

ISSN 1991-5497



МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

ЭКОЛОГИЯ. КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ФИЛОЛОГИЯ  
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ. ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

оттуда к нам  
дальше и выше,  
к потомкам.  
Все — завет,  
не таинственный,  
но простой и ясный. В нем — Аух!



начало и конец,  
Аух, Отец!  
Бог  
всем урок  
и любви,  
пророчеств сих.  
Слову вечно быть.

**Сильнее всех - владеющий собою**

АПРЕЛЬ 2011

**N2 (27)**

ПОДПИСНОЙ ИНДЕКС В КАТАЛОГАХ РОСПЕЧАТИ 31043

ГОРНО-АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СО РАН  
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ  
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ  
ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ИСКУССТВ ИМ. П.И. ЧАЙКОВСКОГО

№ 2 (27)

Апрель 2011

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах  
Роспечати 31043

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал  
Издаётся с 1998 года  
Выходит один раз в два месяца

## Главный редактор

**А.В. Петров** - доктор педагогических наук, профессор, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## Исполнительный директор

**А.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

## Технический редактор

**Н.С. Часовских** - кандидат педагогических наук, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## Выпускающий редактор

**Л.Г. Тырса** (г. Горно-Алтайск)

## Ведущий менеджер журнала

**С.Х. Марабин** - член-корр. ПАНИ (г. Горно-Алтайск)

## Ответственный редактор

**электронной версии журнала**  
**В.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

Учредитель: ООО «РМНКО»  
Редакция научного международного журнала «Мир науки, культуры, образования»

Адрес редакции:  
649006, г. Горно-Алтайск, пр-т.  
Коммунистический № 68, офис 301,  
редколлегия журнала  
«Мир науки, культуры, образования»

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44  
Факс: 8 (388-22) 4-74-44  
E-mail: [rmnko@mail.ru](mailto:rmnko@mail.ru)  
<http://amnko.ru/>  
<http://iwop.asu.ru/journal.htm>

Индекс научного цитирования:  
[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=26070](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070)

Журнал зарегистрирован:  
У в Министерстве РФ по делам печати и телерадиосвязи. Свидетельство о регистрации № ПИ 77-14649;  
У в международном издательском центре Centre International de TISSN 20 rue Beaumont 75002 Paris France  
У Журнал включен в «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» для кандидатских и докторских диссертаций

Подписано в печать 25.04.2011  
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 35,0.  
Тираж 500 экз. Зак. № 93

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2011

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В.А. Петухов** - доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

**Ю.И. Винокуров** - доктор географических наук, профессор, директор института водных и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)

**В.М. Лопаткин** - доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)

**А.С. Кондыков** - профессор, ректор АлтГАКИ (г. Барнаул)

**Ф.Н. Клюев** - профессор, ректор ЧИРНО (г. Челябинск)

**С.Н. Скоринин** - доктор культурологии, профессор, ректор ХГИИиК (г. Хабаровск)

**И.А. Амонашвили** - доктор психологических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)

**А.В. Усова** - доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Челябинск)

**В.И. Загвязинский** - доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)

**Д. Чевшир** - доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

**Д. Майкельсон** - доктор филологических наук, профессор (США)

**И. Сербан** - доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)

**Б.В. Повиков** - доктор философских наук, профессор (г. Киев, Украина)

**У. Грисволд** - доктор педагогических наук, профессор университета штата Канзас (США)

**Ю. Подгорецки** - доктор педагогических наук, профессор университета Опольски (г. Ополье, Польша)

**М.С. Цаппи** - доктор биологических наук, профессор (Казахстан)

**Р.Т. Раевский** - доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина)

**М.Г. Чухрова** - доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**Д. Батчулуун** - доктор философских наук, профессор (г. Ховд, Монголия)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Ю.В. Сенько** - академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

**И.И. Костенко** - доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)

**А.С. Прутченков** - доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**С.Д. Каракозов** - доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

**В.И. Долгова** - доктор психологических наук, профессор (г. Челябинск)

**Н.Е. Мусинова** - кандидат искусствоведения, доцент (г. Кострома)

**В.В. Гафаров** - доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**А.В. Пузанов** - доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)

**Д.Л. Штуден** - доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

**В.И. Хаслулин** - доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

Ответственность за достоверность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

**ФИЛОЛОГИЯ,  
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

**Л. А. Киндва**  
АРХЕТИПИЗАЦИЯ ОБРАЗА КАМЕННОЙ  
ВАЗЫ В ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМ  
ИСКУССТВЕ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА ..... 6

**Г.М. Манрикова**  
ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ АНТРОПО-  
ЦЕНТРИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ ..... 8

**Д.Н. Туркин**  
КОЛЛАЖ В КОМПЬЮТЕРНОМ  
ИСКУССТВЕ ..... 13

**А.Л. Усанова**  
ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕ-  
СТВЕННО-БЫТОВЫХ ТРАДИЦИЙ  
ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА КАК  
ОСНОВНОЙ ФОРМЫ НАРОДНОГО  
ТВОРЧЕСТВА ..... 16

**Т.В. Прохорова**  
СИБИРСКИЕ ИКОНЫ БОГОМАТЕРИ  
МЯГКОИГЛАТЫЙЩИЦЫ ..... 17

**А.В. Шунков**  
ЖИТИЙНЫЕ ТРАДИЦИИ В РАССКАЗЕ  
А. И. СЫРЖЕНЩИНА  
«МАТРИВНДВОР» ..... 22

**Ю.Н. Куличенко**  
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВНЕШНЕГО  
ПРОЯВЛЕНИЯ СМУЩЕНИЯ И СТЫДА  
В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ  
ЯЗЫКАХ ..... 26

**И.А. Прохорьева**  
ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ФОРМОБРАЗОВАНИЯ КОСТЮМА ..... 28

**С.А. Прохоров**  
ДИЗАЙН: ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕР-  
НОЙ ТЕХНИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕ-  
НИЯ ЖИВОПИСИ НА ЦЕНТРАЛЬНОЙ  
ПРАКТИКЕ В КОМПЛЕКСЕ АРХИТЕК-  
ТУРНО-ДИЗАЙНЕРСКОЙ ПОДГОТОВ-  
КИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ..... 30

**Е.Д. Степанова**  
СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИ-  
СТИКА ОБЪЕКТА ИМУЩЕСТВЕННОГО  
СОСТОЯНИЯ В РУССКОЙ, АНГЛИЙ-  
СКОЙ, ПЯМЦКОЙ ЛИЧНОКУЛЬ-  
ТУРАХ ..... 34

**Т.М. Степанская**  
АЛТАЙСКИЙ ХУДОЖНИК ПО  
ТЕКСТИЛО Г.А. БЕЛЬШИВ ..... 38

**С.М. Аюпова**  
ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ И ПЕРЕВОД-  
ЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ В МАШИНОМ  
ПЕРЕВОДЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО  
ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА С РУССКОГО  
ЯЗЫКА НА АРАБСКИЙ ..... 41

