

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(НИУ «БелГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ
КАЧЕСТВ У СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

обучающегося по направлению подготовки 44.04.01
Педагогическое образование Магистерская программа
Научно-методическое сопровождение образовательных программ
в области изобразительного искусства
очной формы обучения, группы 02021704

Кодирова Аббоса Тиркашовича

Научный руководитель
кандидат педагогических наук,
доцент Даниленко А.П.

Рецензент
PhD педагогических наук,
Заведующий кафедры
изобразительного искусства и
инженерной графики
Камолов И.Б., Каршинский
государственный университет,
Республика Узбекистан

Белгород – 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА.....	6
1.1. Предпосылки формирования профессионально значимых качеств специалиста в контексте современной культурной ситуации.....	6
1.2. Историографический анализ феномена профессионально значимых качеств в научных исследованиях.....	26
1.3. Опора на личностный опыт как подход в формировании ключевых компетенций специалиста художественно – эстетического профиля.....	41
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ У СПЕЦИАЛИСТА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	71
2.1. Диагностика профессионально значимых качеств обучающихся как основы будущей профессиональной деятельности ..	71
2.2. Методика формирования профессионально значимых качеств у будущего специалиста художественно-эстетического профиля.....	85
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию профессионально значимых качеств у будущего специалиста художественно-эстетического профиля	95
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	107
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	107

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современной культурной ситуации образовательный процесс в колледже ориентирован на подготовку будущего специалиста к деятельности, способствующей позитивному личностному развитию, сохранению и приумножению интеллектуального потенциала и физического здоровья. В условиях крайне важной становится задача сохранения в человеке человеческого нам надо воспитать у школьников твердые убеждения, выработать четкие нравственные критерии, которые им нужны в анализе современной обстановки, преодолении жизненных противоречий. Перестройка школы нацеливает практических работников так формировать сознание ученика, чтобы он мог осмысливать свой жизненный путь во всей сложности жизненных, трудовых, этических и художественных взаимосвязей. При этом в первую очередь следует раскрывать эстетику труда и созидания. Надо воспитать у молодежи убеждение в том, что человек труда прекрасен, а бездельник, лодырь отвратительны. Сфера деятельности насыщена чувствами, управляется умом человека, и поэтому активность в деятельности выявляется как следствие активизации эмоций и мышления. Об этом убедительно писал Гете: «Думать и делать, делать и думать — это сумма всяческой мудрости, от века признаваемая, но не всяким осознаваемая. И то и другое, подобно вдыханию и выдыханию, должно непрерывно сменяться в жизни» (34-2). Ценность психологического воздействия искусства заключается в том, что оно способно снять излишнее напряжение, нарушающее внутреннее равновесие, способно через оценочное отношение стабилизировать реакцию субъекта на реальное явление. «Избыток» эмоции, нарушающий меру, т. е. ведущий к дисгармонии чувств, искусство способно перевести в творческий импульс, в волевое усилие. «Эмоции искусства суть умные эмоции. Вместо того чтобы проявиться в сжимании кулаков и в дрожи, они разрешаются

преимущественно в образах фантазии» Выготский Л.С. (34-5).

История развития человека и искусства подтверждает, что искусство всегда было связано с трудом человека: с древних времен орудия труда украшались, а музыка сопровождала не только празднества, но и многие виды работ. Современный человек тоже иногда использует искусство как сопровождение, фон для труда. И сам процесс труда пронизан эстетическими моментами и живет в тех законах красоты, без которых немислима человеческая деятельность. Таким образом, деятельность — необходимый момент взаимодействия субъекта с искусством, и через это взаимодействие — с жизнью. Если искусство поднимает человека на действие, заставляя его анализировать окружающее его, воспитывать свои чувства и мысли, а затем преобразовывать действительность, значит, оно обладает «магической» побудительной силой.

Противоречия между: необходимостью повышения уровня теоретико-методологической подготовки специалиста художественно-эстетического профиля?

Цель исследования - научно обосновать теоретико-методические основы процесса формирования профессионально значимых

Объект исследования - ключевые компетенции специалиста художественно-эстетического профиля.

Предмет исследования - формирование профессионально значимых качеств у специалиста художественно-эстетического профиля

Гипотеза исследования если сформировать профессионально значимые качеств у специалиста художественно-эстетического профиля то:

- сформировываются профессионально значимые качества
- рассматривать процесс изучения опыта познания и творчества ведущих специалистов

Задачи:

- проанализировать литературу по теме исследования;
- разработать модель формирования профессионально значимых качеств

Методологическую основу исследования составили: труды Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс и др.), системности (Платон, Аристотель, О. Конт, Ф.В.И. Шеллинг, Ф.Ф. Королев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.), биографическим методом исследования (В. Фишер, Г. Розенталь, Е.Ю. Мещеркина, В.Б. Голофаст, И.В. Голубович, И.Ф. Девятко, В.Ф. Журавлев, Ю.О. Зайцева, И.Баикина и др.); современными исследованиями в сфере лингвистики текста, подчеркивающие связь опыта, результатов деятельности с мышлением, интеллектом человека (Р. Барт, М.М. Бахтин, Ю. Кристева, Ю.М. Лотман, П. Рикер, Р. Рорти);

Методы исследования: теоретические, эмпирические.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении сущности и обосновании структуры и содержания профессионально значимых качеств специалиста.

Опытно-экспериментальной базой исследования послужил Яковлевский педагогический колледж, г. Строитель Белгородской области, 50 обучающихся и 21 преподаватель.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, общей характеристики работы, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА

1.1. Предпосылки формирования профессионально значимых качеств специалиста в контексте современной культурной ситуации

«Сложная структурная и содержательная характеристика современного образования вызывает необходимость формирования новой образовательной модели - системы теоретических, методологических и аксиологических положений, принятых в качестве образца решения научных и образовательных задач, позволяющих специалисту самостоятельно, ответственно и творчески осуществлять свою деятельность. В качестве таковой современными исследователями рассматривается модель профессионально значимых качеств, определяющая компетенции будущего специалиста новым эталоном качества среднего профессионального образования» Сташевский В.П. (41-17)

«Предполагается, что такие способности должны включать знания и умения по теоретическому проектированию и практической реализации собственной программы профессиональной творческой деятельности, обладание самостоятельностью, креативностью, ответственностью в принятии решений, умением в любой момент найти и отобрать нужные знания в огромных потоках информации. Анализ отличительных особенностей новой модели современного среднего профессионального образования позволит определить сущность формирования профессионально значимых качеств специалиста» Игнатова И.И. (64-34)

Конечно, больше всего возможностей заинтересовать обучающихся той или иной профессией у учителя труда. Но не всегда эти возможности используют все учителя. Лучших результатов достигают те из них, кому

удается соединить обучение с производительным, полезным трудом. По собственному опыту знаю, как трудно определить, какие факторы больше способствуют росту интереса к урокам труда. Ребят, особенно младших, привлекает игра. Им хочется, чтобы у нас все было, как на настоящем заводе. И мы ввели у себя «цеха» и «участки». Изучив «производство» на одном участке, ребята переходили на другой — менялись местами. Самые подготовленные становились руководителями конструкторских бюро (они у нас тоже были), начальниками участков, бригадирами. На нашем «предприятии» были чертежники, разметчики, электрики, слесари.

Одни оказывались хорошими организаторами, у других проявилась склонность к изобретательству, рационализаторской деятельности, третьи просто увлеченно совершенствовали навыки в какой-либо специальности. Но самое важное: они видели результат своего труда.

Ценно и то, что ребята при такой организации обучения не только учатся трудиться, но и вступают в отношения, близкие к производственным. А в таких условиях воспитывается ответственность и за себя, и за товарища. Ребята чувствуют зависимость одного вида деятельности от другого, видят связь одной специальности с другой. В процессе работы они убеждаются, что производственные отношения неразрывно связаны с производительным трудом, что это звенья одной цепи.

Такая организация трудового обучения ребят возможна там, где учитель сам знаком с основами черчения и изобразительного искусства. Сложнее, если учитель-трудовик владеет лишь чем-то одним: металом или деревообработкой. И тогда один из таких учителей в течение всего года будет учить ребят сколачивать посылочные ящики, другой — отрезать головки от болтов, изготавливать гайки. Вроде бы и ребята не бездельничают, даже заказы какого-то предприятия выполняют. Но чему же они научатся за целый учебный год? И разве может при такой однообразной, монотонной работе возникнуть интерес к труду?

Мне пришлось убедиться на собственном опыте, что при внеклассном изучении черчения обучающиеся IV—VI классов могут уже грамотно читать и понимать простые рабочие чертежи и изготавливать по ним детали. И добился я этого благодаря включению в занятия игровых моментов. Мое мнение: основы черчения нужно обязательно включать в программу начиная с IV—V класса. И пока это не предусмотрено программой, включать самостоятельно учителю труда.

На его уроках пятиклассники учатся читать простые рабочие чертежи и работать по этим чертежам. И читают и работают успешно.

Школе нужна единая программа. Все предметы должны преподаваться так, чтобы школьникам была видна их взаимосвязь, чтобы предметы дополняли друг друга, составляли единое целое. Организующим и связующим стержнем всей обучающей программы в школе могут и должны стать трудовое воспитание и профессиональная ориентация. Учебно-производственные комбинаты, задача которых - проводить эту работу, с нею сегодня, за редким исключением, не справляются. Слишком небольшой процент ребят выбирает именно ту профессию или близкую ей, с которой он знакомился в комбинате. Происходит это прежде всего потому, что школьники пока не имеют возможности выбрать профессию в или пойти в другой, не прикрепленный к школе. Как правило, для всего класса предлагается одна профессия для мальчиков и одна - для девочек. Какой уж тут выбор профессии?

А вместе с тем год от года растет дефицит трудовых ресурсов в ряде отраслей хозяйства нашего края. И тут я должен вернуться к тому, с чего начал.

напомнить мудрые слова В. А. Сухомлинского: «Если обучать воспитанника десять лет, давать ему знания основ наук, а потом, когда он кончит школу, дать ему лопату и сказать: «А теперь ты будешь работать. Копать надо вот так», — это будет для него трагедией. Такую трагедию и переживают те

выпускники средней школы, духовная жизнь, мысли и чувства которых на протяжении десяти лет были оторваны от жизни, от труда» (48-11).

Роль школы в профориентации обучающихся общепризнанна. Но вот каким образом помочь обучающимся выбрать из огромного множества одну, именно свою профессию, которая соответствовала бы интересам и способностям, многим учителям неясно и сегодня. Нередки факты, когда преподаватель, например, химии старается увлечь своим предметом и даже рекомендует школьникам следовать его собственному жизненному примеру, преподаватель физики «склоняет» учеников к изучению этой, безусловно, современной науки и т. д. Все зависит от влюбленности учителя в свой предмет. Но есть и другой путь приобщения ребят к той или иной профессии.

Приведем пример из практики учителя математики одной из школ г. Мончегорска, сумевшего увлечь учеников профессией, связанной с тригонометрическими величинами. Однажды он пригласил на урок отца одного из учеников, работавшего на заводе зуборезчиком. Известный на предприятии рабочий, показывая ребятам шестерни, зубчатые колеса, которые он обрабатывал на своем станке, рассказал, каким образом в его работе применяются тригонометрические величины. Ребята были настолько удивлены, узнав, что простая, на их взгляд, профессия связана со столь нелюбимыми ими синусами-косинусами, что без знания их зуборезчик не сможет выполнить и простейшей обработки детали. После первого урока часть ребят довольно серьезно сомневалась в услышанном. Чтобы развеять их сомнения, учитель договорился с администрацией предприятия об экскурсии. И только побывав в цехе, ребята смогли сами убедиться в практическом применении «скучного» предмета. Рабочий и учитель во время той экскурсии предложили ученикам тут же, у станка, сделать расчет для одной из операций. Справиться с заданием смогли далеко не все. Но с того дня, рассказывал мне учитель, интерес к тригонометрии у ребят значительно возрос.

Приведу пример из собственной практики VIII класс, где я преподавал черчение, испытывал к этому предмету откровенную неприязнь. Я долго бился над тем, как заинтересовать ребят. И решил разделить класс на две группы. Первая группа изготавливала чертеж детали, вторая выполняла деталь из приготовленных кусков резины. Затем подвели итоги по каждой группе по сумме баллов, величина которых зависела от сложности модели, времени, ушедшего на ее разработку и изготовление. На следующих таких практических занятиях в дело пошли бруски дерева, воск, мел, кусочки металла. И нелюбимый предмет черчение превратился для ребят в необходимый и интересный.

Как и следовало ожидать, в процессе такого обучения появилась нужда в инструменте, заготовках. Возможности школьной мастерской были довольно ограничены. Тогда мы пришли к мысли о разделении операций, создании, условно говоря, микроцехов. По договоренности с администрацией одного из предприятий на такие уроки к нам приходили шефы-специалисты, рабочие, учителя других предметов. Например, конструкторское бюро разрабатывало чертежи деталей под наблюдением учителя черчения, на нужных этапах консультации давали ученикам учителя физики, химии, математики. Как только выявлялись «огрехи» в знаниях учеников (при выполнении какой-либо операции), юноша или девушка отстранялись от работы, получали дополнительное домашнее задание, обращались за консультацией к учителям-предметникам, специалистам предприятия. Присутствовавшие на занятиях специалисты и рабочие приносили с собой в школу насыщенную, волнующую атмосферу производства, на котором они трудились. Руководство комбината стало давать школе несложные заказы. Летнюю трудовую четверть школьники провели на комбинате. А отлично потрудившийся класс был награжден грамотой администрации, партийной, профсоюзной и комсомольской организаций комбината. И конечно же, многие наши выпускники пошли работать на комбинат. Они успешно

трудятся там сегодня, и уже сами, на правах кадровых рабочих, приходят в школу, воспитывают в ребятах уважение к рабочей профессии.

Приведенная форма организации трудового обучения с миницепами напоминает общеизвестную схему центров подготовки обучающихся к предстоящей трудовой деятельности на производстве. В профориентационной работе важно учитывать местные традиционные профессии, учить им ребят. Например, в нашей области г. Белгород — имеет свою ведущую промышленность. А значит, и профориентационную работу в школах надо строить, исходя из местных условий. На выполнение этой задачи нужно мобилизовать и возможности трудовых коллективов, которые могут стать лабораториями по совершенствованию трудового воспитания в подшефных школах, частью всей школьной воспитательной системы.

В приобщении обучающихся к исконным местным профессиям велика роль уроков изо.

Прежде всего учитель изо должен помочь обучающимся овладеть практическими навыками национальных промыслов. Каждое из них, как правило, своеобразное произведение искусства, но технику изготовления орудий и предметов быта молодежь сегодня перенимает не особенно охотно. И в этом значительная вина ложится на школу. А без сохранения этих традиций было бы наивным рассуждать о сохранении национальных промыслов.

Задача профессиональной системы образования — воспитать у обучающихся любовь и уважение к национальным традициям, привить им практические навыки, которые при последующем развитии позволят молодым жителям не дать угаснуть вековому пламени, увидеть возможность трансформации культурного наследия в современности.

Да, несомненно, нельзя ратовать за то, чтобы все обучающиеся занимались народно-художественным творчеством. Равно как легкомысленно рассуждать о том, что есть возможность повальной

«мобилизации» обучающихся, в рабочие. И в ту и в другую профессию уйдет только тот, кто увидит в этой работе цель жизни.

Но можно рассуждать и так: ведь от знакомства с основами рабочих специальностей обучающиеся в любом случае выигрывают — в жизни. Приведем пример из практики учителя математики одной из школ г. Белгорода, сумевшего увлечь учеников профессией, связанной с тригонометрическими величинами. Однажды он пригласил на урок отца одного из учеников, работавшего на заводе зуборезчиком. Известный на предприятии рабочий, показывая ребятам шестерни, зубчатые колеса, которые он обрабатывал на своем станке, рассказал, каким образом в его работе применяются тригонометрические величины. Ребята были настолько удивлены, узнав, что простая, на их взгляд, профессия связана со столь нелюбимыми ими синусами-косинусами, что без знания их зуборезчик не сможет выполнить и простейшей обработки детали. После первого урока часть ребят довольно серьезно сомневалась в услышанном. Чтобы развеять их сомнения, учитель договорился с администрацией предприятия об экскурсии. И только побывав в цехе, ребята смогли сами убедиться в практическом применении «скучного» предмета. Рабочий и учитель во время той экскурсии предложили ученикам тут же, у станка, сделать расчет для одной из операций. Справиться с заданием смогли далеко не все. Но с того дня, рассказывал мне учитель, интерес к тригонометрии у ребят значительно возрос.

Приведу пример из собственной практики VIII класс, где я преподавал черчение, испытывал к этому предмету откровенную неприязнь. Я долго бился над тем, как заинтересовать ребят. И решил разделить класс на две группы. Первая группа изготавливала чертеж детали, вторая выполняла деталь из подготовленных кусков резины. Затем подвели итоги по каждой группе по сумме баллов, величина которых зависела от сложности модели, времени, ушедшего на ее разработку и изготовление. На следующих таких практических занятиях в дело пошли бруски дерева, воск, мел, кусочки

металла. И нелюбимый предмет черчение превратился. Для ребят в необходимый и интересный.

Как и следовало ожидать, в процессе такого обучения появилась нужда в инструменте, заготовках. Возможности школьной мастерской были довольно ограничены. Тогда мы пришли к мысли о разделении операций, создании, условно говоря, микроцехов. По договоренности с администрацией одного из предприятий на такие уроки к нам приходили шефы-специалисты, рабочие, учителя других предметов. Например, конструкторское бюро разрабатывало чертежи деталей под наблюдением учителя черчения, на нужных этапах консультации давали ученикам учителя физики, химии, математики. Как только выявлялись «огрехи» в знаниях учеников (при выполнении какой-либо операции), юноша или девушка отстранялись от работы, получали дополнительное домашнее задание, обращались за консультацией к учителям-предметникам, специалистам предприятия.

Так мы решали задачи профориентации обучающихся. Мы исходили из необходимости знакомить ребят с рабочей профессией не вообще, а с нужной конкретному предприятию. Присутствовавшие на занятиях специалисты и рабочие приносили с собой в школу насыщенную, волнующую атмосферу производства, на котором они трудились. Руководство комбината стало давать школе несложные заказы. Летнюю трудовую четверть школьники провели на комбинате. А отлично потрудившийся класс был награжден грамотой администрации, партийной, профсоюзной и комсомольской организаций комбината. И конечно же, многие наши выпускники пошли работать на комбинат. Они успешно трудятся там сегодня, и уже сами, на правах кадровых рабочих, приходят в школу, воспитывают в ребятах уважение к рабочей профессии.

Приведенная форма организации трудового обучения с миницехами напоминает общеизвестную схему центров подготовки обучающихся к предстоящей трудовой деятельности на производстве.

В профориентационной работе важно учитывать местные традиционные профессии, учить им ребят. А значит, и профориентационную работу в школах надо строить, исходя из местных условий. На выполнение этой задачи нужно мобилизовать и возможности трудовых коллективов, которые могут стать лабораториями по совершенствованию трудового воспитания в подшефных школах, частью всей школьной воспитательной системы.

В приобщении обучающихся к исконным местным профессиям велика роль уроков изо.

Прежде всего учитель изо должен помочь обучающимся овладеть практическими навыками национальных промыслов. Каждое из них, как правило, своеобразное произведение искусства, но технику изготовления орудий и предметов быта молодежь сегодня перенимает не особенно охотно. И в этом значительная вина ложится на школу. А без сохранения этих традиций было бы наивным рассуждать о сохранении национальных промыслов.

Задача школы - воспитать у обучающихся любовь и уважение к национальным традициям, привить им практические навыки, которые при последующем развитии позволят молодым жителям не дать угаснуть вековому пламени, увидеть возможность трансформации культурного наследия в современности.

Да, несомненно, нельзя ратовать за то, чтобы все обучающиеся занимались народно-художественным творчеством. Равно как легкомысленно рассуждать о том, что есть возможность повальной «мобилизации» обучающихся, в рабочие. И в ту и в другую профессию уйдет только тот, кто увидит в этой работе цель жизни.

Но можно рассуждать и так: ведь от знакомства с основами рабочих специальностей обучающиеся в любом случае выигрывают - в жизни эти знания им так или иначе пригодятся. Привить любовь к традициям своего региона - значит воспитывать патриотов своей «малой» родины. А это уже

гарантия того, что будет он в родном краю по совести жить, честно трудиться, преумножать славу его делами своими. В какой профессии он станет трудиться, это уже дело второстепенное.

