модели и механизмов управления организацией профильного обучения в отдаленных сельских поселениях.

Ключевые слова: организационные механизмы, управление, профильное обучение, сеть, модель.

Одной из основных задач управления образованием, в условиях его модернизации, является организация деятельности муниципальной системы образования, позволяющей эффективно использовать существующие и обеспечивать появление новых возможностей для достижения личных и социальных целей всех субъектов образования. В основе такой деятельности лежат инновационные процессы, требующие адекватных механизмов управления. Одним из таких управляемых инновационных процессов является организация профильного обучения на старшей ступени общего образования.

Как известно, основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что образование должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным. В процессе реализации этой идеи школы ориентируются на социально-образовательный заказ, формируемый «снизу» учащимися и их родителями, а также реализуют государственные инициативы, заявляющие те же направления изменений. Одним из таких заказов и в то же время государственной инициативой

является профильное обучение. По справедливому утверждению ряда российских ученых, профильное обучение представляет собой важную и перспективную инновацию, в успешной реализации которой заинтересованы не только педагоги, но и учащиеся, их родители, учреждения профессионального образования, работодатели и государство в целом [1].

Одной из целей введения профильного обучения на старшей ступени общего образования является предоставление возможности учащимся получить образование в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями. Однако, как показала практика организации профильного обучения в экспериментальных регионах, в отдельно взятом образовательном учреждении (особенно в малом сельском поселении) сложно удовлетворить разнообразные образовательные потребности учащихся, их интересы и запросы. Большинство учреждений общего образования имеют совокупные ресурсы (материально-технические, методические, кадровые) для реализации всего лишь одного или нескольких профилей, что зачастую является

недостаточным для реализации обозначенной выше цели. При этом выбор профиля обучения, как правило, определяется не потребностями и интересами учащихся, а теми совокупными ресурсами, которыми располагает школа. Результаты нашего исследования показали, что в общеобразовательных учреждениях, расположенных в отдалённых сельских поселениях зачастую проблематичной оказывается организация даже одного профиля. Вполне очевидно, что это не соответствует целям введения профильного обучения.

Наш интерес к созданию и внедрению новой модели муниципального управления профильным обучением обусловлен преобладанием в ХМАО — Югре, и Сургутском районе в частности, общеобразовательных учреждений, которые расположены в сельской местности.

Если первый этап введения профильного обучения, охватывающий период федерального эксперимента с 2003 по 2006 годы, характеризовался активным участием федерального центра в разработке концептуальных, нормативно-правовых, организационных, содержательных и методических основ профильного обучения и небольшим числом субъектов федерации, муниципальных территорий и школ, реализующих профильное обучение, то на втором этапе, который начался в 2007 году, центр тяжести в разработке и решении многих задач профильного обучения сместился на уровень регионов и муниципалитетов. Как известно, сегодня на региональном уровне реализуются новые модели организации профильного обучения, не предусмотренные на первом этапе в федеральной Концепции (дистанционное профильное обучение, разновозрастные профильные группы, старшая школа — ступень, дуальное профильное образование на базе интеграции школы и НПО и др.). Создаются различные модели управления муниципальными и школьными системами профильного обучения, учитывающие местную специфику [2].

Проведённый нами теоретический анализ исследований в области профильного обучения позволил выявить существенные отличия в деятельности муниципальных органов управления образованием по реализации профильного обучения. Предопределено это рядом факторов.

Во-первых, муниципальная система образования стоит ближе к школе, в которой собственно и реально осуществляется профильное обучение. Каждая школа при этом специфично, с учетом запроса своих учащихся и их родителей, решает поставленные в этом плане задачи. Поэтому на муниципальном уровне принимаются и внедряются важные управленческие решения, связанные со специфичностью организации профильного обучения по всей совокупности подведомственных образовательных учреждений, с созданием межшкольных сетей для профильного обучения и другие. При этом спектр административных решений, регламентируемых муниципальным органом управления образованием, достаточно широк: организация сетевого взаимодействия, открытие ресурсных центров профильного обучения, утверждение модели единого портфолио для всех образовательных учреждений территории, разработка в образовательных учреждениях территории специфичных для каждого из них элективных курсов, программ профильной ориентации.

Во-вторых, современное понимание роли муниципального органа управления образованием во многом связано с приданием его деятельности сервисного характера по отношению к объектам, институтам и

процессам, существующим (происходящим) внутри муниципальной образовательной системы. Было бы неверно свести ответственность муниципального управления образованием только к отслеживанию результатов введения профильного обучения в подведомственных школах. В нашем исследовании речь идёт о системно-целевом управлении этим процессом, создании для его осуществления необходимых условий, поддержке школ.

В-третьих, представители муниципального уровня управления образованием не всегда располагают всей совокупностью ресурсов, объективно необходимых для успешной организации профильного обучения. В решении ряда задач ресурсного обеспечения им приходится активно взаимодействовать с местной администрацией и органами местного самоуправления, с органами власти и управления образованием субъекта РФ, а иногда и с федеральными структурами.

В-четвёртых, в управлении профильным обучением на муниципальном уровне имеются два взаимосвязанных уровня осуществляемых действий:

- 1) на уровне совокупности образовательных учреждений и межшкольных сетей;
- 2) на собственно муниципальном уровне.

Первые действия выполняются преимущественно субъектами школьного уровня, а для муниципального органа управления образованием и местной администрации являются, в значительной степени, объектом стимулирования, регулирования, а также мониторинга и оценки.

Вторые предполагают преимущественно активность муниципального органа управления образованием, муниципальной методической службы и различных структур надшкольного характера, создаваемых ими на территории.

В-пятых, именно на муниципальном уровне создаются сети профильного обучения. Во многих случаях введение профильного обучения на этом уровне представляет собой проектирование и формирование муниципальных сетей, включение в созданные муниципальные сети пока ещё не охваченных ими образовательных учреждений.

В-шестых, именно муниципальный уровень управления формирует для профильной ступени общего образования свой специфический заказ рынка труда. На этом уровне определяется стратегия сопряжения профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы с системой профессионального образования.

При определении собственного механизма управления профильным обучением и уточнении условий его реализации мы исходили из понимания системы управления как комплекса способов взаимодействия управляющей и управляемой подсистем — субъекта и объекта управления. Обе эти системы, с учётом их взаимодействия, образуют уже новую систему — систему управления как совокупность двух подсистем [3, 4].

В нашем исследовании представлена деятельность субъекта управления, в качестве которого выступает орган управления образованием — руководящий или распорядительный центр, в зависимости от делегирования полномочий и распределения функциональных обязанностей.

При этом мы осознаем, что система управления не может не отражать особенностей объекта управления, его назначение, структуру, производственно-технологические характеристики. Она должна строиться в соответствии с потребностями объекта управ-

ления и предназначена для удовлетворения этих потребностей. Мы поддерживаем мнение А. В. Золотарева о том, что нет и не может быть системы управления вообще, есть система управления конкретным объектом [5].

Управление образовательными учреждениями, на наш взгляд, должно выстраиваться в логике целостного педагогического процесса, а выбор стратегии, тактики, содержания, технологий управления целиком и полностью зависит от предназначения образовательных учреждений, а также от той концепции, которую выбирают для себя коллективы учреждений в данный период времени.

Проведённый нами анализ условий управления образовательными системами показал большое разнообразие подходов к их трактовке и систематизации. Полученные результаты позволили нам выделить свой комплекс условий, позволяющий повысить результативность управления организацией профильного обучения:

1. Принятие муниципальным органом управления и педагогическими коллективами концепции профильного обучения и формирование у всех членов мотивационной, операциональной и рефлексивной готовности по реализации его целей.

2. Маркетинговые исследования с целью определения необходимости профилей для учащихся старших классов отдалённых сельских поселений.

3. Ориентация методического обеспечения профильного обучения в старших классах на обеспечение соответствия его содержания и результатов требованиям государственного образовательного стандарта.

4. Целенаправленное формирование готовности педагогов к решению задач профильного обучения.

5. Осуществление мониторинга состояния и результатов профильного обучения.

6. Информатизация системы обеспечения профильного обучения.

7. Материально-техническое, методическое и финансово-экономическое сопровождение профильного обучения на муниципальном уровне.

Реализация представленных условий управления профильным обучением потребует, на наш взгляд, и ряда других изменений в деятельности муниципального органа управления образованием, в частности, включения новых организационных механизмов. В первую очередь это должно затронуть организационно-финансовые механизмы деятельности муниципальной системы образования с целью создания конкурентной среды в образовательных учреждениях и организации инфраструктуры образования муниципалитета.

Выделение нами обозначенного механизма вызвано тем, что, согласно Закону ХМАО — Югры «О субвенциях, выделяемых бюджетам муниципальных образований на реализацию государственного стандарта общего образования», дополнительное финансирование общеобразовательных школ, реализующих программы профильного обучения, не предусмотрено. Такая позиция департаментом образования и науки ХМАО — Югры объясняется тем, что оказание профильных услуг предполагается осуществлять не за счёт дополнительного финансирования старшей ступени общего образования, а за счёт укрупнения старшей ступени школ в рамках процессов оптимизации и реструктуризации образовательных сетей. Однако процесс укрупнения школ, как в округе, так и в Сургутском районе, происходил недостаточными темпами (большинство образовательных учреждений

района находятся в сельской местности, в труднодоступных территориях), поэтому для реализации идей профильного обучения в районе предусмотрено изыскание дополнительных источников финансирования профильного обучения.

Признание профильного обучения одним из приоритетных направлений развития образования Сургутского района позволяет нам рассчитывать на его первоочередную ресурсную поддержку. Именно поэтому в соответствии с рассматриваемым механизмом нами организована разработка и реализация программ, обеспечивающих целевую концентрацию ресурсов, направленную на реализацию идей профильного обучения: «Информатизация образования Сургутского района», «Повышение квалификации педагогических работников, реализующих профильное обучение» и пр.

Требует изменения, на наш взгляд, и структура сети общеобразовательных учреждений в Сургутском районе, что предполагает приведение её в соответствие с меняющимися целями и условиями деятельности муниципальной системы образования. Дело в том, что Сургутский район характеризуется большой географической протяжённостью (самый крупный в Ханты-Мансийском автономном округе, площадь — 105 тысяч квадратных километров), негативными демографическими тенденциями, низкой плотностью населения, наличием образовательных учреждений с этнокультурной составляющей, где обучаются дети коренных малочисленных народов Севера, территориальной разобщённостью населённых пунктов и сложной транспортной схемой. Всё это накладывает отпечаток на процесс изменения муниципальной сети общеобразовательных учреждений. Анализ состояния муниципальной сети общеобразовательных учреждений Сургутского района на 1 января 2009 года позволил выявить следующие тенденции её развития (присущие, как показали результаты теоретического исследования, большинству субъектов Российской Федерации):

- малое количество классов в параллелях старших классов, что затрудняет организацию профильного обучения старшеклассников;

- недостаточное для организации профильного обучения старшеклассников ресурсное обеспечение (кадровое, материально-техническое, финансовое, информационное и пр.), особенно в сельской местности;

- нерациональность институциональных решений сети образовательных учреждений, незадействованность в образовательных целях из-за ведомственной разобщённости других имеющихся элементов социальной инфраструктуры;

- частичное использование (особенно в условиях сельской местности) имеющихся зданий (довольно незначительной части их проектной мощности) в связи с неблагоприятной демографической ситуацией.

На основании обозначенных положений был сделан вывод о том, что образовательные потребности учащихся должны удовлетворяться не отдельными образовательными учреждениями, а сетью в целом. Изменение структуры сети образовательных учреждений в районе следует рассматривать как основной организационный механизм, обеспечивающий достижение целей и решение задач профильного обучения.

Не вызывает сомнений, что существенных изменений потребуют и механизмы работы с кадрами. Главной целью является приведение кадрового ресурса муниципальной системы образования в соответствие с её новыми задачами, построение системы работы по подготовке руководителей образова-

тельных учреждений Сургутского района и педагогов к решению задач профильного обучения. В рамках целенаправленной методической работы предусмотрено изменение содержания, отбор деятельностных способов взаимодействия со слушателями, направленных на реализацию идей профильного обучения, организация повышения квалификации в дистанционной форме, внедрение новых форм повышения квалификации руководителей и педагогов через подготовку школьных команд, подготовка тьюторов профильного обучения и пр.

Особых преобразований требуют механизмы взаимодействия специалистов органов управления образованием с руководителями и педагогами отдельных образовательных учреждений, с субъектами внешней среды. Названный организационный механизм также связан с изменением структуры сети общеобразовательных учреждений в районе, т.к. логика разработки программы реструктуризации предполагает её согласование с представителями общественных советов, созданных в общеобразовательных учреждениях района, с последующим утверждением на заседаниях районной Думы. Помимо этого, рассматриваемый механизм связан с изменениями контрольных функций, механизмов информационного сопровождения, принятия управленческих решений, мониторинга качества образования, предполагающих изучение реальных потребностей конкретных потребителей образовательных услуг. Именно ориентация на последние позволит создать основу для привлечения дополнительных финансовых и материально-технических ресурсов в систему образования.