**А.Н. Чулуева**  
ГЛАГОЛЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ КАУЗАЦИИ  
ПЕРЕМЩЕНИЯ, ПОМЕЩЕНИЯ И  
ЛОКАЛИЗАЦИИ ОБЪЕКТОВ ..... 46

**Н.С. Яковенко**  
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ  
ОККАЗИОНАЛЬНЫХ АНТРОПОНИМОВ  
В АНГЛИЙСКИХ РОМАНАХ  
В.В. ПАВЛОВА ..... 48

**ПЕДАГОГИКА,  
ПСИХОЛОГИЯ**

**Е.В. Второвица**  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ  
САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ..... 51

**Э. Гаитмур**  
К ВОПРОСУ ПРИОБЩЕНИЯ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
К НАРОДНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ  
КУЛЬТУРЕ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ..... 53

**Б.Б. Даулова**  
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ

ЭТНОТЕРАПЕВТИКИ  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ ..... 55

**И.С. Елизарова**  
СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗА-  
ЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО  
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ  
В СТАРШИХ КЛАССАХ ..... 58

**Н.Д. Катина**  
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК МЕТОД  
ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНО-  
ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА ..... 62

**Э.А. Каргина**  
ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К  
ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК ПРОФЕ-  
ССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ПОВОЗОБРАЗОВАНИЕ ..... 69

**Н.Л. Кольчикова**  
СПЕЦИФИКА НАЦИОНАЛЬНОГО  
САМОСОЗНАНИЯ У УЧАЩИХСЯ-  
ХАКАСОВ ..... 74

**Л.Ф. Красицкая**  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИ-  
ЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ ПРЕПОДАВАТЕ-  
ЛЕЙ РАЗНЫХ КАФЕДР ТЕХНИЧЕСКО-  
ГО ВУЗА ..... 77

**А.В. Миронов**  
О ОБЕЩНОСТИ САМООТНОШЕНИЯ  
ПОДРОСТКОВ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ  
РАЗНОСТАТУСНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ  
ГРУПП ..... 79

**С. М. Морданова**  
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА  
В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ..... 85

**Н.В. Мухоморова**  
МОДЕЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ  
СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ В УСЛОВИЯХ  
ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 87

**Е.А. Петелина**  
МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ  
ЛИЧНОСТИ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ  
В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 93

**Л.М. Осинцева**  
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ УЛУЧ-  
ШЕНИЯ ПРАВСТВЕННО-ПРАВОВЫХ  
КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД  
РОССИИ ..... 97

**С.В. Иванова**  
МЕХАНИЗМ СОПРОВОЖДЕНИЯ  
РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИЙ В  
НЕФОРМАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ  
ОБРАЗОВАНИИ ..... 100

**Л.А. Касьянова**  
РОЛЬ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО НАЦИО-  
НАЛЬНОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО  
ТВОРЧЕСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ  
ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ..... 103

**С. В. Криных**  
СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «СРЕДА» И  
«ПРОСТРАНСТВО» В СОЦИОКУЛЬ-  
ТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
АСПЕКТАХ ..... 106

**Е.А. Курочкин**  
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА РАЗ-  
ВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ  
УЧАЩИХСЯ-СИРОТ ПРОФЕ-  
ССИОНАЛЬНОГО ЛИЦА ..... 111

**С. В. Лактионова, Г.Н. Ольховикова**  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
ПОДДЕРЖКА И ПАТРОНАТНОЕ  
ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ-СИРОТ С  
ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ..... 115

**Н.В. Панова**  
РОЛЬ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ  
ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
БЛАГОПОЛУЧИИ ..... 118

**Н.С. Радевская**  
АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И  
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОТКРЫТОГО

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ..... 122

**О.В. Ройтблат**  
НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ  
ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПРОФЕССИИ ..... 125

**А.Н. Строганова**  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕК-  
ТИРОВАНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВА-  
ТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ И УЧЕБ-  
НОГО ПЛАНА ВУЗА В УСЛОВИЯХ  
РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ  
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВА-  
ТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ..... 128

**Н.Н. Суртеева, Ж.Б. Суртеева,**  
**Н.Б. Суртеев**  
ВОПРОСЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ  
ПОВАДИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ИССЛЕДОВАНИЯХ ..... 133

**А.А. Ивченко**  
ВЛИЯНИЕ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯ-  
ТЕЛЬНОСТИ НА СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗ-  
ВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 135

**Т.Н. Цуцкарева**  
ПРИМЕНЕНИЕ КАРТ ЗНАНИЙ ДЛЯ  
СИСТЕМАТИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕС-  
КОЙ ИНФОРМАЦИИ ..... 139

**Е.Н. Раичукина**  
УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИ-  
ЗАЦИИ ПРИНЦИПА ОТВЕТСТВЕН-  
НОСТИ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬ-  
НЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ..... 144

**К.И. Султанбаева**  
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ  
НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ  
П.Ф. КАТАНОВА ..... 147

**О.Г. Шабардина**  
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА  
ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО  
ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ  
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ..... 151

**Ян Ли**  
ОБЪЕМ И СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСИКО-  
СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ  
ПАИМЕНОВАНИЙ ПРОФЕССИЙ КАК  
ОСНОВА УЧЕБНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ  
ЛЕКЦИИ В КУРСЕ РЕКИ ДЛЯ  
КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ..... 154

**Е.В. Гауримова**  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ВОСПИТАНИЯ ЧУТКОСТИ У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ..... 156

**Э.В. Екеева**  
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРИМЕНТА  
КАК КОМПЛЕКСНАЯ ФОРМА  
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИ-  
ТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ..... 160

**М.В. Казина, В.А. Фатеев**  
СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ В СТРУКТУРЕ  
И РОЛЕВЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ ЧЛЕНОВ  
СПОРТИВНОГО КОЛЛЕКТИВА КАК  
ДЕТЕРМИНАНТА ЭКСПЕКТАЦИИ  
ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ  
СУБЪЕКТОВ ..... 162

**Н.Ф. Веретинова**  
АНИМАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ  
КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА ..... 164

**А.А. Попов**  
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОРГАНИЗА-  
ЦИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ  
СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ  
ТВОРЧЕСКОГО ВУЗА ..... 167

**А.И. Юдина, Т.А. Хорошева**  
МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ И  
СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ  
ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОГО

#### Библиографический список

1. Браверманн, Э.М. Внеклассная работа по физике: содержание и методика проведения. М.: Просвещение, 1990.
2. Верзилин, Н.М. Общая методика преподавания биологии / Н.М. Верзилин, В.П. Корсунская. – М.: Просвещение, 1983.
3. Внеурочная работа по физике / под ред. О.Ф. Кабардина. – М.: Просвещение, 1983.
4. Казаренков, В.И. Педагогические основы организации внеурочных занятий по учебным предметам. – М.: ООО «Педагогика»: МГПУ, 1998.
5. Колодницкий, Г.А. Внеклассная работа по ОБЖ / Г.А. Колодницкий, В.С. Кузнецов // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2009. – №11.
6. Внеурочная работа по химии в современной школе: учеб. пособие / М.С. Пак [и др.]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
7. Цетлин, В.С. Внеурочная работа // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1993. – Т.1.