Именно вследствие плохой профессиональной подготовки сегодня типично, что выпускник средней школы зачастую не может врезать дверной замок, просверлить или пробить отверстие в стене, вставить пробки. Не умеет оформить интерьер комнаты, квартиры. Он изучил основы наук, но не видит и не понимает, как их применить на практике. Он не умеет грамотно написать письмо, заявление, изложить свою точку зрения, т. е. не умеет пользоваться письменной и устной речью, навыкам которой его 10 лет обучали. И литературу в школе сегодня, как говорят, «проходят». И в результате этого снижен у ребят интерес к чтению, не сформирован читательский вкус. Или изучают школьники химические элементы, но далеко не все знают, где, для чего тот или иной элемент применяется в жизни, на производстве. Большинство неплохо теоретически объясняют такие математические понятия, как «синус», «косинус», «тангенс», «котангенс», но спроси их, где они используются в жизни, немногие скажут.

А возьмем изобразительное искусство. Оно, прежде всего должно учить видеть красоту, чтобы творить «жизнь по законам красоты»: красоту в одежде, причёске, быту, производстве. Где бы ни жил, ни работал после школы молодой человек, обладающий художественным вкусом и видением, жизнь его будет ярче и богаче. Сегодня в школе мы учим обучающихся только навыкам рисования, лепки и совсем не учим образному конструктивному мышлению.

И одна из причин такого явления это методика преподавания по принципу «Делай, как я», обучение по готовым образцам, заучивание без понимания и возможности применения на практике. Такое обучение формирует рабочего-исполнителя, нетворческого специалиста, инертную личность.

Однообразие деятельности, непонимание жизненной, практической значимости предмета приводят к отсутствию интереса у школьников к учебе, в отдельных случаях это причина пополнения категории «трудных» подростков, сначала скучающих, а потом убегающих с уроков.

В методике преподавания каждого учебного предмета ведущим должен быть принцип применения знаний в жизни. На это должна ориентироваться система различных практических самостоятельных заданий по предмету.

Меня часто упрекали, что я отклоняюсь от программы. Но во первых, программа - не догма, а во-вторых, любую тему можно преподнести на различных уровнях: механическом, исполнительском и творческом. Ребенок же учится видеть конечный результат, образ. Он как бы его конструирует самостоятельно.

Возьмем, к примеру, урок изо в I классе. Тема «Рисование с натуры (грузовик, автобус, троллейбус)».

Если идти по пути простого механического срисовывания игрушки, что сегодня встречается еще нередко, можно добиться лишь формального обучения школьников рисованию с натуры. Но ведь есть иной путь, который усилит воспитательную роль урока - творческий, т. е. объединить рисование с натуры игрушек с рисованием по памяти настоящих машин, добавить к этому элемент фантазии конструирования: нарисовать автобус с откидывающимися креслами с открывающимися дверцами на случай аварии. И тогда ученик мыслит: где, как и что разместить, какие должны быть размеры?

Метод, направленный на развитие самостоятельности конструктивного мышления, есть основа проявления этих качеств во взрослой жизни, как бытовой, так и производственной.

Методика обучения, активизирующая самостоятельный поиск включение школьника в самодеятельность с целевой, жизненной установкой, способствует тому, что каждый ребенок находит себя свое место в

определенном деле, видит, как оцениваются малейшие его успехи, он начинает верить в себя, в свои возможности.

Давая обучающимся задание на изготовление каких-либо предметов деталей, я предлагал найти и соответствующие материалы, и подобрать инструмент, и продумать, как это все можно наиболее целесообразно использовать. Когда такая работа проводится систематически, ребята уже не проходят мимо выброшенных кроватных спинок и уголков, трубок, поломанных столов и стульев. Они опытным взглядом оценивают, примеряют и в своем воображении конструируют, видят очередную вещь, осмысливают, где, как и что можно приспособить в дело. Так воспитывается трудовая сметка, конструкторская жилка, бережливость, хозяйское отношение к школьному и государственному имуществу, что позволит в дальнейшем успешно трудиться в любой профессии, интересно проводить досуг.

Эстетическая активность, таким образом, теснейшим образом связана с интеллектуальной, трудовой и политической активностью. Вместе с тем она имеет свои признаки, обусловленные спецификой искусства. Во-первых, это эстетическое отношение к искусству, во-вторых, психологическая и практическая готовность к эстетической деятельности (познавательная, исполнительская деятельность, коллекционирование, пропаганда прекрасного и т. д.), в-третьих, активная эстетическая позиция по отношению к прекрасным и безобразным явлениям в сфере искусства; в-четвертых, умение вносить элементы эстетики в любую деятельность. Высший показатель эстетической активности - способность к творчеству. Задача школы - воспитать у обучающихся любовь к прекрасному, готовность психологически и практически участвовать в создании красоты, умение воспринимать окружающее средствами эстетики.

Важной предпосылкой формирования эстетической активности является создание эстетической среды, наличие художественного фона в коллективе. Если же окружающая среда антиэстетична или, по словам Н.

Рериха, «оскудела красотой» то надо сначала изменить среду. Интерьер, мебель, оборудование и оформление кабинетов оказывает определенное влияние на становление эстетической культуры школьника.

Но, помимо этого, весь учебно-воспитательный процесс в школе должен быть направлен на создание условий для лучшего раскрытия способностей ученика. Только раскрыв эти способности, учитель может формировать у обучающихся эстетическую активность.

Большое значение при этом имеет психологическая подготовленность ученика, его интересы. Толчком к внутренней эстетической активности обучающихся могут быть только развитие его интересов, бережное отношение к личности ученика, его внутреннему духовному миру. Постоянно управлять таким процессом формирования личности школьника должен умный, грамотный учитель, повседневно ищущий новые методические приемы проведения уроков, различные формы организации деятельности обучающихся.

Важно так организовать урок, чтобы обучающиеся не были пассивными исполнителями, а, отталкиваясь от их интересов, способностей, увязать их с практическими задачами урока, помочь обучающимся проявить свою индивидуальность. При такой организации урока обучающиеся забывают о звонках и переменах, остаются с учителем и после него, чтобы закончить начатое дело. Именно в сочетании урочной и внеурочной деятельности обучающихся - путь к развитию их эстетической активности.

«Нет и не может быть обучающихся, которые бы не хотели учиться с самого начала учения. Неумение трудиться порождает нежелание, нежелание- лень. Каждое звено, новое в этой цепи пороков, становится все крепче, и разрывать его все труднее. Главное средство предупреждения этих пороков - учить воспитанников самостоятельно трудиться ...» - пишет В. А. Сухомлинский.

Важно также учителю не упустить из поля зрения воспитание у школьников любви к своему краю. Только зная культуру, историю своего села, города, области, человек может понять и освоить мировую культуру.

В последнее время только и слышишь, что «надо» не только обучать, но и воспитывать, давать ребенку комплексное развитие: обучая - воспитывать и развивать, играя - воспитывать и развивать. Урок несет в себе три цели: образовательную, воспитательную и развивающую. Но первая (как была, так и осталась основной) строится на усвоении учащимися новых знаний, умений, навыков. А вторая и третья цели обычно формально «пристегиваются» к первой. И говорить о единстве этих целей не приходится. Учителя, кто как умеет, ставят их перед учащимися и реализуют.

Главной по-прежнему остается установка «учить» или, как говорят некоторые, «содействовать учению». Но можно всю жизнь «учить» и «содействовать»... и не добиться никаких результатов, если учитель сам не стремится к какому-либо результату и не нацеливает на него обучающихся. При этом он вроде бы и занимает их делом и даже учит «действовать» по принципу: «Делай, как я!», «Делай со мной!», «Делай за мной!» А что при этом обучающиеся усвоят? Чем овладеют за определенный промежуток времени? К чему будут стремиться, к какому результату? Чаще всего ни к какому: они будут просто «выполнять работу», например «рисовать». Да и учитель будет просто «объяснять», «беседовать», «знакомить». Но на пути такого учителя рано или поздно встанет одно препятствие, единственный реальный критерий его педагогической состоятельности: качество знаний, уровень умений и навыков обучающихся. «Действовать» так, как учитель, на его уровне или хотя бы приближенно, обучающиеся еще не в состоянии. Детские рисунки, например, намного ниже по уровню рисунка учительского, взрослого. Некоторые учителя даже говорят так: «Я сам на пятерку не рисую... А потому потолок - «4». Основная же масса обучающихся довольствуется тройкой, и вырабатывается суждение: «Да, ладно, и тройка сойдет». Вот так реализуется основная обучающая цель. Развивающая же,

как правило, осуществляется в плане закрепления и дальнейшего развития уже имеющихся навыков.

Вот здесь-то чаще всего можно прочесть в учительских планах такую цель: «развивать художественный вкус». И это при таком-то обучении, когда в реализации развивающей цели свет науки в школу почти не проникает. Здесь многие ограничиваются только призывами: «должны», «надо». А как? Каким образом формировать хотя бы все тот же вкус? Как его воспитывать не только у обучающихся, но и у самих наставников?

Воспитывающая же цель под стать развивающей. Если на уроке учитель в разговоре уделял внимание воспитательной функции, то урок будет воспитывающим. А если еще и употреблял слова о развитии, то и развивающим и, конечно же, обучающим. А что вынесли с этого урока ребята? С чем ушли? Чаще всего: с чем приходят, с тем и уходят. Только время убили. А ведь уроки изо - прекрасная возможность воспитания чувства прекрасного, художественного вкуса, желания творчества. Именно на этих уроках, как ни на каких других, есть возможности воспитывать гражданские и морально-волевые качества, коллективизм и многие другие.

Помнится, что еще в первый год работы в школе мне бросилось в глаза, что каждый ребенок на уроке изо сам по себе, варится в собственном соку: каждый рисует в своем альбоме. Нет-нет да и нарушают отдельные обучающиеся дисциплину, вступают в разговоры. А по поводу чего? Оказалось, по поводу рисунков. Значит, у них нужда в общении? А предоставляем ли мы это общение? Нет! И чем же мы это мотивируем? Самим процессом рисования. Но чтобы обучающиеся освоили этот процесс, им надо овладеть определенной суммой знаний, умений, навыками и техническими приемами. А все это возможно лишь при определенном взаимодействии не только учителя с учениками, но и обучающихся друг с другом.

Первое, с чего я начал,- с организации творческих групп обучающихся для коллективной работы. В совместной работе у ребят есть возможность

подсказать, помочь друг другу. В то же время каждый выражает именно себя в общей композиции, а это буквально захватывает всех. Это - настоящее производство. И главное - стремление к результату. Время торопит. «Как мало времени осталось!»- читаешь на лице каждого ученика. Рисование на альбомных листах и других материалах, по общему замыслу, это своего рода объединение идей, когда из отдельных рисунков и поделок составляется композиция для общественного дела. Вот тогда ребенок рисует не ради отметки, он вносит творческую долю в общее дело. От каждого - по способности. И отметка каждому - по труду. И конечно же, я руководствовался не абстрактной целью «учить и содействовать», а ставил перед учащимися определенные задачи, например: овладеть технологическим процессом. Планировал деятельность ребят в расчете не только на время, отведенное той или иной теме программой, но и на их реальные возможности, учитывая в первую очередь их творческий потенциал, уровни каждого. И конечно же, шел не от своих возможностей, а от возможностей ребят. Они-первые, а я - второй, как бы в тени. Но чтобы так работать, надо очень хорошо знать своих подопечных, их возможности, причем каждого в отдельности.

К сожалению, многие учителя знают только хорошо рисующих учеников, а их, по учительским меркам, раз-два и обчелся. Основная же масса обучающихся для учителя - за семью печатями. По сути дела, он с ними и не работает. Творческий потенциал учителя, его уровень в рисовании ребята знают, видят хотя бы при объяснении им нового материала, судят и по его оформительской работе в школе. Он как бы у них на ладони. Учитель же судит о ребячьих возможностях только по выполнению программных тем, где они, как правило, не раскрывают себя,— мешает не только критерий «правильности», но и подражание учительскому образцу, отказ от «своего». Такое положение дел и заставило меня искать иные пути в методике преподавания. Чем же я при этом руководствовался? Прежде всего не самим содержанием учебных программ, а идеями, которые позволяли каждому

ребенку раскрыть себя с наилучшей стороны. Один - первый в одном, другой - в другом, третий - в третьем. И так, нет ни сильных, ни средних, ни слабых.

Первой заботой учителя изоб было и остается выявление художественно-изобразительных возможностей обучающихся, их уровня и творческого потенциала, причем не от случая к случаю, а систематически, постоянно, в зависимости от тем и видов деятельности. Естественно, возникает вопрос: а для чего это нужно? Прежде всего, чтобы произвести «замер» возможностей каждого ученика на данном этапе, на определенной ступени развития, в том числе его художественного вкуса, и спрогнозировать ребячью деятельность. И так шаг за шагом. Это позволяет произвести расчет наличных сил и средств. Идти от ученика - это первое методическое преимущество учителя в построении урока. Первое слово ребятам, а не учителю. При анализе учащимися детских рисунков и поделок, в общении по их работам первое слово опять же за ними и лишь второе - за учителем. И что очень важно, наряду с анализом, ребята защищают свои идеи, позиции, отстаивают свое «я». Вот здесь поистине уже все ребята у учителя как на ладони. Но вот обучающимся потребовалась помощь в доработке, дополнении, исправлении или в выполнении работы заново, вот только теперь, после предварительной серьезной работы школьников над темой, слово за учителем. К этому времени нужда заставляет почти всех ребят по ряду вопросов обратиться к педагогу: они «созрели» для восприятия его информации, столкнувшись с рядом трудностей, поэтому они и смотрят на него другими глазами и слушают с огромным вниманием. Он в этой ситуации для них - луч света, надежда и оплот, непоколебимый авторитет, наставник, старший товарищ. Его слово - закон для ребят. Учительская информация, именуемая объяснением нового материала, теперь ко времени - это своего рода потребность в пище, по которой ребята изголодались. Так было в моей работе с детьми. И что касается развития художественного вкуса, то он изначально не отрывался от творчества, а, наоборот, детское творчество именно основывалось на ребячем вкусе.

Не ставя перед собой и учащимися цели развития способностей чувствовать и понимать красоту, мы тем самым лишаем возможности повышать уровень развития вкуса, не содействуем его развитию. Вот и получается, что у одних благодаря содействию семьи, среды развиты вкусы, у других по причине бездействия окружающей среды они не развиты. Что же нужно для их развития? Во-первых, выявление интересов ребенка и его соответствующих вкусов. Каким образом? Только через приобщение к делу, причем творческому, где уже в замысле проявляется его индивидуальность. И что здесь очень важно, так это то, чтобы ученик, начиная с замысла, отразил свою сопричастность, всегда стремился осознать потребности класса, школы, подшефного детского сада или предприятия и делом ответил на запросы времени.

Работая в школах Заполярья, влюбленный в красоту северной природы, где-то в глубине души моей я долго вынашивал мысль о воплощении образа хозяина Кольской тундры. Помнится, как идея обретала конкретные очертания, подхлестывала желание и, наконец, вылилась в замысел. А способствовал этому обычный заказ администрации школы на конкретную художественно-оформительскую работу. И, приступая к разработке эскизов-проектов, я решил, что эта работа должна отражать не только лицо школы, но и лицо города металлургов, выросшего в лесотундре, среди озер и сопок.

Особенностью этого заказа была не просто просьба администрации - оформить школьные помещения, а общественная потребность, осознаваемая не только мною и моими коллегами, но и ребятами. А потому и задумки наши были в соответствии с нашими интересами и реальными возможностями. А главное - из этой потребности родились и наши замыслы. Правда, на все это понадобилось немало времени, и в первую очередь на увлечение этой идеей ребят-единомышленников, на их агитацию.

И только благодаря нашему желанию, влюбленности в тему, осознанию необходимости нашей работы был организован и детский творческий процесс. Замыслы не только овладевали ребячьими душами, что было

исключительно важным, но и рождали вдохновение, пробуждали интуицию и фантазию, ориентировали на выбор определенного материала для работы, отбор средств.

Важнейшим для меня было и решение таких вопросов: как поддержать интерес ребят? Как сохранить их увлеченность? А главное, беспокоило то, чтобы зернышки будущего урожая проросли, а творческий процесс благодаря замыслам получил определенное идейное направление и смысл. Ребячьи идеи выливаются в их замыслы лишь тогда, когда в структуре занятий и уроков я предусматривал временные моменты. Первое - время на вынашивание самого замысла. Второе - время на его обдумывание, уточнение мыслей, наполнение реальным материалом, опытом жизненных впечатлений. Третье - время на рассмотрение, обсуждение, предварительное утверждение. Четвертое - время на пробы, черновики, эскизы, наброски. Пятое - время на анализ.

К сожалению, мне пришлось убедиться в том, что многие учителя эти этапы творческого процесса в структуре занятий не предусматривают. Большинство из них значительное время урока расходуют на вводную беседу по темам, на объяснение нового материала и на привязывание ребят к учительскому образцу. Тем самым они не выявляют и не развивают творческого потенциала каждого ребенка в отдельности. Что в таком случае остается делать ребятам? Они, как зрители, лишь наблюдают за действиями учителя, который учит, воздействует на них, выражает недовольство их невниманием, нередко в нервной обстановке, вплоть до агрессивности. А в результате - обоюдное непонимание и отчужденность во взаимоотношениях.

Обратил я внимание и на то, что, чем больше учитель воздействует на ребят, навязывая им свое, тем меньше информации они получают. В школе, к сожалению, творческий тип деятельности учителя еще пока явление редкое. Не потому ли всем нам приходится наблюдать в жизни в большей мере исполнителей: сегодня - воли учителя, а завтра - чьей угодно, только не

своей, а на этом мы несем значительные потери? И сколько бы мы ни призывали к творчеству: призыв так и останется призывом.

Итак, эффективность работы учителя по формированию эстетической активности обучающихся зависит от следующих методических условий:

1. Весь учебно-воспитательный процесс должен быть подчинен созданию условий для раскрытия «сущностных сил» ученика.
2. Постоянный учет уровня подготовленности обучающихся к решению задач конкретного урока.
3. Создание эмоциональных, технических условий для раскрытия самими учениками своих сил, способностей.
4. Бережное отношение к личности ученика, его внутреннему, как эмоциональному, так и духовному, миру.
5. Учитель должен готовить себя к творческой деятельности.
6. Постоянное управление процессом формирования личности школьника.
7. Содержание программ, учебников должно создавать условия для творческой деятельности учителя.
8. Постоянный поиск учителем новых методических приемов, форм организации деятельности обучающихся.
9. Использование краеведческого материала.
10. Изменение структуры урока в соответствии с возможностями обучающихся. Центральная фигура урока - ученик, его деятельность, успехи, ошибки. Учитель - организатор, помощник, руководитель.
11. Постановка ученика в активную позицию на уроке путем организации ролевых игр.
12. Индивидуализация процесса обучения:
 - а) по способностям;
 - б) по темпам продвижения;
 - в) в тематическом плане.
13. Сочетание урочной и внеурочной деятельности обучающихся.

1.2. Историографический анализ профессионально значимых качеств в научных исследованиях

Относительная новизна, недостаточное научное осмысление и теоретико-методологическая разработанность проблемы формирования профессионально значимых качеств специалиста связаны с тем, что предысторией нового образовательного эталона - профессионально значимых качеств - был длительный процесс осознания профессионально значимых качеств образования в целом, В связи с этим, для определения структуры и содержания профессионально значимых качеств, теоретико-методологического обеспечения их формирования нами проведен историографический анализ феномен профессионально значимых качеств в трудах зарубежных и отечественных ученых.

Частично к классическому научному знанию можно отнести и позиции А.К. Марковой и Л.М. Митиной, характеризующих профессионально значимые качества подготовки специалиста как совокупность знаний, умений и навыков, носящих строго детерминированный характер. Подобная трактовка профессионально значимых качеств направляет образовательную теорию и практику на экстенсивный путь развития. В то время как научные знания обновляются очень быстро, а вместе с ними обновляются профессиональная среда и задачи производства, накопительская модель образования оказывается неэффективной, затратной (время, здоровье, деньги) и поэтому неперспективной. Трактовка профессионально значимых качеств в рамках классической науки дает основание полагать, что профессионально значимые качества это есть та же триада «знания, умения и навыки», получившая формальную модернизацию.

В работе Марковой А.К. «профессиональная компетентность представлена в виде процессуальных показателей (педагогической

деятельности, педагогического общения, личности учителя) и результативных показателей (обученности и обучаемости, воспитанности и воспитанности школьников). Внутри каждого из этих блоков автором выделяются необходимые знания, умения и навыки, а также требования к психологическим качествам педагога». Маркова А.К.(16-4).