Особого внимания требует изменение контрольных механизмов, механизмов информационного сопровождения управленческих решений, мониторинга качества образования. Сказанное предполагает максимальную ориентацию контрольно-измерительных процедур на сбор информации, отражающей степень решения задач профильного обучения каждым образовательным учреждением, уровень доступности информации всем заинтересованным сторонам, осуществление постоянного мониторинга качества результатов профильного обучения, придание

информации максимальной прозрачности и доступности всем заинтересованным сторонам с целью обеспечения упреждающего влияния на муниципальную систему образования.

Реализация представленных механизмов и условий позволит, на наш взгляд, внедрить новую модель управления профильным обучением на муниципальном уровне, актуализирует идеи профильного обучения, а следовательно, обеспечит развитие системы образования района в целом.

Библиографический список

1. Воронина, Е. В. Профильное обучение. Модели организации, управленческое и методическое сопровождение / Е. В. Воронина. — М. : «5 за знания», 2006. — С. 2 — 3.
2. Кравцов, С. С. Предпрофильная подготовка и профильное обучение: содержание, технологии, эффективность / С. С. Кравцов. — Ханты-Мансийск : АУДПОИРО, 2009. — 260 с.
3. Малинин, А. С. Исследование систем управления : учебник для вузов / А. С. Малинин, В. И. Мухин. — М. : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004. — 400 с.
4. Рогожин, С. В. Теория организации / С. В. Рогожин, Т. В. Рогожина. — М. : Изд-во «Экзамен», 2002. — 302 с.
5. Золотарёва, А. В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей / А. В. Золотарёва. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006. — 290 с.

СТАВРИНОВА Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, доцент (Россия), профессор кафедры общей педагогики и педагогической психологии, главный научный сотрудник Лаборатории региональных исследований Сургутского государственного педагогического университета, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования.

ТУГУНБАЕВА Гульян Акмаганбетовна, специалист отдела дополнительного образования, оздоровительной и воспитательной работы департамента образования администрации Сургутского района.
Адрес для переписки: e-mail: gulyan_67@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.11.2010 г.

© Н. Н. Ставринова, Г. А. Тугунбаева

Информация

9-й Международный литературный Волошинский конкурс

Девятый открытый Международный литературный Волошинский конкурс (далее — конкурс) проводится в мае — июле 2011 г.

Конкурс проводится Домом-музеем М.А.Волошина Крымского республиканского эколого-историко-культурного заповедника «Киммерия М.А.Волошина» (Коктебель), Союзом российских писателей (Москва), литературным салоном «Булгаковский дом» (Москва), литературным клубом «Классики XXI века» и журналом «Современная поэзия» (Москва). В конкурсе могут принять участие все желающие независимо от возраста, места жительства, известности, профессиональной подготовки, членства в творческих союзах и т.п.

На конкурс принимаются произведения только ныне живущих литераторов.

Произведение на конкурс может представить только его автор (соавтор). Анонимные произведения, произведения под псевдонимом без указания реального (паспортного) имени автора, произведения, присланные третьими лицами, не рассматриваются.

Произведения должны быть написаны на русском языке. Исключение составляет жанр «Видеопоземия», в котором клип может быть снят на стихотворение современного, ныне живущего автора, написанное на русском, украинском или белорусском языке.

Участники вправе выступать в конкурсе как в одной, так и в нескольких номинациях.

Срок подачи произведений — с 1 мая по 31 июля текущего года включительно.

Подробная информация о конкурсе опубликована на сайте Поэзия.Ру <http://www.poezia.ru/voloshin.php>

ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

В статье обосновывается необходимость интеграции содержания дисциплин при обучении студентов специальности «Технология и предпринимательство» на основе цикловых, междисциплинарных и внутридисциплинарных связей; рассмотрены виды междисциплинарной интеграции; раскрыта последовательность интеграции содержания дисциплин.

Ключевые слова: интеграция, интеграция в образовании, цикловые связи, междисциплинарные связи, внутридисциплинарные связи.

Одной из важнейших черт современного педагогического процесса является его технологичность. Расчлененность обучения на этапы, уровни, определение эффективных способов сочетания приемов, методов обучения, применение мультимедийных технологий, мастерство преподавателя — все это создает ситуацию интеграции различных областей педагогических знаний и искусства обучения в единую систему, имеющую значительно большую продуктивность на практике.

Интеграция содержания дисциплин предъявляет новые требования к специалистам. Возрастает роль знаний человека в области смежных с его специальностью наук и умений комплексно применять их при решении профессиональных задач. Так как интерес к проблеме подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности у ученых не ослабевает, в этой статье мы акцентируем внимание на повышении качества профессиональной подготовки студентов путем междисциплинарной интеграции.

Введение в школьные программы предметной образовательной области «Технология» предъявило новые требования к профессиональной подготовке учителей по специальности 030600 «Технология и предпринимательство». Профессиональная школа должна стремиться функционировать в режиме опережения изменений общественного устройства. Следовательно, говоря о профессиональной подготовке педагогических кадров, нельзя игнорировать возникающую потребность в подготовке специалистов, соответствующих возросшим требованиям образовательной системы и способных эффективно работать в быстро меняющихся социально-экономических условиях.

Существует ряд проблем в повышении качества профессиональной подготовки будущих учителей технологии:

- насыщенность учебного плана и, соответственно, высокая загруженность студентов специальности «Технология и предпринимательства»;

- относительно низкий уровень базовых знаний и учебных навыков у абитуриентов, поступающих на данную специальность.

Эти факторы порождают проблему адаптации студентов первого курса, в связи с чем необходима интеграция содержания дисциплин, основанная на

цикловых, междисциплинарных и внутридисциплинарных связях.

Под *интеграцией* понимается сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разрозненных частей и элементов. Интеграция характеризуется ростом объема и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействия между элементами, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целостное образование с появлением качественно новых свойств [1].

Интеграция в образовании — объединение, органическое слияние образовательных учреждений, систем, содержания образовательных программ разных предметов или предметных областей [1].

Интеграция содержания дисциплин предъявляет новые требования к специалистам. Возрастает роль знаний человека в области смежных с его специальностью наук и умений комплексно применять их при решении профессиональных задач. При интеграции содержания дисциплин процесс обучения проходит на высоком уровне системности знаний; развивается сотрудничество педагогов; формируются убеждения у студентов в связности дисциплин, в целостности мира.

Интеграция является методологической категорией в современных педагогических исследованиях. Она ориентирует на образование таких связей, которые обеспечивают целостность образовательного процесса. При рассмотрении вопросов интеграции в образовательном процессе уделяется внимание, прежде всего, содержанию образования. При этом могут рассматриваться взаимосвязи: цикловые (между циклами учебных дисциплин); междисциплинарные (между учебными дисциплинами); внутридисциплинарные (между содержанием, отраженным в разделах, главах, параграфах учебников и пособий по учебным дисциплинам) [2].

Таким образом, интеграция содержания дисциплин осуществляется на основе цикловых, междисциплинарных и внутридисциплинарных связей и представляет собой логически завершённую структуру многодисциплинарного знания. Такая интеграция не просто дополняет содержание одной дисциплины знаниями из другой дисциплины, а объединяет их и обеспечивает не узкодисциплинарную подготовку, а деятельностную, формирующую профессионально

важные умения, навыки и качества личности. Обучение в этом случае организовано как процесс накопления, переработки и использования разнородной информации, т.е. как усвоение интегративного учебного содержания цикла дисциплин.

Цикловые, междисциплинарные и внутридисциплинарные связи — это объективно существующие связи между информацией из разных или смежных областей науки, входящие в содержание образования. Эти связи отражают системность информации в сознании студентов и делают знания более прочными, структурированными, гибкими. Эти связи способствуют наиболее полному и всестороннему раскрытию профессиональных понятий, обеспечивают целенаправленность изучения каждой дисциплины, активность, сознательность и осмысленное усвоение учебного материала, устраняют дублирование материала, устанавливают единую терминологию, единое толкование учебных вопросов, экономят учебное время.

В.Т. Фоменко выделил виды междисциплинарной интеграции по способу развертывания содержания во времени. «Вертикальная» междисциплинарная интеграция — логические и временные отношения не совпадают. «Горизонтальная» интеграция — блоки выбранных дисциплин изучаются одновременно, параллельно, но с различной степенью взаимопроникновения. [3, с. 208 — 209].

Междисциплинарная интеграция является актуальным средством системного подхода к обучению студентов. Наличие междисциплинарных связей в рабочих программах позволит создать у студентов представления о системах понятий, универсальных законах, об общих теориях и комплексных проблемах. Междисциплинарное согласование производится в пределах циклов и не только одного курса (т.е. по горизонтали), но и на протяжении ряда лет (по вертикали).

Существуют различные виды междисциплинарной интеграции:

- 1) фактические связи — связи между учебными дисциплинами на уровне фактов;
- 2) понятийные связи, направленные на формирование понятий, общих для родственных дисциплин;
- 3) теоретические связи — системы научных знаний в определенной области;
- 4) философские связи, отражающие категории материалистической диалектики (общее и особенное, причина и следствие, необходимость и случайность, возможность и действительность, содержание и форма, сущность и явление) [4].

Способами повышения качества профессиональной подготовки студентов при интеграции содержания дисциплин являются:

- повторение ключевых междисциплинарных терминов и понятий студентами, что обеспечивает прочность знаний;
- переход от изучения одной дисциплины к другой через логические мостики междисциплинарных связей на основе «входного» контроля знаний, что обеспечивает актуализацию пройденного и понимание нового материала;
- развитие логического мышления через междисциплинарные связи, что повышает общий интеллектуальный уровень студентов.

Рассмотрим последовательность интеграции содержания дисциплин:

1. Изучение государственного образовательного стандарта по специальности или направлению.

Государственные образовательные стандарты определяют обязательный минимум содержания

основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. Образовательные стандарты также являются основой для объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования. На основе стандартов разрабатываются учебно-методические документы, в том числе учебный план и рабочие программы.

2. Составление учебного плана по специальности или направлению с учетом междисциплинарной интеграции.

Учебный план разбивает содержание образовательной программы по учебным курсам, по дисциплинам и по годам обучения, т.е. является годовым календарным учебным графиком. Учебный план должен составляться с учетом междисциплинарной значимости учебного курса. Установление междисциплинарной значимости учебного курса должно основываться на анализе конечных целей обучения. Иначе говоря, анализ каждого элемента содержания учебного курса должен проводиться с учетом специфики содержания обучения по другим дисциплинам и содержания практической деятельности студента, связанной с усвоением учебной информации, т.е. должны соблюдаться междисциплинарные связи.

Междисциплинарные связи — взаимная согласованность учебных программ, обусловленная системой наук и дидактическими целями [1]. Дидактические принципы научности и систематичности знаний требуют расположения в учебном плане отдельных учебных дисциплин таким образом, чтобы изучение одной дисциплины могло опираться на знания, излагаемые на других дисциплинах. Актуальность реализации междисциплинарных связей в обучении обусловлена современным уровнем развития науки, где ярко выражена интеграция общественных, естественнонаучных и технических знаний.

3. Создание совета по циклу дисциплин.

Учебный план по специальности или направлению состоит из образовательных блоков (циклов). Например, в учебный план специальности «Технология и предпринимательство» входят следующие блоки:

- цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин;
- цикл общих математических и естественнонаучных дисциплин;
- цикл общепрофессиональных дисциплин;
- цикл специальных дисциплин;
- дисциплины специализации.

Для каждого цикла дисциплин предлагается создать советы, которые должны состоять из преподавателей, проводящих занятия со студентами по дисциплинам из данного цикла. Например, цикл общепрофессиональных дисциплин (ОПД) специальности «Технология и предпринимательство» состоит из одиннадцати дисциплин, одиннадцать преподавателей проводят занятия по данным дисциплинам, следовательно, одиннадцать преподавателей входят в координационный совет по циклу ОПД.

4. Заполнение преподавателями карты основных понятий и терминов.

Каждый преподаватель знакомит остальных преподавателей с темами своей дисциплины, по каждой теме выписывает основные термины и понятия.

5. Создание банка ключевых междисциплинарных терминов и понятий для каждого цикла дисциплин.

За основу междисциплинарных связей, учитывая их многоуровневость, берут ключевые термины и понятия, обладающих близостью и сходством объ-

ектов и предметов изучения. Совет преподавателей по определенному циклу дисциплин создает базовый банк ключевых междисциплинарных понятий и терминов, основанный на сквозных междисциплинарных связях, на которые опираются рабочие программы дисциплин.

