

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

УДК 7376(075)

На правах рукописи

РАБИЛОВА Зоя Жилгилдыновна

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ
ПРОХОЖДЕНИЯ ПЛЕНЭРНОЙ ПРАКТИКИ

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(изобразительное искусство)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
заслуженный деятель искусств РФ,
академик РАО, доктор
педагогических наук,
профессор Л. Г. Медведев

Омск

2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	3
1.1. Психолого-педагогические основы активизации профессионально-творческой деятельности.....	12
1.2. Пленэрная практика в системе художественно- педагогического образования.....	26
1.3. Критерии оценки профессионально-творческой деятельности студентов.....	39
ГЛАВА II. ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	50
2.1. Типичные пробелы в творческой деятельности студентов на пленэрной практике (констатирующий эксперимент)....	50
2.2. Теоретическое обоснование методов активизации профессионально-творческой деятельности студентов.....	64
2.3. Методика активизации профессионально-творческой деятельности студентов (формирующий эксперимент).....	84
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	107
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	112
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	131

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность активизации профессионально-творческой деятельности студентов педагогических вузов в процессе прохождения пленэрной практики обуславливается переходом высших учебных заведений на многоуровневую систему обучения, что требует кардинального изменения процесса подготовки будущих специалистов, который должен быть направлен на развитие творческой личности. Вполне очевидно, что этот процесс начинается с общеобразовательной школы, в которой воспитать творческую личность может только учитель, понимающий глубинные процессы творческой деятельности. В этом контексте сознательная профессиональная творческая деятельность будущего учителя изобразительного искусства в процессе пленэрной практики во многом определяет его профессиональное становление, что и обуславливает актуальность данной проблемы.

Не случайно проблема развития творческой деятельности обучающихся обстоятельно исследуется психологической наукой (Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, Ю. П. Вергилес, Л. М. Веккер, Н. Н. Волков, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. П. Зинченко, Е. И. Игнатъев, В. С. Кузин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, О. И. Никифорова, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, П. Я. Якобсон и др.). Ученым удалось выявить психологические процессы и некоторые закономерности развития творческой деятельности, определить взаимодействие эмоционально-чувственных образов с восприятием, представлением, воображением, а также обосновать психологическое различие восприятия трехмерного пространства и двухмерного его изображения на плоскости листа.

Философские исследования специфики образного познания связывают творческую деятельность художника с созданием им конкретного продукта – художественного образа, и этой проблеме посвящены исследования многих

известных авторов (В. Ф. Асмус, Ю. Г. Борев, А. И. Гризова, А. К. Дремов, Л. Н. Зеленов, А. Н. Илиади, М. С. Каган, В. И. Костин, Б. Г. Лукьянов, В. А. Разумный, С. Х. Раппопорт и др.).

Педагогические исследования различных форм и методов обучения и воспитания также рассматривают творческую деятельность как необходимое условие учебного процесса. В этом контексте выделяются несколько педагогических концепций – А. Г. Асмолова, Ю. К. Бабанского, И. А. Данилова, Н. В. Кузьминой, Н. Ф. Литвинова, А. И. Пискунова, М. Н. Скаткина, Т. И. Щукиной и др.

Безусловно, многовековая история развития пленэрной живописи во многом обуславливает направление поисков методической целесообразности конкретных форм и методов обучения в контексте эстетических предпочтений различных художественных школ. В разные художественные эпохи акцентировались и различные принципы пленэрного изображения. Например, с эпохи Возрождения начинает формироваться живописная школа, основанная на научном подходе к изображению природы. В трудах великих художников того времени Л. Альберти, Д. Вазари, П. Веронезе, А. Дюрера, Леонардо да Винчи, Ч. Ченнини и других подчеркивается необходимость освоения изображения природы посредством воспитания у художника ее целостного видения и живописного изображения от целого к деталям. В это же время стал проявляться интерес художников к особенностям зрительного восприятия при изображении с натуры.

К проблемам пленэрной живописи обращались выдающиеся художники-практики и в более поздние времена. Так, А. Ватто, Э. Делакруа, Д. Рейнольдс, П. Рубенс считали природу школой для художника. Новую лепту в искусство пленэрной живописи внесли импрессионисты и постимпрессионисты П. Гоген, В. Ван Гог, Э. Мане, К. Моне, П. Сезанн, А. Сислей и другие, которые стремились воплотить непосредственные эмоциональные впечатления от природы на холсте.

Следует отметить, что в русском изобразительном искусстве пленэрная живопись занимает особое место. Достаточно вспомнить имена знаменитых художников XIX в.: Ф. А. Васильева, К. А. Коровина, А. И. Куинджи, И. И. Левитана, В. Д. Поленова, А. К. Саврасова, В. А. Серова, И. И. Шишкина, понимавших пленэрную живопись в единстве с сюжетной и композиционной составляющей. Ценный теоретический и эмпирический материал живописного искусства оставили художники советского периода, также как А. А. Дейнека, Б. В. Иогансон, Н. П. Крымов, С. А. Чуйков, К. Ф. Юон и др.

Различные проблемы обучения живописи стали предметом исследования многих ученых методистов (Г. В. Беда, Б. Г. Гагарин, Н. В. Масленников, Г. Б. Смирнов, А. А. Унковский, О. В. Шаляпин, А. П. Яшухин и др.) Эти работы позволили существенно обогатить понимание сущности живописного процесса с педагогических позиций.

Для нашей работы представляют особую ценность концептуальные исследования формирования художника таких авторов как Н. Н. Волков, В. П. Зинченко, В. С. Кузин, С. П. Ломов, Л. Г. Медведев, Е. В. Шорохов и др. Кроме этого, в научно-методической литературе по изобразительному искусству очевиден многоплановый интерес ученых к многогранной проблеме живописной подготовки молодых художников (В. А. Басманов, Е. В. Боброва, О. А. Думская, Ж. С. Кенесарина, Т. М. Кожагулов, Р. Мизанбаев, А. А. Моисеев, Н. К. Пронина, Е. В. Ромашко, С. П. Рощин, Р. А. Сафиулин, С. С. Тонконог, Р. Н. Шайхулов и др.).

Известные исследовательские работы в области пленэрной живописи (О. М. Беляева, А. А. Васильев, Е. В. Воронин, Д. А. Жуков, М. Н. Макарова, Н. Я. Маслов, В. В. Морозова, М. А. Семенова, О. Ю. Соколов и др.), позволяют осмыслить процесс пленэрной живописи с различных методических позиций.

Вместе с тем на сегодняшний день проблема активизации профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства во время прохождения пленэрной практики не получила должного научного освещения как в теории, так и в практике подготовки студентов к самостоятельной творческой работе на художественно-графических факультетах педагогических вузов. В этом контексте очевидны сложившиеся противоречия:

— между потребностью школы в творческой личности учителя, формирующейся в сфере профессионального образования, и недостаточной разработанностью теории и методики обучения в процессе пленэрной практики на художественно-графических факультетах педагогических вузов;

— между широкими потенциальными возможностями пленэрной практики и незначительным использованием их в процессе обучения будущих учителей изобразительного искусства;

— между необходимостью активизации профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства в процессе прохождения пленэрной практики и недостаточностью дидактических исследований по этой проблеме.

Данные противоречия обуславливают актуальность исследуемой проблемы.

Цель исследования – научно-теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности содержания и методики активизации профессионально-творческой деятельности студентов педагогических вузов в процессе прохождения пленэрной практики.

Объект исследования – процесс активизации профессионально-творческой деятельности студентов в процессе прохождения пленэрной практики.

Предмет исследования – содержание и методика активизации профессионально-творческой деятельности студентов педвузов в процессе прохождения пленэрной практики.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что активизация профессионально-творческой деятельности студентов педвузов в процессе прохождения пленэрной практики будет проходить значительно эффективнее, если:

- акцентировать композиционно-образную составляющую живописного процесса на пленэрной практике через последовательное усложнение учебных и творческих задач;

- обосновать педагогические условия, способствующие активизации профессионально-творческой деятельности студентов в процессе пленэрной практики.

Задачи исследования поставлены в соответствии с целью работы, гипотезой, объектом и предметом исследования:

- проанализировать состояние проблемы активизации профессионально-творческой деятельности студентов педвузов в процессе пленэрной практики;

- раскрыть неиспользованные резервы пленэрной практики, активизирующие профессионально-творческую деятельность студентов;

- обосновать педагогические условия, способствующие активизации профессионально-творческой деятельности студентов педвузов;

- обосновать критерии оценки степени развития профессионально-творческой деятельности студентов в процессе проведения пленэрной практики;

- разработать и экспериментально проверить эффективность методики, направленной на активизацию профессионально-творческой деятельности студентов педагогических вузов в процессе прохождения пленэрной практики.

Методологическую основу исследования составили научные работы, посвященные фундаментальным проблемам философского осмысления сущности художественно-образного познания (В. Ф. Асмус, А. И. Гризова, Е. С. Громов, А. К. Дремов, П. В. Копнин, Б. Г. Лукьянов и др.).

Теоретической основой исследования послужили психологические труды, раскрывающие принцип взаимодействия познающего субъекта с познаваемым объектом, а также многогранные проблемы художественного восприятия, представления, воображения (Б. Г. Ананьев, Н. Н. Волков, В. П. Зинченко, Е. И. Игнатъев, В. С. Кузин, Б. Ф. Ломов, Б. М. Теплов и др.);

— педагогические теории деятельности как необходимого условия развития творческой личности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.);

— концептуальные методические исследования по изобразительному искусству, посвященные развитию творческой деятельности обучаемых (Г. В. Беда, В. П. Зинченко, Л. И. Ивахнова, В. В. Корешков, С. И. Игнатъев, В. С. Кузин, С. П. Ломов, Л. Г. Медведев, Н. Н. Ростовцев, Е. В. Шорохов).

Методы исследования – теоретический анализ специальной литературы, касающейся проблемы исследования, обобщение и систематизация результатов исследования, педагогический эксперимент и систематизация данных констатирующего и формирующего этапов работы, анализ учебных и творческих заданий, выполненных обучающимися.

Этапы исследования. Исследование проходило в три этапа и осуществлялось на базе художественно-графического факультета Казахского национального педагогического университета имени Абая в течение 2004–2014 гг.

На первом этапе (2004–2007) на основе анализа философской, психологической, педагогической, методической литературы изучалось состояние проблемы; анализировалось состояние, содержание, методические

направления обучения студентов в процессе прохождения пленэрной практики; осуществлялась разработка научного аппарата исследования, определялась концепция исследования.

Второй этап (2008–2010) включал разработку и проведение констатирующего этапа экспериментальной работы. Определялись критерии оценки законченных работ студентов, на их основе выявлялись типичные ошибки в живописных изображениях пейзажа, обосновывались пути активизации профессионально-творческой деятельности студентов на пленэрной практике.

На третьем этапе (2010–2014) в процессе проведения формирующего этапа экспериментальной работы осуществлялась проверка рабочей гипотезы, конкретизировались формы и методы активизации профессионально-творческой деятельности студентов в процессе прохождения пленэрной практики. Формулировались выводы по существу проведенного исследования, разрабатывались методические рекомендации по повышению эффективности проведения пленэрной практики для преподавателей художественно-графических факультетов педагогических вузов.

Научная новизна полученных результатов заключается в том, что:

— систематизирована и уточнена педагогическая сущность понятия «профессионально-творческая деятельность будущего учителя изобразительного искусства» в комплексе с его категориями: «активность», «творчество», «деятельность», а также раскрыты возможности пленэрной практики в профессиональном становлении личности учителя;

— выявлены и обоснованы дополнительные резервы активизации творческой деятельности студентов в процессе прохождения пленэрной практики;

— обоснованы педагогические условия, которые способствуют активизации профессионально-творческой деятельности студентов в процессе прохождения пленэрной практики.