#### Bibliography

1. Bravermann, E.M. Out-of-class work in Physics: matter and procedure. M.: Prosveshcheniye, 1990.
2. Verzhilin, N.M. General teaching methodology of Biology / N.M. Verzhilin, V.N. Korsynskay. – M.: Prosveshcheniye, 1983.
3. Extracurricular work in Physics / chief editor O.F. Kabardina. – M., 1983.
4. Kazarenkov, V.I. Pedagogical foundations of the subjects extracurricular activities organization. M.: ООО «Pedagogic» MGPY, 1998.
5. Kolodnickii, G. A. Out-of-class work in Basics of life safety // Basics of life safety. 2009. – № 11.
6. Extracurricular work in Chemistry in modern school. Teaching and methodical manual / Pak M.S. [and others]. – SPb.: RGPY A.I. Herzen, 2004.
7. Cetlin, V.S. Extracurricular work // Russian Pedagogical Encyclopedia: in 2 t / chief editor V.V. Davidov. – M.: BRE, 1993 V.1. *Статья поступила в редакцию 15.03.11*

УДК 85.15+30.18

**Kalina N.D. INTERPRETATION AS A METHOD OF TRAINING TO PICTURE AND FORMATIONS OF IS CONSTRUCTIVE-GRAPHIC COMPETENCE OF FUTURE DESIGNER.** Reveals a constructive approach in training to picture from the nature, based on a deepening of theoretical knowledge. Therefore the method of training and formation of is constructive-graphic competence of the future designer is an interpretation, a reflection of the student and a feedback. In adaptive training interpretation has objective geometrical style, and in creative – a free choice of means.

**Key words:** a constructive approach, picture, a reflection, a feedback, competence, interpretation, the student-designer.

*Н.Д. Калина, соискатель ВГУЭС, г. Владивосток, E-mail: atk5049@mail.ru*

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНО-ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА

Раскрывается основанный на углублении теоретических знаний конструктивный подход в обучении рисунку с натуры. В соответствии с данным подходом метод обучения и формирования конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера – это интерпретация, рефлексия студента и обратная связь. В адаптивном обучении интерпретация имеет объективный геометрический стиль, а в творческом – свободный выбор средств.

**Ключевые слова:** конструктивный подход, рисунок, рефлексия, обратная связь, компетентность, интерпретация, студент-дизайнер.

Исходная цель обучения определяется государственным образовательным стандартом и характеризует общую конструктивно-графическую стратегию профессионального формирования личности будущего дизайнера. Отвечая стратегии образования, учебная дисциплина «Рисунок» представляется нам как исследовательская деятельность, обеспечивающая формирование фундаментальных и творческих конструктивно-графических компетенций у студентов.

Необходимость разработки и применения конструктивного подхода и комплекса образующих его методов состоит в том, что на его основе изучается и *моделируется целостность рисунка при использовании заданной системы средств* – это те содержания деятельности, которые в совокупности определяют конструктивно-графическую компетентность будущего дизайнера. С одной стороны, подход включает целенаправленность, концептуальность и алгоритмичность выполняемого процесса, а с другой – смыслообразующую активность личности будущего дизайнера.

Методологическая база конструктивного подхода к познанию и практике рисунка определяется совокупностью концептов преобразования когнитивных и личностных структур студента. Развитие когнитивных структур основывается на рационально-теоретической модели целостного процесса и образной картине мира, воспринимаемой в единстве чувства и мысли. Личностное развитие характеризуется со стороны гармоничной целостности структуры компетенций, формируе-

мых у студентов от адаптации к творчеству в переходе *от чувственного отражения к объективному познанию и изображению действительности и от него – к объективно-субъективному самовыражению в рисунке*. Цель обучения рисунку задана моделью, которую должны изобразить студенты, поэтому стратегия в формировании личности направлена на «вариатность промежуточных целей».

При построении целостного рисунка с натуры познавательно-практическая деятельность требует от студента изменения признаков в тех или иных отношениях, т.е. их интерпретация. В одних случаях интерпретации подлежат отдельные элементы целостности, а в других – стиль рисунка как целостное явление.

Искусство изображения основано на интерпретациях известного. Каждая удачная интерпретация одного и того же явления действительности, сделанная учащимся, является художественным открытием [1]. Осуществляясь на разных уровнях (познания и творчества), интерпретация всегда выполняет функцию связующего звена между личностью и действительностью, выполняя, таким образом, перевод внешних впечатлений на «образный язык» внутреннего индивидуального мира личности.

Интерпретация имеет интросубъективный и коммуникативный характер. С одной стороны, она выявляет вторичный индикаторный смысл, а с другой – направлена на обнаружение собственного смысла. В том и другом случае это обобщение

ние различных аспектов познания, творчества и своего отношения к ним [2]. Интерпретация связана с пониманием, объяснением и исследованием существенных отношений в познавательных объектах, значений языка, смысла и методов. Интерпретация – это всегда новое понимание, потому что в качестве метода обучения она наилучшим образом способствует формированию компетенций у студентов.

Многообразие процедур понимания сводится в герменевтике к четырем группам интерпретаций: грамматической (языковой), стилистической, исторической и психологической (личностной) [3]. Все виды интерпретации используются в формировании конструктивно-графических компетенций у будущих дизайнеров. Грамматическая интерпретация основана на изучении языка. Цель стилистической интерпретации – выбор специфики определенного качества выражения, связанного с выявлением стиля. Историческая интерпретация соотносится с аналогиями определенной культуры и времени. Психологическая интерпретация опирается на индивидуальный стиль деятельности и окраску эмоциональных переживаний.

В процессе обучения рисунку интерпретация как способ становления конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера формируется в понимании языка, становлении специализированного конструктивно-графического и в тоже время индивидуального стиля деятельности.

*Индивидуальная интерпретация* соотносится с опытом деятельности и когнитивным стилем в выполнении рисунка, в котором проявляется то или иное взаимодействие между вербальными и невербальными формами мышления.

Известно, что вне специального пространственного развития нет должного взаимодействия между рациональными и чувственными компонентами познания. Люди обладают различными системами мышления, зависимыми от фактора межполушарной асимметрии мозга. Познавательной составляющей соответствует деятельность левого, аналитико-дискурсивного полушария, а пространственно-образной – ценностно-эмоциональная и целостно-интуитивная работа представления.

Когда рациональные и чувственные способы познания взаимодействуют, то в рисунке проявляют различные искажения. Естественно, что неоправданные искажения реальности индивидуальными интерпретациями не являются. Исходя из этого, мы провели исследование, выявляющее характер рисунков, выполненных студентами первого курса, и проанализировали направленность познания: на конкретно-чувственное воспроизведение характеристик модели или на стремление к обобщенному построению. Выбор средства изображения осуществлялся студентами самостоятельно. В исследовании изображений выявлены различные комплексы признаков, и все они были далеко не совершенные. В этом и состояла основная сложность обучения.