Митиной Л.М. акцентируется внимание на педагогические профессионально значимые качества не только как гармоничном сочетании знания предмета, методики и дидактики его преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, способов выполнения действий, но и приемов, средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации. В структуре педагогических профессионально значимых качеств автором выделяются три подструктуры: деятельностная (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности), коммуникативная (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения) и личностная (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования). В качестве особого условия развития педагогической компетентности рассматривается осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательная организация общения как основы развития и обучения в школе.

«В контексте *постнеклассического типа научной рациональности* проблема профессионально значимых качеств рассматривается в качестве такого свойства специалиста, которое обладает универсальностью, переносимостью, системностью, гибкостью, вариативностью, как по форме, так и по содержанию. Это связано в большей степени с тем, что современному специалисту в его профессиональной деятельности приходится иметь дело с объектами и явлениями действительности, сложными по внутренней структуре и по

содержанию, развивающимися достаточно динамично, эволюционно при переходе к новому качественному уровню. Принимая во внимание данное обстоятельство, современное профессиональное образование, наряду с собственно профессиональной подготовкой, в качестве обязательной составляющей должно включать общетеоретическую, общеметодологическую и аксиологическую подготовку специалиста, что соответствует, на наш взгляд, компетентностному образованию, одной из основных задач которого является формирование профессионально значимых качеств» Митина О.А. (32-22).

В ходе исследования были сделаны выводы о том, что знания и навыки представляют собой поверхностные компетенции, которые легче выявить и развить. Мотивы и свойства относятся к глубинным компетенциям. При сложных работах, требующих быстрого и качественного исполнения, рекомендуется формирование именно мотивов и свойств, которые, на наш взгляд, можно рассматривать в качестве профессионально значимых качеств.

В период с 1997 по 2003 гг. Организацией экономического сотрудничества и развития (Международная экономическая организация сокр. ОЭСР) осуществлялся проект «Definition and Selection of Competencies» (DeSeCo) для выявления профессионально значимых качеств. Потребность в его реализации состояла в том, что ключевые профессионально значимые качества, по мнению разработчиков, могли бы оказать помощь современному человеку в противопоставлении себя жестким требованиям окружающего мира, процессам глобализации и модернизации, создавая все более сложный и постоянно изменяющийся мир. Ключевые профессионально значимые качества помогли бы лучше судить о том, насколько молодежь и взрослые готовы к требованиям жизни, а также определить ведущее целеполагание для образовательной системы и обучения на протяжении всей жизни.

«Авторами проекта были выделены три категории

профессионально значимых качеств: интерактивное применение информационных ресурсов, вспомогательных средств и инструментария; интеграция в гетерогенных группах; способность автономной деятельности. К первой категории (интерактивное применение средств массовой информации и вспомогательных средств) исследователями были отнесены: способность интерактивного применения языка, символов и текста; способность интерактивного применения знаний и информации; способность интерактивного применения технологий. Вторая категория (интеграция в гетерогенных группах (социальная, межкультурная компетентность) включает в себя способность поддерживать хорошие и гибкие отношения с другими людьми; способность к кооперации; способность преодоления и решения конфликтов. В структуру третьей категории (способность к автономной деятельности) входят способность действовать в большем контексте; способность составлять и реализовать жизненные планы и собственные проекты; способность соблюдения прав, интересов, границ и потребностей» Агарова Н.И. (23-65).

По мнению разработчиков данной программы, представленные профессионально значимые качества могут начать формироваться в школе и продолжать формироваться в течение всей жизни. Не все профессионально значимые качества могут быть сформированы в рамках основного образования по следующим причинам: профессионально значимые качества развиваются и изменяются на протяжении жизни и могут, как приобретаться, так и утрачиваться; меняются также требования к человеку по причине технологических и структурных изменений; развитие профессионально значимых качеств не прекращается с достижением взрослости (особенно способность рефлексивно мыслить и действовать, предполагающая определенную зрелость и опыт).

В 1996 году В. Хутмахером было определено пять профессионально

значимых качеств (key competencies), которыми необходимо овладеть в целях получения качественного образования и успешной профессиональной деятельности: политические и социальные профессионально значимые качества; профессионально значимые качества, связанные с жизнью в многокультурном обществе; профессионально значимые качества, относящиеся к овладению устной и письменной коммуникацией; профессионально значимые качества, связанные с информатизацией общества; способность учиться на протяжении всей жизни.

В исследованиях зарубежных ученых «ключевые профессионально значимые качества рассматриваются в качестве универсального индивидуализированного практикоориентированного феномена: способности жизнедеятельности в поликультурном информационном обществе; совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для решения различного типа непредвиденных задач в течение всей жизни, решения проблемы устаревания знаний и прогнозирования развития профессионального образования; необходимого условия личностного развития на протяжении всей жизни; фактора развития человека, приобретения им личностной идентичности и социализации (личностные, предметные (методические) и социальные ключевые квалификации); способности интегрировать различную информацию (знания) и контекст своего профессионального опыта в некую единую систему, выражающую его профессиональную идентичность» Истонин В.А. (45-126).

Исследования российских ученых по проблеме профессионально значимых качеств в образовании и их внедрении в систему подготовки современного специалиста представлены в работах И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.И. Байденко, Е.В. Бондаревской, А.Г. Татура и др.

А.В. Хуторской полагает, что преодоление кризиса современного образования состоит в необходимости перехода к личностно-ориентированной парадигме образования, под которой понимается

исходная концептуальная схема, модель постановки и решения проблем образования, где признается уникальная сущность каждой личности и индивидуальность ее образовательной траектории. Основная функция личностно-ориентированного образования - обеспечить и отразить становление системы личностных образовательных смыслов. Воплощение личностно - ориентированной парадигмы в жизнь возможно средствами образования на основе профессионально значимых качеств. Благодаря этому можно овладеть комплексной процедурой, в которой присутствует совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер. С точки зрения автора, компетенция - совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним, а компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности. В перечень ключевых образовательных компетенций А.В. Хуторской включает: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования И.А. Зимняя определяет профессионально значимые качества как «некоторые внутренние, потенциальные скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» профессионально значимые качества характеризуется как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека». Автор выделяет десять профессионально значимых качеств и подразделяет их на три основные группы: профессионально значимых качеств, относящиеся к самому

человеку как личности, субъекту деятельности, общения; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; профессионально значимые качества, относящиеся к деятельности человека.

Е.В. Бондаревская пишет о профессионально значимых качествах «как о личностно- осознаваемой, вошедшей в субъективный опыт, имеющей личностный смысл системе знаний, умений и навыков, которая имеет универсальное значение, т. е. может быть использована в различных видах педагогической деятельности при решении множества жизненно значимых проблем. Профессионально значимые качества, с позиции автора, - это личные цели студента (педагога), личные смыслы его образования (профессиональной деятельности)» (13-68). Личностный компонент в профессиональной подготовке современного специалиста составляют ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная и личностно-самосовершенствующая профессионально значимое качество. Подобная позиция в наибольшей степени соответствует герменевтической направленности современного образования.

«В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркивается необходимость формирования целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной и личной ответственности обучающихся, т.е. формирование профессионально значимых качеств, определяющих современное качество содержания образования.» Бондарева Е.В. (23-7)

Основанное на профессионально значимых качествах образования (competence-based education) является в настоящее время одной из доминирующих тенденцией в Нидерландах, Великобритании, Австрии, Финляндии, США, Австралии. Оно получило широкое распространение в этих странах с 80-х годов прошлого века.

Приняты программы по развитию информационного общества

PAGSI (Франция), (Норвегия); введены испытания по шести ключевым профессионально значимым качествам для специалистов, получающих высшее профессиональное образование (Великобритания).

Представим различные взгляды рассмотренных выше исследователей на феномен профессионально значимых качеств с позиций трех типов научной рациональности в виде таблицы (см. таб. 1.1).

Таблица 1.1

Понятие «ключевые компетенции» с позиции типов научной рациональности

Тип научной Рациональности	Признаки профессионально значимых качеств	
Классический тип научной рациональности	<ul style="list-style-type: none"> - общие учебные умения и навыки; - совокупность знаний, умений и навыков по психологии; - психологические качества (мотивация, мышление, самосознание); - общечеловеческая и специальная культура 	<p>ЛЛО. Степашкина (2005) А.Д. Алферов (1988) А.К. Маркова (1990) Л.М. Митина (2004)</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Неклассический тип научной рациональности</p>	<ul style="list-style-type: none"> - психологические качества (мотивация, мышление, самосознание); - общечеловеческая и специальная культура; -совокупность знаний, умений и навыков по психологии система порождающих принципов, универсальных по своей природе; типы психологических новоборазований (мотиваций); - контекстная целесообразность, творчество, (2004) самоорганизация, самоуправление, самооценивание, саорегулирование. самокоррекция, самопозиционирование; - базовые качества людей (мотивы, свойства, Я- концепция, знание и навык); - относящие к общему (метапредметному) содержанию образования; обобщение представленных основных компетентностей» которые обеспечивают нормальную 	<p>А.К. Маркова (1990) Л.М. Митина (2004) А.Д. Алферов (1988)</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Постнеклассический тип научной рациональности</p>	<p>жизнедеятельность человека в социуме</p> <ul style="list-style-type: none"> - достижение значительных результатов для человека и общества, способствующие человеку справляться с 'рудными задачами в разных условиях. - политические и социальные компетенции; <p>Projekt</p> <ul style="list-style-type: none"> - компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; - компетенции, относящиеся к овладению устной и письменной коммуникацией; - компетенции, связанные с информатизацией общества; - способность учиться на протяжении всей жизни. - субъективный опыт личности 	<p>Н.Хомский (1972) Дж. Равен (1984)</p> <p>В.И. Еайденоко</p> <p>МакКлелланд и др.(2005)</p> <p>А.В. Хуторской (2003)</p> <p>И.А. Зимняя (2003)</p> <p>Das De-Se-Co (1997-2003)</p> <p>В.Хутмахер (1996)</p> <p>Е.В. Бондаревская (2006)</p>

Опираясь на теоретические выводы В. Байденко, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, Е.В. Бондаревской, Б.С. Гершунского, А.А. Данилова, И.А. Зимней, В.В. Красвского, Н.Н. Моисеева, И. Пригожина, В.С. Степина, Э. Тоффлера, А.В. Хуторского, считаем необходимым представить ключевые профессионально значимые качества как парадигмальный уровень профессионального образования, состоящего из *теоретической, методологической и аксиологической* составляющих (профессионально значимых качеств). Его содержание и соотнесенность с другими качествами образовательного процесса (целями, задачами, принципами, средствами и условиями формирования, уровнями и критериями сформированности) можно представить в виде схемы.

«Теоретическая ключевая профессионально значимое качество» является целостным представлением о закономерностях профессиональной деятельности, формируется на основе выявления и определения отличительных свойств субъекта и объекта деятельности. Формирование теоретической ключевой компетенции проходит определенные этапы, связанные с выявлением доминирующей парадигмы и прогнозированием дальнейшего развития научного знания, изучением совокупности накопленных научных фактов, методов и методологии исследования.

Методологическая ключевая профессионально значимое качество представляет собой содержательную основу, способность определения необходимой совокупности средств, условий и принципов деятельности и реализации данных теоретических представлений на практике. Формирование данного вида ключевой компетенции также находится в тесной взаимосвязи с изучением теоретических основ деятельности, предполагающих определение совокупности системы различных методов, трансформируемых и реализуемых в зависимости от особенностей решаемых проблем, условий труда и личности специалиста.

Аксиологическая ключевая профессионально значимое качество

представлено как система ценностей в профессиональной деятельности специалиста. Отбор нужной информации, получение нового знания, использование его в качестве методологии деятельности необходимо осуществлять с позиции ценностно-смысловой значимости. Ценностью для современного специалиста необходимо считать все то, что имеет положительное значение для системы «человек-природа-общество», где человек является основным связующим звеном. Поэтому в центре внимания современного специалиста должны находиться вопросы духовного, нравственного, физического и профессионального совершенства человека в гармоничном единстве с природой и обществом.

Таким образом, ключевая компетенция представляет собой универсальную субъективированную способность специалиста в области культуры и межкультурных связей, коммуникаций, социально-трудовых отношений и самообразования, которые являются неотъемлемым компонентом любой профессиональной деятельности.

Учитывая тот факт, что сфера профессиональных интересов современного специалиста ориентирована на широкий спектр все более расширяющихся неповторимых образовательных систем, можно говорить о ключевых компетенциях как о знаниях и умениях системного характера, универсальном, регулирующем любой вид деятельности феномене. Ключевые компетенции необходимо рассматривать в качестве основного регулятора в выборе объекта и предмета, методологии, ценностных ориентиров деятельности, в отборе нужной информации и получении нового знания» Бондарева А.Ю. (65-43)

Компоненты теоретической, методологической, аксиологической профессионально значимых качеств представлены в таблице (см таб. 1.2.).

Таблица 1.2

Компоненты теоретической, методологической, аксиологической

профессионально значимых качеств

п/п	№ Профессион ально значимые качества	Компоненты профессионально значимых качеств
1	теоретическое	<ul style="list-style-type: none"> - определение объекта деятельности; -определение уровня содержания объекта деятельности (конкретнопредметное, межпредметное, общепредметное); -определение системных признаков объекта деятельности; - определение структуры системных компонентов объекта деятельности; -определениесодержания системных компонентов объекта деятельности; - выявление качественно-количественных изменений в развитии объекта деятельности (эволюционных, традиционных); - выявление степени детерминации в развитии объекта; - определение степени транспарентности в развитии объекта (открытость, закрытость); - выявление профессионально-значимого субъекта деятельности; - выявление индивидуально-типологических особенностей
		<ul style="list-style-type: none"> - выявление универсальных характеристик субъекта (специалиста); - выявление контекстных особенностей субъект-объектных взаимосвязей

2	методологическое	<ul style="list-style-type: none"> - анализ принципиальных положений науки конкретной культурно-исторической ситуации развития общества; - сравнительный анализ принципиальных положений науки различных культурно-исторических ситуаций развития общества; -определение принципов конкретного вида профессиональной деятельности; -определение содержания и структуры принципов конкретного вида профессиональной деятельности; -определение средств конкретного вида профессиональной деятельности; -анализ условий конкретного вида профессиональной деятельности; - прогнозирование развития проблемной ситуации; - проектирование методологического аппарата деятельности при решении проблемной профессиональной задачи; -мобильное реагирование в условиях непредвиденного развития проблемной ситуации; -трансформация методологического аппарата в
---	-------------------------	---

3	аксиологическое	<ul style="list-style-type: none"> -определение феномена ценности; - анализ ценностно-смысловых оснований науки определенной культурно-исторической традиции развития общества; -сравнительный анализ ценностно-смысловых оснований науки различных культурно-исторических традиций развития общества; - ценностно-смысловой анализ собственного опыта творчества; - сравнительный ценностно-смысловой анализ собственного опыта творчества с опытом творчества ведущих представителей науки и искусства; - творческое осмысление ценностно-смысловой проблематики профессиональной деятельности; - критический анализ ценностно-смыслового опыта различного вида творчества; - обогащение собственного ценностно-смыслового опыта творчества; - контекстное определение совокупности ценностей конкретного вида профессиональной деятельности; - определение содержания выявленных групп ценностей: -классификация выявленных групп ценностей; следование принципу гуманизма в решении любого типа профессиональных задач
---	------------------------	---

Проблема формирования профессионально значимых качества парадигмы образования нашла отражение в ряде официальных государственных документов и диссертационных исследований. Международной исследовательской группой по сравнительным исследованиям систем и образовательных стандартов высшего образования государств-участников СНГ были разработаны Концептуальная модель и Макет образовательного стандарта высшего образования стран СНГ (проект). Данный документ был представлен для обсуждения и одобрен на X конференции министров образования

государств-участников СНГ 6 апреля 2005 года в г. Минске. В Концептуальной модели и макете наряду с традиционными квалификационными требованиями выделяются: требования к базовым навыкам; основным профессионально значимым качествам как операционализируемым результатам образования по соответствующей образовательной программе (социально-этические, профессиональные, личностные).

В ряде диссертационных исследований получили отражение некоторые аспекты проблемы формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста. В частности, рассматривается формирование профессионально значимых качеств будущего учителя информатики средствами унифицированного языка моделирования (С.Д. Коткин, 2006), проектирование и реализация профессионально значимых качеств специалиста как образовательного результата системы дополнительного профессионального образования (О.М. Бобиенко, 2005), технология формирования профессионально значимых качеств специалистов в области музыки (Н.В. Руднева, 2007), формирование профессионально значимых качеств у школьников (О.В. Темняткиной, 2007), актуализация профессионально значимых качеств в содержании повышения квалификации педагогов дополнительного образования (О.А. Черепанова, 2007), формирование профессионально значимых качеств у обучающихся колледжей при изучении общепрофессиональных дисциплин (И.В. Чаплыгина, 2016), формирование профессионально значимых качеств руководителя в процессе обучения по специальности менеджер образования (С.Н. Белоконь, 2016) и др.

Таким образом, проведенный историографический анализ феномена профессионально значимых качеств, их структуры и содержания позволил установить, что отдельные аспекты рассматриваемой проблемы получили свое отражение в научных трудах. Однако вопросам формирования профессионально значимых качеств специалиста не

уделено должного внимания. В связи с этим, считаем возможным представить в качестве теоретико-методологической основы опору на личный опыт как инструмент формирования профессионально значимых качеств специалиста подход, основные положения которого рассмотрены в следующем параграфе диссертации.

1.3 Опора на личностный опыт как подход в формировании ключевых компетенций специалиста художественно – эстетического профиля.

Личный опыт в формировании профессионально значимых качеств специалиста ориентирует образовательный процесс на выявление, понимание, переосмысление и осознание обучающимися под руководством преподавателя индивидуального, неповторимого опыта познания и творчества выдающихся представителей определенной сферы профессиональной деятельности, который позволяет создать представление о совокупности профессионально значимых качеств конкретного специалиста. Речь идет об осмысленном, осознанном, индивидуальном опыте профессиональной деятельности, вершину которого составляют сформировавшаяся совокупность профессионально значимых качеств. Формирование профессионально значимых качеств позволит осуществить поиск своего собственного «Я» в рамках профессии и вне ее, осознанного личностного профессионального выбора, способность и готовность брать на себя ответственность, проявлять творчество. Таким образом, в системе профессионального образования первоочередной задачей необходимо рассматривать задачу становления личности специалиста, его индивидуальной профессиональной культуры. В этой связи выявление, понимание и осознание специалистами индивидуального опыта познания и творчества

выдающихся представителей определенной сферы профессиональной деятельности необходимо рассматривать как условие для их творчества, повышения мотивации профессионального роста, развития аналитических, интеллектуальных способностей. Несомненно, успех познавательной деятельности специалиста будет зависеть от его психофизиологической индивидуальности, уровня профессионализма и интеллектуального развития.

В качестве такого рода механизма мы рассматриваем, с одной стороны, опыт профессиональной деятельности конкретного представителя определенной сферы профессиональной деятельности, результаты труда которого получили всеобщее признание и имеют как теоретическое, так и практическое применение в рассматриваемой нами области, с другой стороны - опыт познавательной и творческой деятельности обучающихся. Это означает, что сложившийся профессиональный опыт рассматриваемой личности представляет собой совокупность теоретической, методологической и исследовательской деятельности.

«Весьма ценным в этом случае является биографический метод, предполагающий изучение индивидуального пути и жизненного опыта личности. Он предусматривает получение подробной информации о всем жизненном пути и субъективных переживаниях человека, представления об историческом и социальном контексте жизнедеятельности личности. Постигание рассматриваемого вида опыта, порождение нового смысла в процессе его переосмысления и закрепление в своем сознании сформированных теоретических положений необходимо осуществлять при непрерывном переходе от одного уровня понимания к другому.