Теоретическая значимость исследования состоит в научном обосновании принципиально нового подхода к процессу прохождения студентами пленэрной практики, нацеленного на активизацию творческой деятельности обучаемых студентов. Разработаны теоретические принципы активизации профессионально-творческой деятельности студентов в процессе прохождения пленэрной практики, включающие в себя конкретные компоненты, критерии и показатели.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что полученные научные результаты дают возможность дальнейшего совершенствования и развития методики активизации профессионально-творческой деятельности студентов в процессе прохождения пленэрной практики. В этом контексте следует подчеркнуть эффективность интеграции профилирующих учебных дисциплин.

Методические результаты исследования находят применение в системе обучения студентов на художественно-графических факультетах педагогических вузов Казахстана, а также могут быть полезны преподавателям детских художественных школ, где проблема активизации творческой деятельности детей является первостепенной.

Обоснованность и достоверность полученных результатов и научных выводов обеспечивается фундаментальными методологическими позициями, адекватностью применяемых методик, целенаправленным анализом педагогической художественной практики, комплексным характером педагогического эксперимента, подтверждением гипотезы исследования положительными результатами экспериментальной работы.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством обсуждения материалов работы на международных,

региональных, межвузовских научных конференциях в Алматы, Астане, Талдыкоргане, Омске. Среди них: 7 международных и 2 республиканские научно-практические конференции, а также 10 межвузовских научно-методических конференций. Результаты исследования используются в процессе проведения пленэрной практики на художественно-графических факультетах и в художественных отделениях педвузов Республик Казахстана и Киргистана.

На защиту выносятся следующие положения:

- специфические особенности творческой деятельности студентов в процессе прохождения пленэрной практики;
- психолого-педагогические и методические аспекты процесса активизации профессионально-творческой деятельности студентов в процессе пленэрной практики;
- педагогические условия, способствующие активизации профессионально-творческой деятельности студентов в процессе прохождения пленэрной практики;
- методика активизации профессионально-творческой деятельности студентов в процессе прохождения пленэрной практики, основанная на интеграции изобразительных и выразительных начал творческого процесса.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения. Текст иллюстрирован таблицами, диаграммами, раскрывающими результаты экспериментальной работы. Приложение содержит репродукции практических живописных заданий, выполненных студентами в ходе проведенного эксперимента.

Глава I. Теоретические аспекты активизации профессионально-творческой деятельности

1.1 Психолого-педагогические основы активизации профессионально-творческой деятельности

В психологической науке многогранная проблема творческой деятельности человека рассматривается как психологический процесс создания нового интеллектуального продукта и как совокупность свойств личности, обеспечивающих ее включенность в этот процесс. На сегодняшний день наработан достаточно обширный материал, позволяющий осмыслить сущность творческой деятельности личности, условий ее формирования и развития для дальнейших педагогических разработок.

Многоплановый научный интерес ученых к различным аспектам проблемы творческой деятельности обусловлен стремительным развитием производства в начале XX столетия. Психологические исследования О. М. Веселовского, Д. Н. Овсяникова-Куликовского, А. А. Потебни и других ученых заложили основы для дальнейшего осмысления этой многогранной проблемы. Работы С. Л. Рубинштейна углубили научное представление о творческом процессе как результате сознательной деятельности субъекта, в сознании, формируясь в деятельности, не повторяет структуру деятельности, а, включаясь в нее, проявляется в деятельности и регулирует ее.

В более поздних исследованиях А. В. Брушлинского, Б. М. Кедрова, О. М. Матюшкина, Я. О. Пономарева, О. К. Тихомирова, М. Г. Ярошевского творческие процессы рассматриваются на научно-экспериментальной базе.

Психологические особенности творчества в обучении и воспитании исследовали В. В. Давыдов, О. М. Матюшкин, Я. О. Пономарев, однако до настоящего времени не определен единый психологический критерий творческой деятельности, которую многие ученые связывают с появлением

психических новообразований (В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, А. М. Леонтьев, О. М. Матюшкин, Я. О. Пономарев, О. К. Тихомиров).

Многолетними исследованиями в психологической науке было выявлено фундаментальное значение деятельностного подхода к формированию творчества. Разрабатывая проблему деятельностного подхода к развитию творчества, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. М. Поддьяков, Я. О. Пономарев, В. А. Роменец, С. Л. Рубинштейн рассматривали его как человеческую деятельность высшего уровня в процессе познания и преобразования окружающего природного и социального мира, в результате чего изменяются формы и способы мышления.

Известно, что творческая деятельность активизируется в проблемных ситуациях, поскольку разрешение этих ситуаций требует качественно новых способов действия. В этом контексте определение К. К. Платоновым творчества как мышления в его высшей форме, выходящего за пределы необходимого для решения задачи уже известными способами, достаточно четко ориентирует направление методических поисков [167].

Важным этапом в развитии содержания творческой деятельности является разработка на различных уровнях новых знаний как ориентировочной основы для последующего поиска способа решения задачи. Данный аспект творческой деятельности разработан на основе теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, его концепции об ориентировочной основе деятельности, согласно которой каждое психологическое качество существует на четырех этапах деятельности: ценностном, смысловом, целевом, исполнительском [60].

Проблема художественного творчества в психологической науке привлекала таких авторов как: Н. Н. Волков, Е. И. Игнатьев, В. И. Кириенко, В. С. Кузин, О. И. Никифорова, Б. М. Теплов и др. Анализ их исследований

позволяет сделать вывод о том, что понятие профессионально-творческая деятельность соотносится с достижением определенной цели посредством соответствующих средств, обеспечивающих как результат, так и сам процесс. В изобразительном искусстве это соотносится с формированием замысла изображения в процессе целенаправленного восприятия, обогащенного образами воображения и образованием достаточно полных представлений о направлении изобразительных действий. Важнейшей составляющей творческого процесса в изобразительной деятельности является преодоление различия в восприятии трехмерного видимого предметного мира и двухмерной изобразительной плоскости.

В современной психологии различают внешние, моторные действия, связанные с конкретными движениями личности, и внутренние, психические, обеспечивающие умственную активность посредством анализа конкретной ситуации. Внешняя деятельность направляется умственной деятельностью, что обеспечивает целесообразность и эффективность первой.

Профессионально-творческая деятельность художника связана с рождением новых образов и нахождением соответствующих изобразительных и выразительных средств для убедительного и достоверного воплощения умозрительного образа в конкретном художественном материале и адекватном техническом исполнении, а также с высокой мотивационной готовностью к развитию профессионально значимых качеств. В этом контексте профессионально-творческая деятельность понимается и как сложный динамический процесс личностного образования, затрагивающего все внутренние психологические сферы личности и выражающегося во всех личностных проявлениях конкретного человека.

Однозначное понимание сущности проблемы активизации профессионально-творческой деятельности невозможно без выделения

основных взаимосвязанных с ним понятий: «активность», «деятельность», «творчество», «личность», «профессиональность».

Многогранное понимание «активности» исследуется в различных науках: философии, физиологии, психологии, педагогике. Философия анализирует преимущественно формы внешнего проявления человеческой активности. Психология рассматривает активность на личностном уровне: осуществляет классификацию видов активности по направленности, выделяет компоненты и анализирует связи между ними. Физиологию интересуют биологические факторы развития человеческой активности. Педагогика изучает активность с позиции ее роли в обучении и воспитании, а также возможности ее формирования при определенных специфических условиях или на основе определенных учебных материалов.

В философской науке понятие «активность» рассматривается как универсальное, всеобщее свойство материи, выступающее в одних случаях стимулом направленного действия, в других – возбужденным состоянием объекта, обуславливающим обратное воздействие на действие, в-третьих – способностью материальных объектов вступать во взаимодействие с другими объектами.

Активность человека, по мнению известного философа М. С. Кагана, «...призвана обеспечить не только его биологическую, но и его социальную жизнь» [106, С. 125]. Следовательно, активность выражается в определенном поведении индивида. Активность человека имеет социальную природу. Благодаря сознанию, человек способен целенаправленно взаимодействовать с окружающим его миром, изменяя и преобразуя не только окружающую среду, но и самого себя.

В психологической науке выделяются несколько направлений в исследовании данного понятия. Одни ученые рассматривают проблему активности с позиции деятельности. Это исследования, направленные на изучение активности личности как качественной характеристики

деятельности (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, К. А. Абульханова-Славская и др.). Другое направление психологии в качестве центрального понятия выдвигает личность, ее свойства и особенности. Активность с этой точки зрения выступает как черта личности. Данная концепция обосновывается в трудах Б. Г. Ананьева и его последователей. [4; 10; 53; 132; 198].

Неоценимый вклад в развитие психологии активности личности внесли известные ученые С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев, рассматривавшие активность личности как явление, не только обусловленное внешними факторами, но и связанное с внутренней детерминацией человека. Они считали, что человек преобразует мир сознательно, а сознание формируется в деятельности; активность личности же проявляется в сознательной деятельности [132; 177].

С. Л. Рубинштейн утверждал, что человек не зависит непосредственно от внешних условий – он самоопределяется во взаимодействии с действительностью: предвосхищает будущее, принимает решение, осуществляет действия, которые могут влиять на ход событий. «Личность, считал ученый, – выступает субъектом активности. Человек – не пассивное существо в системе влияния на него внешних факторов, а субъект активности – личность, оказывающая влияние на внешний мир, – внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние» [177, С. 76].

С появлением и развитием общепсихологической теории деятельности, связанной с именем А. Н. Леонтьева, проблема соотношения двух понятий усложняется [132]. С одной стороны, деятельность у А. Н. Леонтьева чаще всего – активность и даже поведение с редкими уточнениями того, что речь идет именно о деятельности, а не о поведении и не о тех первичных физиологических процессах, которые реализуют деятельность. С другой стороны, исследователь относит активность к внутренним предпосылкам

самодвижения деятельности, определяемым не только структурой предметной деятельности, но и самим субъектом деятельности.

Наряду с вышеизложенными направлениями в исследовании активности, существуют и другие точки зрения: в одних работах авторы отождествляют активность и деятельность, в других – активность рассматривается как качество деятельности. Так, Н. Е. Ковалев, Б. Ф. Райский, Н. А. Сорокин определяют активность как усиленную, энергетическую деятельность, обеспечивающую человеку осуществление взаимодействия с окружающей средой [115]. Противоположное мнение по этой проблеме сложилось у К. А. Абульхановой-Славской [3] и Г. И. Щукиной [201], которые, указывая на принципиальное отличие активности и деятельности, высказывают точку зрения, согласно которой активность является качественной характеристикой деятельности и выражает не саму деятельность, а ее уровень и характер.

Несмотря на некоторые расхождения во взглядах ученых, большинство известных психологов считают, что активность является источником и механизмом развития деятельности.

Современная психологическая наука изучает различные формы и виды активности. Среди них основные произвольная и произвольная. К произвольным формам активности относят сознательное действие индивида, направленное на достижение определенной цели. Произвольные формы активности происходят без участия сознания (сон, рефлексорные ответы, условные сигнальные реакции, автоматизированные действия).

В экспериментальных психологических исследованиях выделено шесть типов активности личности:

— гармонический тип обладает идентификацией субъекта инициативы с ответственным исполнением, его инициативы являются проблемными;

— продуктивный тип выдвигает замысел, не подразумевает себя исполнителем, однако берет на себя ответственность в силу увлеченности проблемностью замысла и ему удается сохранить единство инициативы и ответственности;

— рефлексивный тип обладает гиперответственностью, которая определяет и гасит его инициативы; проявляет несамостоятельность, не прибегая, однако, ни к подражанию, ни к инструкциям;

— исполнительный тип обладает ответственностью и считает себя ответственным исполнителем, но проявляет несамостоятельность на стадии ответственного исполнения, прибегает к подражанию и инструкциям;

— функциональный тип проявляет отказ от самостоятельности, но демонстрирует активность при реализации готового решения, обнаруживая продуктивность;

— созерцательный тип не идентифицирует себя с ответственным исполнителем и не проявляет самостоятельности, прибегает к сравнению с другими [3].

Данная классификация активности различных типов личности обучаемых предполагает необходимость индивидуальной работы со студентами на практических занятиях по всем творческим дисциплинам.