Студентов с пространственно-образным познанием мы определили как способных к изобразительной деятельности, но они были зависимы от конкретного восприятия модели. У учащихся с понятийным познанием логические умения развиты лучше, однако они не были ориентированы на специфическое пространственно-образное содержание рисунка. Несовершенство образа и логических умений вызывает противоречия, разрешение которых зависит от идеальных средств – понятий и умственных действий студента. Понятие и его знак имеют единое значение, как во внешнем, так и во внутреннем образном плане действия. Учащимся необходимо научиться создавать понятийную модель изучаемого и логически ее обосновывать в связи с различными положениями модели в пространстве.

Оптимальное взаимодействие с объектом восприятия и изображения предполагает устойчивое развитие системы пространственно-образного и вербально-логического познания, где каждый из элементов осуществляет свой функциональный вклад в процесс восприятия окружающей действительности и целенаправленной интерпретации его данных в рисунке. Смена активности человека происходит, когда по-

нятийно-логический анализ отношений и связей сменяется целостным пространственно-образным синтезом. Согласно Ж. Пиаже, регулирование сенсомоторных действий находится в прямой зависимости от операционного регулирования и спонтанной перцепции [4]. С одной стороны, понятие рассматривается как система признаков исследуемого объекта, а с другой – как система логических операций. Операционные структуры – мотивированные и целенаправленные, поэтому при взаимодействии с ними пространственно-образные структуры спонтанно самоорганизуются. При этом необходимая деятельности система рационально-чувственного познания поднимается на новый, более высокий уровень развития, формируя специализированные индивидуальные интерпретации действительности.

*Познавательная интерпретация* – это выявление знаний теории в практике рисунка. Компонент теории призван выразить скрытое от непосредственного наблюдения содержание, т.е. моменты «отстранения» рисунка от того, что необходимо выразить, и это является закономерным этапом познавательного процесса. Движение познания к объекту всегда диалектично: отойти, чтобы вернее познать [5]. В связи с этим основным принципом конструктивного подхода в обучении рисунку с натуры является «познание в ходе преобразования». В преобразующие возможности студента включаются дифференциация и иерархия признаков изучаемого объекта [6].

Познавательный процесс соотносится с противоположными компонентами познания – операционными и абстрактно-логическими конструктами теории и конкретными данными моделей, исследуемыми с натуры, с понятиями и символической теоретической познания в графике пространственного языка. Соединение в одной системе абстрактно-логического и перцептивных структур познания приводит к формированию когнитивно-оценочных микроструктур действия, объединяющих в одном процессе понятийно-логические (анализ и оценка признака ситуации) и наглядно-образные средства (оценка места и формы знака). Способом формирования когнитивно-оценочных структур графического языка является геометрическое обобщение действительности в структурно-семиотическом аспекте.

*Художественная интерпретация*, выполняемая в рисунке, соотносится с процессом конкретизации теоретических обобщений и индивидуализации знаковых средств. «Художественная интерпретация» как понятие идентично понятиям «художественный образ», «художественный стиль», «эстетическое». Основными критериями интерпретации является стилевая завершенность в единстве содержания и формы и целостность рисунка. Художественная форма противопоставляется природной форме особой выразительностью, которая предполагает интегративную эстетическую оценку и комплексный способ интерпретаций: индивидуальной, грамматической, исторической и стилистической. Художественная интерпретация возможна лишь при наличии обоих полюсов образности, объективной и субъективной, каждый из которых по-своему преобразовывает действительность. К объективной стороне образа относится понятийная модель, а к субъективной – ценностный идеал. При их взаимодействии образуется эстетическая образность, соотносимая с многообразием индивидуальных стилей художественного обобщения.

Конструктивный подход в обучении рисунку основывается на углублении теоретических знаний, поэтому *конструктивно-графическая компетентность по содержанию грамматическая, а по форме – профессиональное умение специалиста-дизайнера*. Грамматика компетентности рассматривается в качестве детального и одновременно целостного «субъектного опыта», эффективно используемого в практике рисунка как комплексный способ интерпретаций в решении его задач.

Применительно к объемно-пространственному содержанию конструктивно-графических компетенций / компетентности будущего дизайнера рассматриваются нами как оперирование дифференцированными и интегративным контекстом, как опора на принципы единства содержания и формы, смысле-

ла и значения. Все это соответствует однозначности понятий и комбинаторной многозначности их эстетического выражения. Конструктивно-графическая компетентность рассматривается нами в когнитивно-оценочном аспекте. Известно, что в когнитивном аспекте окружающая действительность воспринимается взаимосвязано, поэтому обучение, главным образом, направлено на понимание конструктивных взаимосвязей и восприятие целостного отношения к ним. Оценка взаимосвязей показывает тесную связь процессов познания действительности, эстетического осмысления и авторского конструктивного отношения к ним.

В.С. Мерлин характеризует отношение личности к действительности и к деятельности как высокоактивное и обобщенное. Отношение содержит в себе целостную систему мотивов и поэтому в большей или в меньшей степени влияет на каждый из частных мотивов. С одной стороны, отношение студента к объекту определяется личностными характеристиками, а с другой – индивидуально-типологическими свойствами. Ядро отношений личности детерминировано объективными социокультурными факторами, определяющими смысловую конструкцию «Я», самооценку и самоанализ. В теории Мерлина личностные и индивидуальные характеристики студента связываются в отношении к деятельности при помощи динамического компонента, отражающего внешние требования к ней [7].

Если рассматривать конструктивное отношение к деятельности, то оно включает личностные характеристики в качестве системы мотивов и когнитивные, при которых чувства учащегося отражают понятийные значения пространственных явлений – ощущение ориентируются понятиями, а целостное восприятие – системным мышлением. В системе «компетенция – когнитивный стиль» опосредованным звеном может быть теоретико-содержательная рефлексия студента. С одной стороны, рефлексия контролирует, а с другой – конструирует содержательные и процессуальные изменения в деятельности. Динамические свойства рефлексии позволяют пропустить через внутренний план действия содержание деятельности и изменить его. С рефлексией связан процесс интерпретации, который дает студенту возможность формировать профессионально обусловленные образы и смыслы действий и выбирать из них наиболее эффективные. Внутренний мир рефлексии у каждого студента индивидуален.

В любой из сфер культуры, в том числе и в визуальнo-графической культуре изображения (основной критерий конструктивно-графической компетентности), обнаруживают себя процессы *придания объекту смысла*. Предмет, наделенный смыслом в одной системе представлений, в другой системе представлений приобретает вторичный смысл. При этом процесс интерпретации складывается из двух этапов. Первая интерпретация проводится в рамках одной системы. Затем в рамках другой системы производится более осмысленная интерпретация объекта, придающая ему более определенный

и детализированный смысл [8]. В концепциях, используемых нами в процессе экспериментального обучения рисунку с натуры, таких как «точечное и конструктивное отношение», «произвольное внимание и самоконтроль», «ценностно-смысловая обусловленность образа», уже заложено противопоставление изначального и целенаправленного. Их осмысление требует от студента рефлексии. Студент воспринимает внешний мир и затем посредством интерпретаций в рисунке воздействует на него. Этот процесс рефлексии происходит на основе прямой связи – отражения действительности – и обратной связи – активного и опосредованного конструктивным отношением ее выражения.