6. Определение порядка усвоения студентами этих терминов и понятий согласно учебному плану.

Необходимо составить график по усвоению студентами терминов и понятий по циклу дисциплин. На тех дисциплинах, которые по учебному плану изучаются раньше, преподаватели дают определенные понятия и термины. Порядок их усвоения вносится заранее в график. При изучении следующей дисциплины преподаватель может при помощи входного контроля оценить знания студентов по терминам предыдущей дисциплины и продолжить обучение следующим понятиям по графику.

7. Разработка преподавателями рабочих программ дисциплин, ориентированных на базовый банк ключевых междисциплинарных терминов и понятий.

Рабочая программа по дисциплине должна составляться с учетом внутрдисциплинарной значимости разделов и тем учебного курса, а также с учетом трудностей и последовательности их усвоения студентами. Внутрдисциплинарную значимость раздела или темы учебного курса следует определять, устанавливая логические связи между ними (входящие и итоговые), в зависимости от того, какую роль раздел или тема играют по отношению к сравниваемой с ними (управляющую или управляемую).

8. Составление преподавателями тестов «входного» контроля знаний по понятиям и терминам, изученным студентами по другим дисциплинам, обладающих близостью и сходством объектов и предметов изучения. С этой целью используется банк ключевых междисциплинарных терминов и понятий для цикла дисциплин.

9. Создание единого словаря терминов и понятий по определенному циклу дисциплин специальности «Технология и предпринимательство».

Совет преподавателей по определенному циклу дисциплин может издать типографским способом единый словарь терминов и понятий, который будет доступен каждому студенту. Постоянно работая с таким словарем, студент лучше усвоит содержание данных дисциплин. Также можно организовать самостоятельную работу студентов в форме создания и

ведения словаря междисциплинарных терминов и понятий. Преподаватели могут проводить терминологический контроль знаний на лекциях, практических занятиях, зачетах, включая некоторые термины и понятия из своей или другой дисциплины.

Интеграция содержания дисциплин, цикловых, междисциплинарных и внутрдисциплинарных связей отражает комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяет вычленивать как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между дисциплинами. Междисциплинарная интеграция формирует конкретные знания студентов, раскрывает гносеологические проблемы, без которых невозможно системное усвоение основ наук. Интеграция содержания дисциплин включает студентов в оперирование познавательными методами, имеющими общенаучный характер (абстрагирование, моделирование, аналогия, обобщение и пр.). Организация учебно-воспитательного процесса на основе интеграции содержания дисциплин может касаться отдельных занятий (чаще обобщающих), темы, подчиненной решению междисциплинарной проблемы, нескольких тем различных курсов, целого цикла учебных дисциплин или устанавливать взаимосвязь между циклами.

Библиографический список

1. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. — Мн.: Соврем. Слово, 2005. — 720 с.
2. Хозяинов, Г. И. Мастерство педагога в процессе образования и обучения / Г. И. Хозяинов. — М., 2006. — 206 с.
3. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / Под общ. ред. В. С. Кукушина // Серия: Педагогическое образование. — М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. — 336 с.
4. Сборник научных трудов аспирантов и соискателей Курганского государственного университета (технические и педагогические науки). — Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2001. — 136 с.

НАСЫРОВА Эльмира Фанилевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования.
Адрес для переписки: e-mail: elm.n@mail.ru

Статья поступила в редакцию 28.10.2010 г.

© Э. Ф. Насырова

Книжная полка

Карандашев, В. Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие / В. Н. Карандашев. — СПб.: Питер, 2009. — 250 с. — ISBN 978-5-94723-371-1.

Книга представляет собой первый опыт написания учебного пособия по дисциплине «Методика преподавания психологии», в котором охватываются все основные темы курса. Целью данного издания является изложение теоретических и методических вопросов преподавания психологии в средних и высших учебных заведениях. Приводятся материалы по истории преподавания психологии, описывается современное психологическое образование в России и за рубежом, разбираются основные правовые и нормативные документы, которые должен знать преподаватель психологии. Центральное место в книге занимают вопросы технологии разработки учебного курса по психологии. Подробно рассматриваются методические проблемы лекций, семинарских, лабораторных и практических занятий, уроков по психологии, особенности их подготовки и проведения, даются рекомендации по методическому руководству самостоятельной работой студентов. Характеризуются методы и приемы обучения психологии, а также способы проверки и оценки знаний.

ВЛИЯНИЕ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Рассмотрено понятие форм организации учебной деятельности. На основе проведенных исследований определен потенциал основных форм организации учебной деятельности с точки зрения обучения коммуникативным навыкам.

Ключевые слова: формы организации учебной деятельности, общение, сотрудничество, многомерная коммуникация, группа, коллектив.

Задача системы высшего образования — подготовить квалифицированных специалистов. Будущее современных выпускников вузов отличается от будущего выпускников прошлых поколений. Они будут работать на своих работодателей, которые предполагают, что молодые специалисты умеют учиться, эффективно общаться, мыслить творчески и критично, ставить цели, эффективно работать в команде, что является одним из наиболее важных умений в современном мире.

Данные исследования показали, что при обучении очень мало внимания уделяется формам организации учебной деятельности. Мы полагаем, что именно правильное использование форм организации учебной деятельности в учебном процессе способствует развитию личностных качеств, необходимых студентам в будущем для работы в коллективе и в команде при решении профессиональных задач.

В рамках проводимого исследования необходимо знать рабочее понятие термина «формы организации учебной деятельности». В педагогической науке пока нет четкого определения понятий «форма организации учебной деятельности», «организационные формы обучения», «формы учебной работы» как педагогических категорий. При описании исследований часто встречаются разные толкования таких понятий, как форма обучения или форма организации обучения. Наиболее точное определение, на наш взгляд, приводит И. М. Чередов, который определяет форму обучения как конструкцию отрезка процесса обучения со своими целями, этапами, методами и подразделяет формы на общие и конкретные. К общим формам относятся конструкции отрезков процесса обучения с разным составом учащихся, занимающихся учебной деятельностью (фронтальная, парная, групповая и др.). К конкретным формам организации обучения И. М. Чередов относит конструкции отдельных звеньев процесса обучения или их совокупности. Звено — это конструкция отрезка обучения, реализующая определенные цели [1].

Таким образом, вслед за И. М. Чередовым под формой организации обучения мы понимаем ограниченную жесткими рамками времени конструкцию отдельного звена или совокупности звеньев процесса обучения, включающую управление преподавателем

учебной деятельностью обучаемых при освоении содержанием учебного материала, зафиксированного в соответствующих источниках знаний, с использованием сочетаний методов, приемов, средств обучения и форм учебной работы.

Формы учебной работы, по определению И. М. Чередова, — это конструкция звена процесса обучения, характеризующаяся особыми способами управления, организации и сотрудничества учащихся в учебной деятельности [2].

Если взять за основу формулировки И. М. Чередова, то в нашем исследовании мы будем рассматривать общие формы организации обучения или формы учебной работы.

Поскольку целью нашего исследования является определение потенциала форм организации учебной деятельности, исходя из процесса обучения студентов, рассмотрим потенциал основных форм организации учебной деятельности с точки зрения обучения общению.

Индивидуальная форма организации учебной деятельности заключается в том, что студенты выполняют задания индивидуально. Достоинством индивидуальной формы работы, на наш взгляд, является то, что она позволяет конкретизировать содержание, методы и темпы учебной деятельности, ориентированные на личность. Но основным недостатком данной формы организации учебной деятельности является ограниченность сотрудничества с другими студентами, что отрицательно сказывается на формировании умения работать в коллективе.

При фронтальной форме организации учебной деятельности преподаватель работает со всем составом группы. Эта форма работы экономична с точки зрения как затрат времени, так и средств организации обучения, позволяет одновременно обучать большое количество студентов. При всех своих положительных качествах фронтальная форма организации учебной деятельности имеет ряд недостатков. Данная форма организации учебной деятельности рассчитана на некоего абстрактного студента. Она проявляет тенденцию к нивелированию личности обучаемых, побуждает их к единому темпу работы. Эта форма рассчитана на равную подготовленность студентов, единый фонд знаний, одинаковый уровень

работоспособности, что встречается крайне редко в учебном процессе.

Более того, при фронтальной работе, как отмечает В. А. Сластенин, почти исключаются сотрудничество и товарищеская взаимопомощь, распределение обязанностей и функций. Все студенты делают одно и то же, они не привлекаются к управлению, так как руководит учебным процессом один преподаватель [3].

Групповая форма организации учебной деятельности (пленум) имеет место, когда общение преподавателя осуществляется с группой из трех или более человек, которые взаимодействуют как между собой, так и с преподавателем с целью реализации образовательных задач. К групповым формам организации учебной деятельности относится также парная форма организации учебной деятельности, которая связана с коммуникативным взаимодействием между преподавателем и парой учащихся, выполняющих под его руководством учебное задание.

Говоря о преимуществах групповых форм организации учебной деятельности, следует отметить, что групповое обучение строится на принципе сотрудничества. При групповой работе студенты усваивают элементы организационной деятельности лидера, сотрудника, подчиненного, формируют опыт вступать в контакты с окружающей средой — в естественные, деловые, социальные отношения, адаптироваться к производственному ритму.

По данным результатов анкетирования групповая форма организации обучения обладает значительным преимуществом перед индивидуальной и фронтальной формами организации обучения с точки зрения обучения коммуникативным навыкам, так как позволяет организовать многомерную коммуникацию. Конечно, это не значит, что весь процесс обучения должен строиться исключительно на использовании групповых форм организации учебной деятельности. Остальные формы организации учебной деятельности также должны присутствовать в учебном процессе. Анкетирование показало, что большинство преподавателей чаще всего используют фронтальную форму организации учебной деятельности, так как использование групповых форм организации учебной деятельности требует больших затрат со стороны преподавателя. Кроме того, работа в группах требует тщательного планирования и подготовки. Чтобы работа в группах была эффективной и результативной, необходимо прежде всего научить студентов работать в группах, а на это требуется время.

Задачей предпринятого исследования явилась проверка влияния групповых и парных форм организации учебной деятельности на развитие коммуникативных способностей и развитие внутриколлективных отношений в группе. Исследование форм организации учебного процесса проводилось на примере организации учебной деятельности по иностранному языку.

Пробное обучение проходило в естественных условиях в двух группах студентов экономического факультета СибАДИ в течение двух семестров 2007/08 учебного года. Неизменяемыми условиями были: количество часов; языковой материал, подлежащий изучению; количество языкового материала, используемого в работе; количество и характер упражнений; наглядные пособия; кроме того, занятия в группах вел один и тот же преподаватель.

К изменяемым условиям относилась организация аудиторных занятий. В первой группе различные виды групповых и парных форм организации учебной деятельности использовались регулярно на каж-

дом занятии и занимали 40 % времени. В остальное время преимущество отдавалось фронтальной форме организации учебной деятельности — 30 %, индивидуальной — 15 %, остальное время отводилось самостоятельной работе. Во второй группе время распределялось следующим образом: парная и групповая формы организации учебной деятельности — 15, фронтальная — 55, индивидуальная — 15, самостоятельная — 15 %. Следует отметить, что процентное соотношение форм организации учебной деятельности менялось в зависимости от целей и задач занятия.

При распределении времени на ту или иную форму организации учебной деятельности мы исходили из задачи интенсификации учебного процесса, поэтому фронтальная форма работы использовалась при следующих видах работ: восприятие на слух незнакомого текста; контроль чтения текста; проверка выполнения тренировочных фонетических и грамматических упражнений; первичное закрепление словаря (включающее восприятие нового слова на слух в предложении, вопросы к студентам, содержащие новое слово и так далее) и его активизация (различные виды упражнений, в том числе и перевод с родного языка); частично некоторые виды письменных контрольных работ. В первой группе в качестве эксперимента при проведении контрольных работ, использовалась парная или групповая формы организации учебной деятельности. В группы объединялись студенты с примерно одинаковыми учебными возможностями, для каждой группы подбирались индивидуальные задания, которые студенты выполняли сообща и получали общую оценку. Во второй группе все виды письменных контрольных работ выносились на индивидуальное выполнение.

Парные и групповые формы учебной деятельности использовались при выполнении различных речевых упражнений, направленных на воспроизведение чужой речи и на выражение своих мыслей. Это различные виды вопросов по тексту; различные виды пересказов; диалоги; ситуации с ключевыми словами и т. д.