В педагогической науке (А. А. Вербицкий, И. А. Полунина и другие ученые) в зависимости от характера познавательной деятельности субъекта выделяется несколько уровней активности:

— репродуктивно-подражательная активность, при помощи которой опыт деятельности накапливается через опыт другого;

— поисково-исполнительная активность. Это более высокий уровень, поскольку здесь проявляется большая степень самостоятельности. На этом уровне надо понять задачу и отыскать средства ее выполнения;

— творческая активность представляет собой высокий уровень, поскольку и сама задача может ставиться учащимся, и пути ее решения избираются новые, нешаблонные, оригинальные [41; 168].

В целом, анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме активности личности позволяет сделать следующие выводы:

— к внутренним характеристикам активности личности относятся мотивы, потребности, цели; внутренняя активность является определяющей в формировании личности;

— движущей силой активности выступает потребность. В потребностях (состояние нужды, нехватки, отсутствие чего-либо значимого для существования индивида) активно выступает как интерес, устремленность, энергия действия;

— активность личности связана с деятельностью и имеет целевую основу. При этом цель деятельности – «образ возможного будущего как основа продвижения к нему». Если в мотиве идеально представлен сам субъект, то в целях активности личности представлен ее объект;

— активность личности проявляется в различных видах деятельности, число которых примерно соответствует количеству имеющихся потребностей.

Рассмотрев понятие «активность» и «деятельность», для полного представления о творческом процессе обратимся к многогранному понятию «творчество», которое имеет большое количество определений и характеристик в философской, а также в психолого-педагогической литературе.

Многие исследователи (С. Н. Дорофеев, А. П. Дьяков, Г. В. Горченко и др.) считают, что активность личности является непременным условием творческой деятельности и выделяют следующие признаки творческой деятельности:

- внимательное, тонкое наблюдение за явлениями, фактами, их анализ, выделение и запоминание наиболее важного;
- активное воспроизведение, перебор ранее полученных знаний и навыков, способов действий, их соотнесение с новыми целями, задачами, заданными условиями и т. д.;
- прогнозирование, предвосхищение вероятных результатов труда;
- поиск новых форм, методов, приемов работы;
- разработка стратегии и тактики действий, средств и способов их выполнения;
- анализ промежуточных и конечных результатов, их соотнесение с поставленными задачами [67; 80; 81].

Исследования Д. Гилфорда позволили выстроить интеллектуальную модель творческой личности. Автор, взяв за основу соотношение структурных личностных компонентов: мотивацию и темперамент, мышление и деятельность, рассматривает факторы интеллектуальности и мотивации творческой деятельности – поведение, интересы и их соотношения. Ученый расшифровывает основные процессы творческого мышления – синтез и анализ. По его мнению, синтезирование – это оценка, определение, анализ, а к анализируемому относятся память и познавательные способности. Продуктом анализа, по Д. Гилфорду, выступает соединение, классификация, сортировка, изложение, изменение [62].

Итак, анализ научной литературы убеждает, что творческая деятельность возможна при наличии активности личности. Активность при этом носит избирательный характер и проявляется при совпадении интересов и потребностей человека с заинтересованностью в той деятельности, которую он выполняет.

Проблемой профессионально-творческой деятельности будущих учителей активно занимаются ученые-педагоги, которые считают педагогическую деятельность творческим процессом. Так, Н. В. Петрова

считает, что устойчивая профессиональная творческая деятельность педагога – это устремленность его к творчеству, творческому способу разрешения возникающих в профессиональной деятельности проблем [164].

К аналогичным выводам приходит и другой исследователь И. П. Коновалова, которая относит профессионально-творческую деятельность к особому качеству личности, проявляющемуся в поисково-преобразовательной деятельности, а также в направленности и потребности в изменении как самого себя, так и окружающего мира [117]. Е. А. Петелина характеризует профессионально-творческую активность будущих педагогов через соотношение внутренней и внешней деятельности студентов, направленной на достижение цели по созданию художественной интерпретации музыкального сочинения. Профессионально-творческая деятельность выражается в креативном отношении личности к профессии, а также в высокой мотивационной готовности к развитию профессионально значимых качеств [163].

Анализ работ названных исследователей позволяет сделать вывод о том, что активизация профессионально–творческой деятельности будущего учителя изобразительного искусства – это развитие особых качеств личности в процессе целенаправленной учебной деятельности. Это выражается в креативном подходе к решению профессиональных задач и внутренней потребности к деятельности, в мотивированном, осознанном стремлении к самосовершенствованию.

Именно в этом контексте возможно моделировать гипотетическую педагогическую составляющую профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства.

Известно, что моделирование как метод научного познания применим во многих науках, в том числе и в педагогике. Моделирование – это построение принципиальной схемы, отражающей реальный педагогический процесс. В научной литературе отмечается, что для того, чтобы создаваемая

модель соответствовала своему назначению, необходимо, чтобы она отвечала ряду требований, обеспечивающих ее функционирование. А. М. Новиков и Д. А. Новиков считают, что одним из первых таких требований является ингерентность как достаточная степень согласованности создаваемой модели со средой. То есть необходимо, чтобы создаваемая модель была согласована с образовательной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду как естественная составная часть. Второе требование – простота модели. Это требование связано с процессом формализации в моделировании – это выбор существенных качеств или характеристик модели путем отброса остальных, менее важных и менее существенных. Третье требование, предъявляемое к модели, – ее адекватность, т. е. возможность с помощью этой модели достичь поставленной цели педагогической деятельности в соответствии со сформулированными целями. Адекватность модели означает, что она достаточно полна, точна и истинна [160].

Наиболее распространенным в педагогике типом моделей является структурно-функциональная модель, в основе которой лежат сущностные связи и отношения между компонентами системы. В основу любой модели закладываются требования государственных стандартов, социальный заказ современного общества и потребность различных образовательных учреждений в конкретных специалистах.

Н. В. Кузьмина сформулировала гносеологические функции, критерии, этапы создания педагогической модели. К функциям автор относит иллюстративную, трансляционную, объяснительную, прогностическую. Критериями эффективности педагогических динамических систем выступают модели конечных результатов, к которым стремится исследователь. Создание педагогических моделей проходит, по мнению Кузьминой, следующие этапы: определение объекта исследования; активизация накопленных знаний об оригиналах; обоснование

необходимости применения метода моделирования; выбор существенных переменных и постулатов; отбор тех объектов, которые наиболее легко поддаются изучению. Кроме этапов, автор выделяет и тесно связанные между собой уровни моделирования, в частности, психологический и педагогический [127, С. 97].

По мнению А. Н. Дахина, «возрастанию роли моделирования в научном познании способствовали исследования по изучению особенностей, возможностей и условий использования этого метода в теоретическом и практическом освоении действительности. Моделирование – метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором не исследуется интересующий нас объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определенных этапах познания и дающая при ее исследовании в конечном счете информацию о самом моделируемом объекте» [74, С. 141].

Другой известный российский ученый В. А. Сластенин, анализируя сущность моделирования, использует метод моделирования через профессиограмму. Он считает, что профессиограмма является моделью, потому что она моделирует предвосхищаемый результат, который существует идеально, но должен быть получен реально по прошествии срока обучения. Как система требований к специалисту, модель дает возможность предвидеть конкретные пути, средства, операции, критерии профессиональной подготовки. Профессиограмма выступает как первичная качественно-описательная модель специалиста, которая при этом является гипотетической, вероятностной и вариативной, т. е. допускает разные варианты, выражая тем не менее объективную тенденцию [186].

Е. И. Исаев определяет научно-теоретические основы педагогического образования, главным образом, в плане универсализации и

профессионализации. Он выдвигает на первое место не предметную подготовку, а профессиональную психолого-педагогическую, логически обосновывая это тем, что в условиях многопредметности педагогического труда, мобильности педагога специалист при необходимости может самостоятельно овладеть предметным содержанием и перейти от содержания одного предмета к другому [104]. Сложность на современном этапе состоит в понимании и разведении понятий «образовательный процесс» и «педагогическая деятельность».

Педагогическая деятельность – это деятельность по созданию условий для образования личности. В теоретической педагогике эта проблема поставлена в форме необходимости выделения педагогической деятельности из целостного педагогического процесса [156; 186].

Теоретический анализ понятия «профессионально-творческая деятельность» и связанных с ним понятий «активность», «деятельность», «творчество» послужили основанием для составления гипотетической модели профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства в процессе прохождения пленэрной практики.

Анализ трудов художников-педагогов А. Д. Алехина, Л. А. Ивахновой, В. С. Кузина, С. П. Ломова, Л. Г. Медведева, Н. М. Сокольниковой Т. Я. Шпикаловой и многих других показал, что традиционно в основе профессиональной подготовки учителя изобразительного искусства выделяются три аспекта: художественно-практический, искусствоведческий (теоретический) и педагогический (методический). Это классическая традиционная модель подготовки учителя изобразительного искусства [5; 97; 124; 149; 188; 199]. Модель профессионально-творческой деятельности студентов в нашем исследовании носит тройственный характер и включает цели, содержание и технологии содержания пленэрной практики.

Активизация профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства в процессе прохождения пленэрной

практики рассматривается нами через достижение студентами следующих результатов:

- различных уровней проявления внутренней мотивации (стремление к усвоению пленэрной живописи);
- развитие рефлексии (понимание всего хода и результатов работы на пленэре);
- раскрытие творческих возможностей личности студента (развитие творческих способностей, мышления, творческой активности в процессе освоения пленэрной живописи);
- развитие потребности в самообразовании (поиск дополнительных ресурсов в освоении пленэрной живописи).

Содержательным элементом всей системы художественно-педагогического образования, в том числе и пленэрной практики, способствующим активизации профессионально-творческой деятельности, являются ценности эстетического и творческого характера. Рассмотрению этого вопроса посвящен следующий параграф диссертационного исследования.

1.2. пленэрная практика в системе художественно-педагогического образования

Пленэрная практика является логически целостной системой профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Это важнейший резерв активизации профессионально-творческой деятельности обучаемых. Анализируя труды известных специалистов в области пленэрной живописи В. А. Басманова, Г. В. Беды, Н. Н. Волкова, С. П. Ломова, А. И. Масленникова, А. С. Рындинына, Г. Б. Смирнова и других ученых, мы пришли к следующим выводам:

- пленэрная практика при благоприятных педагогических условиях углубляет знания, развивает умения и навыки, которые студенты получили в процессе обучения рисунку, живописи, композиции, цветоведению, перспективе в специализированных аудиториях;
- пленэрная практика создает новые проблемные ситуации, активизирующих самостоятельную творческую деятельность студентов для нахождения нестандартных решений поставленных задач;
- пленэрная практика выступает необходимым этапом в профессиональной подготовке будущих учителей изобразительного искусства. Она содержит важнейшие резервы для активизации профессионально-творческой деятельности студентов.

В литературе по художественной педагогике уделяется достаточное внимание разнообразным проблемам теории, методики и практики обучения живописи. Важнейшим теоретическим и дидактическим вопросам живописного искусства посвятили исследования Н. Н. Волков, С. П. Ломов, Л. Г. Медведев, О. В. Шаляпин, А. П. Яшухин и др. Вместе с тем многогранные особенности пленэрной живописи до сих пор остаются неисследованными, несмотря на исследовательский интерес ряда авторов к этой проблеме (Г. В. Беда, Г. Б. Смирнова, А. С. Рындина,

А. И. Масленникова, В. А. Басманова), проблема же активизации профессионально-творческой деятельности вообще специально не исследовалась.

Этот аспект не приведен в четкую и последовательную методическую систему. В действующих учебных программах по пленэрной практике, нацеленных на выполнение натуральных ландшафтных этюдов, практически отсутствуют многие специфические задания на развитие творческой деятельности, например: взаимодействие основных и второстепенных цветовых и тональных контрастов в пейзажной живописи; цветовое и смысловое взаимодействие в композиционном строе пейзажа; специфика графической выразительности в пейзажной живописи и т. д. И это при том, что пленэрная практика открывает широкие возможности для развития самых разнообразных компонентов профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства, поскольку интегрирует важнейшие профессиональные дисциплины: композицию, рисунок, живопись, линейную и воздушную перспективу, колористику, цветоведение.