В учебном процессе, направленном на обучение рисунку с натуры и формирование конструктивно-графических компетенций/компетентности будущего дизайнера, функционируют две системы взаимодействия прямой и обратной связи: «педагог – учащийся» и «субъект – познавательный объект».

В исследовании мы предположили, что при различной организации технологий обучения между компетенциями личности и когнитивным стилем ее деятельности могут быть как однозначные, так и многозначные связи. Образованию связей способствуют требования деятельности, с одной стороны, объективные, а с другой – объективно-субъективные. Для этих целей организовано две последовательно действующие технологии обучения рисунку, основанные на конструктивном подходе: первая – адаптивная технология развития контрольного уровня рефлексии у учащихся при усвоении теории и практики конструктивно-графической деятельности (1–2 курс); вторая – технология профессионально-творческого развития студентов и формирования конструктивного уровня рефлексии (3–5 курс). Предполагалось, что на адаптивном этапе обучения будут развиваться исполнительские и технологические компетенции-умения, а на этапе творчества – профессионально обусловленные компетенции и интегративная конструктивно-графическая компетентность будущего дизайнера.

В выполнении рисунка с натуры выделено четыре ведущих процесса, которые характеризуются четырьмя попарно сопряженными компетенциями: *организационно-управленческими и комбинаторно-моделирования; аналитико-синтетическими и координационно-пространственными*. Каждая из компетенций основывается на трех умениях (показателях), которые включают в свою структуру знания и навыки. Вместе с конструктивным отношением к деятельности и системой профессионально-важных качеств (ПВК) компетенции-умения образуют структуру конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера (табл. 1). Качества конструктивности в выполнении рисунка с натуры требуют постоянного взаимодействия прямой и обратной связи между попарно сопряженными компетенциями. Связующим звеном между ними являются единые ценности и цели личности, осмысленные студентом посредством рефлексии.

Структура конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера

Таблица 1

	Аналитико-синтетическая компетенция	Контрольная рефлексия (система обратной связи)	Координационно-пространственная компетенция	
6	Умение применять логические операции	<i>Обратная связь замещения</i> между логическими и моторными операциями в системе «глаз – рука»	Умение глазомера и сенсорных операций	6б
5	Умение анализировать действия в основе понятий	<i>Когнитивно-оценочная обратная связь</i> между геометрически обобщенными признаками модели и знаково-символическими средствами	Умение концентрировать произвольное внимание	5б
4	Умение дифференцировать данные модели по уровням познания	<i>Обратная связь замещения</i> между конструктами геометрического обобщения и данными конкретной ситуации	Умение строить оперативные образы действия	4б
	<b>Организационно-управленческая компетентность</b>	<b>Конструктивная рефлексия (система обратной связи)</b>	<b>Компетентность комбинаторного моделирования</b>	
3	Умение планировать алгоритм действий	<i>Конструктивная обратная связь</i> между геометрическим обобщением и эвристическими принципами художественной выразительности	Умение комбинировать известные способы действия	3а

2	Умение решать проблемы	<i>Системно-моделирующая обратная связь</i> между системой смыслов и интерпретационными конструктами содержания и формы художественного образа	Умение комбинировать когнитивно-оценочный и эмоциональный опыт	2а
1	Умение выстраивать промежуточные цели	<i>Креативно-прогностическая обратная связь</i> между ситуацией действительности и идеей ее интерпретирования	Умение представить когнитивный образ (концептуальный) деятельности	1а

Цель системы прямой и обратной связи – эффективное выполнение студентами поставленных в обучении задач рисунка, достижение более совершенных компетенций и значительных личностных результатов. Система прямой и обратной связи представляет собой конструктивный процесс, в результате которого осуществляется взаимообмен между двумя видами информации: рациональной и чувственной, обобщенной и конкретной, т.е. осуществляется процесс интерпретации, в данном случае между результатами попарно сопряженных умений. Обратная связь между умениями способствует наполнению их общим понятийно-знаковым контекстом, в результате проявляется динамика развития.

При контрольной рефлексии петля обратной связи дескриптивная. Она ориентирована на систему мотивов как обобщенных, существенных, устойчивых и повторяющихся отношений и графических знаков их выражения. При конструктивной рефлексии обратная связь проявляется в основе конструктивного отношения студента к деятельности. Общеизвестно, что личностный смысл порождается отношением мотива к цели. Поэтому динамика петля обратной связи функционирует между системой личностных смыслов концепции когнитивного образа деятельности и знаково-символическим выражением их в рисунке – оперативными образами действия. В том случае она становится не только целостной, но и дескриптивной, т.к. происходит сразу после каждого действия и восприятия его результата в рисунке.

В адаптивной технологии обучения цели и учебные задачи ставит для студентов педагог. В основе контрольной рефлексии и применения аналитико-синтетической и координационно-пространственной компетенций студенты решают конструктивно-логические задачи на геометрическое обобщение действительности.

В технологии творческого формирования студенты сами ставят промежуточные цели и выбирают те или иные эвристические принципы, которые позволяют им выполнить рисунок более выразительно. Основываясь на конструктивную рефлексию и целостную структуру конструктивно-графических компетенций, они осуществляют концептуальное моделирование в решении конструктивно-графических задач.

*Адаптивная технология обучения* направлялась на тенденции развития познавательной интерпретации, когнитивно-оценочных подструктур деятельности и на усиление однозначных связей, позволяющих контролировать процесс усвоения.

Когда процесс обучения технологически обоснован, то существует быстросействующая обратная связь [9]. В этом случае анализируются устойчивые основания деятельности. Известно, что чем более устойчив процесс, тем более он детерминирован и тем меньше на него могут повлиять случайные внешние и внутренние воздействия, в том числе и индивидуальные особенности студента. Устойчивым обучение становится тогда, когда основывается на принципе «от абстрактного к конкретному», а система взаимодействия педагога со студентами основывается на концепции *понимания*. В основе понимания у студентов разрешаются противоречия в когнитивно-оценочной системе переработки информации, при этом неоправданные искажения действительности в рисунке исключаются, т.к. формируется произвольный самоконтроль. Развитие самоконтроля начинается от внешней ориентировки и активизации произвольного внимания к внутренней работе контрольной рефлексии, а на ее основе – к формированию взаимодействий в подсистеме аналитико-синтетических и координационно-пространственных компетенций исполнительского и технологического уровня деятельности.