Для определения уровня развития внутриколлективных отношений нами была использована методика социально-психологической самооценки группы как коллектива [4]. Основу данной методики, предназначенной для комплексной оценки уровня развития в группе отношений, характерных для коллектива, составляет список их 70 рабочих суждений, при помощи которых и оценивается уровень развития в данной группе семи отношений, характерных для сформировавшегося коллектива. Эти отношения представляют собой следующие:

1. Коллективизм — стремление сообща решать все вопросы, сохраняя и укрепляя группу как целое, препятствуя ее разрешению.
2. Сплоченность — единство мнений членов группы по самым важным для нее вопросам, а также единство действий в самых существенных жизненных ситуациях.
3. Контактность — взаимная общительность, личные эмоционально-непосредственные отношения между членами группы.
4. Открытость — отношение членов группы к другим группам или к новым участникам своей группы.
5. Организованность — способность к быстрому созданию и изменению организационной структуры деловых взаимоотношений, необходимых для эффективной групповой работы.
6. Информированность — доступность всем членам группы наиболее важной информации о состоянии дел в ней и о каждом члене группы.

Таблица 1

Отношения	1 группа	2 группа
Ответственность	2.5	2.8
Коллективизм	2.3	2.4
Сплоченность	2.4	2.3
Контактность	2.2	2.3
Открытость	2	2
Организованность	1.9	2
Информированность	3	3
Общий уровень развития группы как коллектива	2.3	2.4

Таблица 2

Отношения	1 группа	2 группа	Разница с первоначальными данными	
			1 группа	2 группа
Ответственность	3.2	2.9	0.7	0.1
Коллективизм	3	2.7	0.7	0.3
Сплоченность	3.2	2.4	0.8	0.1
Контактность	2.7	2.4	0.5	0.1
Открытость	2.5	2.2	0.5	0.2
Организованность	3.2	2.3	0.9	0.3
Информированность	3.4	3.2	0.4	0.2
Общий уровень развития группы как коллектива	3	2.6	0.7	0.2

7. Ответственность — отношения членов группы к совместной работе, к целям и задачам, которые стоят перед группой.

Опрос проводился дважды — в начале первого семестра учебного года и в конце второго семестра. Анализ результатов проводился в три этапа. На первом этапе были выведены оценки, характеризующие степень сформированности в группе, как коллективе, семидесяти частных видов отношений, отраженных в приведенных выше суждениях. На втором этапе, работая с данными, полученными на первом этапе, были вычислены средние показатели сформированности в группах названных отношений. На третьем этапе статистической обработки была вычислена общая оценка изучаемых групп по степени сформированности коллектива.

Для определения социально-психологического уровня развития групп как коллектива мы использовали следующую оценочную шкалу:

5,0 баллов — идеальный уровень развития группы как коллектива;

4,5 — 4,9 балла — очень высокий уровень развития группы как коллектива;

4,0 — 4,4 балла — высокий уровень развития группы как коллектива;

3,0 — 3,9 балла — средний уровень развития группы как коллектива;

2,5 — 2,9 балла — низкий уровень развития группы как коллектива;

менее 2,4 балла — очень низкий уровень развития группы как коллектива.

Результаты самооценки в начале учебного года показали, что у первой группы уровень развития группы как коллектива был изначально ниже по

большинству отношений и лишь по такому отношению, как сплоченность, превышал уровень второй группы (табл. 1). Общий уровень развития группы как коллектива составлял 2,3 балла, что, согласно выше приведенной шкале, рассматривается как очень низкий уровень. Общий уровень второй группы (2,4 балла) превышал общий уровень первой на 0,1 балла и также рассматривался как очень низкий. В конце второго семестра был проведен повторный опрос, результаты которого приведены в табл. 2. Как видно из таблицы, к концу учебного года уровни обеих групп повысились по всем отношениям. Первая группа превысила свой первоначальный уровень на 0,7 балла и достигла среднего уровня развития коллектива по большинству отношений, тогда как первоначальный уровень второй группы повысился на 0,2 балла и достиг по оценочной шкале низкого уровня развития группы как коллектива (табл. 2).

Таким образом, эксперимент дал положительные результаты, и можно сделать вывод о том, что использование групповых и парных форм организации учебной деятельности в учебном процессе способствует развитию умения общаться, сотрудничать и работать в коллективе.

Традиционная система обучения основывается на принципах индивидуализма и соперничества. Несомненно, умение работать самостоятельно очень важно, но в современном мире все большую роль приобретает умение сотрудничать и вместе решать поставленные задачи. Работая в группе или в паре, студенты пытаются совместно выполнить поставленную задачу. При этом задание должно строиться таким образом, чтобы студент не смог выполнить его без помощи остальных участников группы или своего

напарника. Социальное взаимодействие студентов приводит к заметному улучшению психологического климата в группе: студенты перестают быть соперниками, а становятся членами одной команды. Развивается чувство товарищества, взаимопомощи.

Почти все виды групповых форм организации обучения могут быть применены в условиях вузовского обучения. Это работа в парах с постоянными или меняющимися собеседниками, малые группы (два, три, четыре учащихся) и команды, когда вся группа делится на две части.

Групповую форму работы можно рассматривать как возможность управления становлением внутриколлективных личностных взаимоотношений. Групповая форма работы является подготовкой учащихся к общению. Она способствует формированию учебной мотивации учащихся, обращению к товарищам по своей инициативе, получению и оказанию им помощи, обмену информацией. Групповые формы работы помимо коммуникативных навыков позволяют формировать навыки взаимодействия и сотрудничества, которые необходимы студентам в будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Чередов, И. М. Процесс обучения : методы, формы [Текст] : учеб. пособие / И. М. Чередов. — Омск : ОГПУ, 1997. — 77 с. — ISBN 5-8268-0152-6.
2. Чередов, И. М. Формы учебной работы в средней школе [Текст] : кн. для учителя / И. М. Чередов. — М. : Просвещение, 1988. — 159 с. — ISBN 5-09-000245-2.
3. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям (ОПД. ф. — 02 — педагогика) / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина / Междунар. акад. наук пед. образования. — М. : Академия, 2002. — 567 с. — ISBN 5-7695-0878-7.
4. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. — М. : Просвещение: Владос, 1995. — 512 с. — ISBN 5-09-007343-0.

ИВАНОВА Инга Витальевна, аспирантка кафедры иностранных языков.

Адрес для переписки: e-mail: vityaly-ivanov@ya.ru

Статья поступила в редакцию 30.09.2010 г.

© И. В. Иванова

УДК 371.1 и 237

Л. А. ИВАХНОВА

Омский государственный педагогический университет

КОНЦЕПЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»

В статье представлено содержание программы магистерской подготовки по направлению изобразительное искусство. Дано обоснование актуальным аспектам профессиональной деятельности специалиста в области художественного образования. Рассмотрены цели и задачи содержания образования на уровне магистратуры с позиций современных требований к профессионально-педагогической подготовке специалистов по изобразительному искусству.

Ключевые слова: магистратура, стандарт, учебный план, художественное образование, профессиональная деятельность, изобразительное искусство.

В исследованиях последних лет прослеживается мысль о том, что исторический процесс, в котором человек изменяет окружающий мир, следует рассматривать как образовательный, а образование — в качестве способа формирования человека внутри общества. Из сказанного следует, что образование в рамках специальности моделируется таким, каким видится будущее данного общества и каким представляется специалист конкретной области профессиональной деятельности. Этот тезис подтверждается материалами анализа содержания образования, его влияния на развитие общества в различных регионах мира (В. П. Беспалько, А. Н. Джурицкий, А. И. Галаган, Джованни Гоццер, М. И. Кондаков, В. С. Леднев, Отто Михай, Питер Джеймс Мерфи, Мери Никсон,

В. Г. Разумовский, Исао Сузуки, Б. Саймон, Атилла Харват, и др.) [1 — 5]. Образование рассматривается как мощный фактор культуры. Оно должно быть направлено на все более полную реализацию потенциальных способностей личности.

В России система образования претерпевает кардинальные изменения, которые связаны с Болонским процессом — введением двухуровневого образования, стандартов высшего профессионального образования 3-го поколения, переходом экономики на рыночные отношения, возникновением условий для интеграции в мировое общеобразовательное пространство.

Несомненно, подвергая реформе образовательные стандарты, необходимо сохранить сложившуюся

систему профессиональной подготовки студентов в вузе, основанную на систематизированных знаниях и предопределяющую логическую связь дисциплин.

В современной мировой педагогической науке разрабатывается международный стандарт для различных уровней образования. Поэтому, формируя национальную концепцию образования, нельзя игнорировать международный опыт. Однако анализ научной литературы показывает, что ориентация содержания образования на общемировой уровень может быть эффективной, если учитываются национальные традиции в образовании и особенности «национальной картины мира»; при разнообразии школ конструирование образования опираются на государственный стандарт — минимум, предполагающий заданный объем образовательной программы; не считается панацеей заведомо ни компьютеризация, ни алгоритмизация; содержание образования и методы обучения должны быть многомерными [5].

Проблемам разработки образовательных стандартов и нового содержания образования посвящено немало работ в России и странах СНГ (О. Абдулина, Н. Маркова, Н. Коршунова, В. Агудов, С. Чакликова, Р. Башаров, Д. Казакбаева, М. Берулава и др.). В них рассматриваются различные аспекты образования: конструирование содержания образовательных стандартов, формирование человека культуры, состояние и перспективы гуманизации образования, проблема структурирования мирового образовательного пространства. Однако, так или иначе, проблема содержания образования — это проблема формирования профессиональной готовности специалиста, следовательно, проблема разработки образовательного стандарта профессиональной подготовки. Причем такой подготовки, при которой личность, усваивая существующий профессиональный опыт, получала бы возможность творческого, в том числе, спонтанного саморазвития, творческой самореализации.

Учебный план подготовки магистров художественного образования, разработанный под руководством и при участии автора данной статьи, ориентирован на подготовку специалиста к творческой самореализации в решении задач художественно-эстетического воспитания учащихся, в процессе художественного творчества. Рабочий учебный план соответствует государственным требованиям к минимуму содержания и уровня подготовки выпускника магистратуры по направлению «Художественное образование. Изобразительное искусство».

Художественное образование и эстетическое воспитание учащихся входят в систему ключевых понятий модернизации содержания общего среднего образования. Новое качество образовательных результатов связано с формированием ключевых компетентностей в различных сферах деятельности и обусловлено обновлением содержания обучения. Становление художественно-эстетической компетентности, включающей основы изобразительной грамоты и развитие художественно-творческих способностей учащихся, обусловлено наличием квалифицированных кадров, подготовленных к проектированию содержания и реализации задач художественного образования.

В связи с этим дальнейшего совершенствования требует научно-теоретическая и практическая подготовка будущих художников-педагогов, осуществляемая в условиях магистратуры на специальных дисциплинах.

Цель программы — повышение уровня художественно-творческой, научно-исследовательской, про-

фессионально-методической, педагогической подготовки специалистов в области художественного образования средствами изобразительного искусства. Концептуальная основа программы ориентирована на формирование специалистов по изобразительному искусству к усвоению, трансляции и дальнейшему развитию мировой и национальной художественной культуры, на подготовку специалистов художественного образования, обладающих высокой степенью информированности о современных отечественных и зарубежных системах художественного образования и технологии художественного творчества, специалистов, готовых к научно-исследовательской, педагогической и художественно-творческой деятельности.

Художественная деятельность рассматривается в учебном процессе магистратуры, как профессиональная, то есть она связана с научным поиском, с преобразованием педагогической действительности, выполнением художественных работ, проектированием содержания дисциплин изобразительного цикла, как лежащая в основе педагогического труда:

- организация общения средствами искусства;
- развитие творчества учащихся, направленного на усвоение и дальнейшее развитие художественной культуры;
- профильное обучение учащихся изобразительному искусству.

В условиях магистратуры организуется усвоение всех направлений деятельности специалиста по художественному образованию:

- теория и методика научного исследования по направлению «Художественное образование»;
- технология обучения изобразительному искусству;
- опыт методической и педагогической работы художника-педагога;
- опыт художественного творчества;
- проектирование содержания дисциплин по художественному образованию.

Задачи программы:

- обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов художественного образования, необходимых для научно-педагогических и художественно-творческих объединений, высших и средних учебных учреждений;
- изучить проблемы истории художественного образования, освоить новейшие технологии и методики преподавания живописи, графики, декоративно-прикладного искусства, компьютерной графики;
- обеспечить углубленное освоение образовательно-профессиональной программы, овладение основами научно-исследовательской, экспериментально-педагогической, художественно-творческой работы;
- создать условия для реализации студентами в процессе обучения индивидуальных научно-исследовательских программ, для совершенствования научных знаний и выработку навыков в организации и проведении научных, художественно-педагогических и искусствоведческих исследований;
- повысить уровень художественно-педагогического образования и создать условия для получения профессиональных знаний в объеме, соответствующем современной художественной культуре и обеспечивающей конкурентоспособность подготовки специалистов.

Программа соответствует Государственному стандарту по направлению «Художественное образование».