Живописная работа на открытом воздухе (пленэр) связана с изучением природы, специфического окружающего ландшафта, взаимодействием многочисленных рефлексов, цветовых контрастов, нюансов, цветных теней и т. д. Известный современный пейзажист народный художник РФ, академик Е. В. Ромашко называет пленэрную живопись одним из самых распространенных и любимых среди художников жанров изобразительного искусства. «Мы можем смело утверждать, – подчеркивает он, – что через обучение средствами живописи на пленэре прошли все состоявшиеся художники прошлого и настоящего» [174, С. 53].

История возникновения и развития пленэрной живописи непосредственно связана с развитием пейзажа как жанра изобразительного искусства. Поэтому краткий анализ истории развития пленэрной живописи

позволит выявить эстетические приоритеты художников различных художественных эпох.

Прежде всего представляет интерес опыт средневековой китайской пейзажной живописи. По утверждению известного исследователя китайской живописи Н. А. Виноградовой, в Китае значительно раньше, чем в других странах, было сделано своеобразное эстетическое открытие природы и появилась пейзажная живопись пейзаж наиболее ярко определил «лицо средневековой китайской культуры». Несмотря на необычность художественного языка, считает искусствовед, китайское искусство и сейчас волнует нас глубоким поэтическим проникновением в мир природы, тонкостью его понимания, искренностью чувства. Силу и обаяние китайской традиционной пейзажной живописи, заставляющей нас при знакомстве с ней пережить душевное волнение, Виноградова видит в зоркости и безошибочной точности рисунка, стремлении художников постичь мир во всем его многообразии. [45] Известно, что в китайской пейзажной живописи сложились определенные канонические формы (длинные, лентообразные, горизонтально и вертикально ориентированные картины-свитки), которые резко отличались от других известных канонов тех времен.

Сохранились теоретические трактаты китайских художников и искусствоведов, такие как: «Тайны живописи», «Наставление о горах, водах», и многие другие. Необходимо сказать, что достижения китайской пейзажной живописи обогатили мировую методику обучения живописи вообще, и пейзажной в частности.

Качественное развитие пейзажной живописи произошло в итальянском искусстве эпохи Возрождения. Художники этой эпохи первыми в Европе обратились к природе как к источнику вдохновения и объекту изучения. Они научно обоснованно передавали пространство, свет и тень, умели изображать округлость объемных форм. Первые теоретические разработки о пейзажной живописи принадлежат перу великого Леонардо да Винчи.

Самостоятельным жанром (как в графике, так и в живописи) пейзаж в европейском искусстве становится в Средневековье. Значительных успехов в пленэрной живописи добиваются великие мастера той поры – А. Дюрер, А. Альтдорфер, Питер Брейгель старший, Лука Лейденский и другие. По утверждению искусствоведов, к концу XVII в. пейзаж окончательно утвердился как самостоятельный жанр [37].

Больших успехов добились пейзажисты Голландии XVII в., создавшие замечательные реалистические изображения родной природы, которые заменили идеализированную, придуманную природу в картинах академистов. Действительная природа Голландии предстает на полотнах Яна ван Гойена – широкие реки с городами и селениями на берегах, долины, небо с клубящимися, насыщенными влагой облаками; на особых пейзажах – с животными Паулюса Поттера и, конечно, на полных глубокого драматизма пейзажах выдающегося голландского живописца Якоба ван Рейсдаля – дюны, равнины, море, болота, деревенские виды в разное время года и в разную погоду.

Английский художник начала XVIII в. Джон Костебль был одним из начинателей реалистического пленэрного пейзажа нового времени. Он первым стал писать пейзажи от начала до конца непосредственно с натуры, в натуральных этюдах поражая оригинальным живописным исполнением, выразительностью и богатством колорита.

Художник решал задачи передачи различных состояний атмосферы и солнечного света с рефлексами и бликами, играющими на поверхности предметов. Много времени Костебль посвятил изображению неба. Размышляя об этом, он писал: «...пейзажист, у которого небо не является одной из важнейших частей композиции, пренебрегает лучшим своим помощником. Трудно назвать такой вид пейзажа, в котором небо не является ключевой нотой и в котором оно не выражает настроение всей картины. В природе небо – источник света, оно царит над всем, и даже нами

повседневные суждения о погоде зависят от него» [145, С. 132]. Обращаясь к начинающим художникам, Констебль утверждал, что в искусстве для художника существуют два пути: изучение совершенных творений других художников, подражание им, выбор и новое сочетание созданных ими красот и другой – поиск совершенства в природе как первоначальном источнике красоты. Изображая природу, художник находит неисчерпаемые темы для изучения, никем ранее не исследованные источники красоты, обнаруживает их первым, создает собственный стиль, вносящий в искусство ранее неведомое ему восприятие природы. Природа, по мнению мастера, учит выбирать и комбинировать, непрерывно предлагая сочетания более прекрасные, чем самые удачные сочетания в произведениях искусства. Теоретические изыскания и картины Джона Констебла, посвященные природе, оказали большое влияние на дальнейшее развитие «работы на природе» других художников в истории мирового искусства.

Видное место в пленэрной живописи занимают французские художники К. Коро и так называемые «барбизонцы». Создание «пейзажа настроения» было одной из задач живописи XIX в. Главное кредо Камилла Кора в пейзаже – искренность и чистота настроения. «Неважно место, – говорил он, – не важны сюжеты – отдайтесь первому впечатлению. Если вы действительно растроганы, искренность ваших чувств передастся другим» [118, С. 57]. Актуальность и большой к ним интерес сохраняют не только полотно Кора придавал большое значение правильному восприятию пейзажного мотива, умению взволноваться увиденным, заметить в природе главные живописные отношения: «Я никогда не слежу за деталями. Меня прежде всего интересуют массы и характер картины. Когда всё правильно, только тогда я ищу тонкости формы и цвета. Выше всего, прежде всего масса, единство – то, что нас поразило» [Там же, с. 58]. Это подтверждает основной закон изобразительного искусства, который диктует нам прежде

всего необходимость «словить» основную массу, основной характер, а только потом переходить к деталям [141].

Пленэрные достижения Д. Констебеля и К. Коро в западноевропейском искусстве С. Ф. Щедрина и А. А. Иванова в русском продолжила группа французских художников-реалистов середины XIX в., таких как Т. Руссо, А. Дюпре, Ш. Добиньи и др., вошедших в историю искусств под именем барбизонцев и основывавшихся на непосредственном наблюдении и изучении природы. Признанный глава барбизонской школы Теодор Руссо писал: «..Я буду думать только о том, как изобразить деревья в свете, небо в его сиянии, природу в ее красоте» [204, С. 125].

Качественно новую лепту в развитие пленэрной живописи внесли художники-импрессионисты, утвердившие «пленэр» в качестве основного и ведущего творческого метода пейзажной живописи. «Пленэр» у импрессионистов становится самостоятельной единицей, и это их главная заслуга в мировом историко-художественном процессе. Взяв его как принцип, они стремились использовать возможности цвета в передаче реальных условий солнечного освещения и связанного с ним колористического состояния этюда. Важной особенностью пленэрной живописи становится обусловленность ее конкретным освещением. Солнечный пейзаж был в центре внимания пейзажной живописи импрессионистов.

Художникам-импрессионистам Э. Мане, К. Моне, О. Ренуару, А. Сислею, К. Писсарро принадлежит заслуга утверждения пленэра как творческого метода, в основу которого положен принцип пропорционального переложения видимых красок природы на диапазон палитры. Импрессионисты утверждали, что прежде никто из художников не писал природу так, как человек ее видит на самом деле, ибо глаз человека может ясно видеть лишь малую часть предметов, попавших в поле его зрения: всё остальное растворяется в неопределенной игре света и цвета. Поэтому

импрессионисты отказались от четких контуров и черных теней. Они запечатлевали не столько сами предметы, сколько окутывающие их свет и атмосферу. Стремление «поймать свет на кончик кисти» заставило их работать непосредственно на природе, под открытым небом (т. е. на пленэре). Развитие пленэрной живописи требовало изучения исследований в области оптики (в частности оптики глаза), волновой теории света, психологии восприятия и многих других научных дисциплин.

В России пейзажная живопись появилась в XVIII в. Однако первые пейзажисты, работали по условным канонам своих предшественников. В первой половине XIX столетия стала формироваться русская реалистическая школа пейзажной живописи, основанная непосредственно на изображении природы с натуры. Основателем этой школы стал выдающийся художник С. Ф. Щедрин, преодолевший традиционные каноны академической системы изображения и изолированность живописца от непосредственного восприятия природы. В его живописных пейзажах передается пространственная глубина. По сравнению с живописью предшественников, она отличается более светлой, ясной и мягкой моделировкой формы, пространство решается за счет легкого прозрачного тона, соединенного с воздушной перспективой. Это результат непосредственной работы художника с натуры, поскольку именно в этом процессе обогащается цветовая, колористическая палитра художника [189].

В русском изобразительном искусстве пленэрная живопись занимает особое место. Достаточно вспомнить имена Ф. А. Васильева, К. А. Коровина, А. И. Куинджи, И. И. Левитана, В. Д. Поленова, А. К. Саврасова, В. А. Серова, И. И. Шишкина и других известных живописцев, понимавших пленэрную живопись в единстве с сюжетной и композиционной составляющей. В этом контексте необходимо отметить, что, преодолевая каноны классического и романтического пейзажа, обогащая свой опыт достижениями мирового живописного искусства, эти художники создали

совершенно новую сюжетно-образную концепцию пейзажной живописной композиции. Важнейшее место здесь принадлежит художнику А. К. Саврасову, который пришел к созданию подлинно русского пейзажа, основанного на изображении реальной действительности. Вместе с тем огромное значение для развития пейзажного жанра в России имела его плодотворная педагогическая деятельность, в которой он стремился развивать творческий подход учеников в непосредственной работе с натуры. Его принцип обучения заключался в отказе от традиционной штудировки натуры в мастерской и копировании оригиналов, в предоставлении ученикам значительной свободы в работе с натуры, на пленэре. Он ставил задачи находить в природе то, что отвечает чувству каждого художника, и убедительно передать найденный сюжет. При этом Саврасов считал основной целью обучения формирование самостоятельного мышления ученика, видя в этом залог сознательного отношения молодого художника к реальной действительности и к искусству. Он считал недопустимым простое копирование окружающей действительности и ставил задачи передачи «ощущения», «чувства» от природы, пейзажа [139].

Педагогическая деятельность Саврасова заложила прочную основу для дальнейшего развития реалистического пейзажного искусства, создала предпосылки и возможности для интенсивного овладения пленэрной живописью. Ярким примером эффективности его педагогической деятельности является творчество его учеников, впоследствии известных пейзажистов Л. Б. Каменева, К. А. Коровина, И. И. Левитана, М. В. Нестерова и др. художников.

Многие русские художники конца XIX – начала XX вв. (И. И. Левитан, В. А. Серов, К. А. Коровин, И. Э. Грабарь, К. Ф. Юон) считали пленэрную живопись важнейшим фактором профессионального становления художника. Например, К. А. Коровин, крупнейший русский художник-импрессионист считал, что определение цветовых отношений требует необычайно строгой

дисциплины глаза, верной руки, целостного восприятия и изображения природы. Понимание освещения природы приобретает для Коровина первостепенное значение. «Как отрицательный и положительный полюса электричества дают ток, – говорил Коровин, – так правильно взятые тона природы лепят живую форму, зажигают друг друга по законам живописи» [101, С. 95]. Своим творчеством, педагогической практикой художник способствовал окончательному утверждению пленэра в отечественной живописи XX столетия.

На каждом историческом этапе развития изобразительного искусства менялось отношение к пленэру. Например, 20–30 гг. XX столетия (советский период) пленэр игнорировали, считая его пережитком буржуазной культуры. И лишь с конца 1930-х гг. занятия на пленэре были вновь введены на всех живописных факультетах и отделениях художественных вузов. Таким образом, работа на пленэре стала частью программы профессиональной подготовки для художественных учебных заведений. В 1932 г. В связи с принятием постановления о перестройке литературно-художественных организаций была создана единая творческая организация – Союз советских художников. В эти годы многие известные художники, мастера пленэрной живописи, такие как К. Ф. Юон, И. П. Крымов, И. Е. Грабарь, А. А. Рылов, Б. В. Иогансон, и многие другие активно занимаются преподавательской работой. С этого года пересматриваются программы и методики обучения, четко определяются цели и задачи обучения на каждом курсе, подчеркивается значимость пленэра.