Векторы целей адаптивного обучения направлялись на выявление объективных перспективно-пространственных закономерностей действительности. Осмысливая формирование компетенций у студентов и структурно обусловленное обучение рисунку, педагог типизировал конкретные пространственные ситуации и наглядно показывал их содержание в операционных (система признаков и операций понятия) и логических конструктах (взаимосвязи ситуации). Своё объяснение он направлял на дедуктивную и комбинаторную основу понятий и правил деятельности. Этим он ориентировал понимание отдельных конструктивных особенностей формы и комбинаторные процессы самоуправления учащихся. Ориентируясь на конструкты, студенты создавали понятийную модель действительности, прогнозировали свои действия, управляли и контролировали их содержание в рисунке.

Метод геометрического обобщения в структурно-семантическом аспекте позволяет студентам анализировать системные признаки пространственных объектов. Самым простым видом обобщения является схема. В поиске познания это один уровень закономерной связи, читаемый совместно с линейным анализом. Конструктивный рисунок является более сложным геометрическим обобщением, так как строится в процессе многоуровневого анализа и синтеза. Каждый из его уровней имеет свою схему связи. На основе анализа и синтеза любая форма обобщается до точечной системы, при этом строится система геометрических плоскостей. При выделении существенных связей из всей совокупности конкретных свойств объекта студенты вырабатывают относительно идеальную смысловую модель, и она имеет ограниченную сферу познания – изучение признаков понятий перспективы и светотени. Идеальным признаком перспективной связи является направление линии, а светотеневой – тон по отношению к световому лучу.

Целостная структура изображения моделируется на основе языка геометрических символов и знаков. Знаки языка строятся на синтезе предметно-содержательной, когнитивно-оценочной и контрольно-регулятивной информации и выстраиваются в знаково-символические системы, которые переводят содержание социально-культурного опыта в индивидуально-личностный план действия. Знаки признаков понятий выявляются в качестве точек, прямых и кривых линий и транслируются в рисунке общезначимый смысл, способствуя, таким образом, процессам коммуникации педагога со студентами и обучению. В практике рисунка знаково-символические системы графического языка в совокупности типовых смыслов и конструктивных значений организуются в алгоритмы – цепочки ценностных средств, способствующих самостоятельному выполнению рисунка с натуры.

Линии-знаки предполагают два слоя. Первый слой – это система рационально-чувственного познания, в которой пространственно-образный и понятийно-смысловый компоненты действуют как единое целое, второй слой – знаковый. Во взаимодействии с объектом тот и другой познавательный слой требуют от студента оценок признаков понятия в пространственной ситуации и признаков знака, его выражающего. Этот процесс интерпретации, осуществляемый посредством прямой и обратной связи. В выполнении рисунка с натуры прямые связи с объектом замкнуты на зрительном восприятии объекта, основанном на понятиях о взаимосвязях целостной формы мышления и представлении. Обратные связи осуществляются в процессе выполнения дискретных действий рисунка – отдельных линий, содержанием которых являются знаково-символические структуры. Через руку и проведение линии-знака студент воздействует на рисунок, который служит ему источником обратной связи и корректировки дальнейшего

взаимодействия с объектом. Так, в выполнении рисунка с натуры глаз и рука учащегося оказываются связанными друг с другом прямыми и обратными связями, образуя, таким образом, функциональную систему «глаз – рука».

В процессе последовательного освоения комплекса пространственных ситуаций студенты принимают их и осознают как целостные. В основе способа геометрического обобщения у студентов развивается система обобщенных мотивов, система ПВК личности: когнитивные, волевые и личностные качества. Г.К. Селенко характеризует ПВК личности как умения деятельности, от которых зависит темп, уровень, исполнительское или творческое отношение к выполнению действий [10]. Однако содержанием качеств (умений) является не способ действия, а определенного рода отношение к нему. Поэтому ПВК студента – это качества проявляемых умений, и они формируются параллельно с конструктивным отношением к деятельности. Учащиеся аккумулируют опыт конструктивно-графической деятельности в виде произвольных способов восприятия, мышления, познания, переживания и действия, а также в виде нормативов знаний, инструментальных личностей и критериев оценки знаковых средств. Объемно-пространственное построение рисунка ориентируется критериями. Когда познавательные процессы учащегося синтезируются со знаниями и в таком качестве применяются на практике, то развивается их произвольная основа. Развиваясь в единстве рационального и чувственного, познавательные процессы студента постепенно становятся когнитивными качествами личности. В произвольном выполнении рисунка с натуры учащиеся активизируют волевые качества, а в достижении успешного результата – личностные. При этом полярные свойства (абстрактное/конкретное) когнитивного стиля индивидуализируются. Индивидуальность проявляется только в недоразвитии ПВК до формы, также в малопонятных для студента моментах деятельности и при выполнении системы операций.

Метод геометрического обобщения в семиотическом аспекте является не только обучающим, но и позволяющим диагностировать в рисунке успешные студентами понятия, правильность выполнения познавательных интерпретаций и уровень сформированности у студентов компетенций-умений.

*Технология профессионально-творческого формирования* направляется на личностный характер художественной интерпретации и самовыражение, поэтому предполагала синтез разнообразного опыта. На творческом этапе обучения студенты разрешали противоречие между объективным выражением и субъективным самовыражением. В исполнении рисунка с натуры самовыражение возможно, но только на уровне концентрированного опыта и богатого мировосприятия, и это характеризует личностный характер изображения. Художественный образ рисунка рефлексивно осмысливается студентом в единстве содержания и формы.

Цели технологии направлены на нелинейный характер эвристического познания, взаимодействие когнитивно-оценочной и конструктивно-эстетических подструктур деятельности на формировании компетенций организационно-управленческих и комбинаторного моделирования в конструктивной рефлексии у студентов.

Изменение технологии обучения влечет за собой применение новых средств изображения, однако не порывает с применением закономерностей построения пространственных форм. Ориентация на когнитивное познание и геометризованный стиль рисунка дополняется креативным и эстетическим использованием средств интерпретации и выразительности рисунка. Студент сам определяет замысел своей работы, который может захватить его как личность, однако способствует самовыражению лишь в том случае, если субъект обладает соответствующими замыслу умениями. Субъективную оценку объективного порождает сравнение прямой связи (восприятие объекта) с обратной связью, содержанием которой является частичное преобразование геометрической и знаково-символической основы рисунка в соответствии с тем субъективным опытом деятельности, который имеется у студента.

При решении конструктивно-эвристических задач ставится общая цель для всех. Каждый из студентов самостоятельно определяет промежуточные цели. Для того чтобы «субъективное» имело художественно-эстетические критерии в выражении «объективного», учебный процесс построен на сопоставлении рисунков, в которых есть организация, порядок и художественная выразительность, с теми, в которых они отсутствуют. Система нормативов, с одной стороны, способствует общезначимой выразительности, а с другой – формирует эталоны идеальных эмоций, которые отличаются от реальных переживаний тем, что являются обобщенными и художественными эмоциями. В эмоциональном отношении к художественной действительности студенты выражают сформированные у них ценности.