Научно-исследовательская часть программы подготовки магистра включает: изучение литературы, подготовку научных рефератов, участие в выставках творческих работ, конкурсах; выполнение курсовых работ и выпускной квалификационной работы — магистерской диссертации, участие магистратов в научных семинарах, конференциях; специализацию в области живописи, графики, методики обучения изобразительному искусству и подготовку к научной деятельности в конкретной области.

Содержанием деятельности студентов во время научно-исследовательской практики может быть анализ библиографических источников по изучаемой проблеме, подготовка статей, докладов и выступлений на научных конференциях (семинарах, заседаниях проблемных групп и лабораторий и т.д.), а также экспериментальная работа, связанная с получением новых результатов.

Художественно-творческая часть программы подготовки магистра должна обеспечить:

- развитие художественно-творческого потенциала студента;
- совершенствование способов работы художественными материалами, средствами и приемами художественной деятельности;
- углубление опыта художественного творчества;
- возможность педагогического использования художественно-творческих форм деятельности.

Аттестация по научно-исследовательской практике предполагает отчет магистранта на заседании кафедры, включающий доклад (научно-методической) конференции, публикация статьи в сборнике научных трудов, участие в коллективной или персональной выставке творческих работ.

Научно-исследовательская практика проводится на базе профильных школ, средних и высших учебных заведений, которые могут рассматриваться как экспериментальные площадки для проведения исследований в области художественного образования. В ходе практики студентам предоставляется возможность проведения экспериментальных исследований по заранее разработанной ими программе, связанной с темой магистерской диссертации. По итогам практики студентом представляется аналитический отчет с описанием методики и полученных результатов экспериментального исследования.

На художественно-творческой практике студентам предоставляется возможность художественной деятельности в профильном виде искусства, расширяющей его художественный опыт и углубляющей его профессиональную компетенцию. По итогам практики представляется отчет с описанием проделанной работы, персональная или коллективная выставка творческих работ.

Содержанием педагогической практики является проектирование образовательных и учебных программ для определенного типа учебного заведения (среднего и высшего), а также непосредственная педагогическая (преподавательская) деятельность в нем. Научно-педагогическая практика призвана обрести овладение студентами современными технологиями и методиками обучения. По итогам практики студенты представляют отчет с анализом всех сфер его деятельности в период практики.

Аттестация по научно-педагогической практике предполагает отчет студента на заседании кафедры, включающем качественную оценку деятельности студента, которая дается в аттестационном листе, подписанном руководителем учебного заведения (или

его подразделения), на базе которого была организована практика.

Содержание образования в магистратуре представлено блоками дисциплин инварианта (базисного компонента) и вариативной подготовки.

Содержание дисциплин предполагают информацию, которая составляет ориентировочную основу будущей профессиональной деятельности. На 5-м курсе обучения осуществляется углубленная подготовка по современным проблемам художественно-педагогического образования, методологии психолого-педагогических исследований, а также закладывается основа профессионального становления магистра художественного образования. С этой целью на 5-м курсе осуществляется специальная подготовка посредством таких дисциплин, как «Научные основы методики обучения изобразительному искусству», «Материалы и технологии графики», «Материалы и технологии живописи», «Современные проблемы ДПИ».

На 6-м курсе осуществляется углубленная профессиональная подготовка магистра за счет овладения знаниями и умениями в области освоения техник эстампа, компьютерных технологий в прикладной графике, специальной живописи.

Суть концепции подготовки художников-педагогов на уровне магистратуры состоит в том, чтобы сформировать специалиста интегративного типа, обеспечить возможность овладения возможно большим количеством объектов профессиональной деятельности. Эта идея реализуется в Учебных планах через специальные дисциплины. Концепция интегративной подготовки специалистов в высшей школе предполагает введение в Учебный план дисциплин синтезирующего типа, различных видов практической подготовки, отражающих объекты профессиональной деятельности. То есть подготовка специалистов многофункционального направления ставит в ряд актуальных проблему усиления комплексных дисциплин. Цель каждой специальной дисциплины заключается в подготовке студентов к профессии по профилю данного учебного предмета.

Интегративный курс «Научные основы методики обучения изобразительному искусству» раскрывает взаимосвязь различных аспектов профессиональной деятельности учителя, моделирует педагогический процесс на уроке, интегрирует материал специальных дисциплин. Данный курс отражает специфику профессиональной деятельности современного учителя изобразительного искусства, направлен на формирование знаний и умений, развитие способностей, усвоение современных технологий обучения искусству, а также позволяет раскрыть роль учителя в проектировании содержания художественного образования, организации изобразительной деятельности детей и восприятия изобразительного искусства, в развитии их общих и художественных способностей. Таким образом, в структуру курса включены темы, которые наиболее полно отражают принципы художественного образования и эстетического воспитания учащихся.

Ведущим принципом содержания художественного образования является единство восприятия и практической художественной деятельности. Вместе с тем в научной литературе содержится обоснованное утверждение, что в педагогическом процессе наименее разработанным компонентом является общение учителя и учащихся, которое должно соответствовать содержанию и методике преподавания предмета, а также обеспечивать их реализацию (В. А. Кан

Калик, В. А. Мудрик, Л. А. Петровский и др.). Предметом общения учителя изобразительного искусства является искусство. Общение средствами искусства — это художественное восприятие и познание законов прекрасного в искусстве и действительности, создание красоты собственными руками по изученным законам, которое имеет огромное значение для всестороннего развития личности школьников. Однако самостоятельно разобраться в потоке художественной информации, сложном и многообразном мире искусства школьники не в состоянии. Решить эту проблему может предметно подготовленный учитель, знающий особенности художественного восприятия. Поэтому актуальным аспектом профессиональной деятельности учителя изобразительного искусства является организация художественного восприятия учащихся.

Важнейшей частью занятий по изобразительному искусству является иллюстрирование. Проведение занятий по иллюстрированию и оформлению книг требует от будущих учителей специальных знаний и умений: системного представления об этапах процесса работы художника над книгой, практического выполнения проекта художественного оформления книги, овладение технологией проведения уроков иллюстрирования литературных произведений с учетом процесса работы художника над иллюстрацией.

Отличительной чертой современных программ по изобразительному искусству является то, что в них много внимания уделяется изучению дизайна, как специфической области профессиональной деятельности. Обучение дизайну становится учебной проблемой, требующей адекватной подготовки учителя изобразительного искусства. Результативным для ее решения является проектное обучение. Проектное обучение метод подготовки будущих специалистов, который включает репродуктивные формы — лекции, беседы и самостоятельный поиск учебно-творческого выражения замысла в проекте. Выполнение задания — проекта обеспечивает индивидуализацию обучения студентов, расширение объема профессиональных знаний и способов решения творческих задач в области методики обучения дизайну.

В настоящее время большое внимание уделяется реформе образования. Педагог осуществляет реформу образования непосредственно, а ее результат зависит от умения учителя проектировать содержание учебного предмета. В этой связи структурным элементом подготовки учителей изобразительного искусства является проектирование содержания художественного образования учащихся.

Диагностика общих и изобразительных способностей важный аспект деятельности учителя. Методика диагностики художественного развития осуществляется по рисункам детей. Учителю важна информация об актуальном эмоциональном самочувствии детей, их отношениях в семье, в коллективе, с окружающим миром. В этой связи студенты знакомятся с рисуночными тестами, как средством изучения интеллектуального и художественного развития детей, с методикой применения тестовых показателей к рисункам, а также с методикой изучения цветовых предпочтений детей, эмоционального состояния ребенка и его корректировки с помощью цвета.

Вариативность обучения и учет индивидуальных познавательных интересов, склонностей обеспечивается дисциплинами и курсами по выбору по каждому блоку дисциплин и дисциплинами специализации. Тематика курсов по выбору обеспечивает реализацию целей и задач подготовки магистров и учитывает

возможности профессорско-преподавательского состава в плане научно-методической разработанности художественно-педагогических проблем, научных интересов, актуальных проблем художественного образования.

По специальной подготовке включены курсы печатной графики, прикладной графики средствами компьютерных технологий, станковой живописи, композиционного построения художественного произведения. Специальные дисциплины построены культуросообразно, то есть содержание специальных дисциплин конструируется адекватно соответствующей области культуры и включает все элементы культуры.

Отсюда следует, что учебная дисциплина нацелена на передачу культуры в конкретной области деятельности, а содержание подготовки магистрантов по конкретному учебному предмету направлено на профессиональное становление, формирование компетенций — знаний, умений, навыков, способностей и опыта творчества в объекте профессиональной деятельности.

Специальные дисциплины позволяют полнее раскрыть склонности и определить профессиональное будущее специалистов в области художественного образования по направлению «Изобразительное искусство».

Выпускник, получивший степень (квалификацию) магистра художественного образования, должен быть готов решать образовательные и исследовательские задачи, которые определены стандартом образования. Это задачи, ориентированные на научно-исследовательскую художественно-творческую работу в области изобразительного искусства и художественного образования, на использование современных технологий сбора, обработки и интерпретации полученных экспериментальных данных, на овладение современными методами исследований, которые применяются в области художественного образования. Важными составляющими профессионального становления магистрантов являются рефлексия, умение анализировать результаты процесса обучения художественным дисциплинам в различных типах учебных заведений, а также умение проектировать и реализовывать на практике новое содержание учебных предметов. Овладение диагностическими методиками позволяет исследовать уровень подготовки учащихся, определять затруднения, возникающие в процессе обучения, а также уровень развития художественных способностей. С учетом данных диагностики применять индивидуальные или групповые коррекционные методики. Большое значение приобретает творческое саморазвитие выпускников магистратуры и их методические компетенции, обеспечивающие участие в деятельности методических объединений и в других формах методической работы, осуществлять взаимодействие с родителями (лицами, их заменяющими), а также позволяющие реализовать индивидуальные потребности и интересы в области художественного и научного творчества.

Таким образом, началом в отборе содержания образования на уровне теоретического представления, где выходным параметром является Учебный план, служит ориентация на перспективную профессиональную деятельность. Включение в Учебный план и магистерскую программу учебных предметов, построенных адекватно соответствующей области культуры и профессиональной деятельности, создает определенный стандарт подготовки и базу для твор-

ческого развития личности. Вышеизложенная магистерская программа включает в себя идеи диалога, сотрудничества, совместной деятельности, предполагает вариативность подготовки с учетом потребностей и интересов личности, опору на ее субъективный опыт, помощь в самоопределении, направленность на формирование личностно значимых обобщенных способов профессиональной деятельности, на творческую самореализацию с учетом субъективного опыта и ценностных ориентаций.

Библиографический список

1. Беспалько, В. П. Проблемы образовательных стандартов в США и России [Текст] / В. П. Беспалько // Педагогика. — 1995. — № 1. — С. 89–94.
2. Галаган, А. И. Реформы систем высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы [Текст] / А. И. Галаган // Проблемы академической и профессиональной мобильности в евразийском регионе на пороге XXI века : материалы Междунар. науч.-практ. конф. МАН ШВ. — Алматы, 1996. — С. 39–40.

3. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире : учебное пособие [Текст] / А. Н. Джурицкий. — М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. — 200 с.

4. Мерфи, П. Д. Взгляд в будущее: профессиональное образование в XXI столетии. [Текст] / П. Д. Мерфи, М. Никсон // Высшее образование в Европе. — Европейский центр по высшему образованию ЮНЕСКО. — 1993. — Т. XVIII. — № 4. — С. 127–143.

5. Разумовский, В. Т. Отечественная школа: взгляд со стороны. [Текст] / В. Т. Разумовский // Педагогика. — 1992. — № 910. — С. 3–7.

ИВАХНОВА Любовь Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой изобразительного искусства и методики его преподавания института искусств.

Адрес для переписки: e-mail: ivahnova50@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.11.2010 г.

© А. А. Ивахнова

А. В. КУЧЕРОВА

Омский государственный педагогический университет

УДК 371.389. К 959

ШРИФТ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОСНОВАМ ДИЗАЙНА

В статье рассматриваются теоретические основы шрифта как важной части в профессиональном становлении студентов педагогического колледжа на занятиях по основам дизайна. В данной статье определены основные знания, умения и навыки, способности, которые необходимы студентам для работы над шрифтом и шрифтовыми композициями, для обучения учащихся шрифту.

Ключевые слова: шрифт, рисованный шрифт, шрифтовая композиция, выразительность шрифта.

В профессиональном становлении будущих художников и дизайнеров большое значение придается изучению шрифта. Сегодня шрифт проник во все сферы общественной жизни, он является не только средством передачи информации, но его также рассматривают как форму искусства, как часть культуры. По этому поводу Ю. Герчук говорил, что «культура шрифта — неотъемлемая и важная часть общей художественной культуры своего народа, своего времени, своего стиля. Каждый новый шрифт создается художником именно для удовлетворения изменяющихся потребностей художественной культуры» [1, с. 7].