«Сквозной целью учебной практики, – писал впоследствии К. Ф. Юон, – должно стать усвоение учащимися всех основных законов зрительного природного мира во всех типичных условиях освещения и воздушной среды, как изучение закономерностей в работе над формой, как изучение композиции и зрительной ритмики или добротных качеств живописной

фактуры законов колорита и взаимодействия красочных сочетаний, искусства цветового и светового насыщения живописи и т. д.» [203, С. 241].

В теории и практике обучения пленэрной живописи особенно ценно педагогическое наследие Н. П. Крымова, считавшего первейшей задачей постановку глаза на правильное определение общих цветотоновых отношений. В частности, он утверждал, что «ошибка в тоне дает неверный цвет... живопись есть передача тоном (плюс цвет) видимого материала... Можно легко увидеть, что темнее, – это многие видят. Главное увидеть, что чего и насколько темнее» [123, с. 92]. Крымов полагал, что в работе над этюдом пейзажа основным является определение общего тона. Правильное определение общего тона помогает передать состояние пейзажа, материальность, избавляет от лишней детализации, дает глубину и распределяет предметы в пространстве. Определение общего тона художник неразрывно связывает с умением видеть цельно и работать отношениями. Живописным он считает только то произведение, в котором найден как общий тон, так и верные отношения между тонами отдельных предметов и частей картины.

Иную позицию занимал известный советский живописец и педагог Б. В. Иогансон, который главной задачей живописца называл достижение гармонии цветовых отношений. Развивая педагогические достижения своих учителей В. А. Серова и К. А. Коровина в обучении пленэрной живописи, Б. В. Иогансон стремился «поставить глаз» молодого художника на точность определение цветовых оттенков при помощи метода сравнения. Он советовал сравнивать сначала всего два, потом три тона и работать как бы сразу двумя и тремя кистями, выявляя разницу в светосиле и оттенке глаза. Он рекомендовал сравнивать темное с темным, тени с тенями, свет со светом, полутона с полутонами. Живопись в природе, по мнению художника «не находится в готовом, написанном состоянии, она полукрыта ее нужно проявлять на холсте. Чтобы ее выявлять на холсте, нужно уметь видеть.

А чтобы видеть, необходимо поставить глаз» [101, с. 112]. Методика Иогансона и сегодня не утратила актуальности для студентов художественных и художественно-педагогических вузов. В основу обучения живописи Б. В. Иогансон положил метод работы отношениями и постоянно обращал внимание преподавателей на необходимость требовать от студентов передачи точных цветовых соотношений.

Советская художественная школа, опираясь на ценнейший опыт дореволюционного реалистического искусства, уделяла большое внимание обучению пленэру, ставила на научную основу процесс обучения. Это направление продолжало утверждаться и в послевоенные годы. В 1950-е гг. в методике обучения изобразительному искусству возросла роль композиционных заданий по рисунку и живописи в условиях пленэра.

Таким образом, история пленэра показывает, что в любые времена пейзажное искусство, его средства и приемы были не только составной частью изобразительного творчества, но и основным фактором творчества художника. Вместе с тем анализ действующих программ по пленэрной практике убеждает в необходимости их совершенствования в плане построения строго выверенной, основанной на дидактических принципах обучения системы последовательных заданий и упражнений, эффективно способствующих овладению пленэрной живописью на наиболее трудной и ответственной стадии обучения и, в конечном счете, стимулирующей активизацию профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства.

Важнейшей задачей пленэра является овладение таким важнейшим жанром изобразительного искусства, как пейзажная и ландшафтная живопись с элементами архитектурных сооружений. Пленэрная практика помогает студентам в изучении живой природы, ее изменчивости (состояния природы, цвета и света). Здесь на практике можно пронаблюдать и отобразить линейную и воздушную перспективу, изучить специфику работы

в природной среде, поэкспериментировать с разными графическими материалами и техниками.

Многие дипломные работы выпускников основаны на впечатлениях и материалах данных практик. Основная цель практики состоит в углублении и закреплении теоретических и практических знаний по художественным дисциплинам, полученным в процессе обучения. Задачи практики включают выполнение живописных этюдов и графических зарисовок ландшафта, растительных форм, фигуры человека, живой и неживой природы, архитектурного декора, разработку авторских орнаментальных композиций. Занятия по живописи, рисунку и композиции на пленэре направлены на развитие у студентов широкой пространственной ориентации, способности воспринимать натуру в крупномасштабном трехмерном пространстве, а ее изображение – в двумерном пространстве на плоскости. Студентам необходимо научиться отображать в своих работах целостное восприятие природы с учетом общего тонового и цветового состояния освещенности, применять в этюдах метод работы отношениями, сравнивать цвета природы по цветовому тону, светлоте и насыщенности, выдерживать тональный и цветовой масштаб.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что пленэрная практика студентов художественно-графического факультета по своему характеру является творческой деятельностью, имеющей конкретно определенное содержание и организацию. Главная цель всей пленэрной практики – совместно с практической аудиторной деятельностью формировать целостную личность будущего учителя изобразительного искусства, совершенствовать его профессиональную подготовку, активизировать профессионально-творческую деятельность.

Пленэрная практика обладает огромными возможностями, предполагающими:

- совершенствование традиционных форм работы, которые нацелены на формирование у студентов умений и навыков реалистического изображения природы;
- создание благоприятной творческой среды, снятие барьеров, мешающих самовыражению и саморазвитию личности;
- организацию взаимодействия преподавателей и студентов на уровне сотворчества; создание условий для практической реализации знаний, умений в пейзажных композициях.

Анализ пленэрной практики на художественно-графических факультетах показал, что она располагает огромными потенциальными возможностями в профессиональном становлении будущих специалистов, стимулирует и закрепляет интерес к учебе, к своей профессии, формирует готовность к творческой самореализации, помогает полнее овладеть программным материалом, выступает как сфера формирования и проявления творческой деятельности личности. Однако мы считаем, что эти возможности могут быть эффективно реализованы лишь в случае, если деятельность будет устойчиво мотивирована и построена на основе системного подхода.

1.3 Критерии оценки профессионально-творческой деятельности студентов

Известно, что творческая деятельность предполагает индивидуально-личностное решение поставленной задачи, что, казалось бы, исключает какую-либо объективную оценку. Вместе с тем в изобразительном искусстве существуют понятия грамотности и выразительности живописного изображения. Во время живописного изображения с натуры достаточно объективному оцениванию поддаются визуально воспринимаемые показатели природного мотива и его технического живописного воплощения: общие и частные пропорции, плановость, контрастность цветовых и тональных взаимодействий и др. В конечном счете, как правило, оцениваются грамотность и техничность исполнения этюда. Кроме очевидных критериев оценки живописных этюдов, существует ряд показателей, оценивающих творческие начала изобразительной деятельности (целостность восприятия, образность представлений, культура живописного исполнения и другие критерии), обуславливающих эстетическую оценку живописного этюда, а также соотнесенность живописных действий с первоначальным замыслом, что позволяет учитывать целостный перцептивный процесс в творческой деятельности.

Известный ученый, исследователь теории художественного творчества Н. Н. Волков считает, что именно выразительность составляет главную внутреннюю основу образа, выразительность цвета – главную внутреннюю основу колорита картины. Живопись выражает характер мышления и чувства художника, следовательно, логика анализа предмета и логика построения адекватного образа на изобразительной плоскости являются существенными факторами выразительности живописного произведения. Под выразительностью понимается отражение внутреннего мира художника, его эстетическая оценка изображаемого объекта.

Выразительность живописного пейзажа, как правило, во многом обуславливается выразительностью непосредственно изображаемого пейзажного мотива, существующего объективно со всем своим эстетическим содержанием и скрытыми гармоническими связями. Поскольку живописное изображение выражает характер мышления и чувства художника, постольку, по мнению Н. Н. Волкова, логика анализа предмета и логика построения адекватного образа на изобразительной плоскости выступает как существенные факторы выразительности живописного произведения [49].

Вместе с тем очевидно, что на начальном этапе обучения первостепенной задачей является обучение живописной грамоте, а живописная выразительность выражается в умении акцентировать основные контрасты и обобщить второстепенные, способствующие раскрытию замысла, а также в приведении к единству многочисленных цветовых переливов в природе. Яркий мастер живописного этюда Д. К. Мочальский считал, что путь к живописному мастерству лежит через осмысление классического наследия живописного искусства. Он рекомендовал дипломникам: «Чтобы освободиться от законов и правил, надо прежде всего познать их... Только поднявшись вверх по лестнице мастерства – оттуда, сверху можно открыть подлинный мир красоты и свершений, ибо порогу мастерства соответствует порог мышления» [158, С. 55].

Композиционное решение – это универсальный показатель эффективности творческой деятельности, которая может оцениваться по конкретным критериям: 1) умение целостно организовать внутреннюю структуру изображения, обусловленную взаимозависимостью элементов и частей зрительного образа; 2) умение видеть композицию изображения в системе цветового взаимодействия; 3) умение определять цветовой строй природы и гармонизировать цветовые отношения.

В целом творческая деятельность в живописном процессе может оцениваться по определенным критериям:

1. Композиционное решение изображения:

- выбор формата соотносно замыслу;
- соразмерность масштаба предметов фоновому окружению;
- организация элементов композиционного строя с учетом равновесия, ритма и гравитационных свойств картинной плоскости;
- организация цветовой композиции;
- выявление выразительных качеств постановки в композиционном решении;
- отбор необходимых элементов композиции для детализации и для обобщения, способствующих раскрытию замысла и формированию целостного живописного изображения;
- выявление замысла постановки, ее композиционного центра, главного и второстепенного.

2. Колористическое решение:

- работа цветовыми отношениями;
- выявление цветовых нюансов;
- передача динамики цвета в пространстве натюрморта;
- передача цветом объемной формы;
- передача взаимосвязи цветовых пятен (пространственных планов);
- выделение наиболее выразительных качеств в цветовом решении;
- построение колористического единства.

3. Пространственное решение:

- передача основных планов и их перспективного удаления;
- выявление смыслового взаимодействия цветовых контрастов;
- передача воздушной перспективы;
- соподчинение пространственных планов постановки логике их смыслового взаимодействия;
- выявление единства освещения и световоздушной среды.

В свою очередь, эти параметры дополняются тремя группами конкретных критериев и показателей, позволяющих оценить конкретную деятельность на уровне восприятия, представления и воплощения замысла в конкретной живописной форме:

I. Восприятие

1. Восприятие общих пропорциональных отношений.
2. Восприятие основных и второстепенных тональных и цветовых контрастов модели.
3. Восприятие силуэтного очертания деревьев и кустарников.
4. Восприятие ритмических акцентов.
5. Восприятие воздушной и линейной перспективы.
6. Восприятие композиционного и смыслового центра.
7. Соотнесенность замысла с целенаправленным восприятием.
8. Взаимодействие восприятия с представлением и воображением.

II. Представление

1. Представление о колористическом решении данного состояния.
2. Представление о сюжетном содержании пейзажа
3. Представление о цветовых контрастах.
4. Представление о тоновых контрастах.
5. Представление о ритмических особенностях пленэрного мотива.
6. Представление о пространственных планах пейзажа.
7. Представление о живописной композиционной целостности.
8. Представление о законченности живописного изображения.

III. Практическое воплощение

1. Целостность композиционного заполнения листа.
2. Передача соразмерности живописных отношений.
3. Передача колористической сути изображаемого мотива.

4. Использование изобразительных и выразительных возможностей тона и цвета.
5. Взаимодействие тона и цвета.
6. Использование контрастов (основных и вспомогательных).
7. Варьирование цветовыми нюансами (сознательный выбор степени нюансировки).
8. Степень законченности этюда.