Рисунок становится объектом самоуправления, основанном на конструктивно-графическом опыте и системе управления. В адаптивной технологии обучения деятельностью учащегося управляет педагог, в этом случае система «учащийся – познавательный объект» разомкнута. В технологии творческого развития студент самостоятельно, на основе внутренних средств выполняет деятельность, поэтому система его самоуправления и взаимодействия с объектом замкнута. В процессе выполнения рисунка с натуры студент осуществляет когнитивную обработку информации, при этом познавательный объект и система его самоуправления замкнуты друг на друга цепями прямых и обратных связей. Самоуправление образует с объектом познания циклическую кольцевую замкнутость, поэтому имеет адекватную объекту структуру. В этом случае самоуправление студента становится структурным, целостным и подчиненным системе целей. Когда отдельные цели не выполняются, то действия или концепция деятельности переосмысливаются.

Направление в формировании конструктивно-графической компетентности у студентов – проблемное обучение в эвристическом аспекте. Обучение художественным интерпретациям направляется на исследование модели в контексте проблемных ситуаций и на решение эвристических задач, направленных на поиск средств эстетической выразительности и организацию в рисунке художественного образа.

Рациональная и геометрическая организация рисунка сменяются другой моделью. Конструктивно-аналитическая направленность восприятия углубляется на основе художественно-образных оснований, которые в своей сущности пластичны и синтетичны. Как геометрическая, так и пластическая выразительность основываются на обобщении, но у пластика обобщение другого рода, оно художественное. Пластическая выразительность формируется в синтезе многих подобных вариантов образной пластичности. Но чтобы приобрести художественность, образное обобщение должно взаимодействовать с рациональным, т.к. значимые моменты образа заостряются на основе эвристических принципов эстетической выразительности. Синтез в рисунке – это упорядочение знаний в чувственных данных в целостную концепцию художественного образа и когнитивный образ деятельности. Что касается синтетичности познания, то оно предполагает личностный уровень смыслообразующей активности, основанной на взаимообогащении различных форм видения целостного и детального, интеграции опыта рационального и образного обобщения, набора компетентностных процедур.

Одни проблемные ситуации направлены на выявление главных характеристик в содержании образа – поэтичности или трагичности, а другие – на графический стиль в основе новых и неожиданных технических приемов. В следующих проблемных ситуациях знаково-символическая основа геометризованного рисунка интерпретируется при помощи применения тех или иных принципов, например таких, как определение центра, ритмов, иерархии планов, статики и динамики, контраста или нюанса и т.д. Каждая из проблемных ситуаций имеет те или иные «эстетические рамки», ограничивающие содержание задачи, что и способствует целенаправленному формированию у студентов компетентностей.

выс  
чис  
инт  
пол  
раз  
сти  
  
ком  
сти  
сту  
вкл  
нос  
вид  
сво  
инт  
диа  
обр  
  
тиг  
дея  
сту  
тен  
ств  
нос  
дея  
с г  
ры.  
  
сто  
са  
пол  
но-  
дег  
тал  
инд  
ваг  
  
рое  
тег  
дея  
за  
ана  
на  
рог  
стр  
2) )  
гом  
30  
  
ном  
сем  
нос  
за  
зак  
асп  
ны  
  
выс  
ем  
поз  
зри  
пр  
огс  
по  
выс  
ся  
  
что  
ниг  
пое  
рис



В творческом выполнении рисунка студенты преобразуют полученные в процессе обучения логические и операционные конструкты и строят в индивидуальном сознании интерпретационные конструкты. С одной стороны, они доводят их концептуальной моделью художественного образа реальности, а с другой – когнитивным стилем деятельности, формируя, таким образом, компетентность.

В реализации художественных интерпретаций наряду с компетенциями присутствуют игровые моменты деятельности, а также послепроизвольной активности и спонтанности студента. Обобщенный характер эвристических принципов включает в процесс выполняемого рисунка элементы вероятности и неопределенности, что и делает его результаты индивидуальными и многовариантными. Каждый из студентов по своему усмотрению включает в выполнение рисунка те или иные знания, интуицию и воображение, что вызывает целый диапазон индивидуальных различий и в связи с этим многообразие связей субъекта с объектом деятельности.

На творческом уровне обучения формируются интегративные свойства и многозначные связи личности с объектом деятельности. Многоуровневая система связей компетенций студента с когнитивным стилем его деятельности увеличивает тенденции многозначного проявления личности в его творчестве, т.е. при развитии структуры компетенций каждая личность формирует индивидуальный стиль художественной деятельности. Это важно, т.к. студенты имеют дело не только с грамотным, но и с творческим выполнением рисунка с натуры.

В Институте сервиса, моды и дизайна (ИСМД) Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС) на протяжении пяти лет, с 2005 по 2010 годы мы вели лонгитюдное исследование формирования конструктивно-графической компетентности у одних и тех же лиц – студентов-дизайнеров (с первого по пятый курс). В экспериментальных группах (30 чел.) по этапам исследования выявлялись индивидуальные особенности студентов и уровень сформированности у них компетенций.

Исследование на адаптивном этапе обучения диагностировало грамматический аспект компетентности и связь компетентности с когнитивным (абстрактно-конкретным) стилем деятельности. Методика исследования включала наблюдение за процессом деятельности и два тест-задания: 1) длительный аналитический рисунок с натуры (рисунок головы человека), на который отводилось 20 академических часов и цель которого – целостное детально-аналитическое выявление пространственной формы и грамматики графического языка; 2) краткосрочный набросок той же головы человека, но в другом пространственном положении, на рисунок отводилось 30 мин, его цель – быстрое целостное схватывание ситуации.

Результаты контрольного среза показали, что в длительном рисунке по выявлению геометрического обобщения в семиотическом аспекте не выявлены индивидуальные особенности студентов. Все студенты выполнили рисунок грамотно, за исключением незначительных ошибок. Поэтому можно заключить, что геометрическое обобщение в семиотическом аспекте формирует грамматические компетенции и однозначные связи студента с объектом деятельности.

Однако наблюдение за процессом выполняемого рисунка выявило, что студенты с пространственно-образным познанием выполняют работу быстрее, чем с понятийно-логическим познанием. У первых лучше развиты целостное восприятие, зрительная память и глазомер, а у вторых – структурное восприятие, мышление и самоконтроль, работа выполняется с опорой на инструменты измерения (визирование карандашом). Можно заключить, что индивидуальные особенности в выполнении рисунка сохраняются, хотя явно и не проявляются в однозначно ориентированной деятельности.

Результаты краткосрочного рисунка (наброска) выявили, что студенты с пространственно-образным познанием выполнили наброски безошибочно и выразительно, студенты же с понятийно-логическим познанием выполнили краткосрочные рисунки несколько хуже. Многим из этих студентов не хвати-

ло времени, а некоторые из них допустили ошибки в выявлении пропорций.