Шрифт является одним из важных художественных средств, которым необходимо овладеть как художнику-педагогу, так и дизайнеру. В этой связи необходимо рассмотреть понятие «шрифт». Обще-

известным считается, что слово «шрифт» немецкого происхождения (schrift) — которое переводится как письмо, почерк, начертание букв. Помимо этого определения «шрифт» рассматривается как: «комплект литер, воспроизводящий какой-либо алфавит (лат., рус., араб., греч. и др.), а также шрифты и знаки. Шрифты различаются характером рисунка, наклоном (прямой, курсив, наклонный), насыщенностью (светлый, полужирный, жирный), размером (кегель)» [2, с. 1529]. Другое определение понятия «шрифт» показывает единство всех элементов шрифта: «шрифт — это алфавит, в котором изображение букв, цифр, и других письменных знаков имеет общую закономерность построения и единый стиль. Иными словами шрифтом называется графическая форма определенной системы письма» [3, с. 21]. Таким образом, в широком понимании «шрифт» пред-

ставляет собой определенную систему знаков, подчиненную общему стилевому единству, обладающих образностью, графической выразительностью.

Профессиональное становление будущих учителей изобразительного искусства предполагает освоение шрифта на занятиях по основам дизайна. Сказанное вызывает необходимость рассмотреть шрифт, а также особенности работы над шрифтом в дизайне.

В дизайне работа над шрифтом представляет собой процесс художественного проектирования, который включает разработку способов и приемов создания шрифтовых композиций. Область применения шрифта имеет широкий спектр. Шрифтовые композиции разрабатывают для книжной и газетно-журнальной графики, промышленной графики, системах визуальной коммуникации и др. Шрифт, приобретает смысловые и эстетические качества, выразительность, когда его применяют при решении конкретных задач, в определенной композиции и материале. Следовательно, профессиональная деятельность дизайнера по разработке и применению шрифта носит разнообразный характер, от поиска художественной формы шрифта к разработке шрифтовых композиций, отражающих форму и содержание определенных видов графического дизайна. Такой широкий спектр использования шрифта требует разнообразных знаний и умений, которые необходимы студентам для профессионального становления.

Как самостоятельный вид искусства, шрифт имеет свою историю, сложившиеся стили, терминологию, правила построения, способы начертания знаков и др. Для того чтобы студенты овладели основами шрифтовой графики, необходимо совмещать теорию и практику. Помимо приобретения знаний, умений и навыков, овладение шрифтом должно носить творческий характер. В ходе изучения основ шрифтовой графики студенты получают представление о роли шрифта в графическом дизайне, его функциях и художественных качествах, о шрифтовой композиции и методах построения шрифта.

Изучение истории развития шрифта, позволяет студентам познакомиться с основами теории и эволюции букв, а также способствует получению знаний, умений и навыков о шрифте при воспроизведении стилей письма, которые повлияли на формирование графики современного шрифта.

Как известно, искусство шрифта уходит корнями в далекое прошлое. Анализ научных источников свидетельствует о том, что теоретические основы данного вида искусства возникли значительно позже. В XVI веке художники и исследователи стали обращаться к проблеме формообразования шрифта: во Франции это Жоффруа Тори, в Германии Альбрехт Дюрер; в XIX веке в Англии Эдвард Джонстон; в России в XX веке данным вопросом занимаются Г. А. Банникова, И. Т. Богдеско, Ю. А. Боярский, С. Е. Ганнушкина, М. Г. Жуков, Е. И. Коган, Г. И. Козубов, Н. Н. Кудряшов, П. М. Кузанын, Ю. К. Курбатов, В. В. Лазурский, С. М. Пожарский, М. Г. Ровенский, М. В. Серегин, Ф. Ш. Тагиров, С. Б. Теллингтер, В. А. Фаворский и др.

Исследователи данной области подчеркивают необходимость в профессиональном становлении будущих художников и дизайнеров изучения таких вопросов как: ознакомление с историей развития шрифта, его классификацией, структурой и применением. В своей работе и художник-оформитель, и дизайнер сталкиваются с применением готовых шрифтов, поэтому студенту необходимо не только уметь правильно использовать готовые образцы, но и созда-

вать свои шрифты, эмоционально окрашенные рисунки букв и композиции текстов для того, чтобы в этой логике строить процесс обучения шрифту учащихся. В работе со шрифтом специалисту также необходимо знать требования, применяемые к современным шрифтам, правила и приемы в работе со шрифтом, уметь отбирать шрифты для заданной темы, создавать шрифтовые композиции. Большое значение в становлении шрифтовой культуры имеет владение высокой техникой исполнения шрифта, графическими и композиционными приемами, а также средствами выражения художественного образа.

Отмеченные выше вопросы отражены в различных теоретических материалах по шрифту, однако, несмотря на существующее многообразие работ посвященных шрифтовой графике, исследователи отмечают, что этого материала недостаточно, большинство книг содержат лишь краткие сведения по теории и практике шрифтов, а также в них почти не раскрываются вопросы построения шрифтов [4].

Художественная культура шрифта — это специфическая область искусства. Как отмечает Ю. Герчук: «Всякий шрифт есть художественная интерпретация алфавита. Каждый знак в алфавите имеет какие-то пределы возможных трансформаций, за которыми он перестает быть узнаваемым, перестает читаться» [1, с. 8]. В связи с этим, изучая шрифт, студентам необходимо подробно остановиться на структуре шрифтовых знаков, их конструкции и способах начертания. Знание структуры букв дает возможность определить выразительные возможности одного шрифта, которые отличают его от остальных, выбрать и использовать его. Внешний вид шрифтов определяют такие его параметры, как высота букв без выносных элементов, тип засечек, наклон букв и дополнительные элементы.

История развития шрифтового искусства раскрывает перед нами огромный мир разнообразных шрифтов. Теоретики шрифта выделяют среди них такие виды шрифтов, как рисованные, рукописные, гравированные, рельефно-объемный шрифт, наборные — типографические.

В теории и практике шрифтовой подготовки отмечается то, что основой шрифтовой деятельности студента должна быть буква, так как буква является отправной точкой в творческой деятельности художника в работе над созданием новых шрифтов, надписей, знаков (логотипов). Изучение строения букв дает представление об особенностях графической формы всего алфавита, поэтому в художественной практике необходимо при изучении не только исторических, но и современных рукописных шрифтов, как латинских, так и русских, а также умение применять метод художественно-графического анализа шрифта, который включает в себя:

- 1) анализ графики букв и графических особенностей письма (то есть соотношение штрихов, наличие и форма засечек, различие по начертанию, пропорции, межбуквенный пробел, междустрочное расстояние, композиция на листе);
- 2) определение угла письма (положение орудия письма к строке);
- 3) определение дукта (последовательность и направление начертания элементов букв: основных и дополнительных штрихов);
- 4) орудие письма (различные перья, их заточка, кисти) [5, с. 7].

Большое значение в практике студентов приобретает изучение рисованного шрифта. Его характер-

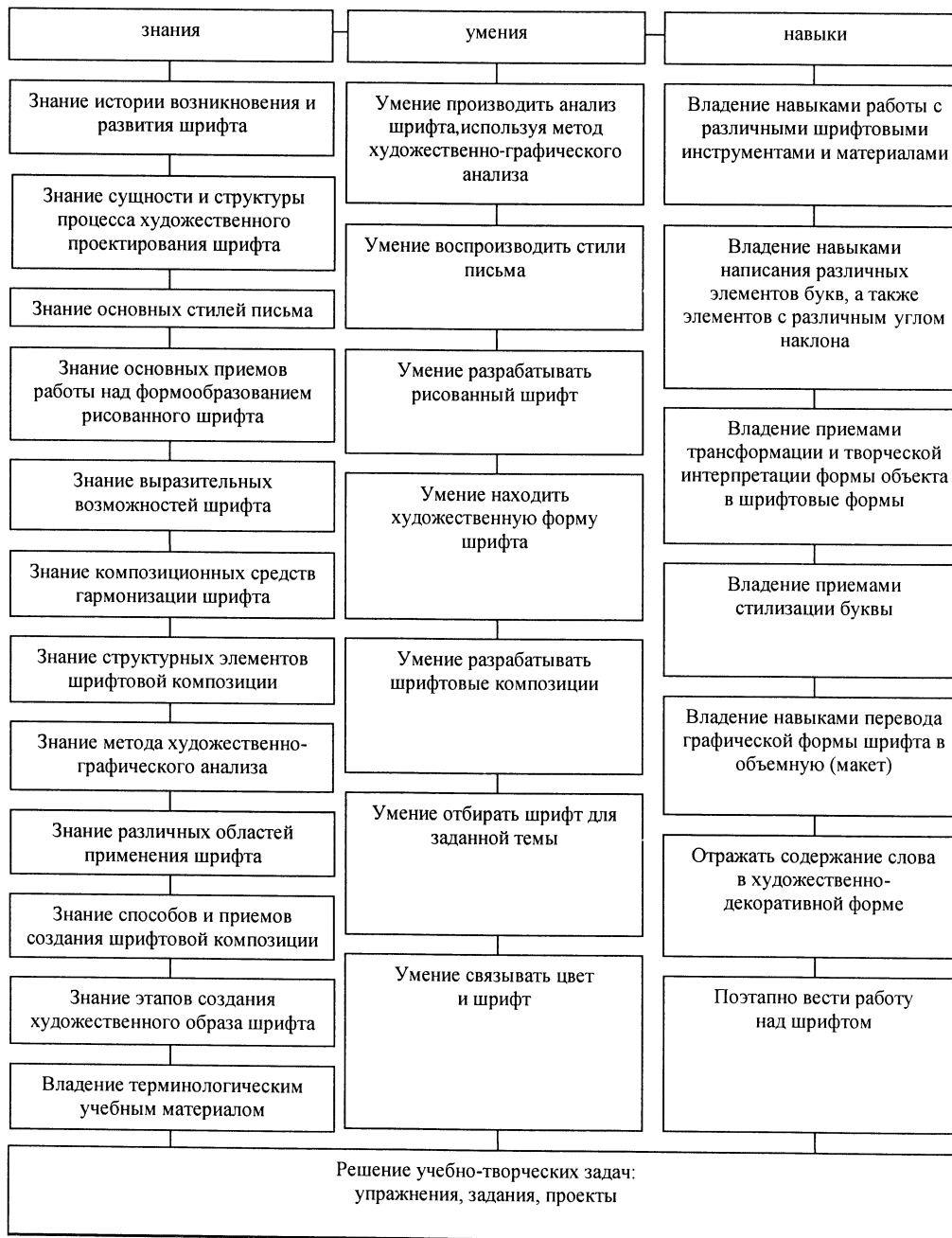


Рис. 1. Модель содержания шрифта как компонента профессионального становления студентов на основах дизайна

ной особенностью является то, что он разнороден, так как объединит все виды шрифта. Работа над рисованным шрифтом отличается от создания наборного. Целью рисованного шрифта является создание художественного произведения — надписи, композиции. Выполнение надписи это единый процесс, который не может быть разделен. Таким образом, создается целостность надписи, которая воспринимается чувственно, композиционно, фактурно, колористически, пространственно, на плоскости [6]. Надпись создается и существует по тем же законам, что и другие произведения искусства.

Следовательно, важным аспектом профессионального становления студентов является формирование умений разрабатывать рисованный шрифт.

Создавая рисованный шрифт, необходимо уделять внимание его выразительным возможностям. Одним из методов, который способствует созданию выразительности шрифта, является стилизация. Стилизация также применяется для того, чтобы подчерк-

нуть стилевую художественность текста, а также чтобы связать его с определенной эпохой. Для достижения выразительности шрифта, характера его начертания, большое значение приобретают способы его выполнения, используемые материалы и инструменты, темп работы. Как отмечалось выше, шрифт приобретает большую выразительность в конкретном художественно-композиционном решении, поэтому шрифт в совокупности с фоном вызывает определенные впечатления, буквы могут быть весомыми, пластичными, заключаться в линию или представлять собой плоскость и т.д. Также выразительность шрифта может зависеть от его пропорционального и ритмического строя. В связи с этим, выполняя практические работы со шрифтом, студенты должны в полной мере раскрывать выразительные возможности шрифта. Этому способствуют уровни осмысления формы шрифта, которые выделены в теории шрифта: «изобразительность и стилистика, конструкция и пластика, пропорции и ритм. Их кон-

клетные соотношения и взаимодействия в одном ли шрифте, в творчестве того или иного художника, или в шрифтовой культуре времени и страны создают основу художественного стиля» [1, с. 11].