Кроме описанных критериев, в теории и практике педагогического образования существуют общие требования к выделению и обоснованию методических компонентов творческой деятельности. Основным критерием мотивационно-ценностного компонента является профессиональная направленность будущих учителей изобразительного искусства. В качестве показателей данного компонента мы выделяем активное участие в пленэрной практике, стремление к творческой деятельности и постоянному самосовершенствованию, устойчивый интерес к выбранной профессии.

Первый показатель данного компонента – активное участие студентов в пленэрной практике. Это означает постоянное стремление к овладению пленэрной живописью (последовательное освоение закономерностей реалистического живописного изображения, технологии и техники акварельной, масляной, темперной и гуашевой живописи, желание учиться). Из этого показателя логически вытекает другой – стремление к творческой деятельности и постоянному самосовершенствованию в области пейзажной живописи. Это означает стремление студентов к созданию творческой живописной работы, к творческой интерпретации полученных на пленэрной практике знаний, умений, а также стремление к постоянному самосовершенствованию в пленэрной живописи.

Третий показатель – устойчивый интерес к выбранной профессии, означающий желание учиться и стремление к овладению методической последовательности в работе над пейзажной живописью.

Следующим компонентом профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства в процессе прохождения пленэрной практики выступает содержательный компонент. Этот компонент включает, с одной стороны, средства и способы образного познания действительности, осуществляемые через целенаправленный процесс живописной деятельности. С другой стороны – самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, поиск альтернативы; комбинированные умения – комбинирование известных способов деятельности, установление связей. Для педагога он означает создание благоприятной творческой среды, в условиях которой формируются показатели этого компонента.

Данный компонент характеризуется следующим критерием: наличие знаний, умений и навыков по пленэрной живописи и возможность их творческого использования. В этот критерий входит следующая система знаний, умений и навыков по пленэрной живописи:

- знание различных техник и технологий пейзажного жанра (свойства видов используемых материалов: акварели, гуаши, акрила, масла);
- сочетание различных стилей и направлений художественного владения кистью, пейзаж мастихином, в технике ала-прима, владение формообразующими пластическими стилями и многими другими художественно-пластическими приемами пленэрной живописи;

Главным компонентом в этом процессе является использование студентами всех этих знаний при решении проблемно-творческих задач. К таковым, например, относятся сочетание различных стилей исполнения в своей работе; использование сочетания различных живописных и графических материалов и многое другое. В качестве показателей данного критерия мы выделяем качество знаний, умений и навыков по пленэрной живописи и способность самостоятельного переноса их в новую ситуацию; результативность участия в процессе прохождения пленэрной практики;

умение творчески применять знания при решении проблемно-творческих задач.

Деятельностный компонент является едва ли самым главным в классической подготовке будущего учителя изобразительного искусства, поскольку практическое грамотное владение пейзажной живописью одна из основных целей обучения. Без грамотного владения практическими знаниями не может быть профессионально-творческой деятельности.

Этот компонент выражается в наличии такого критерия, как профессиональные умения, навыки по пленэрной живописи и возможность их творческого использования. Он определяется по следующим показателям:

- овладение основными этапами пленэрной живописи, способами работы с различными художественными материалами и техникой выполнения заданий в области пленэрной живописи;
- практическое умение создавать творческую работу по пленэрной живописи (в которое структурно входят развитое колористическое видение, умение работать быстро и т. д.);
- активное участие в различных конкурсах и выставках.

Первый показатель этого критерия включает следующую систему теоретических и практических знаний:

- построение композиции этюда, который включает выбор мотива, темы, сюжета; выбор точки зрения; образное обобщение натуры средствами графики; образное обобщение средствами живописи; выбор формата изображения;
- подготовительный рисунок: определение пропорций; типизацию основных форм; индивидуализацию деталей композиционного центра;
- обобщенное живописно-пластическое изображение (лепка формы цветом): определение общего колористического состояния; передачу общих цветовых и тоновых отношений,

- пропорциональных натуре; обобщенную моделировку объемной формы, выявление градаций светотени и их тщательную живописную проработку с учетом воздушной перспективы;
- завершение этюда: логическая акцентировка главного и обобщение второстепенного в цветовом строе этюда; подчинение всех частей изображения целому; усиление или ослабление деталей по цветовому оттенку, светлоте и насыщенности;
 - использование фактурной основы, сохраняя ее в тенях и планах, владение тонкой пропиской, лессировками; разнообразие мазков по направленности и нажиму; пастозность света и цвета.

Второй показатель анализируемого критерия включает следующую систему практических знаний: цветовой строй каждого состояния в природе, который диктует свой подход в фактурном решении мотива. Тонкие пасмурные состояния пейзажа скрадывают и обобщают большое количество деталей. В таких ситуациях мотив наполняется большими обобщенными массами-ритмами. Данное обобщение требует широкой живописной трактовки.

Солнечный день требует в этюде декоративности в передаче цветовых отношений. Колорит основывается на четкости проявления ритмического взаимодействия основных глубинных ходов пейзажного мотива. Солнечное освещение проявляет большое количество информации и деталей в изображаемом пейзаже. Это ставит перед художником сложную задачу выявления главного и подчинение ему всех многочисленных второстепенных деталей и цветовых контрастов.

Безусловно, изображение раннего утра, солнечного дня или вечернего состояния требует от художника образного осмысления изображаемого и нахождения адекватных живописных средств для передачи своего эмоционального отношения к воспринимаемому природному явлению. Вместе с тем очевидно, что живописное изображение весеннего, летнего,

осеннего пейзажа, а также различных природных состояний (дождь, гроза, радуга, туман и т. д.) значительно активизирует творческую деятельность художника по выявлению колористического своеобразия каждого природного мотива. Кроме того, световое освещение в природе постоянно меняется, поэтому художнику необходимо успеть выявить только основные цветовые и тоновые контрасты, определяющие колористическую сущность изображаемого природного состояния. Всё это предполагает наличие у художника активной творческой деятельности для изображения.

Третий показатель данного компонента оценивает умение самостоятельно использовать специальные умения и навыки в новых условиях (при различных состояниях природы, различном освещении, разнообразных педагогических установках и т. д.). Кроме этого, важно не только самому постичь сущность творческого процесса, но и освоить дидактические принципы активизации творческой деятельности школьников.

Оценочно-аналитический компонент выражается в возможностях самопроверки студентами личностной профессионально-творческой деятельности. Показателями служат развитые умения обнаружения причин собственных ошибок и недочетов в работе на пленэре; понимание необходимости своего личностного и профессионального развития; умение прогнозировать дальнейшее развитие профессионального творчества.

Описанные нами критерии и соответствующие им показатели не являются единственно существующими. Сами показатели не могут достаточно объективно оценить субъективные изменения в профессионально-творческой деятельности, однако они проявляют динамику профессионально-творческой деятельности в процессе прохождения пленэрной практики.

Высокий уровень характеризуется личностной мотивацией ко всем видам творческой деятельности. Отмечается стремление к самостоятельной творческой работе на пленэре, увлеченность, сосредоточенность.

Проявляется устойчивый интерес к выбранной профессии, к саморазвитию и самосовершенствованию. Отмечается умение использовать приобретенные знания, умения и навыки во время пленэрной практики в решении конкретных композиционно-творческих задач. Проявляется активная настойчивость в освоении «технических» умений для достижения поставленной цели, способность к адекватной самооценке и самоанализу своей деятельности.

Достаточный уровень определяется интересом к профессии, стремлением к самореализации и саморазвитию, потребностью в творческой деятельности в процессе освоения пленэрной живописи. Студенты этого уровня демонстрируют достаточные знания о пленэрной живописи, умеют использовать умения и навыки в новых условиях, участвуют в различных конкурсах. У них развиты рефлексивные навыки в процессе поиска причин своих ошибок и недочетов; достаточно развито стремление к самопроверке своей профессиональной деятельности, к прогнозированию дальнейшей творческой деятельности в области пейзажной живописи.

Средний уровень характеризуется мотивированным и осмысленным усвоением знаний, проявлением активности. В зависимости от настроения студент проявляет интерес к творческой пленэрной живописи и выбранной профессии, старается быть самостоятельным и инициативным, использовать приобретенные знания, умения и навыки в решении творческих задач. Творческие действия носят ситуативный характер. Следует стремиться к адекватной самооценке и самоанализу своей деятельности и профессионально значимых качеств собственной личности. Наблюдается стремление обучающегося к овладению характерными особенностями пейзажной живописью, однако, он не проявляет настойчивости в этой деятельности.

Низкий уровень определяется неустойчивой внутренней мотивацией студентов, недостаточным их стремлением к творческой деятельности;

отсутствием потребности к самосовершенствованию и саморазвитию, неумением использовать приобретенные знания, сформированные умения и навыки при решении новых задач; неспособностью к адекватной самооценке и самоанализу своей деятельности. Усвоение знаний носит репродуктивный характер, исполнение учебных заданий на пленэре не отличается стремлением к техническому исполнению.

Таким образом, очевидно, что в процессе прохождения пленэрной практики творческая деятельность будущего учителя изобразительного искусства может быть определена как сложное динамическое личностное образование, затрагивающее все внутренние сферы личности и выраженное во всех личностных проявлениях.

Глава II. Пути активизации профессионально-творческой деятельности студентов

2.1. Типичные пробелы студентов в процессе пленэрной живописи (констатирующий эксперимент)

На первом этапе проведения экспериментальной работы необходимо было выявить у студентов первого курса исходный уровень восприятия природного мотива для живописного изображения. Определить их возможности творческого осмысления воспринятого пейзажа, выяснить, в какой степени у них развиты живописные умения и насколько они связаны с целостным восприятием, представлением и воображением, что в совокупности определяет их готовность к творческим действиям.

С этой целью проводился ряд экспериментов на базе Казахского национального педагогического университета. Совместно с автором в работе с учебными группами студентов принимали участие опытные художники-педагоги. Занятие со всей группой проводил ведущий педагог, мы же вели целенаправленное наблюдение за процессом работы студентов (это обеспечивает естественность эксперимента).

Начальный констатирующий эксперимент проводился на первом курсе в конце второго семестра, в работе было занято две учебные группы студентов. Выбор срока обусловлен тем, что к этому времени испытуемые уже получили первоначальные живописные знания в учебных аудиториях и осваивают элементарные композиционные принципы построения изображения на изобразительной плоскости, а также технические приемы акварельной и гуашевой живописи.

Предполагалось, что, выявив, какие из необходимых творческих действий отсутствуют у наших испытуемых, мы получим возможность

сформулировать направление методических воздействий на этом этапе обучения.

Условия эксперимента

Для проведения эксперимента важно было выбрать несложный пленэрный мотив, который, прежде всего, воспринимался бы четкими живописными планами, вместе с тем вызывал ассоциации, связанные с более условной характеристикой, что позволило бы студентам в достаточно широком диапазоне воспринимать предложенный мотив в зависимости от широты их представления о живописных возможностях акварели (рисунок 1).



Рисунок 1. «Сельский пейзаж».

Задачи живописного задания:

1. Выявить степень целостного восприятия пейзажа.
2. Определить возможности студентов представлять пейзажный мотив в живописной композиции.
3. Определить фактический уровень взаимодействия восприятия, представления и умений технического воплощения.

4. Выявить соотнесенность живописного процесса с композиционным решением.

Ход эксперимента

После постановки задач по изображению данного мотива и его осмотра студентами мы просили испытуемых обстоятельно описать словами замысел будущего композиционного изображения (обосновать выбор точки зрения, формат листа, композиционное размещение, а также описать особенности этого пейзажного мотива), обязательно сделать ряд живописных зарисовок, а затем самостоятельно выполнить этюд в обоснованном композиционном решении.

На итоговом просмотре законченный этюд сопоставлялся с первоначальным словесным описанием, живописными зарисовками, композиционными поисками, что позволило нам выявить отклонения изобразительных действий от первоначального замысла, упущения, недостаточность живописной подготовки к работе на пленэре и т. д.