Рассмотрение теоретических положений подхода с опорой на личный опыт позволило разработать модель формирования профессионально значимых качеств у специалиста художественно-эстетического профиля. Конечной целью моделирования в нашем

исследовании выступает построение процесса формирования профессионально значимых качеств специалиста художественно-эстетического профиля» Бондаренко А.И. (11-65)

Проектируемая нами модель целостна по внутренним отношениям и связям между составляющими ее элементами. Выпадение какого-либо из элементов, а также изменение последовательности элементов нарушит целостность и логичность модели. Каждый из элементов модели соподчинен друг с другом, определяет и обосновывает содержание следующего элемента. Структуру модели формирования профессионально значимых качеств обучающихся составляют следующие элементы: наблюдение, постижение обобщения знания (концептосферы), интерпретацию, осознание, апробацию (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Модель формирования профессионально значимых качеств специалиста художественно-эстетического профиля

Элемент модели	Методы реализации
<p>Наблюдение систематическое, целенаправленное восприятие объекта с целью первичного ознакомления с ним, выделения его структуры, определения содержания, выявления взаимосвязей составляющих его компонентов</p>	<p>-метод личного общения с представителем науки и искусства с целью определения системы концептов его мировоззрения;</p> <p>- метод изучения результатов исследования и творчества представителя науки и искусства с целью выявления ключевых значимых фактов в его творческой биографии;</p> <p>-метод анализа публикаций представителя науки или искусства с целью определения степени значимости его достижений</p>
<p>Постижение концептосферы - установление структуры и содержания концептов опыта и результатов творчества представителя науки или искусства в соответствии с историко-культурным контекстом</p>	<p>-метод изучения социокультурной ситуации;</p> <p>- метод изучения биографических сведений;</p> <p>-метод изучения индивидуально-типологических особенностей представителя науки или искусства</p>
<p>Интерпретация - постижение структуры и содержания концептов опыта и результатов творчества представителя науки или искусства, основанное на толковании субъекта исследования</p>	<p>-метод изучения биографических сведений субъекта исследования (самопознание);</p> <p>-метод сравнительного изучения индивидуальных антропологических особенностей представителя науки или искусства и субъекта исследования;</p> <p>-метод синтеза профессиональной концептосферы представителя науки или искусства и субъекта исследования</p>
<p>Осознание - включение системы концептов профессионального познания и творчества, полученных на этапе интерпретации, в систему мыслей, идей, чувств и других духовных феноменов субъекта</p>	<p>-метод самооценки связей, отношений, закономерностей объективного мира познающего субъекта;</p> <p>-метод самоопределения целей и планов познания и творчества, предваряющих практическую деятельность;</p> <p>- метод самоопределения ценностных ориентиров бытия, необходимых для творческого и прогрессивного преобразования условий существования субъекта исследования</p>

Апробация - внедрение полученной системы концептов познания и творчества в практическую плоскость, т.е. применение при решении конкретных профессиональных задач	- метод анализа конкретной профессиональной задачи субъектом исследования; - метод определения совокупности концептов для решения данной профессиональной задачи субъектом исследования; - методы количественной и качественной оценки результатов познания и творчества
--	--

«Реализация модели формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов художественно -эстетического профиля предполагала совместное (преподавателя и обучающихся) выявление и понимание профессионально значимых качеств состоявшихся специалистов на основе изучения результатов их научного труда, биографических сведений, воспоминаний, отзывов современников и соратников, основных научных трудов в контексте современной культуры и их значимости для последующих поколений, индивидуальный путь достижения весомых результатов в науке» Бондаренко А.И. (11-34). Характеристика элементов модели представлена в таблице 1.2.

Необходимо обратить внимание на то, какие аспекты профессиональной деятельности рассматриваемыми персоналиями были актуализированы в первую очередь, какие положения они взяли на вооружение, что послужило гарантом их успеха, т.е. проследить, как складывалась теоретическая основа их деятельности, оформились методологические принципы и ценностно-смысловые установки. Исследование профессионально значимых качеств специалиста необходимо рассматривать исходя из оснований науки и мировоззрения того времени, в котором осуществлялась его профессиональная деятельность. Для этого следовало осуществить:

- анализ социокультурного контекста складывающейся модели;
- психолого-биографическое исследование;
- автобиографическое исследование личности специалиста (если имеются данные автобиографического характера).

«Переосмысление полученных эмпирических и теоретических данных с позиции современности и личного опыта, потребностей конкретного индивида связано с:

- анализом современной ситуации в науке и культуре; определением сохранности выявленных ценностей для современного специалиста в данной сфере профессиональной деятельности;
- анализом имеющегося опыта профессиональной деятельности обучающихся, средств и возможностей, которыми они располагают для профессионального роста;
- исследованием индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

Формирование у будущих специалистов художественно-эстетического профиля профессионально значимых качеств происходит на основе уже имеющегося собственного опыта и опыта, полученного в процессе изучения деятельности специалистов, трансформированного для себя, и соответствующего запросам того времени, в котором он живет, что позволяет создавать теоретическую базу; обосновывать методологические и аксиологические (совокупность ценностно-смысловых установок) основания его профессиональной деятельности»
Ивлев А.О. (23-11)

Профессиональную деятельность специалиста необходимо рассматривать как вид постоянно выполняемой деятельности, специфика которой заключается в разностороннем воздействии на окружающую действительность с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, запросов, интересов, увлечений, духовного мира личности. В этой связи составными компонентами программы профессиональной деятельности специалиста необходимо рассматривать следующие виды деятельности: научно-исследовательскую, общественную, культурную и публицистическую (рис. 1.2).



Рис. 1.4. Виды профессиональной деятельности специалиста

Вот пример работы педагога средней школы по формированию устойчивого интереса обучающегося младшего класса к изобразительной деятельности. Вот уже более двадцати лет моя память хранит один детский рисунок, ставший для меня отправной точкой в преподавательской работе – вспоминает один из учителей. Проверя однажды классное задание обучающихся, я увидел картинку, которая буквально поразила меня. Декоративный рисунок был выполнен смело, празднично и необычайно красочно. Автором работы была девочка. Естественно, меня заинтересовало: откуда у нее такая богатая фантазия? Оказалось, что она из семьи профессиональных артистов, часто бывает в театре. Вот почему, подумал я когда, девочка не просто раскрашивала рисунок, а стремилась создать сюжетно декоративную композицию, пыталась передать увидите на сцене театра.

Тогда я начал анализировать все детские рисунок. Сравнивал их с поведением и привычками обучающихся, с характером деятельности родителей, взаимоотношениями в семье. Мне хотелось узнать: почему на одних листах моих юных питомцев всего одно изображение за весь урок, да и

то робкое, блеклое, на других — до десятка воображений, и все они цветные? С чем связано, что у одних обучающихся есть фантазия, раскованность, а у других - ограниченность и цветобоязнь? Ведь окружающий нас мир цветной. Этот парадокс можно объяснить не только бедностью зрительных впечатлений, получаем ребенком, но и отсутствием должного внимания со стороны родителей к воспитанию своих обучающихся. Тогда я пришел к выводу: рисунок ребенка - это визитная карточка семьи.

Мне могут возразить, что обучающихся рисовать учить должны в школе. Да, это так. Однако важно, чтобы родители сумели укрепить в ребенке уверенность в том, что его попытки рисовать, даже самые первые и беспомощные, не бессмысленны. Мать одного мальчика сетовала, что сама она рисовать не умеет, поэтому показать ему, как нужно рисовать, не может. А мальчик рисует все только ода кружочки. Я посоветовал ей проанализировать эти рисунки вместе маленьким автором. Вот что потом рассказала сияющая мама: «Как прежде бывало, покрутил, покрутил-попробуй разбери, что он там нарисовал! И как всегда спрашивает: «На что это похоже?:— «На луковичку» - отвечаю ему, и тут же показываю настоящую луковицу. Сынишка сразу же зеленым фломастером пририсовывав к оранжевому кружочку лепестки: «А теперь?» - с нетерпением спрашивает. Я на мгновение задумалась. А он сам кричит: «На Чиполино!» И продолжает рисовать: два кружочка - глаза, две черточки- нос, двойной дугой - рот. Потом пририсовал туловище огуречиком, футболку и шорты».

Оказывается, как просто открыть в ребенке дар рисовальщика. Для этого, как видим, достаточно чуточку внимания немного терпения.

Но вот школа. У ребенка двойное чувство: с одной стороны, радость встречи с новым, с другой - ощущение страха, ожидание того, о чем постоянно говорили родители: ответственность, сценки. И здесь многое будет зависеть от учителя. Сумеет ли он повторить родителей в своем подходе к ребенку или подавит, подчинит их себе. Тогда отдачи не жди. На этой ступени развития школьника очевидно, чтобы установился тесный

контакт учителя, ребенка и родителей. Совместно они должны помочь ученику выйти на доверительное общение, сотворчество. Этот момент нельзя упускать: мы должны направить, подсказать, поддержать ребенка через игру в его творчестве, в постижении изобразительной грамоты.

Как я строю свои занятия с детьми? По первым же ученическим работам я стараюсь сразу определить уровень развития, умение доверяться воображению и в соответствии с результатами анализа рисунков планирую работу со всем классом.

Осень с богатством своих цветовых оттенков, наверное, лучшее время для приобщения обучающихся к живописи. Какой смысл показывать репродукции, составлять натюрморты в массовой комнате, когда вокруг такая красота! Главное - не упустить время, не убить у ребят желание работать сразу красками - учиться не у преподавателя, а у природы. А к репродукциям и натюрмортам можно вернуться и зимой.

Итак, на первом этапе работы - тренировка внимания и зрительной памяти, накопление впечатлений. Уроки рисования проходят в сквере, в лесу, во дворе школы, в спортзале, в столярно-слесарных мастерских. Выход на природу помогал мне выявить индивидуально-личностные качества, интересы, способности, особенности художественного мышления ребят. Рисунки, наброски обучающихся давали мне возможность накапливать знания о моих учениках, позволяли планировать дальнейшее обучение с поправкой на индивидуальность.

Первый учебный год я условно разбил на 4 этапа. В конце первого этапа ребята участвовали в своеобразном отчете - защищали свои работы перед аудиторией. Они рассказывали об идее и сюжете своих картин, о том, что и как нарисовано, т. е. о композиции и колорите. Все ученические работы были цветные, теплые, радостные, а значит, приобщение «живописи» состоялось. На втором - четвертом этапах обучения, которые позволяют проанализировать и закрепить знания композиции, рисунка, техники цветопередачи и живописи, первые впечатления претерпевают, конечно,

изменения, но главное при всем этом - суметь сохранить всю непосредственность детского рисунка и трепетное тушение природы родного края.

Сегодня в распоряжении учителя из четырех основных видов занятий: рисование с натуры, рисование на темы, декоративная работа и беседы об искусстве. Зачастую учителя из-за своих индивидуальных наклонностей выделяют один из этих видов в главный. В своей практике я руководствовался насущной потребностью выхода за пределы класса. Личностное отношение к действительности приводило ребят к пониманию задач сюжетно-тематической картины. Рисование с натуры приводило к осмыслению художественного образа. Ребята систематически работали над композицией, учились понимать роль эскиза в выбранной теме.

В нынешней же программе во II классе (II четверть) есть два урока (11-й и 12-й). Мы готовимся к рисованию сказки - выполнение набросков гуся (натуры или по памяти. И это ни много ни мало целых две недели - гусь ради гуся. Зачем? Для чего? И только на третьей и четвертой неделях обучающиеся узнают ответ, сформулированный в теме 13-го и 14-го уроков, иллюстрирование русской народной сказки «Гуси-лебеди». Итак, четыре недели, целый месяц.

Мы же с ребятами на иллюстрирование этой сказки тратили один-два урока. Да и начинали не с натуры, а с иллюстрации: сюжетно-тематической композиции. Столкнувшись с трудностями, учились их преодолевать. Вот здесь-то и рисовали с натуры, знали, для чего она.

В III кл. (III четверть) есть уроки (24-й и 25-й) «Дикие животные в жизни людей» рисование по памяти и представлению кроликов и т. д. Зачем? Об этом мы узнаем только на очередных двух уроках (26-й и 27-й) «Забота человека о животных» иллюстрирование стихотворения Н. Некрасова «Дедушка Мазай и зайцы». А ведь ни один учитель не пострадает от того, если убрать два урока (24-й и 25-й), ведь рисовать по памяти и представлению зайцев нам все равно придется на следующих двух уроках.

Выигрыш несколько во времени, но и в понимании ребятами самой сути работы над образом-картиной. Цель - развитие у обучающихся способности образного мышления, чувства формы, композиции будет достигнута.

А вот еще пример. «Праздничный флажок» рисование (урок 9 в I классе), «Мы на праздничной улице» - рисование на тему (урок 10 в I классе). Подобные уроки мы проводили дельно.

Я постоянно искал наиболее живые формы работы с ребятами. Задания, как правило, были творческие. Ребята рисовали не вообще животных и птиц или флажок и барабан, а чаще всего делал и минутные зарисовки, наброски, эскизы к творческой композиции при этом ставилась обучающая цель: овладение учащимися реалистическим мастерством передачи формы. Обсуждения этих - эскиз это первые уроки композиции, заинтересованный разговор о законах построения формы в пространстве, о ее содержании, выразительности. На этом этапе идет самое настоящее обучение, взаимообогащение ребят. Анализируя свои рисунки, они осваивают «буквы алфавита», складывают их в определенной последовательности в слоги. Первый слог - композиция. Второй слог - рисунок. Третий слог - колорит. Читают рисунки по слогам.

Программу изобразительного искусства мы выполняли легко по всем 4 видам одновременно. Не темы сообщались классу, а дела. Я в роли заказчика.

Вот одна из наших тем: «Реставраторы» красоты дворники и уборщицы». Ребятам обычно предлагалось сделать несколько эскизов композиции. Для этого им нужны были наблюдения за их трудом. Но решено было, чтобы они не только наблюдали, но и вникли в сам процесс их работы с метлой и лопатой в руках. Деля трудовые будни с дворниками и уборщицами, ребята не могли не видеть, что эти люди преимущественно пожилые. В общении с ними обучающиеся сочувственно стали относиться к их труду. По-иному стали не только их долг, но и свой долг по отношению к окружающей действительности. Пересматривали свои взгляды и на профессию дворника, которого еще недавно не замечали и нет-нет да и

подкидывали ему работенку. Теперь же ни одни из ребят не бросал ни клочка бумаги и с осуждением смотрел на тех, кто это делает.

Невозможно было остаться равнодушным, глядя на покрасневшиеся лица ребят, наводивших порядок на улицах и в помещении. Как-то шутя я сказал, что поверю в их «прочувствование» только тогда, когда на лбу выступит седьмой пот. Вот они и старались, чтобы лоб был мокрым. А потом, уставшие, они с восторгом рассказывали, что будут рисовать. Если до подобного «прочувствования» были трудности с выбором сюжетов, то теперь десятки сюжетов. Обсуждение эскизов стало не только поводом для общения ребят, но и осознанным постижением красоты. Так было найдено сочетание процесса обучения и воспитания. Мне было ясно, что именно в таких условиях наилучшим образом формируется мировоззрение ребят. И чем раньше это происходит, тем лучше. Активное отношение к действительности - решающее начало в творчестве.

Преподавание уроков изо, труда и черчения, как и внеклассно-кружковая работа, у нас в школе велось с уклоном к оформительскому искусству. Ребята составляли композиции из цветной бумаги, древесины, стекла, металла, пластмассы и другого материала, делали куклы для театра и игрушки из папье-маше. Создавали интересные по «форме и цвету» декоративные панно из разных материалов. Выполняя заказные задания даже на самую незначительную тему, обучающиеся разрабатывали ее подробнейшим образом, комплексно, с учетом практической реализации. Например, по заданиям пионерских вожатых для нужд пионерской комнаты ребята представляли проекты в цвете, технические чертежи, макеты в материале, картонные упаковки, рекламные плакаты, афиши, пригласительные билеты, эмблемы и т. п.

Одним из средств, способствующих формированию у обучающихся эстетической активности, является обучение их чтению произведений живописи, а также собственных рисунков.

На одном из уроков изо при знакомстве ребят с картиной Э. Делакруа «Свобода на баррикадах» одна ученица, стыдливо закрыв лицо руками, ни слова не говоря, пулей вылетела из класса. Эта детская реакция заставила меня задуматься над многими вопросами, из нее я извлек для себя урок в перестройке методики преподавания, и в первую очередь в отношении бесед по искусству. К сожалению, и сегодня беседы проводятся ради бесед, они оторваны от детских рисунков. Картины художников рассматриваются сами по себе, вне связи с жизнью ребят, их интересами.

Анализируя посещенные уроки учителей изо, я обратил внимание на то, что для многих наставников стало нормой не читать картину, а сначала читать о ней и затем пересказывать своими словами. И если о картине не написано, то и сказать о ней нечего. По этому же принципу происходит и отбор репродукций при подготовке к занятиям. Учительская информация понемногу о многом беспорядочно обрушивается на головы обучающихся. И поэтому они не понимают того, что им говорят, слушают, но не слышат, смотрят, но не видят. Не учим мы обучающихся читать и свои рисунки.

В опыте работы с ребятами мною использовались прежде всего чтение и понимание детских рисунков и рисунков-иллюстраций в детских книжках, рисунков народных мастеров-умельцев, наскальных рисунков, орнаментики, а также картин профессиональных художников и других видов искусства: скульптуры, архитектуры и современного дизайна. Но все это возможно было лишь при условии чтения не только по слогам, но и в определенной последовательности, первое - композиция, второе - рисунок, третье-колорит (цвет). Но при всем этом мы с ребятами всегда руководствовались главной особенностью искусства - отражением, воспроизведением действительности в художественных, чувственно воспринимаемых образах, несущих определенные идеи, мысли. А отсюда и реализация одной из целей: развитие у обучающихся способности мыслить образами, соотносить произведение искусства с действительностью.

Чтение собственных рисунков вслух вызывает у ребят чувство удовлетворения, эмоциональный настрой, подъем. Именно читая, ребята начинают не только понимать содержание, закрепляют знание слов-понятий, но и активно включаются в работу по устранению недочетов, осмысливая процесс создания образа-картины профессиональным художником. Так в непрерывном творческом процессе ребята постигают «азбуку» изобразительной грамоты, развивают свое образное мышление.

«Чтение детских рисунков» как методический прием можно использовать с различными дидактическими целями: обучение обучающихся анализу; мобилизация внутренних сил ученика; создание условий для самовыражения.

При проведении уроков изо мы с успехом использовали музыкальный «калейдоскоп», который состоял из сюжетов в виде коротких театрализованных сцен - вводных бесед, сопровождаемых музыкой, а также показом и рассказом на новый лад сюжетов сказок из мультфильмов: разыгрывается типичная ситуация, например сценарий из сказки «Три медведя». Трое учеников в роли медведей объявляют тему (дело):

- Мы решили построить себе избушку. Но втроем мы будем строить очень долго.

Учитель:

- Как вы думаете, ребята, почему? - спрашивает учитель.

- Потому что надо будет срубить много деревьев, затратить немало сил.

- А как облегчить весь этот процесс, ускорить?

Надо позвать еще много медведей и распределить всю работу, чтобы одни - вальщики и лесорубы - рубили деревья, другие - сучкорубы - обрубали ветки, сучья, третьи - готовили бревна в резку, четвертые -вырубали пазы и гнезда, пятые - на современной пилораме пилили вдоль на бруски и доски.

- Давайте мы им поможем сложить бревна в сруб.

Обыгрывается последовательность кладки бревен снизу вверх: 1-й ряд - 4 бревна, 2-й, 3-й и т. д. Затем идет оконный проем, в который вставляется оконная коробка, а в нее - рама и т. д.

В чем мы еще выигрывали? Пожалуй, в необычном использовании ТСО. На сегодняшний день у значительной части учителей из вооружении только слово, меловой рисунок на доске да эпидиаскоп и фильмоскоп, и то в редких случаях: только для учительского объяснения, мы же постоянно применяем компьютер. Мои ребята рисуют не на альбомных листах, а прямо на кусочках оргстекла (предварительно нарезанных из отходов), восторженно принимают ребята необычный материал и инструмент. Необычен для них и сам процесс работы - сразу кистью, пером и тушью. Кроме того, вот уж где, действительно, совпадение: ребята обычно любят быстроту в работе, а здесь именно и нужна быстрота, чтобы тушь не расплывалась. Стоило мне только взять у одного ученика его кусочек стекла и показать перед классом на экране рисунок цветной, увеличенный, класс в буквальном смысле слова сделался неуправляемым. «Вот здорово! - восхищались они и просили.- Покажите и мой». Я же для себя понял, что это прекрасное средство в руках учителя. Здесь и не хочешь, да играть будешь: слишком много соблазнов, а главное - все для пользы дела.

Возьмем хотя бы проблему мелких изображений на альбомных листах. Сколько бы учитель ни призывал ребят рисовать крупнее, в соответствии с форматом, они все равно рисуют мелко, но испытывают при этом радость. Почему? Потому что по ряду не зависящих от них причин крупные изображения у них не получаются, а это расстройство, огорчение. Лично я всегда отдавал и отдаю предпочтение именно мелким изображениям: в них ребенок сам с собой, проявляется его душа. Но многие учителя за 6 лет обучения все-таки значительную часть обучающихся отучивают от таких мелких рисунков. В одном - выигрыш. А в другом - проигрыш, в рисунках, как правило, нет детской души. То не их рисунки. «Их» рисунки многие педагоги увидеть могут только в начале I класса. Мелкие изображения мы

увеличивали на экране с помощью компьютер. Это не только вызывало ребячий восторг (кино, мультики), но рождало в каждом ребенке гордость, стремление показать себя с лучшей стороны: ведь к его творчеству привлечено внимание всего класса, его работа на виду у всех. И если уж что-то не так - все и подскажут.