В изучении основ шрифтовой графики большое значение приобретает разработка шрифтовой композиции. Как известно понятие «композиция» отражает объединение всех элементов в единое целое. В разработке шрифтовой композиции, как и в любом другом виде искусства для гармонизации художественной формы используют законы композиции, средства гармонизации, приемы, способы и др. «Композиционные средства гармонизации шрифтовой графики по значимости следуют в таком порядке: композиционный прием, ритм, пропорции, масштаб, цвет» [7, с. 59].

Так же как и композиция любого художественного произведения, шрифтовая композиция должна быть целостной, гармоничной, выразительной образной и др. Помимо этого важным в шрифтовой композиции должно быть стилевое единство. Для этого необходимо учитывать: «1) шрифт, который будет оформлять содержание текста; 2) компоновку текста на заданном формате; 3) размер шрифта и расположение букв в словах» [3, с. 66]. К требованиям, предъявляемым к шрифту, относятся: удобочитаемость шрифта; содержание и форма, образность шрифта; ритмический строй шрифта, цвет как средство художественной выразительности шрифта; единство стиля в шрифте; целостность, композиционная слаженность.

Одним из важных вопросов в графическом дизайне является разработка шрифта и изображения. Это обусловлено тем, что большое количество объектов графического дизайна состоят из сочетания шрифта и изображительного элемента. Поэтому в работе над шрифтом необходимо учитывать какое значение будет занимать шрифт по отношению к иллюстрации. В проектировании объектов графического дизайна существует несколько вариантов соотношения иллюстрации и текста: «Текст и иллюстрация дополняют друг друга, текст занимает главное место, иллюстрация занимает главное место» [8, с. 80]. В этой связи выделены композиционные схемы, которые обеспечивают выразительность композиции и быстрое восприятие информации. Эти композиционные схемы нами выстроены логически в обучающей презентации. В подготовке студентов этот прием способствовал изучению композиционных схем размещения текста, которые позволяют сделать работу более выразительной, а также пониманию того, что шрифт является активным, выразительным элементом композиции в объектах графического дизайна. Из этого следует, профессиональное становление студентов в области шрифтовой графики предполагает:

— изучение шрифта в исторической последовательности;

— элементы букв и надписи;

— познакомить с графемой буквы, включающую ее образную переработку;

— создание графики слова;

— трансформации изображения в шрифт;

— студенты должны отбирать шрифт и цветовое решение в зависимости от содержания.

Обучение студентов композиционной деятельности, включающей работу с цветом, шрифтом и формой, на занятиях по основам дизайна необходимо организовать так, чтобы знания умения и навыки способности, которые являются важными составляющими творческого процесса надолго и прочно вошли в структуру профессионального становления студентов. В ходе приобретения теоретических основ композиционной деятельности, включающей работу со шрифтом и практических умений студенты должны освоить метод решения творческих задач, который будет способствовать дальнейшему профессиональному становлению будущих учителей изобразительного искусства в творческой и педагогической деятельности.

Таким образом, шрифт, как компонент профессионального становления на основах дизайна, направлен на формирование знаний, умений, навыков (рис. 1).

Библиографический список

1. Искусство шрифта [Текст] / Работы московских художников книги. — М. : Изд-во «Книга», 1977. — 186 с.
2. Советский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. А. М. Прохоров; редкол.: А. А. Гусев и др. — Изд. 4-е. — М. : Сов. энциклопедия, 1987. — 1600 с.
3. Соловьев, С. А. Декоративное оформление [Текст] : учеб. пособие для учащихся педучилищ по спец. №2003 «Преподавание черчения и изобразит. искусства» / С. А. Соловьев. — М. : Просвещение, 1987. — 144 с.
4. Черников, Я. Г. Построение шрифтов [Текст] / Я. Г. Черников, Н. А. Соболев. — Стереотипное издание — М. : Архитектура — С, 2007. — 116 с.
5. Смирнов, С. И. Шрифт в наглядной агитации [Текст] / С. И. Смирнов. — М. : Плакат, 1987. — 192 с.
6. Кузнецов, Э. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.prodtp.ru/index.php?act=recipes&CODE=03&id=17> (дата обращения: 14.09.2010).
7. Семченко, П. А. Основы шрифтовой графики [Текст] : учеб. пособие для вузов / П. А. Семченко. — Мн. : Выш. Школа, 1978. — 96 с.
8. Овчинникова, Р. Ю. Дизайн в рекламе. Основы графического проектирования : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям 070601 «Дизайн», 032401 «Реклама» [Текст] / Р. Ю. Овчинникова ; под ред. Л. М. Дмитриевой. — М. : ЮНИТИ-ДИНА, 2009. — 239 с.

КУЧЕРОВА Алина Васильевна, аспирантка кафедры декоративно-прикладного искусства института искусств.

Адрес для переписки: 644050, г. Омск, наб. Тухачевского, 14.

Статья поступила в редакцию 08.11.2010 г.

© А. В. Кучерова

ПРОБЛЕМА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА В ТРУДАХ ЕВРОПЕЙСКОЙ И РУССКОЙ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

В статье рассмотрены различные трактовки понятия «художественный вкус» в трудах представителей русской и европейской философско-педагогической мысли. Особо отмечаются условия его формирования, такие как активное приобщение учащихся к высоким образцам изобразительного искусства, компетентное руководство со стороны педагога, художественно-творческая деятельность.

Ключевые слова: вкус, художественный вкус, искусство, философия.

Одной из задач современного художественного образования является совершенствование личности учащегося, его непрерывное общекультурное развитие. Известно, что художественная культура личности проявляется в интересе к искусству, увлеченности художественным творчеством, в наличии знаний об искусстве и умении применять их в практической деятельности, в самостоятельных суждениях, взглядах по отношению к произведениям искусства, их художественной ценности, а также художественном вкусе.

В деле формирования культурной личности одной из ключевых является проблема воспитания художественного вкуса, необходимого для полноценного развития личности, который служит ориентиром в освоении искусства, прививает принципы овладения художественным опытом и от степени развития которого зависит ее творческая направленность.

Решение задачи по формированию художественного вкуса учащихся вызывает необходимость, прежде всего, выяснить смысловое значение данного понятия, изучить теоретические взгляды на данную проблему, сложившиеся в трудах европейской и русской философии.

Изучением проблемы развития художественного вкуса личности занимаются представители разных наук: философии, психологии, педагогики и других. Философы давно осознали потребность в выявлении некоторой категории, обуславливающей способность человека оценивать и воспринимать объекты красоты и искусства. В XVI веке для обозначения этой категории стали использовать термин «вкус».

Одно из первых употреблений термина «вкус» в эстетическом смысле принадлежит испанскому мыслителю Грасиану-и-Моралес, который дал толчок к развитию этого понятия. В трактате «Настольный предсказатель» в 1647 году Грасиан-и-Моралес указал на три способности человеческого познания: творческий дух, суждение и «превосходный» вкус, который относился к познанию прекрасного в оценке произведений искусства [1, с. 258].

Много внимания вопросам вкуса уделяли и английские философы XVIII в. Так, Фрэнсис Хатчесон, разрабатывая теоретические проблемы красоты и

гармонии, обращается и к вопросам критицизма. Философ, данный термин отождествляет с понятием художественный вкус, то есть оценкой и анализом произведений искусства [2, с. 114 – 116].

Известный английский философ и психолог Давид Юм посвятил вкусу специальный очерк «О норме вкуса». Вкус представлен им как способность различать прекрасное и безобразное в природе и в искусстве. Давид Юм отмечает, что вкус вырабатывается и воспитывается в процессе длительного общения с общепризнанными образцами высокого искусства, который становится, в конце концов, «нормой вкуса». Именно личность, с тонким чувством, обогащенная опытом, способна пользоваться методом сравнения, высказывать суждения, которые и будут истинной нормой вкуса и прекрасного [3, с. 153].

Определенный итог многочисленным дискуссиям своего времени о вкусе подвел в середине XVIII в. французский философ Вольтер, в одноименной статье. Словом «вкус» обозначается чувствительность к прекрасному и уродливому в искусствах, «художественный вкус чувствен и падок на хорошее, и нетерпим к дурному». Причем у Вольтера речь везде идет именно о художественном вкусе, то есть об отношении к прекрасному в искусстве. Человек с развитым вкусом мгновенно определяет красоту, «видит и понимает» ее и наслаждается ею. Высокий художественный вкус отчасти является врожденным, отчасти воспитывается в течение продолжительного времени на красоте природы и истинных произведениях искусства. Истинным вкусом, по мнению философа, обладает только очень ограниченное число знатоков и ценителей искусства, сознательно воспитавших его в себе. Основная же масса людей, обыватели, лишены вкуса, так как, несмотря на врожденные задатки вкуса, у них просто нет времени и реальных возможностей воспитывать его в себе [4, с. 267 – 279].

Следует отметить, что взгляды Вольтера и его современника Ж. Ж. Руссо по вышеуказанной проблеме являются схожими. Ж. Ж. Руссо отмечал, что чувство вкуса присуще всем людям, но, в зависимости от личностных особенностей человека, от среды, в которой он живёт, развито у всех по-разному. Высокого развития вкус достигает в обществе, где воз-

можно многообразие сравнений, чему способствует наличие многообразия видов и образцов искусства. Воспитание вкуса, по его мнению, происходит через природу и искусство.

Немецкий философ и просветитель И. Г. Гердер объяснял значение понятия вкуса шире — как порядок, меру, гармонию всех способностей, который проявляется в чувствах, нравах, поступках человека. Первейшей пружиной хорошего вкуса считал воспитание, которое нужно начинать с детства. По мнению философа, лучшей школой хорошего вкуса помимо искусства является жизнь [5, с. 205 — 209].

Крупнейший представитель немецкой философии Г. Гегель, трактовал вкус с точки зрения оценочной категории, определяя его как «изоощренное культурой чувство». По мнению Гегеля, художественным вкусом обладают знатоки искусства, творцы художественной культуры и признавал возможным развитие вкуса в процессе освоения искусства [6, с. 212].

Итог длительным размышлениям над проблемой вкуса подвёл И. Кант, определяя его кратко и лаконично: «способность судить о прекрасном», опираясь не на рассудок, а на чувство удовольствия или неудовольствия [7, с. 203]. При этом вкус только тогда может считаться «чистым вкусом», когда определяющее его удовольствие не подразумевает никакого утилитарного интереса [7, с. 212].

Интересна точка зрения на проблему вкуса К. Маркса, который трактует его как конкретно-историческое явление, обусловленное социально-классовым положением человека. Вкус — не биологическое явление, от природы не дается и оказывается во власти социального заказа. В деле его формирования решающую роль играет окружающая действительность [8]. По мнению К. Маркса, для наслаждения искусством нужно быть художественно образованным человеком.

Проблема вкуса занимала и представителей русской философской мысли. В XX веке в русской философской и педагогической мысли к проблеме вкуса обращались А. В. Луначарский, А. В. Бакушинский, В. А. Разумный, О. В. Дивненко, С. А. Наумов, М. С. Каган, Н. Л. Коган.

В 20 — 30-е годы эта тема получила развитие в трудах А. В. Луначарского. Развитие вкуса рассматривается как важная психолого-педагогическая проблема, тесно связанная с задачей формирования нового человека, который должен обладать широкой гаммой эстетических чувств, в том числе и развитым художественным вкусом. В деле его формирования, по мнению А. В. Луначарского, главную роль могут сыграть: во-первых, школа, поскольку она позволяет обеспечить благоприятные условия для всестороннего воспитания личности; во-вторых, искусство, поскольку навыки пользования средствами искусства помогают полнее и тоньше реагировать на эстетические явления. А. В. Луначарский, указывая на необходимость изучать искусство, считает, что ознакомление с шедеврами искусства должно не быть пассивным восприятием красоты, а обязательно сопровождаться анализом художественной формы и идейного содержания произведения [9].

Теоретическое обоснование и практическая реализация системы художественного воспитания, в том числе и вкуса, нашли отражение в программе Единой трудовой школы, разработанной А. В. Бакушинским и его последователями. Главными целями программы являлось воспитание творческого потенциала ребенка, восприятия и художественного вкуса [10]. Автор интегрирует понятия художественный

вкус и восприятие, тем самым подразумевая, что приём и преобразование информации об изобразительном искусстве обеспечивает уровень ориентировки в мире искусства. То есть художественный вкус — это умение на определенном уровне понимать и составлять собственное суждение о произведении искусства.

Четкое разграничение понятий художественный и эстетический вкус проводит В. А. Разумный. Философ не отождествляет, а достаточно четко разделяет эти понятия. Понятие эстетического вкуса автор объясняет, как способность сознательно судить о прекрасном и безобразном в действительности с позиций выработанных представлений. А когда предмет этой оценки становится искусством, способность высказывать ее определяется как художественный вкус. По мнению исследователя, совершенство и тонкость художественного вкуса во многом зависит от привычки к анализу художественных явлений, их осмысленному восприятию, в свою очередь развивающие и обогащающие вкус [11].