Исследование после творческого этапа обучения осуществлялось на одном тест-задании – рисунке городского пейзажа. На основе выполненных в рисунке художественных интерпретаций исследовались ценностные ориентации личности. Методика исследования включала наблюдение за процессом деятельности студентов, беседу с каждым и оценку результата его деятельности – рисунка. Студентам предоставлялась свобода, каждый сам выбирал способ деятельности, решал проблему в контексте интерпретации и контролировал этапы выполнения работы. В беседе осуществлялась ненавязчивая корректировка выбранного студентом способа интерпретации. Педагог задавал учащимся вопросы, но не все студенты искренне на них отвечали и принимали корректировку, многие отстаивали свою точку зрения.

В эксперименте у всех студентов выявлено конструктивное отношение к деятельности, причем оно показало разнообразие способов интерпретации. По способу организации концептуальной задачи мы сгруппировали работы студентов в три типа. Типы работ определяли различные интерпретационные концепции и разные ценностные ориентации, причины которых коренились в когнитивном стиле деятельности студентов.

К конструктивно-художественному типу (15 чел., 50%) были отнесены студенты с объективным пространственно-образным и понятийно-логическим познанием. Наблюдения показали, что художественные интерпретации для них значимы и носят свободный и системный характер. Эти студенты стремились к анализу и конструктивному синтезу интерпретаций формы с интерпретациями содержания. Перед длительным рисунком они выполняли несколько композиционных эскизов расположения элементов и взаимосвязей, где пытались упорядочить множественность смысловых отношений, дойти до содержания и формы; сами выбрали наиболее выразительный вариант для исполнения. Их суждения носили двунаправленный аналитико-синтетический характер, т.е. эти студенты владеют как целостным восприятием модели, так и структурным и определяют взаимосвязи концепции интерпретаций со способом исполнения, что позволяло им выстроить эстетический объект как целостность в единстве содержания и формы.

К образно-пространственному типу (8 чел., 26,5%) были отнесены студенты, у которых эмоционально-чувственная основа в выражении образа преобладает над понятийно-логической, но благодаря их хорошей зрительной памяти и пространственно-образным ориентациям, им хватает средств создавать оригинальные образы. Эти студенты обладают целостным синтетическим восприятием и ассоциативно-образным способом интерпретации. Для них значим в основном однонаправленный тип интерпретаций, имеющий содержательный аспект. А концептуально-образные идеи, которые ими создаются, в основном связаны с выражением настроения и поэтичности. Эти студенты немногословны в объяснениях. Их композиционные зарисовки и длительный рисунок, не ломая геометрической основы форм, имеют все же более реалистичный стиль.

К формально-стилистическому типу (7 чел., 23,5%) относятся студенты, у которых преобладают интерпретации формы. Концептуальность у этих студентов носит однонаправленный характер. Для них значима выразительность рисунка посредством формальных, в основном технических интерпретаций. У этих студентов развит анализ и абстрактно-логические смысловые суждения, внутрисистемные связи и стилиевые приемы, но на содержание образа они почти не обращают внимание. Работают медленно и в основном по аналогии с каким-либо известным стилем. В качестве композиционного эскиза предоставляют схему, а в беседе пытаются детально объяснить характеристики элементов формы и их взаимосвязи.

В эксперименте педагог оценивал в структуре каждой из компетенций три показателя (умения) по десятибалльной

шкале. Совокупную оценку умения определяли: результат деятельности студента (рисунок), наблюдение преподавателя на процессе деятельности учащегося и беседа с ним. Между парно сопряженными умениями мы вычисляли коэффициент ранговой корреляции Спирмена с учетом поправок на одинаковые ранги. Эмпирическое значение коэффициента

значительно превышает критическое (0,36 для  $P < 0,05$ ). Как на адаптивном, так и на творческом этапе обучения связь между умениями-показателями компетенций сильная и это значит, что парно сопряженные компетенции взаимосвязаны (рис. 1, 2). В хорошо отлаженном процессе целостная структура конструктивно-графической компетентности интегрируется.

Аналитико-синтетическая компетенция		Координационно-пространственная компетенция
3	0,611	3а
2	0,727	2а
1	0,669	1а

Рис. 1. Ранговая корреляция Спирмена между компетенциями-умениями на контрольном срезе после адаптивного этапа обучения

Организационно-управленческая компетенция		Компетенция комбинаторного моделирования
6	0,793	66
5	0,806	56
4	0,721	46

  

Аналитико-синтетическая компетенция		Координационно-пространственная компетенция
3	0,865	3а
2	0,829	2а
1	0,715	1а

Рис. 2. Ранговая корреляция Спирмена между компетенциями-умениями после профессионально-творческого обучения

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы.

Во-первых, технология обучения рисунку с натуры, с направленностью на углублении теоретических знаний и методе интерпретаций, является инновационной.

Во-вторых, адаптивная технология обучения, основанная на геометрическом обобщении в знаково-семiotическом аспекте, позволила сформировать фундаментальную основу грамотного рисунка у всех студентов, невзирая на первоначальные способности и индивидуальные типологические особенности, поэтому она является технологией полного усвоения.

В-третьих, технология профессионально-творческого формирования компетентности будущего дизайнера, базируясь на прочном фундаменте, целенаправленно направляется на формирование интерпретационных умений личности сту-

дента. Экспериментальные данные показали, что все студенты имеют достаточно высокие результаты. В исследовании выявлено три типа интерпретирования: конструктивно-художественный, образно-пространственный и формально-стилистический. Ценностные ориентации интерпретационных стилей личности взаимосвязаны с индивидуальными когнитивными стилями познания и деятельности. И, что особенно важно, все они могут быть востребованы в многообразной профессиональной деятельности дизайнера.

В-четвертых, благодаря опосредующей роли требований деятельности и рефлексии студента в их контрольном и конструктивном звене, в эксперименте сформированы корреляционные связи между отдельными компетенциями и во всей структуре конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера.

#### Библиографический список

1. Геранчук, И.М. Философия творчества. Киев: «ЭКМО», 2006.
2. Славский, А.П. Личность как субъект интерпретации. - Дубна: Феникс+, 2002.
3. Интерпретация как историко-научная и методологическая проблема: сб. ст / под ред. В.П. Горана. - Новосибирск: Наука, 1986.
4. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. - СПб.: Питер, 2003.
5. Эстетика: Словарь / под общ. ред. А.А. Беляева [и др.]. - М.: Политиздат, 1989.
6. Дьяченко, М.И. Краткий педагогический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск: Хэлтон, 1998.
7. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986.
8. Евлампиев, И.И. Два измерения интерпретации // Метафизические исследования. - URL: [www.belb.net/obmen/Evlampiev.pdf](http://www.belb.net/obmen/Evlampiev.pdf)
9. Мельников, В.П. Управление качеством / В.П. Мельников, В.П. Смоленцев, А.Г. Смирлядзе. - М.: Академия, 2005.
10. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. - М.: НИИ школьных технологий, 2006. - Т. 1.