Кадры мы чаще всего готовили на оргстекле пером и тушью. Но хорошие результаты получаются и на фотопленке. Для этого широкоформатную пленку извлекают из-под защитной бумаги, обрабатывают закрепителем, промывают, сушат, режут на кадры. При выполнении рисунка желатин на пленке смешивается с красителем, и линия получается четкая и ровная. Иногда, выполняя сложный рисунок, мы подкладывали под пленку им стекло бумагу с изображением - это значительно облегчает работу. Рисовать можно даже шариковой авторучкой, правда, линии получаются широковатые, но зато живой рисунок намного выигрывает по сравнению с готовой таблицей. А если применять цветные карандаши «стеклограф», можно добиться удивительного эффекта.

Изображение, получаемое через проектор, мобилизует внимание ребят, учит их контролировать свою работу, экономить время учителя. Хорошо использовать проекторов работе по предупреждению ошибок. Увидев на экране свой рисунок, ученик как бы со стороны яснее видит его недостатки. Учитель же имеет возможности видеть весь класс, оказать индивидуальную помощь, проектор можно применять на каждом уроке.

Характер детских рисунков зависит не только от материала, но и от характера движений руки. Так, у обучающихся, спящих за партами, кисти рук лежат на парте, а потом движения карандаша или кисточки по бумаге производятся только пальцами, и как результат: короткие штрихи и линии ограниченного формата альбомного листа, малое расстояние от глаз до листа - мелкие изображения. И совсем другое дело - работа, на большом формате бумаги: во-первых, ребенок не сидит, а стоит, и у него есть возможность отойти, видеть изображение с большего расстояния; во-вторых, кисть руки

ребенка на весу, в воздухе, она свободно производит длинные штрихи и линии как результат - крупные изображения, где выражен ритм.

В ряде случаев, когда речь заходит об учено-воспитательном процессе по изобразительному искусству, отдельные учителя в отношении большинства обучающихся заявляют: «Что с них возьмешь, они все равно все не будут рисовать». Но значит это, то с этими детьми не надо работать или работать, не обращая на них серьезного внимания?

Будучи еще студентами ХГФ пединститута, будущие учителя изобразительного искусства обращают основное внимание на грамотность выполнения рисунка. Это требование - один из основных критериев оценки любой их работы. Знания учителя, переросшие в убеждение, с приводом в общеобразовательную школу переносятся на школьную методику преподавания уроков изобразительного искусства, которая приводит подчас к тому, что даже одаренные дети попадают в число неспособных. Вспоминается такой случай. Веню С. учитель рисования считал неспособным учеником. Но вот, будучи шестиклассником, он попадает к другому специалисту, который оценил его изобразительную деятельность отметкой «5». Когда познакомился с Веней, то убедился, что учительница, работавшая с ним в 1 классе, не только возродила утраченный интерес мальчика к предмету, но и окрылила его. Она выявила у него несомненные художественные способности. «Однажды, - вспоминает подросток о учительнице изобразительного искусства, - села ко мне, взяла мой рисунок, долго рассматривала, а потом говорит: «Э-э, дружо-о-ок, да ты, оказывается, настоящий художник!» Не зря он бережно хранит все свои рисунки, выполненные до школы, а школьных почти нет. И не раз воспитатели в детском саду, товарищи родителей восхищались его рисунками, говорили: «Быть тебе, Веня, художником». Впрочем, после первых же троек по школьному рисованию его уже к рисованию не тянуло. Зато дома он систематически упражнялся в рисовании, любил иллюстрировать прочитанное.

Как показывает практика, учителя изо начинают свои занятия не сопоры на чувственный опыт обучающихся, а с того, что отучивают ребенка от его уже приобретенных навыков рисования по чувству, воображению и от души. Это отучивание заключается в постоянной борьбе за построение любого рисунка по этапам, от общего к частному, при помощи условных линий. В результате любое детское изображение на листе отдает сухостью. Линии, выстроенные в строгости и чеканности, доведены до математической четкости, рисунок не вызывает ни радости, ни удовольствия не только у обучающихся, но и у взрослых.

Мертвые, проволочные, как под линейку, линии утомляют ребенка, лишают радости творчества. Глядя на такие рисунки, напоминающие квадраты, прямоугольники, окружности, невольно вспоминаешь геометрические построения, теорему которых необходимо доказать, или же клетки для зверей в зоопарке и думаешь, как можно было выбить из детских рисунков, радующие глаз, легкие и быстрые, живые и трепетные, наполненные яркими наблюдениями жизни, линии, которые очаровывают простодушием, непосредственностью исполнения.

Но почему многие обучающиеся не рисуют, не организовались в группы по интересам, как в хор, почему в рисовании их массовости не заметно? Просто их никто как следует не организовал в творческие группы. Не проявил инициативы и сам учитель, а руководство школы не спросило с него. Словом, проблема назрела, и мы в свое время с активом единомышленников взялись за ее решение. В состав актива рисовальщиков ввели обучающихся, проявляющих интерес к поделкам, музыке, театру, танцам, спорту. Перед всеми раскрыли широкие возможности изобразительной деятельности: книголюбов поначалу увлекли экслибрисом, чтением иллюстраций, музыкантов, артистов - модой, прическами, одеждой, спортсменов, трудовиков - эмблемами. Дали, таким образом, через клубную деятельность возможность увлечься изо в своих любимых делах: в рисовании своей мечты. Так появилась любимая для всех тема: «Моя мечта». В клубно-

кружковой работе обучающиеся настолько увлеклись ею, что и на уроках, выполнив программную тему, стали просить разрешения порисовать свое. Причем увлеклись все. Я обратил внимание на то, что обучающиеся, рисуя, проигрывают ту или иную ситуацию, озвучивают рев самолетов, танков, просят друг друга принять ту или иную позу и сами вживаются в тот или иной образ. Наблюдая за ними, я понял, что сюжеты они берут из жизни. Как-то одна ученица вдруг загрустила: «А у меня кастрюля не получается». Кастрюли в классе, естественно, не оказалось, и я предложил ей сходить в школьный буфет и сделать зарисовку. Девочка вернулась сияющая, показала мне удачный набросок. Этот эпизод натолкнул меня на мысль все программные темы по рисованию с натуры совмещать с рисованием на темы, позже я пришел к выводу: сюда же можно подключать также и темы по декоративному рисованию.

Мне как преподавателю изо часто задают вопрос как родители, так и учителя: что лучше, чтобы ребенок как можно больше рисовал отдельные изображения, не связанные между собой, накапливая количество умений, или чтобы он рисовал сразу картинку? И то и другое важно, но предпочтение я бы отдал последнему. Из практики я знаю, что активное участие ребенка при вхождении в образ картинки-сочинения придает ему уверенность в освоении графического языка. Как научить ребенка рисовать картины?

Значительная часть обучающихся предпочитают рисовать множество разрозненных изображений. Они все во впечатлениях, у них одно событие набегаёт на другое. Им все хочется запечатлеть. Они активны, жизнедеятельны. Чувство причастности восхищает их. Они живут, торопятся побольше рассказать понемногу о многом. Весь лист в картинках, бессистемность, наплыв чувств, разбросанность.

Мы не хотим, чтобы ребенок рос неучем? Хотим помочь ему стать человеком?! Так давайте же помогать, но не в ущерб его здоровью, развитию способностей, качеств личности, идя не от себя, не от учебного предмета, а от ребенка - от его интересов, реальных возможностей: учебных,

художественно-изобразительных, технических и т. д. По возможности надо организовать жизнь каждого ребенка с учетом его индивидуальных склонностей и особенностей дарования.

Реальная жизнь, живые впечатления, сказочные герои возбуждают ум и чувства ребенка. Он живет этим, рисует свои мечты, перестраивает, перекраивает увиденное в реальной жизни, дополняет своей фантазией, как сказочный волшебник превращает то в сказку, то в быль. Лишить его впечатлений - это значит лишить его потребности в творчестве, в овладении приемами выражения себя, своих чувств с помощью карандаша, кисти и красок.

Мы часто говорим, что детские рисунки сродни произведениям народных мастеров-умельцев. А почему они тогда не сродни работам профессиональных художников? Уровень не тот? Так ведь и у народных мастеров-умельцев по сравнению с художниками-профессионалами тоже не тот уровень. Однако кому мы можем позавидовать в своеобразии? Конечно же, народным мастерам, потому что каждый из них имеет свое художественное лицо. Так же и детские рисунки. Еще в первый год работы в школе я обратил внимание на то, что по мере накопления каждым ребенком впечатлений и приобретения им опыта эскизных записей, составления творческого рассказа (композиция, рисунок, колорит) складывается его собственный стиль.

Я всегда прошу обучающихся записывать в рисунках свои впечатления от проведенного выходного дня, воспроизводить увиденное. И вот на мой стол ложатся альбомные листки - реальная панорама ребячьей жизни. Одни листы с яркими, говорящими, цветными картинками, другие - черно-белые, серые, молчаливые. На одних листах главное действующее лицо - ребенок, его деятельность. Вот он увлекает за собой родителей. Так и слышится его голос: «Ну пойдём на подвесную канатную дорогу»... Перевернул страницу и снова: «Ну пойдём в дельфинарий». И как тут не позавидуешь малышу? Им повезло с родителями! У другого полная противоположность. Здесь живут

только родители, а ребенок где-то за кулисами. Но это только один урок - один рассказ. И вот снова все обучающиеся берутся за карандаш, кисть и краски.

На одном из уроков изобразительного искусства в III классе девочка нарисовала оленя. Сосед по парте вслух выразил восторг: «Вот здорово!» Кто-то из ребят, глядя на изображение, смещенное на листе, и указывая на свободное место, заметил:

- Я бы вот тут нарисовал еще одного.

- Правильно! -добавил другой.- Только одного надо больше, другого меньше. Пусть будут и папа и мама.

- Ничего вы не понимаете,- выпалила автор рисунка Это не папа, а мама-олениха. И, указывая на свободное место, добавила: здесь я нарисую ее девочку - маленького олененка.

- А папу где будешь рисовать? - не унимались ребята

- Нигде,- резко ответила девочка и пояснила: Он нехороший, он предал их, бросил.

«Мама, посмотри, как я нарисовал»; «Папа, тебе нравится самолет?»; «Правда, я хорошо нарисовал?» - так привлекаю! внимание окружающих рисующие обучающиеся. Если ребенок получает одобрение со стороны друзей, родных, учителя или просто знакомых, его охватывает чувство радости, удовлетворенности. Но когда его рисунок по какой-либо причине не одобрен, он расстроен и праздничного настроения как не бывало. Обучающимся очень хочется, чтобы их рисунки обязательно привлекли внимание, нравились всем, были лучше всех.

В детских рисунках привлекает в первую очередь масштабность, выразительность. Чем крупнее и выразительнее изображение, тем больше оно нравится и больше получает одобрений. И чем мельче, тем больше он вызывает досады у взрослых, а соответственно и у обучающихся. Как сейчас, помню изрисованный лист одной второклассницы. На листе сплошные изображения в миниатюре: птицы, животные, люди. На вопрос, какое

изображение ей самой больше всего нравится, она не задумываясь ответила: «Мне все нравится».

- Ну а если необходимо выбрать только одно? - спрашиваю я.

- Тогда я выберу кошечку,- отвечает девочка.

- А почему кошечку,- задаю встречный вопрос,- ведь собачку ты тоже хорошо нарисовала?

- Потому что кошечка у нас дома есть,- и тут же добавила: - а у бабушки в деревне и собака есть.

- Вот и нарисуй на этом листе их вместе.

- Не буду собаку, она нехорошая. Я помню, как она Мурку на забор загнала.

Предоставив ребенку свободу действий, я отошел от нее. Но буквально через пару минут девочка снова обратилась ко мне с вопросом:

- А можно, я нарисую, как кошечка, испугавшись, выгнув спину и выпустив когти, сидела на заборе, а собака хотела достать ее?

- Конечно, можно.

Девочка оживилась и тотчас приступила к работе.

Заметив, что я наблюдаю за ней, она подумала о чем-то и в противоположном конце штaketника стала рисовать девочку с прутиком в руке. На этом она остановилась, считая свою работу законченной и явно ожидая похвалы.

- Лена, а где это все происходило? - задаю ей дополнительный вопрос.

- Во дворе.

- А что у бабушки во дворе еще есть?

- Дом.

- А за домом?

- Сад.

- Вот и нарисуй дом и сад, чтобы мы все тоже увидели ту картину которую ты видела в свое время.

Давая оценку и советы рисующему ребенку, мы, взрослые, и особенно учителя, должны помнить, что каждое выполненное изображение, какое оно ни было бы, мелкое или крупное, дорого для ребенка.

Каждое изображение, выполненное вразброс, не связанное с другими, говорит о том, что обучающиеся не умеют выбирать сюжет, строить композицию.

Вот именно здесь, и именно этим обучающимся, и нужна помощь-подсказка учителя. Важно проявить заинтересованность в том, что волнует их. Увлеченность ребенка тем или иным видом деятельности, каким-то делом, например постройкой дома, вызывает в нем желание самому это делать, участвовать, действовать, играть во взрослых, его воображение рисует это увлекательное дело. И вот он в роли плотника рисует нижние бревна, считая до четырех, мысленно топором в них вырубает выемки, кладет очередной ряд, еще четыре бревна, и так ряд за рядом. Основание дома растет ввысь: один ряд, второй, третий... и вот он доходит до оконного проема и вместо длинного бревна кладет два коротких, затем еще два коротких, еще... и снова перекрывает длинным бревном, и снова наращивает, глядишь, и сруб готов.

В качестве примера выявления, осмысления и формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов нами рассматривается опыт познания и творчества, теоретико-методологические и аксиологические основания профессиональной деятельности, уникальные профессиональные качества личности ведущих представителей в различных областях деятельности: Н.Н. Ростовцева (изобразительное искусство), П.П. Чистякова (изобразительное искусство), В.А. Сухомлинского (педагогика). Основное внимание уделялось при этом их уникальным идеям и концепциям, которые получили свое развитие в контексте сопутствующих видов активности: научной, общественной, профессиональной деятельности.

При анализе профессиональной деятельности названных

представителей педагогики и изобразительного искусства необходимо уделить внимание сочетанию их педагогической, художественной и общественной деятельности в виду особой ценности для будущих специалистов художественно-эстетического профиля. *Ростовцев Николай Николаевич* (1918- 2000) – доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник культуры России, основоположник и руководитель школы теории и методики обучения изобразительному искусству. Родился в Москве в 1918 году. С 1945 г. и до конца жизни преподавал в Московском институте прикладного и декоративного искусства. С 1957года (к этому времени он уже имел большой опыт методической работы и степень кандидата педагогических наук) заведовал кафедрой методики преподавания рисования, черчения и труда, кафедрой рисунка в МГПИ им. В. И. Ленина. В эти годы Н. Н. Ростовцев много работал как художник. Избирался на должность декана факультета. Награжден медалями «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945гг.», «Ветеран труда», юбилейными медалями.

Н.Н.Ростовцев до конца своей жизни руководил аспирантами, докторантами, был членом Ученого совета по защите кандидатских диссертаций, подготовил более 35 ученых специалистов высшей квалификации по художественно – графическим дисциплинам, им написан ряд программ и учебников по методике преподавания изобразительного искусства в школе, академическому рисунку.

Концепция массового художественного образования Н.Н. Ростовцева в соавторстве с В.С. Кузиным это продолжение традиций зародившихся в дореволюционной методике рисования. Под воздействием данной концепции художественного образования школьников возрос профессиональный уровень учителей изобразительного искусства и престиж этой профессии. Перед учителями, методистами, преподавателями средних и высших специальных учебных заведений открылись перспективы практического и научного

совершенствования.

Ростовцев считал, то преподавание становится искусством, когда педагог творчески подходит к делу, умеет вовремя перестроить (экспромтом) свой учебный процесс, в связи с неожиданно возникшей обстановкой, когда в учебном процессе участвует интуиция педагога, его находчивость, умение найти правильный подход из возникших затруднений. Под руководством Ростовцева была создана целая научная школа, которая отстаивала принципы реалистического искусства. Эта школа оказала благотворное влияние на систему художественного образования школьников, так и студентов – будущих учителей. Несмотря на некоторое снижение интереса к концепции Н.Н.Ростовцева, проведение эксперимента на материалах его профессионального творчества имело глубокий смысл для учета традиций, на базе которых можно формировать соответствующие профессионально значимые качества.

Сухомлинский Василий Александрович (1918 - 1970) - гуманист, мыслитель, педагог, философ, автор оригинальной целостной педагогической системы воспитания личности. С 1958 года В.А. Сухомлинский являлся членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР, в 1958 г. ему было присвоено почетное звание «Заслуженный учитель УССР», в 1968

- звание Героя Социалистического труда. В том же году В.А. Сухомлинский был избран членом-корреспондентом Академии педагогических наук СССР.

В своих публикациях на основе неустаного многолетнего педагогического творчества В.А. Сухомлинский представил необходимые направления деятельности педагога в воспитании всесторонней и гармонически развитой личности [18, 19, 26, 31]. Данные направления его педагогической системы воспитания личности заключается в:

- *гуманистической направленности воспитания*, предполагающей

воспитание личности ребенка без наказания, человечностью, добротой с мудрой строгостью родителей, верой в его лучшие возможности. «Каждый ребенок - это своеобразный мир мыслей, взглядов, чувств, переживаний, интересов, радостей и тревог, горестей, забот. Учитель должен видеть, знать этот духовный мир своих воспитанников. Но он никоим образом не должен подходить к ним как к объекту исследования. Учитель должен стать другом ребенка, проникнуться его интересами, переживать его радости и тревоги», - отмечал В.А. Сухомлинский. Соответственно первой и основной заповедью педагога В.А. Сухомлинский считал знание духовного мира каждого ребенка, стремление к духовному общению с ним, которое побудило бы его к творчеству, выражению своих желаний, интересов, стремлений.

- *Эстетическом воспитании*, которое направлено на формирование у ребенка способности и потребности к восприятию и осмысливанию прекрасного, переживанию радости в связи с его созданием потребности ценить и беречь красоту, развитие эмоционально-чувственной сферы ребенка. В.А. Сухомлинский писал: «Красота - могучий источник нравственной чистоты, духовного богатства, физического совершенства. Важнейшая задача эстетического воспитания - научить ребенка видеть в красоте окружающего мира (природе, искусстве, человеческих отношениях) духовное благородство, доброту, сердечность и на основе этого утверждать прекрасное в самом себе». В связи с этим неотъемлемым компонентом эстетического воспитания личности В.А. Сухомлинский рассматривал воспитание культуры потребностей, прежде всего духовных потребностей: познания и самопознания, исследования окружающего мира, утонченного понимания другого человека и общества в целом.

Умственном воспитании, предполагающем свободное (без принуждения) всестороннее образование личности с учетом его чувств, мыслей и эмоций, его собственных переживаний, целенаправленное

побуждение ребенка к активной творческой деятельности. В.А. Сухомлинский подчеркивал: «Умственное воспитание происходит в процессе приобретения научных знаний, но не сводится только к накоплению определенного их объема. Процесс приобретения знаний и качественное их углубление будут фактором умственного воспитания лишь тогда, когда знания становятся личными убеждениями, духовным богатством человека, отражающимися на идейной целеустремленности его жизни, на его труде, общественной активности, интересах. Формирование мировоззрения - это сердцевина умственного воспитания».

- *трудовом воспитании*, где «труд формирует нравственный и интеллектуальный облик личности», «обогащает интеллектуальную жизнь, наполняет многогранным содержанием умственные, творческие интересы,

- одухотворяет нравственную цельность и возвышает эстетическую красоту личности». В.А. Сухомлинским было обосновано понятие трудовой культуры - такого уровня развития человека, когда труд является неотъемлемой составляющей его индивидуального и профессионального бытия, средством достижения не только материального благополучия, но и более главного - осуществления духовного творчества, самопознания и самосовершенствования.

- *воспитании коллектива и личности в коллективе*. Коллектив как «сложная духовная общность людей, стоящих на разных ступенях интеллектуального, морального, эстетического развития, с разными потребностями и интересами», рассматривался В.А. Сухомлинским в качестве необходимой среды для эстетического, умственного, трудового воспитания личности, реализации идей гуманистической педагогики, самопознания и самовоспитания личности, формирование способности и потребности понимания, чувствования другого человека. Для В. А. Сухомлинского не было разделения на личность или коллектив. Как

личность, так и коллектив рассматривались как две стороны единого бытия, единой среды воспитания личности в коллективе и коллектива как совокупности личностей.