Глубоко и детально проблема формирования художественного вкуса рассматривается в трудах М. С. Кагана. Исследователь, характеризуя данное понятие, подчеркивает, что вкус, не являясь врожденным качеством человека, складывается и развивается в процессе художественного воспитания, под влиянием среды, искусства, в ходе общения воспитателей и воспитуемых. Главным средством воспитания художественного вкуса М. С. Каган считал искусство и художественную деятельность. Художественное образование, получение и углубление знаний об искусстве, а также формирование практических умений, совершенствование мастерства является основой развития вкуса, при этом подчеркивает, что вкус формируется в результате влияния на человека и самих носителей художественных ценностей [12].

В исследованиях специалистов по эстетике и эстетическому воспитанию А. Я. Зись, Н. И. Киященко, А. И. Бурова, Б. Т. Лихачева сосредотачивается внимание на анализе структуры эстетического сознания, в которую входят восприятие, потребности, оценки, переживания и чувства, взгляды, которые, в свою очередь, играют немаловажную роль в развитии художественного вкуса.

Интересной является точка зрения педагогов Н. И. Киященко и А. И. Бурова, отмечающих, что формирование художественного вкуса (умения понимать искусство, наслаждаться им) и способность творить происходит через художественное воспитание [13]. То есть, по мнению авторов, художественный вкус — это верное восприятие или интерпретация какого-либо художественного явления и высшая степень душевного, умственного удовольствия от него.

В трудах Б. Т. Лихачева понятие вкуса рассматривается как оценочная категория, выявляется его эмоциональный характер. Вкус проявляется в оценке и формируется в процессе художественного переживания, главным в его формировании является широта общения и художественное совершенство произведений искусства. Раскрывая сложную структуру художественного вкуса, Б. Т. Лихачев основополагающим элементом называет восприятие, от полноты и яркости которого зависит сила и глубина переживаний, формирование идеалов и вкусов. Автор подчеркивает, что восприятие проявляется в способности человека вычленять в явлениях действительности и искусстве процессы, свойства, качества, пробуждаю-

щие эстетические чувства. На этой основе осуществляется освоение и присвоение художественных явлений. Человека, обладающего художественным вкусом, отличает осознанное отношение к искусству, выраженное в совокупности идей, взглядов, теорий, критериев и идеал как социально обусловленное представление о совершенной красоте в природе, в искусстве [14].

К проблеме формирования художественного вкуса в современной педагогической науке обращались И. П. Подласый, И. Ф. Харламов. В своих трудах ученые-педагоги указывали на необходимость учета психологических закономерностей развития личности в процессе воспитания средствами искусства, а также подчеркивали влияние изобразительного искусства на воспитание человека, которое зависит в определенной мере от художественного развития, достаточной подготовки и образования. Ответственным в деле обеспечения необходимой подготовки учащихся и развития вкуса считают педагога [15].

Большое значение решению проблемы вкуса придавал Ю. К. Бабанский. Он подчеркивал, что каждый вид искусства имеет свое специфическое значение для эстетического развития школьников, в частности, в формировании художественного вкуса особая роль принадлежит прикладному искусству. В творческой деятельности школьникам предоставлена возможность выразить свои вкусы [16].

В исследованиях Т. В. Чельшевой, посвященных проблемам художественного образования, задача по воспитанию художественного вкуса как психологического механизма адекватного восприятия произведений искусства, выдвигается на первый план. Формирование художественного вкуса осуществляется в процессе решения комплекса задач, включающих художественное образование (расширение знаний, умений и навыков в области искусства и развитие способностей к художественному творчеству), формирование художественного сознания, влияющего на развитие взглядов, позиций, идеалов. Решение обозначенных задач осуществляется в процессе организации разных видов художественной деятельности обучающихся, обусловленных полифункциональностью искусства [17].

Помимо научного анализа и структуры художественного вкуса в философских работах сосредотачивается внимание на типологии вкусов. Так, различия в художественных вкусах людей рассматривает Л. Н. Коган, выделяя три группы: различия здоровых и извращенных вкусов; различия развитых и неразвитых вкусов; различия внутри развитых художественных вкусов. По его мнению, неразвитый вкус отличается поверхностное, догматическое усвоение определенных взглядов, неумение применить их к оценке искусства. Неразвитый вкус характеризуется исследователем как эмпирический вкус, он неустойчив, но может быть воспитан и стать развитым. Автор подчеркивает, что различия между хорошими вкусами основываются на различиях между людьми, имеющими общие взгляды, единый идеал, тонко и верно понимающими искусство. Вместе с тем у каждого из них есть свои особенности, зависящие от личных условий жизни, эмоциональных переживаний. На избирательность вкуса могут влиять обстоятельства личной жизни, произведения, воспринятые в юности, первые «наставники», учебники в самостоятельном овладении искусством, а также личные встречи с деятелями искусства. В существовании различий нет ничего опасного, это нормальные различия во вкусах людей. Такие различия требуют многообразия в

искусстве. Многообразие направлений, стилевых особенностей, жанров искусства может удовлетворить многообразие художественных вкусов [18].

Подводя итоги вышеизложенному, ознакомившись с теоретическими изысканиями европейских и отечественных философов и педагогов, следует отметить следующее. В своих размышлениях по поводу вкуса европейские мыслители единогласны в том, что вкус вне зависимости от того, врожденный он или приобретенный, развивается лишь при условии общения с образцами искусства. Следует отметить, что большинство философов не проводят четкой грани между эстетическим и художественным вкусом, хотя Хатчесон, Вольтер, Руссо и Гегель в своих трудах говорят именно о художественном вкусе и об условиях его формирования, к которым можно отнести целенаправленное приобщение к красоте природы и искусства, и компетентное руководство со стороны педагога.

В русской философско-педагогической мысли проблема вкуса рассматривается на разных уровнях. Одни исследователи ограничиваются определением понятия «художественный вкус», характеризуя его как умение понимать и высказывать суждение об искусстве, другие идут дальше, рассматривая структуру и механизм его формирования, в основе которого лежит процесс развития восприятия, активного освоения и присвоения художественных явлений, а также приобщения к художественному творчеству. В отдельных трудах мы видим попытки дать типологическое обоснование художественному вкусу.

Следовательно, формирование художественного вкуса, которое взаимосвязано со способностью тонко и полно чувствовать, видеть, переживать и оценивать прекрасное, невозможно без целенаправленного взаимодействия с лучшими образцами изобразительного искусства и синтеза интеллектуально-познавательной, эмоциональной и практической деятельности учащихся.

Изучение сущности понятия художественный вкус и теоретических изысканий в этой области открывают широкие перспективы для совершенствования процесса художественного образования и необходимы педагогу для осознанного воздействия на художественные вкусы учащихся в процессе обучения изобразительному искусству.

Библиографический список

1. Лосев, А. Ф. История эстетических категорий [Текст] / А. Ф. Лосев, В. П. Шестаков. — М.: Искусство, 1965. — 374 с.
2. Абрамов, М. А. Шотландская философия века Просвещения [Текст] / М. А. Абрамов. — М.: Ифран, 2000. — 353 с.
3. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли [Текст] Т. 2. — М.: Искусство, 1964. — 835 с.
4. Вольтер, Ф. М. Эстетика: статьи, письма, предисловия и рассуждения [Текст] / Ф. М. Вольтер; сост., вступ. ст. и коммент. В. Я. Бахмутского; пер. Л. Зониной и Н. Наумова; науч. ред. О. Д. Андреева. — М.: Искусство, 1974. — 390 с.
5. Идеи эстетического воспитания в философии и педагогике XVII — XIX в. [Текст]: антология в 2 т. — М.: Искусство, 1973. — 367 с.
6. Гегель, Г. В. Ф. Работы разных лет [Текст]. В 2 т. Т. 1 / Г. В. Ф. Гегель. — М.: Мысль, 1972. — 668 с.
7. Кант, И. Сочинения [Текст] В 6 т. Т. 5. / И. Кант. — М.: Мысль, 1966. — 564 с.
8. Маркс, К. Сочинения [Текст]. В 20 т. Т. 18. / К. Маркс, Ф. Энгельс. — М.: Госполитиздат, 1961. — 807 с.
9. Северикова, Н. М. Луначарский о воспитании [Текст] / Н. М. Северикова. — М.: Высшая школа, 1990. — 190 с.

10. Программа и методические записки Единой трудовой школы [Текст] / Вып. 1. Городские и сельские школы. — М.-Л.: Гос. изд-во, 1927. — 304 с.
11. Разумный, В. А. О хорошем художественном вкусе [Текст] / В. А. Разумный. — М.: Госполитиздат, 1961. — 64 с.
12. Каган, М. С. Эстетика как философская наука: унив. курс лекций [Текст] / М. С. Каган. — СПб.: ТК Петрополис, 1997. — 543 с.
13. Киященко, Н. И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР [Текст] / Н. И. Киященко. — М.: Искусство, 1971. — 136 с.
14. Лихачев, Б. Т. Простые истины воспитания [Текст] / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: Педагогика, 1983. — 192 с.
15. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов [Текст] / И. П. Подласый. — М.: Владос-пресс, 2004. — 365 с.
16. Педагогика [Текст] / Под редакцией Ю. К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1983. — 608 с.
17. Чельшева, Т. В. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система: теоретические аспекты [Текст] / Т. В. Чельшева. — М.: АПКПРО, 2001. — 128 с.
18. Коган, Л. Н. Художественный вкус [Текст] / Л. Н. Коган. — М.: Мысль, 1966. — 213 с.

ДАВАЛЁВА Дина Акрамовна, преподаватель кафедры художественного образования и методики преподавания изобразительного искусства.
Адрес для переписки: e-mail: dinadavaleva@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 08.11.2010 г.

© Д. А. Давалёва

Информация

V Всероссийский конкурс книжной иллюстрации «ОБРАЗ КНИГИ»

Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям совместно с отделением «Книжная графика» Ассоциации художников графических искусств Московского Союза художников начинает прием работ для участия в IV Всероссийском конкурсе книжной иллюстрации «ОБРАЗ КНИГИ».

На конкурс выдвигаются книжные иллюстрации, созданные за последний год, а также творческие работы, длительное время не публиковавшиеся по тем или иным, в том числе не зависящим от автора причинам.

Работы на конкурс принимаются с **25 мая по 1 августа 2011 г. включительно**.

Выдвижение иллюстраций на конкурс производится художниками-иллюстраторами, издательствами и издающими организациями, редакциями профильных газет и журналов, творческими союзами.

Конкурс проводится по следующим номинациям:

1. Лучшие иллюстрации к произведениям художественной литературы:

- награждаются работы художника к произведениям отечественной и мировой художественной литературы (проза, поэзия, драматургия) разных периодов — фольклора, классической и современной.

2. Лучшие иллюстрации к произведениям для детей и юношества:

- награждаются работы художника к произведениям отечественной и мировой детско-юношеской художественной литературы (проза, поэзия, драматургия) разных периодов — фольклора, классической и современной.

3. Лучшие иллюстрации к NON-FICTION:

- награждаются работы художника к научно-познавательным, учебным и другим книгам, не связанным с литературными произведениями.

4. Дизайн книги:

- награждаются работы художника-дизайнера за лучшую концепцию оформления отдельной книги или серии книг, а также за создание самой интересной, оригинальной и красивой книжно обложки.

5. Авторская книга:

- награждается художник — автор всего проекта: идеи, текста и иллюстраций в книге.

6. Новые имена в книжной иллюстрации:

- награждается самый яркий из молодых художников (не старше 35 лет).

7. «Явление» (Гран-при):

- награду получает особо выдающаяся работа, которая продолжает традицию русского книжного искусства, а именно: является произведением графического искусства высокого художественного уровня, отличается профессиональным мастерством исполнения, яркостью образа, глубиной раскрытия литературного произведения.

Иллюстрации и все необходимые материалы к ним направляются в Управление периодической печати, книгоиздания и полиграфии Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям с пометкой «Конкурс "Образ книги"» (127994, Москва, Страстной бульвар, д. 5, тел. 629-07-25, 629-25-77 629 08 04, 629 92-26), иллюстрации в электронном виде направляются на электронную почту arkhipova.a@gmail.com.

Победители конкурса (художники-иллюстраторы) в каждой номинации награждаются дипломами и памятными призами, номинанты — Почетными грамотами. Вручение наград победителям IV Всероссийского конкурса книжной иллюстрации «Образ книги» состоится на XXIV Московской международной книжной ярмарке (ВВЦ, 7 — 12 сентября 2011 г.)

Результаты конкурса публикуются в печати, а также на сайте Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям:

<http://www.fapmc.ru/magnoliaPublic/rospechat/newsandevents/newsagency/2011/06/item4.html>

Источник: http://www.rsci.ru/grants/grant_news/286/229776.php (дата обращения: 17.06.11).