Сравнивая письменный текст, живописные зарисовки и окончательное исполнение, мы нашли, что 90 % испытуемых не сводят их в единый комплекс. Каждый этап рассматривался ими как самостоятельный, не связанный с другими. Так, в описании формулировалась одна задача, живописные зарисовки выполнялись абсолютно произвольно, без учета предварительных установок, а окончательное изображение строилось совершенно самостоятельно. Большинство испытуемых ограничились задачами только учебного исполнения (построение, выявление контрастов неба, земли, деревьев), характерными для любителей. Большинство студентов в живописном процессе с одинаковым старанием и в одинаковой тональности передавали первый и последующие планы, не замечая нюансировки тональных и живописных отношений. Композиционных поисков не наблюдалось. Обработка итоговых материалов позволила заключить, что полностью справились с заданием лишь 3 студента (10 %).

Не смогли словесно правильно описать композиционную последовательность изображения 22 испытуемых (73,3%), оказались не в состоянии полностью решить поставленную задачу 25 студентов (83,3 %), а 12 испытуемых (40 %) не проявили достаточной готовности к решению поставленной задачи.

Рассмотрим этот этап работы по критериям, обоснованным в первой главе. В таблице 1 и на рисунке 2 отражены показатели рисования первого задания по уровню восприятия.

Таблица 1

№ п/п	Критерий оценки	Успешно справились с заданием	
		чел.	%
1	Восприятие общих пропорциональных отношений	10	33,3
2	Восприятие основных и второстепенных тональных и цветовых контрастов модели	7	23,3
3	Восприятие силуэтного очертания деревьев и кустарников	15	50,0
4	Восприятие ритмических акцентов	6	20,0
5	Восприятие воздушной и линейной перспективы	11	36,7
6	Восприятие композиционного и смыслового центра	3	10,0
7	Соотнесенность замысла с целенаправленным восприятием	2	6,7
8	Взаимодействие восприятия с представлением и воображением	1	3,3



Рисунок 2. Сформированность образов восприятия

В таблице 2 и на рисунке 3 приведены данные по результатам сформированности образов представления.

Таблица 2

№ п/н	Критерий оценки	Успешно справились с заданием	
		чел.	%
1	Представление о колористическом решении данного состояния	3	10,0
2	Представление о сюжетном содержании пейзажа	2	6,7
3	Представление о цветовых контрастах	6	20,0
4	Представление о тоновых контрастах	4	13,3
5	Представление о ритмических особенностях пленэрного мотива	3	10
6	Представление о пространственных планах пейзажа	7	23,3
7	Представление о живописной композиционной целостности	1	3,3
8	Представление о законченности живописного изображения	9	30,0



Рисунок 3. Сформированность образов представления

В таблице 3 и на рисунке 4 отражены показатели по практическому воплощению.

Таблица 3

№ п/п	Критерий оценки	Успешно справились с заданием	
		чел.	%
1	Целостность композиционного заполнения листа	3	10,0
2	Передача соразмерности живописных отношений	6	20,0
3	Передача колористической сути изображаемого мотива	5	16,6
4	Использование изобразительных и выразительных возможностей тона и цвета	4	13,3
5	Взаимодействие линии и цвета	2	6,7
6	Использование контрастов (основных и вспомогательных)	7	23,3
7	Варьирование цветовыми нюансами (сознательный выбор степени нюансировки)	2	6,7
8	Степень законченности этюда	5	16,7

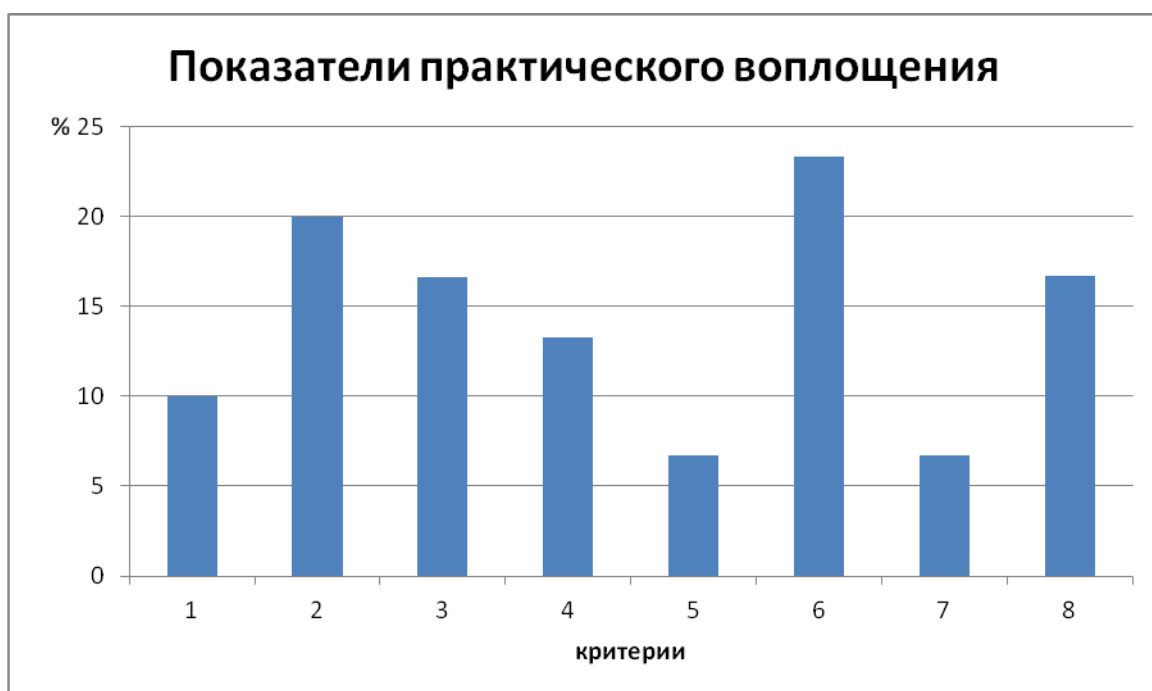


Рисунок 4. Показатели практического воплощения

Итак, первый этап констатирующего эксперимента показал, что:

1. Все испытуемые имеют потенциальные живописные возможности. Однако живописный процесс проходит достаточно трудно, поскольку студенты не обладают целостностью восприятия, позволяющего сформировать четкое представление об объекте.

2. Изобразительные действия, как правило, ограничиваются направленностью на передачу очевидной цветовой окраской изображаемых плоскостей, видимых тональных различий.

3. Попыток обобщить, казалось бы, очевидную перспективную глубину не наблюдалось. Студенты старались добросовестно поочередно изображать все второстепенные детали, не представляя общую колористическую задачу. Изобразительные и выразительные возможности тоновых контрастов мало использовались для передачи воздушной перспективы.

Второй этап эксперимента проводился с теми же испытуемыми в конце второго года обучения и ставил задачу выявить зависимость активности

творческой деятельности студентов от наличия сформированных профессиональных живописных умений.

Был предложен несложный пейзажный мотив «После дождя» с изображением воды и отражающихся в ней деревьев (рисунок 5).



Рисунок 5. «После дождя».

Ход эксперимента

После установки преподавателя на решение композиции на заданную тему минимальными живописными средствами студентам было предложено самостоятельно выполнить задание, предусматривающее исполнение всех вспомогательных этюдов, композиционных поисков, а также краткосрочных цветовых набросков и зарисовок.

Все студенты приступили к живописному изображению на формате без предварительных зарисовок и исполнения композиционных поисков. Большинство испытуемых выбрали традиционный формат – 1/2 стандартного листа. После недолгой компоновки основных предметов элементов пейзажа

на плоскости листа студенты приступили к выявлению цветовых различий неба, деревьев, воды и отражения, стремясь добиться эффектности в передаче отражения в воде. Характерно, что попыток выявить целостную колористическую характеристику, отражающую образную суть данного задания, или внести коррективы после первоначальной цветовой прописки, не наблюдалось.

Большинство студентов начинают изображать реальный фрагмент пейзажного мотива с выявления цвета неба, деревьев, воды, отражения без определения целостного композиционного решения и цветового взаимодействия всех плоскостей. Лишь один испытуемый увидел целостный живописный образ, а другой верно выявил тональные контрасты.

Отсюда следует, что испытуемые достаточно активно нацелены на техническое решение воспринимаемого пейзажа, а живописно-образные компоненты остаются у них вне поля зрения. Вместе с тем известно, что творческая деятельность начинается с сопоставления изображаемого с самыми отдаленными образами, а также с уже познанными способами изображения, что эффективно способствует выявлению живописной сути и нахождению новых, еще неизвестных способов передачи личностного отношения к изображаемому. Хотя, естественно, это требует более интенсивного умственного напряжения и эмоционального настроения студентов, чем простое копирование, однако только в этом случае мы можем говорить о полноценной творческой деятельности в живописном процессе.

Для достоверности наших выводов необходимо было установить степень активности творческой деятельности студентов третьего курса, когда они по существу заканчивают пленэрную практику и переходят к более сложным заданиям, связанным с разработкой эскизных вариантов композиции для выполнения дипломного задания. Именно здесь необходимо обладать достаточно высокой активностью творческой деятельности, определенным уровнем представлений и воображения, позволяющим

создавать живописные образы природы, а также иметь устойчивое представление об основных этапах его живописного воплощения на изобразительной плоскости.

Студентам третьего курса обучения предложили решить живописную композицию на тему «Осенний пейзаж» (рисунок 6). Была дана установка на раскрытие этой темы в последовательном решении: письменное описание композиционного замысла, живописные наброски и зарисовки, эскизы композиционного решения, наконец, выбор окончательного варианта живописного образа и воплощение его в технике гуашевой живописи. Выбор живописного материала обуславливался подвижностью этой краски и возможностью использовать ее декоративные и красочные свойства для достаточно мобильного выполнения задания.



Рисунок 6. «Осенний пейзаж».

После окончания всего комплекса работ мы сопоставили описание первоначального замысла композиции с набросками, этюдами, эскизами и окончательно выполненной живописной композицией. Выяснилось, что

наброски и этюды решались без ориентации на конечный результат. Лишь трое испытуемых довольно удачно выразили в предварительных набросках и зарисовках замысел композиции. Они же в окончательном варианте попытались подчинить их живописную трактовку выявлению образной сути осеннего мотива. 70 % испытуемых, как правило, описав общее представление о композиционном решении задания, сразу переходили к окончательному живописному решению непосредственно с натуры.

Независимо от различного описания первоначального замысла большинство испытуемых выбирали традиционный формат листа, не соотнося его с описанным композиционным решением. Мало кто из студентов пытался обогатить композицию образами воображения, а также поиском выразительных качеств гуашевой живописи. Таким образом, обнаружилось, что у студентов третьего курса творческая деятельность не соответствует возросшим задачам образного решения живописных задач.

В целом, анализируя живописный процесс с точки зрения активности творческой деятельности, мы пришли к выводу, что студенты еще не способны соотносить поставленные задачи с возможностями творческого решения, поэтому их деятельность ограничивалась решением очевидных технических живописных задач.

В результате проведения серий констатирующего эксперимента мы собрали 110 этюдов студентов первого курса, 150 живописных заданий студентов второго курса и 60 композиций студентов третьего курса. Для их анализа использовали критерии, описанные в п. 1.3, по которым можно было оценить их достоинства, а также определить типичные пробелы в творческой деятельности. При оценке результатов рисования, кроме прямого показателя – успеха или неуспеха в решении основных экспериментальных задач определенной трудности, принимались во внимание следующие особенности перцептивных действий испытуемых:

- степень соотнесенности изобразительного действия с поставленной установкой;
- наличие первоначального замысла;
- осознанность живописных действий, их возможный объем;
- степень сформированности готовности к творческой деятельности;
- стремление к законченности живописной композиции.

Оценивая полученные результаты эксперимента по описанным критериям, мы нашли, что, несмотря на частные особенности, в целом творческая деятельность испытуемых ограничивается известными факторами:

- отсутствует четкое представление об образных характеристиках пейзажной живописи;
- отсутствуют умения переносить полученные живописные знания в новые условия пленэрной живописи, а также интегрировать образные начала с техническим воплощением;
- испытуемые затрудняются оперировать различными образными сопоставлениями;
- отсутствует представление об окончательном результате живописного изображения, а также об изобразительных и выразительных возможностях используемых живописных материалов;
- при восприятии сложных пространственных глубин пейзажного мотива проведение аналогий с уже познанными изображениями оказывается затруднительным.