С другой стороны В.А. Сухомлинским были обозначены рекомендации к профессионально значимым знаниям и умениям самого педагога, необходимые для его плодотворного творчества профессиональные знания и умения, индивидуальные качества:

- хорошее знание оснований той науки, на основе которой построен преподаваемый им предмет, ее новейшие открытия, исследования, достижения, широкий кругозор, всестороннее образование;

- глубокие знания в области педагогики и психологии, способности к пониманию ученика и сопереживанию ему, раскрытию лучших сторон его духовного мира;

- совершенное владение знаниями и умениями трудовой деятельности в различных областях (сельском хозяйстве, электронике, машиностроении и т.д.); способность и потребность в самосовершенствовании, самобразовании и самовоспитании на протяжении всей жизни, формирование знаний и умений в повышении своего педагогического мастерства.

Полагаем, что данные две составляющие педагогической системы В.А. Сухомлинского взаимодополняют друг друга, позволяют создать целостное представление об теоретико-методологических и аксиологических основаниях его профессионального бытия.

Среди индивидуальных особенностей В.А. Сухомлинского как специалиста, которые определили достижение значительных результатов в профессиональной карьере, можно назвать следующие: индивидуальность в профессиональном творчестве, настойчивость в достижении поставленной цели, оптимизм, непрерывное самообразование и самовоспитание, способность видеть прекрасное и значимое в исследуемом, непрестанный научный поиск, совершенствование себя как

личности и как специалиста.

Павел Петрович Чистяков (1832 - 1919гг.) - (23 июня 1832 г. - 11 декабря 1919 г.) - русский художник и педагог, мастер исторической, жанровой и портретной живописи. В истории мирового изобразительного искусства преподавательская деятельность Павла Петровича Чистякова по своей плодотворности является уникальной. В.М. Васнецов, М.А. Врубель, М.В. Нестеров, В.Д. Поленов, И.Е. Репин, В.И. Суриков и многие другие замечательные русские художники не только признавали его своим учителем, но и преклонялись перед его системой рисования, умением разглядеть индивидуальность каждого начинающего художника и помочь наилучшим образом использовать проявленную самобытность.

В противоположность академической профессуре Чистяков никогда не удовлетворялся обязательными по службе классными дежурствами. Все те, кто был ему как ученик интересен и близок, в ком видел он искру таланта или настоящую преданность делу художника, раньше или позже попадали в его личную мастерскую, находившуюся в том же здании академии. Здесь продолжалось учение, писали и рисовали с натуры, здесь по настоящему свободно открывался педагогический дар Чистякова. Учил он в своей мастерской всегда и всех бесплатно. Так как желающих заниматься с ним было гораздо больше, чем могла вместить мастерская, Чистяков нередко соглашался приходить к тому или другому из учеников; там собирались группами академисты и также обычно писали живую натуру. Посещал Павел Петрович многих интересовавших его способных учеников на дому и следил за их работой, никогда не оставляя их без совета и указаний. Павел Петрович на самом деле бывал иной раз крут с учениками, умел жестко высмеять самодовольство, которое справедливо считал у художника основным препятствием к росту и совершенству. Безошибочным чутьем и знанием определял он масштаб и характер способностей ученика.

Исключительный по широте творческий кругозор Чистякова определял и критерий его требований к мастерству. Он учил постепенному стремлению к совершенствованию, любви к технике рисунка и живописи и требовал такой же любви от учеников. Учитель никогда не делал из техники искусства колдовства и тайны. Он утверждал постоянно, что искусство не так далеко от науки, как это может показаться и как это столь часто кажется. Большой мастер-художник так же должен быть близок к знанию, как «наука в высшем проявлении ее переходит в искусство» (медицина, химия и пр.). Каждому настоящему художнику знакомо блаженство движения вперед и преодоления трудностей. Но знакомы ему мука и радость поисков той единственной формы, которая вполне отвечала бы данному замыслу, большей идее.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ У СПЕЦИАЛИСТА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

2.1. Диагностика профессионально значимых качеств обучающихся как основы будущей профессиональной деятельности

Формирование профессионально значимых качеств у будущих специалистов предполагает проведение диагностирующего исследования (констатирующего этапа эксперимента) по выявлению уровней сформированности профессионально значимых качеств у обучающихся, понимание ими профессионально значимых качеств как теоретико-методологической основы их будущей профессиональной деятельности.

В 2017 году проводился констатирующий эксперимент среди обучающихся третьего курса на базе Яковлевского педагогического колледжа. Всего на данном этапе эксперимента принимало участие 50 обучающихся.

Цель констатирующего эксперимента состояла в выявлении уровней сформированности профессионально значимых качеств у обучающихся, понимание ими профессионально значимых качеств как основы их будущей профессиональной деятельности.

Данная цель определила *задачи* и соответствующие *этапы* исследования:

1. Ознакомление обучающихся с проблемой формирования профессионально значимых качеств специалиста в системе профессионального образования в отечественных и зарубежных исследованиях.

2. Ознакомление обучающихся с решением проблемы формирования профессионально значимых качеств специалиста на

примере авторской концепции, теоретические положения которой изложены в первой главе данной

3. диссертации.

4. Выявление уровней сформированности профессионально значимых качеств у обучающихся.

Содержание констатирующего этапа эксперимента включало:

1- изучение опыта учебно-познавательной и профессиональной деятельности обучающихся: планирования, осмысления и определения приоритетов в учебе и предполагаемой профессиональной деятельности; самостоятельного выполнения различных видов работ (контрольных, курсовых, лабораторных); достижения успехов и преодоления неудач в учебе и в первых профессиональных начинаниях; поиска индивидуальной совокупности принципов деятельности, форм, средств и оптимальных условий труда; эмоционального, психологического взросления в познании и творчестве, ценностно-смыслового осмысления своего индивидуального бытия во всех его проявлениях.

2- изучение опыта учебно-познавательной, научной и профессиональной деятельности преподавателей: самообразования; учебно-воспитательной работы в вузе с обучающимися: проведение плановых и дополнительных занятий, воспитательных бесед и мероприятий; подготовка обучающихся для участия в научно-практических конференциях; участие в учебно-методической работе отделения, планирование и осуществление индивидуальной программы становления профессионального мастерства, включающей в себя тщательное продумывание путей оптимизации учебных занятий на основе непрерывного глубокого изучения своего предмета, методики и методологии его преподавания; психолого-педагогических условий обучения и воспитания обучающихся; научное исследование проблем развития современного профессионального образования, тенденций развития современной культуры и общества в целом.

3- изучение педагогических и общетеоретических исследований по вопросам модернизации содержания современного среднего профессионального образования, осуществляемое на материале публикаций ученых в области образовательной теории и практики, законодательной базы России, Узбекистана, ближнего и дальнего зарубежья, общекультурного контекста развития образования. Решение первой задачи проводилось путем ознакомления обучающихся с проблемой профессионально значимых качеств специалиста в системе профессионального образования в отечественных и зарубежных исследованиях.

Преподавателем совместно с обучающимися при чтении лекций, проведении бесед и диспутов по вопросам конкретно исторического характера подготовки современного специалиста, были рассмотрены примеры организации профессионального образования в истории педагогики, проблемы реформирования современного высшего профессионального образования в России и Узбекистане, странах ближнего и дальнего зарубежья, анализ подхода формирования профессионально значимых качеств специалиста в образовании и феномен профессионально значимых качеств в системе профессионального образования специалиста.

Также был проведен совместный анализ исследований по актуальным вопросам теории и методологии образования, использования компетентностного подхода в формировании профессионально значимых качеств специалиста в подготовке современного специалиста. На основании выше сказанного были сделаны следующие выводы:

- одним из вариантов качественных преобразований в профессиональном образовании можно рассматривать подход с опорой на личностный опыт, в частности, формирование профессионально значимых качеств специалиста;

- процесс трансформации системы подготовки специалиста должен осуществляться при необходимом учете опыта реализации

подхода с опорой на личностный опыт в образовании;

- система высшего профессионального образования должна быть ориентирована на подготовку специалиста с индивидуальной моделью профессиональной деятельности.

Также в ходе учебных занятий обсуждались вопросы актуальности, сущности, структуры, содержания и возможных путей формирования профессионально значимых качеств в контексте анализа связанных с данным феноменом основных понятий: *компетенция, ключевая компетенция, теоретическая ключевая компетенция, объект, субъект, средство, условие деятельности; метод, методика, методология, методологическая ключевая компетенция, принцип деятельности; аксиология, ценность, человек, природа, общество, профессия, аксиологическая ключевая компетенция.* Анализ данных понятий проводился с использованием научной, учебной, справочной литературы, исходя из опыта учебно-познавательной и профессиональной деятельности обучающихся, их личных мировоззренческих представлений. Обсуждение различных позиций, подходов по заявленным вопросам благоприятствовало формированию более четких представлений относительно рассматриваемых научных понятий и составлению соответствующего глоссария. (Приложение 1.)

После чтения лекций, проведения бесед, дискуссий с обучающимися и основываясь на результатах собственных наблюдений, преподавателем были сделаны следующие выводы:

- проблема формирования профессионально значимых качеств современных специалистов имеет свое отражение не только в исследованиях ученых, но и в рассуждениях обучающихся колледжа, где профессионально значимые качества рассматриваются ими как одно из необходимых условий их быстрого индивидуального профессионального роста;

- усвоение обучающимися знаний, основных понятий о

профессионально значимых качествах специалиста на теоретическом уровне осуществляется без особых затруднений при построении логической взаимосвязи между ними;

- овладение обучающимися знаний о профессионально значимых качествах специалиста на основе личного опыта позволит сформировать индивидуальную профессиональную культуру специалиста.

В ходе решения второй задачи обучающиеся были ознакомлены с решением проблемы профессионально значимых качеств специалиста на примере авторской концепции.

В ходе чтений преподавателем лекций по рассматриваемой проблеме студентам была представлена авторская классификация профессионально значимых качеств современного специалиста, раскрыто их содержание, обоснована возможность формирования профессионально значимых качеств обучающихся на основе экзистенциально-герменевтического подхода, реализация которого предполагает формирование индивидуальной профессиональной культуры специалиста. Одним из путей формирования такого типа культуры студентам был предложен путь самопознания своего индивидуального опыта учебно - познавательной, практической деятельности и опыта профессиональной деятельности состоявшихся специалистов в области педагогики и изобразительного искусства (Н. Н. Ростовцев, В. А. Сухомлинский, П. П. Чистяков).

В целях формирования понимания обучающимися их индивидуальной позиции относительно представленных авторских теоретических положений была организована самостоятельная работа обучающихся, которая выражалась в следующих видах деятельности:

- составлении в письменном виде логически построенных рассуждений на основе использования ряда опорных понятий: информационное общество, профессиональное образование, качество

образования, профессионально значимые качества, профессиональная культура специалиста, профессиональная индивидуальность специалиста, опыт профессиональной деятельности, самопознание специалиста;

- вынесении критических замечаний обучающимися относительно представляемого авторского подхода по формированию профессионально значимых качеств специалиста;

- формулировании собственных альтернативных вариантов решения проблемы качественной подготовки специалиста в современных условиях.

На данном этапе исследования преподавателем студентам были предложены анкеты по выявлению личной позиции о необходимости формирования профессионально значимых качеств специалиста в процессе его профессионального образования. Вопросы анкет были ориентированы на конкретизацию позиций обучающихся по следующим аспектам подготовки будущего специалиста:

- личной осведомленности обучающихся относительно проблемы профессионально значимых качеств в системе высшего профессионального образования;

- степени важности специального, общепредметного и общетеоретического содержания профессионального образования специалиста;

- актуальности проблемы формирования профессионально значимых качеств;

- индивидуальной позиции обучающихся в определении сущности и содержания профессионально значимых качеств;

- обязательного или факультативного статуса предполагаемого курса, посвященного ключевым компетенциям специалиста;

- условий, форм и продолжительности образовательного процесса, направленного на формирование профессионально значимых

качеств; субъективной презентации обучающимися профессионально значимых качеств, которыми, на их взгляд, они уже обладают;

- оценки значимости опыта профессиональной деятельности ведущих представителей различных области науки и искусства;

- возможности формирования индивидуальной совокупности профессионально значимых качеств обучающихся на основе переосмысления теоретико-методологических аксиологических основ профессионального мастерства специалистов.

Анкетирование осуществлялось на III курсе: первая анкета - по проблеме профессионально значимых качеств в содержании среднего профессионального образования; вторая - по проблеме формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста на примере изучения опыта творчества ведущих представителей науки и искусства. Опрос показал, что обучающиеся в большей степени усвоили положения авторского подхода и изъявили желание апробировать в учебной деятельности основные позиции формирования профессионально значимых качеств.

Третья задача было связана с *выявлением уровней сформированности профессионально значимых качеств у обучающихся* (элементарного, базисного и оптимального).

Решению этой задачи предшествовало обсуждение опыта учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности обучающихся. В ходе бесед выяснилось, что основным видом своей деятельности 85% обучающихся считают учебу и сопряженные с ней различные виды познания и творчества. Около 10% обучающихся первого курса и 30% обучающихся второго курса работают в школе, в частных фирмах.

Исходя из этого, основное внимание в процессе решения проблемы формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов необходимо ориентировать на опыт их учебной и будущей

профессиональной деятельности, понимание обучающимися необходимости приобретения «инструментальных» знаний и умений, т.е. тех, которые можно рассматривать в качестве методологии деятельности; способности выделения главного, существенного в изучаемом явлении, решении определенной учебной задачи; осознания того, что гарантом успеха их учебы и профессиональной деятельности в будущем является в значительной степени индивидуальность, самостоятельность, ответственность.

Элементарный уровень наличие профессионально - значимых качеств имеет следующие критерии:

- видение объекта деятельности как константной системы с фиксированным количеством компонентов и взаимосвязей между ними;
- эволюционное развитие системы рассматривается как процесс воспроизводства устоявшихся моделей функционирования с достаточно длительным переходом к новому качеству;
- определенные алгоритмы взаимодействия распространяются на определенный тип систем, перенесение их на другие системы рассматривается как исключение;
- герменевтика познания уступает место анализу внешних причинно-следственных связей, самопознание и интерпретация явлений рассматривается скорее как фактор получения субъективного (неистинного) научного знания.

Базисный уровень владения ключевыми компетенциями характеризуется следующими параметрами:

- видение объекта деятельности как постоянно развивающейся и обновляющейся системы, ее структуры и содержания в зависимости от внутренних и внешних факторов;
- эволюционное развитие системы рассматривается как усложнение и усовершенствование эволюционных форм;

- определенные алгоритмы деятельности распространяются на совокупность системных объектов, включенных в процесс решения комплексных задач;

- линейный и относительный детерминизм присутствуют в равной степени в решении профессиональных проблем. Выбор линейного или нелинейного детерминизма определяется конкретной ситуацией: качеством и свойствами изучаемых объектов, характером взаимосвязи между ними и с окружающей средой, уровнем подготовки и мотивации самого специалиста;

- герменевтический анализ исследуемых объектов важен в такой же степени, как и анализ внешних явлений и взаимосвязей с актуализацией в равной степени их формы и содержания.

Оптимальный уровень, базируясь на двух предшествующих уровнях, характеризуется следующими критериями:

- проектирование моделей развития системы, количества и совокупности ее элементов, их формы и содержания, взаимодействия с другими системами в нестандартных, непредсказуемых ситуациях;

- относительная детерминация процессов и явлений рассматривается как их основное качество, линейная взаимосвязь принимается в расчет, когда речь идет об абсолютно истинном научном знании;

«Процесс познания обучающимися индивидуальной совокупности профессионально значимых качеств основывался на анализе самостоятельных, контрольных, лабораторных, курсовых работ обучающихся, имеющегося опыта в различных сферах деятельности, изучения ими литературы, первоисточников по ряду учебных проблем, ресурсов сети Интернет, достижений ведущих специалистов исследуемой области и смежных научных областей, общения с однокурсниками, преподавателями, учеными» Ростовцев Н.Н. (54-7).

При выполнении *индивидуальной работы* студентам необходимо было на основе анализа собственной деятельности, имеющихся результатов труда, поведенческой стратегии сформулировать теоретическую основу своей деятельности, методологической основы и аксиологических основ своей деятельности.

Самостоятельная работа требует большой концентрации внимания, памяти, актуализации аналитических способностей обучающихся, усилий по самопознанию, переосмыслению, эмоциональному переживанию, обособлению и объективной оценки своего индивидуального опыта познания, творчества, коммуникации, учебы или труда, критическое их осмысление. Предметом анализа рассматриваются также индивидуальные способности обучающимися по планированию, прогнозированию, предвидению ситуации, умение оперативной перестройки своей программы деятельности. Одной из важнейших составляющих в содержании самостоятельной работы обучающихся является переосмысление ими своих ценностно-смысловых установок деятельности.

Таким образом, самостоятельная работа обучающихся по выявлению индивидуальной совокупности профессионально значимых качеств имеет в своей основе положения представленного выше подхода с опорой на личный опыт. Руководство данными положениями является объективной необходимостью, так как переосмысление обучающимися своей собственной позиции в сфере образования и труда позволит сформировать у них активную личностную позицию, мотивацию к творчеству, самообразованию и самопознанию.

Преподавателем также была организована *групповая работа обучающихся* в условиях учебно-воспитательного процесса колледжа по решению определенной образовательной проблемы. В частности, обучающимся были предложены задания, ориентированные на активизацию их способностей по теоретико-методологическому и

аксиологическому анализу и синтезу своего опыта деятельности. Групповая работа обучающихся осуществлялась по разработанному плану учебных занятий, который включал последовательность действий обучающихся по определению «объекта», «субъекта», «средств», «условий», «принципов», «форм», «ценностно-смысловых установок» решения проблемной ситуации в курсовой работе каждого обучающегося. Все варианты ответов, предлагаемые обучающимися, фиксировались в письменном виде, сопоставлялись, анализировались в процессе дискуссий. Участие обучающихся в групповой работе позволило им переосмыслить свою индивидуальную деятельность, расширить представления о совокупности формируемых профессионально значимых качеств. Для выявления уровней владения обучающимися ключевыми компетенциями в ходе индивидуальной и групповой работы было проведено выполнение соответствующих заданий, направленных на установление факта соответствия знаний и умений обучающихся с разработанной классификацией профессионально значимых качеств по уровням - оптимальному, базисному и элементарному.

Задания по выявлению теоретической ключевой компетенции.

1. Определите объект деятельности.

При определении объекта деятельности Вам необходимо принять во внимание то, что:

- объект - это то, на что направлено воздействие (наблюдение, эксперимент, абстрактная познавательная -деятельность) действующего субъекта; объектом исследования действующего субъекта независимо от сферы его деятельности является нечто непознанное - проблемная ситуация;

- проблемная ситуация - разрыв между тем, что уже известно и теми новыми требованиями, которые встают перед действующим субъектом;

- объект деятельности (проблемная ситуация) обладает своими

количественно-качественными характеристиками;

- для полной характеристики объекта деятельности необходимо определить 3-5 основных аспектов проблемной ситуации (компонентов объекта деятельности), которые объединены между собой одним или более.

По окончании проведения занятий по данному учебному плану студенты представляли преподавателю результаты самостоятельной работы. На основании анализа представленных работ можно сделать следующие выводы:

- проявлен интерес к такому виду деятельности, который, по определению студентов, затрагивает аспекты их личностного и профессионального роста, ориентирует на осмысление собственного опыта

деятельности, что поможет им в будущем осуществлять профессиональную деятельность планомерно, осмысленно и творчески;

- были получены наиболее полные ответы относительно предлагаемых студентами категорий. Однако они (ответы) имели сугубо предметный характер и не отличались теоретическим осмыслением собранных эмпирических данных;

- выявлен фактор индивидуальности, признания ценности своей собственной активной позиции, критичность по отношению к себе, желание приобретения «нужных знаний» и формирования способностей, востребованных на современном рынке труда.

Таблица 2.10

Уровни владения обучающимися экспериментальной и контрольной групп теоретической ключевой компетенцией на констатирующем этапе эксперимента

	Теоретическое профессионально значимое качество
--	---

	Оптимальный уровень		Базовый уровень		Элементарный уровень	
	студ	%	студе	%	студенты	
Контрольная группа	0	0	6	15,7	32	
Экспериментальная группа	0	0	8	19,0	34	

Таблица 2.11

Уровни владения студентами экспериментальной и контрольной групп методологическим профессионально значимым качеством на констатирующем этапе эксперимента

	Оптимальный уровень		Базовый уровень		Элементарный уровень	
	студ	%	студент	%	сту	%
Контрольная группа	0	0	5	13,1	3	86,8
Экспериментальная группа	0	0	7	16,6	3	83,3

Таблица 2.12

	Аксиологическое профессионально значимое качество					
	Оптимальный уровень		Базовый уровень		Элементарный уровень	
	студенты	%	студенты	%	студенты	%
Контрольная группа	0	0	7	18,4	3	81,5
Экспериментальная группа	0	0	8	20,0	3	75,0

Данные таблиц по каждой из трех видов профессионально значимых

качеств можно представить в виде одной сводной таблицы (см. табл. 2.13).

Таблица 2.13

Уровни владения студентами экспериментальной и контрольной групп теоретическим профессионально значимым качеством на констатирующем этапе эксперимента

	Теоретическое профессионально значимое качество					
	Оптимальный уровень		Базовый уровень		Элементарный уровень	
	Студенты	%	студенты	%	студенты	%
Контрольная группа	0	0	6	15,7	3 2	36,8 4,2
Экспериментальная группа	0	0	8	19,0	3 4	36,8 80,9

В результате проведенного констатирующего эксперимента 84,2% обучающихся контрольной и 80,9% - экспериментальной групп продемонстрировали элементарный уровень владения теоретическим профессионально значимым качеством, 86,8% и 83,3% соответственно - методологическим профессионально значимым качеством и 81,5% и 80,9% соответственно - аксиологическим профессионально значимым качеством. Элементарный уровень характеризуется отсутствием интереса к рассматриваемой проблеме, убежденностью в том, что основу профессионализма специалиста составляют предметные знания, умения и навыки без их теоретического осмысления. Возможно, это связано с отрывочной информированностью о роли теоретико-методологической и аксиологической подготовки будущего специалиста без соотнесения данных сведений с феноменом профессионально значимых качеств. 15,7% обучающихся контрольной и 19,0% экспериментальной групп продемонстрировали базисный уровень владения теоретическим профессионально значимым качеством, 13,1% и 16,6% соответственно -

методологическим профессионально значимым качеством и 18,4% и 19,0% соответственно - аксиологическим профессионально значимым качеством. На базисном уровне обучающиеся на основе общего представления о ведущей роли профессионально значимых качеств в профессиональной подготовке педагога, их системообразующей функции и фундаментальном характере проявляют интерес к теоретическому осмыслению объекта, предмета, средств, форм и условий предполагаемой профессиональной деятельности, стремление понять значение предметной и общетеоретической подготовки специалиста.

Оптимальный уровень, как правило, отмечается убежденностью в том, что общетеоретическая, философская подготовка специалиста, имеющая своим выражением совокупность профессионально значимых качеств, представляет собой основу успешной профессиональной деятельности специалиста. Отсутствие подобных представлений у обучающихся является, на наш взгляд, свидетельством недостатка знаний о сущности, структуре и содержании профессионально значимых качеств, понимания их актуальности в контексте решения проблемы подготовки современного специалиста.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты подтвердили необходимость проведения целенаправленной работы по моделированию процесса формирования профессионально значимых качеств современного специалиста.

2.2 Методика формирования профессионально значимых качеств у специалиста художественно-эстетического профиля

Формирующий этап эксперимента - реализация модели формирования профессионально значимых качеств. Целью данного этапа экспериментального исследования было формирование профессионально

значимых качеств у обучающихся на примере изучения и использования опыта профессиональной деятельности выдающихся представителей науки и искусства.

В качестве особо значимых для нашего исследования мы избрали краткое представление результатов профессионального творчества Н.Н. Ростовцева (изобразительное искусство), В.А. Сухомлинского (педагогика), П.П. Чистякова (изобразительное искусство). Выбор указанных персоналий обусловлен непосредственным, более глубоким основными научными трудами, сведениями биографического и автобиографического характера, их авторских статей, интервью, воспоминаний, отзывов современников, критиков.

Реализация цели формирующего эксперимента осуществлялась в три этапа (эмпирический, теоретический, индивидуально-познавательный), соотносимые с задачами, которые можно сформулировать следующим образом:

- изучение обучающимися под руководством преподавателя опыта и результатов профессионально-педагогической и научной деятельности Н.Н. Ростовцева, П.П. Чистякова и В.А. Сухомлинского — эмпирический этап;

- теоретический анализ выявленного опыта и результатов труда Н.Н. Ростовцева, П.П. Чистякова и В.А. Сухомлинского – теоретический этап;

- определение обучающимися индивидуальной совокупности профессионально значимых качеств на основе собственного опыта познавательной, исследовательской деятельности и апробация их в ходе практической работы - индивидуально-познавательный этап.

Решение первой задачи формирующего эксперимента связано с двумя компонентами модели: наблюдением и постижением концептосферы. Соответственно исследование проводилось на первых двух уровнях понимания текста: лингвистическом (выделении

лексических единиц текста, синтаксических отношений между ними, установление их семантических характеристик) и уровне постижения смысла (установление смысловой структуры текста, заданной автором и историко-культурным контекстом возникновения). Основное внимание обучающихся при проведении эмпирического этапа исследования было обращено на констатацию тех результатов профессиональной деятельности специалистов, библиографических сведений, отличительных особенностей профессионального познания и творчества, формах и результатах общественной деятельности, которые позволили бы создать общее, поверхностное представление о присущих каждому специалисту особенностях теоретического построения своей профессиональной деятельности.

Для формирования представления о теоретических, методологических и аксиологических аспектах профессиональной деятельности названных персоналий осуществлялось определение отличительных особенностей составных компонентов теоретической ключевой компетенции: объекта и субъекта. Последние анализировались с точки зрения их открытости или закрытости, традиционного или эволюционного развития, пассивности или активности, сложности или простоты структурной композиции, линейного или нелинейного детерминизма в развитии, предсказуемости или сложной прогнозируемое, строгой предопределенности или вариативности, доминирования материалистических или герменевтических смыслов

Первый цикл занятий был посвящен поиску, отбору информационных источников, позволяющих создать формальное представление о теоретических основах профессионального творчества (*теоретической ключевой компетенции*) Н.Н. Ростовцева, П.П. Чистякова и В.А. Сухомлинского процесса получения нового знания и преобразования действительности. Каждая из заявленных характеристик подвергалась

дальнейшему более детальному рассмотрению, позволяющему создать о ней достаточно ясное представление.

Данный эмпирический уровень познания можно представить в общем виде в последовательности проведения проведения трех циклов занятий с соответствующим теоретико-методическим обеспечением и определенной тематики, которые, конечно, не претендуют на статус неизменного формата и могут претерпевать некоторые трансформации в зависимости от конкретного контекста работы.

1е занятие посвящается поиску и систематизации информационных источников относительно *объекта* профессиональной деятельности Н.Н. Ростовцева, П.П. Чистякова и В.А. Сухомлинского. Для этого студенческая группа подразделяется на подгруппы по 3-4 человека для того, чтобы стимулировать и активизировать индивидуальную познавательную деятельность каждого обучающимися.

Первое занятие данного цикла носит организационный характер и посвящается повторению и очередному переосмыслению ранее рассмотренных понятий: «компетенция», «ключевая компетенция», «теоретическая ключевая компетенция», «объект», «субъект», «средство», «условие», «квалификация», «знание», «умение», «навык», «текст», «уровни понимания деятельности», «нарративный анализ текста». Составленный ранее глоссарий был дополнен, скорректирован и использован в последующем в роли информационного сопровождения (уровень постижения смысла). Здесь возникли некоторые затруднения у обучающихся. На наш взгляд, это является следствием недостаточной информированностью обучающихся о рассматриваемых явлениях, относительно низкой степенью самостоятельности и творческой активности в процессе познания. В связи могут быть проведены занятия для снятия подобных сложностей.

Результаты исследований студенческих подгрупп выносились на обсуждение в группе, анализировались доводы «за» и «против» в пользу

того или иного воззрения, проводилось обоснование позиций. В итоге формулировалось интегрированное представление об «объекте» профессиональной деятельности каждого специалиста, что, конечно, не опровергало индивидуальных взглядов обучающихся по этому вопросу. Результаты работы фиксировались на доске в аудитории, а также индивидуальных записях обучающихся.

На 2-ом, 3-ем и 4-ом и 5-ом занятиях по представленной схеме проходило исследование объекта творческой деятельности Н.Н. Ростовцева, П.П. Чистякова и В.А. Сухомлинского.

После каждого занятия обучающиеся выполняли индивидуальную самостоятельную работу. Им необходимо было полученные эмпирические данные составить в виде таблицы, переосмыслить их, возможно внести собственные коррективы. После пятого занятия у каждого обучающимся получалось комплексное контекстное представление об объекте и субъекте профессиональной деятельности Н.Н. Ростовцева, П.П. Чистякова В.А. Сухомлинского.

В завершение первого цикла занятий проводилось 5-е итоговое занятие, где за круглым столом в форме дискуссии обучающиеся все вместе переосмысливали полученную информацию и новые знания относительно отличительных характеристик объекта и субъекта профессиональной деятельности изучаемых специалистов.

Второй цикл занятий был посвящается поиску и систематизации информационных источников относительно методологических основ (принципов, средств, условий) профессиональной деятельности Н.Н. Ростовцева, П.П. Чистякова и В.А. Сухомлинского.

1-е занятие данного цикла также носит организационный характер и было посвящено повторению, повторному переосмыслению понятий: «метод», «методика», «методология», «методологическая ключевая компетенция», «принцип деятельности». Составленный ранее глоссарий

был дополнен, скорректирован и использован в последующем в роли информационного сопровождения.

2-е, 3-е, 4-ое и 5-ое занятия, а также итоговое занятие посвящались поиску и систематизации информационных источников относительно принципов, средств и условий профессиональной деятельности Н.Н. Ростовцева, П.П. Чистякова и В.А. Сухомлинского по аналогичной схеме, что и в случае выявления теоретических основ профессиональной деятельности с организацией самостоятельной, групповой работы обучающихся и работы в подгруппах в условиях учебно-воспитательного процесса в вузе, проведением итогового занятия.

Третий цикл занятий посвящается выявлению, изучению и осмыслению аксиологических основ деятельности Н.Н. Ростовцева, П.П. Чистякова и В.А. Сухомлинского.

1-е занятие данного цикла также носило организационный характер и было посвящено повторению, очередному переосмыслению соответствующих понятий: «аксиология», «ценность», «человек», «природа», «общество», «профессия», «аксиологическая ключевая компетенция». Составленный ранее глоссарий был дополнен, скорректирован и использован в последующем в роли информационного сопровождения.

2-е, 3-е, 4-ое и 5-ое занятия, а также итоговое занятие были посвящены выявлению и осмыслению отличительных характеристик категорий «человек», «природа», «общество», «профессия». Как в двух предыдущих случаях исследовательская работа обучающихся проводилась по аналогичной схеме, включающей самостоятельную, групповую работу обучающихся и работу в подгруппах в условиях учебно-воспитательного процесса в вузе, проведение итогового занятия данной конкретной тематики.

Результаты, полученные в процессе проведения всех трех циклов данного этапа оформлялись в виде рисунка-схемы с обозначением

взаимосвязей между выделенными компонентами относительно профессиональной деятельности каждого рассматриваемого специалиста.

Решение второй задачи формирующего эксперимента было связано с третьим компонентом модели — интерпретацией (установление содержания (смысла) выявленных эмпирических фактов путем внедрения в современный историко-культурный контекст и определенную предметную область).

Внимание обучающихся обращалось на констатацию актуальности собранного фактического материала предыдущего этапа исследования в контексте решения проблемы формирования у современного специалиста сущностных научных знаний, мобильных методологических способностей, ценностно-смысловых установок профессиональной деятельности в соответствии с философской концепцией антропологизма. Задача обучающихся состоит в преломлении имеющихся у них эмпирических фактов в конкретную, переживаемую ими самими ситуацию учения и профессионального становления. Целью подобной трансформации является определение обучающимися теоретических, методологических и аксиологических положений, которые присущи программе профессионального познания и деятельности Н.Н. Ростовцева, П.П. Чистякова, В.А. Сухомлинского и устремлениям, представлениям обучающимися о необходимой совокупности профессиональных качеств современного специалиста. Следует отметить, что в ходе проведения с обучающимися данного теоретического анализа с обучающимися большая часть профессиональных способностей и личностных качеств рассматриваемых специалистов были признаны универсальными, приемлемыми для специалиста любой сферы деятельности за исключением тех аспектов, которые определяются конкретной предметной областью. Можно представить те основные, универсальные знания и умения художника, педагога, которые имеют фундаментальный статус не только в проведении исследований в области исследований, но и

в определении основания профессионального и личностного бытия специалиста в целом безотносительно к сфере его деятельности. Такого рода знания и умения, сохраняющие свою ценность на протяжении многих лет профессионального творчества специалиста и могут быть переняты будущими специалистами художественно-эстетического профиля, можно сформулировать как способности:

1. Находить прекрасное, уникальное в предмете исследования и, опираясь на него, достигать поставленных целей деятельности.
2. Построения профессиональной деятельности соответственно с особенностями естественного развития индивидуальной человеческой экзистенции.
3. Выявлять и учитывать закономерности эволюционного и часто непредсказуемого развития изучаемого явления или процесса.
4. Осуществлять процессов познания и деятельности в единстве личностных и социальных факторов.
5. Учитывать все факторы, влияющие на процесс познания и творчества (особенностей субъекта, объекта, средств и условий деятельности).
6. Индивидуально и творческие осмысливать проблему, проектировать и осуществлять процесс ее разрешения.
7. Многогранного и, одновременно, сущностного познания окружающего мира.
8. Непрерывного и последовательного профессионального роста.
9. Выявлять всеобщую взаимосвязь между явлениями окружающего мира и осуществление в соответствии с этим своей деятельности.
10. Предвидеть развитие научного знания и направить это развитие в мирное русло.

Решение третьей задачи формирующего эксперимента по определению обучающимися собственной индивидуальной совокупности

профессионально значимых качеств осуществлялось на основе использования приобретенного обучающимися опыта индивидуально-познавательной и исследовательской работы. Проведение индивидуально-познавательного этапа исследования необходимо рассматривать как процесс практической реализации четвертого и пятого компонентов модели - осознания и апробации. Самостоятельное осознание нового материала происходит в наибольшей степени, чем на предыдущих двух этапах в соответствии с мировоззренческими установками субъекта познания и его социокультурного окружения.

Внимание обучающихся обращается на познание и качественную трансформацию своей собственной парадигмы учебной и профессиональной деятельности на основе ранее представленной и изученной схемы: единства и взаимосвязи структурно-содержательных характеристики теории, методологии и соответствующих ценностно-смысловых установок.

Индивидуально-познавательная деятельность обучающихся включает решение следующих задач:

- сбор эмпирического материала относительно составных компонентов отличительных характеристик собственной теории, методологии и ценностно-смысловых установок деятельности на основе использования опыта изучения парадигмы профессиональной деятельности Н.Н. Ростовцева, П.П. Чистякова, В.А. Сухомлинского;
- теоретический анализ собранного эмпирического материала в свойственном ему конкретном историческом контексте;
- трансформация собственной парадигмы профессиональной деятельности с использованием своего индивидуального опыта и полученных результатов познания парадигмы профессиональной деятельности выше названных специалистов, апробация ее в ходе практической работы.

Для оптимизации самостоятельной работы обучающихся преподавателем были разработаны и предложены методические рекомендации «Руководство к действию»

В ходе проведения индивидуально-познавательной работы, представленные обучающимися, в письменном виде собственные теоретические модели профессиональной деятельности отличались чрезмерной идеализацией и преувеличением своих реальных возможностей. Это связано с не совсем адекватной самооценкой обучающимися собственных представлений о будущей профессиональной деятельности. Преподавателю в процессе проведения занятий необходимо обратить внимание на формирование умений реальной оценки собственных достижений обучающихся и поддерживать у них стремление к личностному самосовершенствованию и профессиональному росту.

Совокупности профессионально значимых качеств, сформулированные обучающимися в процессе опытно-экспериментальной работы, апробировались в ходе практических заданий по решению определенных учебных задач. В процессе занятий обучающимся необходимо было представить оптимальный вариант решения учебных задач, затрагивающий только существенные аспекты, что позволило проследить используемые обучающимися знания и умения теоретического построения программы деятельности, определения ее методологического обеспечения и ценностно-смыслового руководства.

Групповую работу в данном контексте необходимо было рассматривать в качестве комфортного психологического условия, позволяющего сформулировать наиболее осмысленное, апробированное, проанализированное суждение об индивидуальной совокупности профессионально значимых качеств.

Данные самостоятельной работы обучающихся, результаты наблюдений и анализа практической работы обучающихся на занятиях в аудитории были обобщены и систематизированы. Результаты опытно-

экспериментальной работы представлены в параграфе 2.3.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию профессионально значимых качеств у будущего специалиста художественно - эстетического профиля

Представим результаты экспериментальной работы в виде таблиц и диаграмм. Таблицы составлены на основе первичных результатов для экспериментальной и контрольной групп обучающихся - 42 и 38 человека соответственно. Существенных различий в подготовке обучающихся контрольной и экспериментальной групп перед началом обучения не было выявлено.

При обработке первичных результатов эксперимента для выделенных знаний и умений (отдельно для обучающихся контрольной и экспериментальной групп) подсчитывалось количество обучающихся, у которых рассматриваемое умение в большей мере сформировано. Так, например, умение определения объекта деятельности оказалось в большей мере сформировано у 7 из 38 человек контрольной группы обучающихся и у 18 из 42 человек экспериментальной группы (табл. 2.14).

Таблица 2.14

Результаты оценки уровня владения профессионально значимых качеств будущего специалиста художественно – эстетического профиля

п	Знания и умения	Контрольная группа		Экспериментальная	
		Кол-во	%	Кол-во	%

	определение деятельности	7	18,4	18	42,8
	выявление качественно- количественных изменений в развитии объекта деятельности (эволюционных, традиционных)	6	15,7	13	30,9
	выявление профессионально- значимого субъекта деятельности	11	28,9	22	52,3
	Всег	38		42	

Визуальный анализ и разность данных экспериментальной и контрольной групп в таблице 2.14 дает основание полагать, что применение разработанной модели обучения способствовало более прогрессивному формированию профессионально значимых качеств обучающихся. По представленным 3 компонентам знаний и умений обучающиеся экспериментальной группы показали положительные результаты. Примечательной является также следующая особенность процессуальных показателей: обучающиеся в усвоении ключевых знаний и формировании соответствующих умений в большей степени проявили традиционность (усвоение готового знания, применение его для решения типичных задач, сложность перехода к новому качественному уровню познания), и в меньшей степени - эволюционность (или гибкость, вариативность, мобильность) (самостоятельное производство нового знания, построение абсолютно новых теоретических моделей предполагаемой деятельности, стремление и готовность к индивидуальному творчеству).

Проведение экспериментальной работы также способствовало повышению у обучающихся уровня овладения методологическим профессионально значимым качеством будущего специалиста художественно – эстетического профиля, о чем свидетельствуют данные таблицы 2.15.

Таблица 2.15

Результаты оценки уровня владения методологическим профессионально значимым качеством будущего специалиста

художественно – эстетического профиля

п/п	Знания и умения	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		Кол-во	%	Кол-во	%
	определение принципов конкретного вида профессиональной деятельности	6	15,7	12	28,5
	прогнозирование развития проблемной ситуации	7	18,4	12	28,5
	проектирование методологического аппарата деятельности при решении проблемной профессиональной задачи	7	18,4	14	33,3
Всего:		38		4	

Изучение данных таблицы 2.15 и рассмотрение рис. 2.6 дает основание констатировать, что количество обучающихся контрольной и экспериментальной групп, проявивших компоненты методологическим профессионально значимым качеством будущего специалиста оказалось различным. Количество знаний и умений (компонентов методологическим профессионально значимым качеством будущего специалиста), которыми овладели обучающиеся экспериментальной группы, оказалось выше аналогичных показателей у обучающихся контрольной группы (разница составляет примерно 52,6%).

На основании первичных показателей сформированности методологическим профессионально значимым качеством контрольной и экспериментальной групп по трем соответствующим компонентам знаний и умений нельзя выделить какую-либо одну группу знаний и умений, сформировавшихся наиболее эффективно. Процесс формирования по всем трем группам знаний и умений проходил достаточно ровно, хотя в

процессе проведения экспериментальной работы вызывал трудности теоретического анализа опыта творчества у обучающихся. Это обусловлено видимо тем, что овладение выше названными знаниями и умениями требует специальной, многолетней научной подготовки и опыта познания. Проведение экспериментальной работы способствовало повышению у обучающихся уровня владения аксиологической ключевой компетенцией (табл. 2.17).

Таблица 2.16

Результаты оценки уровня владения аксиологическим профессионально значимым качеством

п/п	Знания и умения	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		Кол-	%	Кол-	%
	определение феномена ценности	9	23,6	20	47,6
	ценностно-смысловой анализ собственного опыта творчества	7	18,4	15	35,7
	контекстное определение совокупности ценностей конкретного вида профессиональной деятельности	7	18,4	16	38,0
	Всег	38		42	

На основании данных таблицы 2.16 и рис. 2.7 можно констатировать, что проведение экспериментальной работы способствовало повышению у обучающихся уровня владения компонентами аксиологически профессионально значимого качества. Разным является количество обучающихся контрольной и экспериментальной групп, проявивших компоненты аксиологически профессионально значимое качество (по знаниям и умениям определения феномена ценности 9 обучающихся - 23,6% и 20 обучающихся - 47,6% соответственно). Результаты овладения знаниями и умениями обучающихся экспериментальной группы, оказались выше аналогичных

показателей у обучающихся контрольной группы (разница составляет 45,1%). Применяемая нами модель способствовала формированию таких знаний и умений как «определение феномен ценности», что связано с наиболее распространенной потребностью человека в признании и сохранении индивидуальных, созданных человеком ценностей. В меньшей мере разработанная нами модель благоприятствовала развитию таких знаний и умений, как «ценностно-смысловой анализ собственного опыта творчества» и «контекстное определение конкретного вида профессиональной деятельности», видимо потому, что овладение выше названными знаниями и умениями требует специального, многолетнего опыта познания и самопознания.

Анализ представленных эмпирических данных позволяет констатировать, что исследуемые знания и умения по всем трем группам сформированы в большей мере у обучающихся экспериментальной группы по сравнению с обучающимися контрольной. В связи с этим возникает основание для утверждения о существенном различии показателей контрольной и экспериментальной групп по результатам специально организованной работы при использовании разработанной модели.

Для обоснования значимости отмеченного различия применим *статистический критерий* Вилкоксона-Манна-Уитни. Критерий Вилкоксона-Манна-Уитни позволяет выявить различия в распределениях изучаемого свойства у объектов двух исследуемых групп на основе сравнения результатов изучения данного свойства у членов независимых выборок этих групп.

Для исследования уровня сформированности профессионально значимых качеств мы следовали следующим обязательным требованиям: 1) случайности обеих выборок; 2) независимости каждой выборки и их членов между собой; 3) непрерывного распределения изучаемых свойств объектов в обеих совокупностях, из которых сделаны выборки; 4) порядковые шкалы

измерений. При проведении исследования нами сравнивались результаты оценки у обучающихся уровня владения ключевыми компетенциями в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица

Уровни владения студентами экспериментальной и контрольной групп теоретической, методологической и аксиологической ключевыми компетенциями на завершающем этапе эксперимента

	Теоретическое профессионально значимое качество						Методологическое профессионально значимое качество						Аксиологическое профессионально значимое качество						
	О		Б		Э		О		Б		Э		О		Б		Э		
	У	т	У	т	У	т	У	т	У	т	У	т	У	т	У	т	У	т	
КГ																			
Г			8,4	1	15			3,6	9	6,3			3,6	9					6,3
ЭГ																			0
Г		4,2	5	5,7	1	0		1,9	2	8,5	5	9,5		1,4	2	8,5	1		

Условные обозначения:

ОУ - оптимальный уровень

БУ — базисный уровень

ЭУ - элементарный уровень

КГ - контрольная группа

ЭГ - экспериментальная группа ст – студенты

Представленные в таблице результаты отражают уровни владения студентами экспериментальной и контрольной групп теоретическими, методологическими и аксиологическими профессионально – значимыми качествами на завершающем этапе эксперимента. Так, 14,2% студентов экспериментальной группы продемонстрировали оптимальный уровень владения теоретическими профессионально значимыми качествами 11,9% -

методологическими и 21,4% аксиологическими соответственно; 35,7% - базисный уровень владения теоретическим профессионально значимым качеством, 28,5% - методологическим профессионально значимым качеством и 28,5% - аксиологическим соответственно; 50,0% - элементарный уровень владения теоретическим профессионально значимым качеством, 59,5% - методологическим профессионально значимым качеством и 50,0% - аксиологической соответственно. В контрольной группе не произошло существенных изменений. Студенты продемонстрировали владение профессионально значимыми качествами на базисном (18,4% - теоретическим профессионально значимым качеством, 23,6% - методологическим и 23,6% - аксиологическим соответственно) и элементарном (81,5% теоретическим профессионально значимым качеством, 76,3% - методологическим и 76,3% - аксиологическим соответственно) уровнях.

Данные статистического и сравнительного анализа результатов опытно-экспериментальной работы дают основание полагать, что внедрение в образовательную практику разработанной модели формирования профессионально значимых качеств студентов на основе изучения опыта профессионального познания и творчества рассмотренных представителей науки и искусства способствовало эффективному формированию теоретической, методологической и аксиологических профессионально значимых качеств у студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы.

Подготовка художника - педагога к педагогической деятельности

Обязательных предметов, преподаваемых в общеобразовательных школах. В этой связи менялось и отношение к учителю изобразительного искусства, к его подготовке, к уровню его профессионализма. Можно без особого труда перечислить в истории русской художественной культуры XIX-XX веков несколько таких хронологических этапов, которые будут являться подтверждением вышесказанного.

Н. Аминов в своем исследовании выделяет две периодически

сменяющие друг друга фазы (стадии) управления образованием. «На первой фазе (стадии оптимизма) образование считается полезным, и на учителей смотрят как на добровольных распределителей культуры и духовного возрождения. В этот период профессия учителя воспринимается как нужная, и компетентность учителей обычно не ставится под сомнение. Возникает тенденция к расширению функций учителя, например: помимо ответственности за развитие учебно-познавательных способностей детей, на него может быть возложена задача социально-эмоционального и художественного воспитания. На второй фазе (стадии разочарования) складывается мнение, что система образования не справляется со своей задачей, не обеспечивает ожидаемых от нее экологических и социальных выгод. В этот период профессия учителя становится непрестижной и компетентность педагогов ставится под сомнение» (4, с. 18).

Можно со всей определенностью утверждать, что, чем сильнее и обществу дух снобизма и право личности на самоопределение и профессия учителя и в большей мере.

Пень подлинное искусство вечно было и будет ими от политических и экономических потрясений. Скульптор М. М. Лнюкольский отмечал: «Искусство потребность, прирожденная каждому, каждому народу, даже каждому отдельному человеку. У одного шлюк па божия искра горит ярче, у другого слабее; но она есть, она сопровождает людей от колыбели до гроба, на крестинах, на свадьбах и похоронах - везде она. Таков истинный смысл искусства.

Но развитие искусства и выполнение художественных, общечеловеческих функций невозможно без развития и формирования художественной интеллигенции, способной к духовному самосовершенствованию и качественному изменению всего окружающего нас мира, который постепенно погружается в темноту, в бездну бескультурия и бездуховности. Вирусом бездуховности поражено и

современное искусство. «Современное искусство полно душевного зуда и произвольных выдумок. Кто помышляет ныне о прекрасном, о пении из глубины, о целомудренном вдохновении, о великих видениях? Где есть ныне место для радости?

Радость сияет и ликует; а современное человечество в искусстве потешается, хихикает и рычит. Ему нужны игрища и зрелища, а не духовная радость; футбол, парады, гонки и бокс - вот лучшее «искусство» для него. Радость идет из духовной глубины... а современное искусство вышвыривает на рынок все новые варианты и рассудочные выдумки; слепленные из обломков материала и из душевного хаоса по принципу вседозволенности. «Радость есть духовное состояние, она от неба и от Божества» (32-244).

Искусство и образование - две формы общественного сознания и бытия, без которых невозможна профессиональная подготовка учителя, художника-педагога. Ведь учитель искусства, так же как и художник, стоит у истоков формирования и развития ребенка.

Но данную миссию может выполнить только тот учитель изобразительного искусства, который обладает очень высокими духовными личностными качествами.

Для определения требований к выпускникам высшей художественно-педагогической школы необходимо отметить следующее.

1. Искусство и образование были в прошлом и являются сейчас главным определяющим фактором успешного развития общества. «Отнимать у искусства право служить общественным интересам - значит не возвышать, а унижать его, потому что это значит - лишать его самой живой силы, то есть мысли, делать его предметом какого-то сибаритского наслаждения, игрушкой праздных ленивцев» .

Выпускники художественно-педагогической высшей школы призваны сегодня своими способностями и умениями, своими личными качествами, через искусство формировать у подрастающего поколения

нравственно-этические и эстетические качества личности, способствуя тем самым культурному прогрессу нашего общества общеобразовательных школ, ДХШ, ДШИ требует быстрого обновления содержания и форм обучения учителей изобразительного искусства. Перед выпускниками художественно-графических факультетов стоит задача формирования и постоянного совершенствования своих художественно-творческих и педагогических способностей в условиях самостоятельной работы в школе. Отсюда следует, что студент еще в процессе обучения в вузе должен развивать и совершенствовать свои художественно-творческие и педагогические способности.

Осознание возрастающей роли учителя изобразительного искусства на современном этапе, высокая профессиональная художественно-педагогическая подготовка — вот те важнейшие объективные требования, которые должны предъявляться к выпускникам художественно-графических факультетов. В условиях кардинального реформирования образования перед учителями изобразительного искусства стоят следующие задачи, которые они должны решать в школах на занятиях по пластическим дисциплинам:

Понимание специфики своей деятельности и своих функций в формировании личности ребенка, конечно, несовместимо для учителя изобразительного искусства с недооценкой уровня и роли своей профессиональной подготовки еще в период обучения в вузе.

Студент художественно-графического факультета должен:

- во-первых, иметь гуманистические убеждения, обусловленные нравственно-этическим мировоззрением, которое является художественно-творческим и методическим ориентиром в его педагогической деятельности;
- во-вторых, научиться сознательному согласованию индивидуальных интересов с интересами окружающих его людей. При помощи преподавателей психологии, педагогики, технологии и методики обучения изобразительному искусству, рисунка, живописи, композиции в процессе аудиторных занятий и в период педагогической практики студент должен не

только знакомиться с последними новаторскими, достижениями в области преподавания ИЗО в школе, но и способен использовать эти достижения в будущем на практике.

Выбранная профессия должна осваиваться одинаково профессионально и как художественно-творческое мастерство, и как педагогическая наука, и как педагогическая практика. Студент должен быть способен к самостоятельному решению художественно-творческих и профессионально-педагогических задач.

Логически выстроенная и методически продуманная взаимосвязь самостоятельной художественно-творческой и аудиторной работы на протяжении всего периода обучения студента на художественно-графическом факультете вуза является основным звеном в его профессиональном становлении. Именно при подходе к образованию как к важнейшему процессу, художественное обучение (передача знаний, умений и навыков) сливается с воспитанием как выявлением и развитием художественно-педагогических способностей у всех студентов. Тогда институт не только своей устремленностью, программами, учебными планами, методами и способами обучения и воспитания, но всей своей атмосферой, средой, духом станет настоящей школой подготовки высококвалифицированных учителей изобразительного искусства. Тогда и студенты в ней перестанут быть ремесленниками, в лучшем случае способными лишь к урокодательству, а приобретут художественно-творческий, исследовательский, научно-педагогический опыт, т.е. станут художниками-педагогами, учителями изобразительного искусства. Уже давно русскими и зарубежными философами (Н. Бердяевым, С. Булгаковым, Г. Федотовым, И. Кантом, И. Фихте и др.) доказано, что высокий профессионализм и компетентность человека - обязательные черты настоящего образованной личности, жизнь и общественно-полезная деятельность которой осознается ею как самое ответственное дело на Земле.

Немецкий философ И.Г. Фихте еще в XVIII веке обозначил ряд

важных педагогических положений, служивших длительное время.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ и экспериментальное изучение проблемы формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста позволили сделать следующие выводы.

Под профессионально значимыми качествами рассматриваются способности теоретического построения и практической реализации специалистом художественно-эстетического профиля собственной парадигмы профессиональной деятельности. В исследовании получили научное обоснование положения о единстве теоретической, методологической и аксиологической профессионально значимых качеств.

Проведенное исследование позволило рассмотреть экзистенциально - герменевтический подход в качестве теоретико-методологической основы формирования профессионально значимых качеств специалиста художественно-эстетического профиля в процессе изучения опыта познания и творчества ведущих представителей науки и искусства. Изучен опыт познания и творчества ведущих представителей науки и искусства (Н.Н. Ростовцева., П.П. Чистякова, В.А. Сухомлинского). Актуализация данного подхода позволяет направить познавательную активность личности на исследование профессиональной культуры как некоего целостного опыта, включающего в себя теоретические, методологические и аксиологические основы профессиональной деятельности.

«Создание модели формирования профессионально значимых качеств специалиста художественно-эстетического профиля, представленной компонентами - наблюдением, постижением концептосферы, интерпретацией, осознанием, апробацией - способствовало организации исследовательской деятельности обучающихся и формированию профессионально значимых качеств у будущего специалиста художественно-эстетического профиля» Ильин И.И. (79-5).

Методика формирования профессионально значимых качеств у специалиста художественно-эстетического профиля на основе изучения теоретико-методологических и аксиологических основ деятельности ведущих представителей педагогики и изобразительного искусства способствовала моделированию и апробации обучающимися своей индивидуальной совокупности профессионально значимых качеств. Для выявления уровней владения обучающимися профессионально значимыми качествами (элементарным, базисным, оптимальным) было проведено диагностическое обследование, направленное на установления факта соответствия знаний и умений обучающихся с разработанной классификацией профессионально значимых качеств, включающее разработанные серии заданий. В результате формирующего эксперимента на основе качественного и количественного анализа полученных результатов установлено, что предложенная методика способствует формированию профессионально значимых качеств специалиста художественно-эстетического профиля.

Статистическая обработка полученных в ходе эксперимента результатов велась с использованием критерия Вилкоксона-Манна-Уитни. Данный критерий позволил выявить различия в распределении изучаемых свойств у объектов двух исследуемых групп (экспериментальной и контрольной) на основе сравнения результатов изучения профессионально значимых качеств у членов независимых выборок этих групп. Опытно-экспериментальная проверка результативности разработанной модели и методики формирования профессионально значимых качеств обучающихся подтвердила ее эффективность.

Внедрение в образовательную практику данной модели и методики формирования профессионально значимых качеств обучающихся на основе изучения опыта профессионального познания и творчества рассмотренных представителей науки и искусства способствовало успешному формированию теоретической, методологической и аксиологической

профессионально значимых качеств у обучающихся экспериментальной группы по сравнению с обучающимися контрольной группы.

Проведенное исследование доказало общепедагогическую значимость формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов на основе опыта познания и творчества, изучения теоретико-методологических и аксиологических оснований профессиональной деятельности, уникальных профессиональных качеств личности ведущих представителей в области педагогики и изобразительного искусства (Н.Н. Ростовцева, П.П. Чистякова, В.А. Сухомлинского).

Библиографический список.

1. Биографический метод в социологии: история, методология, практика; под ред. Е.Ю. Мещеркина, В.В. Семенова. — Ин-т социологии РАН, 1994.- 147 с.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. №10. — 2003. - С. 8-14.
3. Борисовский, А.М. Глашатай школы радости: рассказ о выдающемся педагоге В.А. Сухомлинском / А.М. Борисовский. - Фрунзе: «Мектеп», 1976.- 120 с.
4. Валицкая, А.П. Философские основания современной парадигмы образования / А.П. Валицкая //Педагогика. — 1997. - №3. — С. 16 — 17.
5. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский// Педагогика. – 2003. - №10. - С. 12 - 14.
6. Водзинский, Д.И. Жизнь и педагогическое наследие В.А. Сухомлинского. - Мн., Нар. асвета, 1979. - 63 с.
7. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: походы и практические меры // Alma mater. - 1999. - №3. - 29 - 35.
8. Вульфсон, Б.Л. Образование в странах Запада: актуальные проблемы управления // Мир образования - образование в мире. - 2005. - № 2 (18).-С. 91 - 102.
9. Выготский, Л.С. Психология искусства; под ред. М.Г. Ярошевского;- М.: Педагогика, 1987. - 341 с.
10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / Рос. акад. Образования, психол. ин-т, Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». — М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. - 542 с.
11. Демин, В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В.А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. -

2000.

12. Зимняя, И.А. Профессионально значимые качества - новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5.-С. 34-42.

13. образования / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. — М.: Уфа, 2003.

14. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. - 2-е изд., доп., испр. и перераб. - М.: Логос, 2005.

15. Иванова, Л.Ф. Инновационные условия развития профессиональной компетентности учителя / Л.Ф. Иванова // Инновации в образовании. - 2003. -№4.-С. 69-80.

16. Ильин, Г.Л. Философия образования (идея непрерывности) / Г.Л. Ильин — М.: «Вузовская книга», 2002. - 224 с.

17. Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е. Исаева. - Режим доступа: http://www.cong.rgups.ru/teacher21_centry/index_17.php Дата доступа: 17.05.2006.

18. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. академика РАО Н.Д. Никандрова. - М.: Гардарики, 2007. - 413 с.

19. Каган, М.С. Морфология / искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. - Л.: «Искусство», 1972.-440 с.

20. Каган, М.С. Философия культуры / Акад. гуманитар, наук. - Спб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. - 416 с.

21. Каган, М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). - М.: Политиздат, 1974. -328 с.

22. Карасик, В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик - М., Изд. — торговый дом гуманитар, кн. «Гнозис», 2002. - 333 с.

23. Капранова, В.А. Мировые тенденции развития высшей школы

/ В.А. Капранова // Вестн БДПУ. - 2002. - № 4. - С. 17 - 24.

24. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследований, игр, дискуссий. Анализ зарубежного опыта / [Международная] ассоциация «Развивающее обучение». — Рига: «Пед. центр Эксперимент», 1995. - 176 с.

25. Кларин, М.В. Технология обучения: идеал и реальность. - Рига: Эксперимент, 1999. - 180 с.

26. Козлова, Н.Н. Социология повседневности: переоценка ценностей / Н.Н. Козлова // Социологические исследования. — 1992. — С. 47 - 56.

27. Колесникова, И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И.А. Колесникова // Педагогика. - 1995. - №6. - С. 84 - 89.

28. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш.пед.учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.- 238 с.

Краевский, В.В. Педагогика между философией и психологией / В.В. Краевский // Педагогика. - 1994. - № 6. — С. 24 — 31.

29. Лайл, М. Спенсер-мл. Компетенции на работе / М. Спенсер-мл. Лайл, М. Спенсер Сайн; пер. с англ. М.: НИРО, 2005. — 384 с.

30. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. - 2004. - №5. - С. 3 - 12.

31. Лебедко, В.К. Николай Николаевич Ростовцев – основоположник и руководитель школы теории и методики обучения изобразительному искусству / В.К. Лебедко. – режим доступа <https://cyberleninka.ru> Дата доступа: 09.03.2018

32. Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова - М.: Просвещение, 1993. - Традиция, 2002. - 624 с.

33. Микешина, Л.А. Философия познания. Полемические главы / Л.А. Микешина. - М.: Прогресс-Традиция, 2002. — 624 с.

34. Нестерова, Л.И. Профессионально значимые качества

современного педагога: прогр.-метод, комплекс / Л.И. Нестерова. - Минск : БГПУ, 2008. - 24 с.

35. Нестерова, Л.И. Парадигмальная функция профессионально значимых качеств в профессиональной подготовке современного специалиста / Л.И. Нестерова // Среднее профессиональное образование. - 2007. - №8. — С. 53 -55.

36. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / Дж. Равен - Москва: Когито- центр, 2002. - 394 с.

37. Раппопорт, А.Г. Границы проектирования / А.Г. Раппопорт // Вопросы методологии. - 1991. - №1. - С. 8 - 19.

38. Сластенин, В.А. Основные тенденции развития современной образовательной политики в Российской Федерации // Педагогическое образование и наука. - 2005. - №3. - С. 20 - 28.

39. Розенова, М. Профессиональная компетентность и гуманитарные дисциплины / М. Розенова // Высшее образование в России. - 2004. - №11.-С. 169-170.

40. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук : учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. В.В. Миронова. - М.: Гардарики, 2006. - 639 с

41. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива. - М.: Просвещение, 1981. — 192 с.

42. Торхова, А.В. Индивидуальный стиль деятельности учителя / А.В. Торхова // Педагогика. - 2003. - № 6. - С. 59 - 66.

43. Тоффлер, Э. Образование в будущем времени / Э. Тоффлер // Мир образования. - 1997. - №1. - С. 83 - 87.

44. Тхагапсоев, Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. - 1999. - №1. С. 103 - 110.

45. Хуторской, А. Профессионально значимые качества как

компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. - 2003. - №2. — С. 58 - 64.

46. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. - 2004. - №8. - С. 26 - 31.

47. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. - М. - 2002. - 319 с.