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что традиционно на пленэрной практике акцентируется только одна сторона живописного процесса – работа по формированию технических умений изображения пейзажа. Такой подход вполне традиционен и наблюдается в повседневной практике.

Следующий этап экспериментальной работы заключался в определении

содержания и структуры педагогической работы по активизации профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства, а также в разработке методики диагностики активизации профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства в процессе пленэрной практики и проверке ее в работе со студентами.

Этап констатирующего эксперимента включал следующие методы исследования: анкетирование, метод исследовательской беседы, наблюдение, тестирование, опрос, проведение текущих и итоговых просмотров, художественно-педагогический анализ творческой деятельности студентов (наброски, зарисовки, рисунки, этюды, композиционные поиски, эскизы пейзажей), экзаменационных, учебных и творческих работ студентов по пленэрной практике.

Выяснение исходного уровня профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства предполагало исследование наличия компонентов подготовки, которые могут оцениваться конкретными показателями: стремлением студентов к творческой деятельности и постоянному самосовершенствованию; устойчивым интересом к выбранной профессии; наличием знаний, умений и навыков по пленэрной живописи и возможностью их творческого использования в новой ситуации; владением технологией и техникой живописных материалов и умением рационально использовать технику для передачи замысла.

Одним из основных методов исследования в ходе констатирующего эксперимента (при выяснении уровня художественно-практического компонента) был метод экспертной оценки законченных пейзажных композиций испытуемых.

Сопоставляя результаты эксперимента с описанными критериями оценки профессионально-творческой деятельности испытуемых, мы

обнаружили, что, несмотря на частные особенности, творческая деятельность студентов ограничивается:

- стремлением передать очевидные характеристики пейзажного мотива живописными умениями, сформированными в учебных аудиториях;
- необоснованным, случайным выбором сюжета и мотива пейзажа; неудачным, непродуманным выбором точки зрения художника;
- недооценкой роли формата и размера изображения: недостаточно полным использованием выразительных возможностей линии горизонта; отсутствием связи изображения с форматом (фрагмент и фрагментарность);
- отсутствием отбора главного сюжетного центра («многословие» и дробность), умения передавать освещенность в пейзаже, умения «видеть и мыслить в материале»;
- отсутствием опыта пластического анализа пейзажных форм, умений передачи перспективно-пространственных отношений в пейзаже, умений переработки визуальной информации в условные живописные формы.

Таким образом, очевиден вывод, что студенты на пленэрной живописи обычно акцентируют одну сторону живописного процесса – выявление видимых контрастных взаимодействий цветовых плоскостей. Такой подход вполне традиционен и наблюдается не только в высшей школе, но и в средних художественных образовательных учреждениях. Нам представляется возможным более эффективный путь постижения студентами живописного искусства, а именно через активизацию их профессионально-творческой деятельности на пленэрной живописи. Наше предположение основывается не только на результатах констатирующего эксперимента, но и на современных психологических и педагогических исследованиях проблемы творческой деятельности, а также на анализе художественной практики обучения студентов в художественных вузах.

2.2. Теоретическое обоснование методов активизации профессионально-творческой деятельности студентов

Известно, что зрительный образ, формирующийся в представлении, является начальным этапом для успешного живописного процесса. Для того чтобы научиться управлять механизмами творческой деятельности, тесно связанными с живописными умениями и навыками, необходимо, прежде всего, иметь четкое представление о последовательности целостного живописного процесса.

Доказано, что живописный образ в представлении подвижен и его динамичность обуславливается многими факторами. Исходной предпосылкой является полнота и целенаправленность зрительного восприятия.

Взаимодействие эмоциональных и рациональных начал в процессе восприятия природного мотива и его живописного изображения является важнейшим условием, определяющим динамику творческой деятельности на каждом этапе живописного процесса. Методически последовательно усложняющиеся задания и упражнения интегрируют в себе теоретические знания и практические умения всех специальных дисциплин (рисунка, композиции, колористики, воздушной перспективы), а также специальные установки на конечный результат.

В живописном процессе на пленэре студентам необходимо преодолеть константность восприятия пространства, освещенности, цвета и сформировать устойчивый замысел, коррелирующий все этапы живописного процесса изображения. Известно, что успешная живописная деятельность требует акцентирования главных качеств зрительного образа, например, выявление взаимодействия цвета и тона, контрастности или нюансировки основных и второстепенных планов, ритмического

взаимодействия глубинных ходов, последовательного восприятия композиционного строя и т. д.

В этом процессе поэтапное усвоение теоретических знаний, формирование практических живописных умений и целенаправленная творческая деятельность художника во многом определяется отдельными педагогическими установками, стимулирующими внутренние потребности студентов в определенном направлении [94].

Психологией установлено, что человек, прежде всего, усваивает ту информацию, которая необходима для его деятельности в настоящее время. Отсюда и активность восприятия, его мобильность и избирательность. Именно целевая установка создает определенную форму психической организации деятельности, обуславливая подвижность восприятия и активность формирования изобразительных представлений, что позволяет найти принципиальное направление для решения изобразительных задач.

Целенаправленная деятельность восприятия, представления, воображения в процессе живописного изображения представляет собой более или менее сложную систему перцептивных действий, освоение которых требует как теоретического художественного обучения, так и длительной работы для руки [125]. В творческой практике необходимо преодолеть естественную тенденцию начинающих художников копировать изображаемый пейзажный мотив, а также активизировать творческую деятельность, нацеленную на оперативное регулирование изобразительных и выразительных начал в живописном процессе.

Здесь важно определить педагогические условия эффективного обучения живописи на пленэре, которые усиливают понимание студентами значимости получаемой профессии, а также формирует мотивацию на достижение более высокого результата в учебно-профессиональной деятельности, способствует удовлетворению профессиональных интересов и потребностей.

Анализ педагогических исследований позволяет нам выделить систему мотивов активизирующих профессионально-творческую деятельность будущих учителей изобразительного искусства в процессе пленэрной практики. Систему мотивов, побуждающих профессионально-творческую активность личности, образует следующий перечень:

— мотивы профессионального достижения, направленный на поиск новых путей, позволяющих наиболее эффективно разрешить актуальные проблемы учебно-воспитательного процесса на уроках изобразительного искусства, посвященным изучению жанра пейзажа;

— мотивы личностного престижа, основанные на желании утвердить себя в качестве творческого педагога, а также самому уметь грамотно и объективно реально изображать пейзаж. В этом аспекте мотивы личностного престижа перекликаются с мотивами творческих достижений, предполагающими возможность оптимально реализовать свой творческий и личностный потенциал в жанре пейзажа (сама сущность художественного образования предполагает обучение пейзажу через непосредственный практический показ изображения пейзажа самим педагогом, учителем);

— познавательные мотивы, направленные на удовлетворение потребности в освоении глубоких профессиональных знаний, умений и навыков в области теории и практики пейзажной живописи (непосредственно через пленэрную практику).

Здесь важно создать условия, которые понимаются как факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. А. С. Белкин, Л. П. Качалова и другие авторы рассматривают педагогические условия как то, что способствует успешному протеканию чего-либо, как педагогически комфортную среду, как совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение студентами профессионально-творческого уровня деятельности [30; 111; 119]. Педагогические условия не

сводятся только к внешним обстоятельствам, к совокупности объектов, к обстановке, оказывающих влияние на процесс, так как развитие личности в педагогическом процессе представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления.

В целом, под педагогическими условиями понимаются совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и среды, направленных на решение поставленных задач. При этом ученые к педагогическим условиям относят только те условия, которые сознательно создаются в педагогическом процессе и реализация которых обеспечивает наиболее эффективное его протекание.

В настоящее время исследователи профессиональной подготовки будущих учителей выделяют несколько групп педагогических условий. Среди них, помимо традиционных условий (учебники, программы и т. д.), существенно важными, по мнению В. И. Андреева, А. А. Вербицкого является, применение комплекса методов и форм в зависимости от содержания и специфики изучаемого материала, моделирования предстоящей педагогической деятельности [12; 39].

В контексте нашего исследования условия определяются как совокупность педагогических мер (объективных возможностей), обеспечивающих искомый результат активной профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства в процессе прохождения пленэрной практики.

К педагогическим условиям активизации профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства мы относим следующие:

— последовательное усложнение изобразительной деятельности, обеспечение перспектив развития художественного творчества, обучение живописной технике, освоение средств художественной выразительности и графического искусства, посредством активного использования технических

средств обучения, особенно видео- и аудиоаппаратуры, и специальных наглядных пособий;

- активное изучение студентами природы (наблюдения, наброски и зарисовки по теме, изображение по памяти, представлению), постановка творческих, импровизационных и проблемных задач;
- применение разнообразных художественных материалов и техник работы ими, (карандаш, акварель или гуашь, цветные мелки, черная тушь), как, правило, сопровождаются демонстрацией разнообразных наглядных материалов – репродукций, иллюстраций и др.
- выработку целевой установки личности будущего учителя на творческое саморазвитие, создание благоприятной творческой среды.

Именно «саморазвитие» относится к основным категориям педагогической науки, многие исследователи (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Л. С. Выготский, А. Маслоу, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн и др.) определяют его как собственную активность человека в изменении себя, в раскрытии и обогащении своих духовных потребностей, всего личностного потенциала. Е. И. Исаев, Л. М. Митина, В. И. Слободчиков рассматривают саморазвитие как фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в практическое преобразование. [10; 15; 51; 104; 142; 151; 155; 176].

В. А. Сластенин определяет профессиональное саморазвитие как процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека [185]. Внешнее задает содержание, формы, схемы, а внутреннее движение обеспечивает реализацию саморазвития, его личностный смысл. Н. К. Сергеев признает профессионально-личностное саморазвитие важнейшим элементом профессиональной деятельности и понимает его как специфическую самоорганизацию педагогом своего личностного образовательно-

развивающего пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального становления и развития, где происходит освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской педагогической системы [184]. З. Д. Жуковская определяет процесс саморазвития как «восхождение к неповторимой индивидуальности, условиями которого являются профессиональное самосознание, принцип динамизма и процессуальный подход» [85, С. 112].

Таким образом, творческое саморазвитие имеет ряд характерных признаков: наличие внутренних противоречий; осознание потребности, личной и общественной значимости, самоценности творческого саморазвития; наличие условий для творческого саморазвития. В связи со сказанным мы считаем, что выработка целевой установки личности студента на творческое саморазвитие, повышение значимости его опыта в профессионально-творческой деятельности возможно посредством:

- стимулирования личностных достижений будущих учителей в художественно-творческой деятельности, в частности во время прохождения пленэрной практики;
- удовлетворения потребностей в творческой самореализации через включение студентов в лично значимую для них творческую деятельность.

Итак, в основе творческого саморазвития в процессе прохождения пленэрной практики лежит внутренняя потребность, установка личности на самосовершенствование в этой деятельности. Успех деятельности, ее качество обуславливаются, в первую очередь, личным отношением человека к ней, и чем устойчивее будет сформирована ценностная установка личности на творческое саморазвитие, тем сознательнее будет развитие его творческих качеств.

Следующим условием успешной профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства является создание благоприятной творческой среды, которая характеризуется высокой внутренней мотивацией и сопровождается эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроением. «Используя возможности среды, соответствующие различным своим потребностям, учащиеся мотивируются к проявлению разнообразной активности, т. е. становятся реальными субъектами своего собственного развития», замечает В. А. Ясвин [206, С. 75].

В процессе осознания и решения проблемы личность преодолевает трудности, связанные с возникающими противоречиями между имеющимися знаниями и требованиями задач, выявляет новые элементы знаний, новые способы оперирования ими, овладевает способами познания, что расширяет ее возможности в решении новых, более сложных проблем. Таким образом, осознание проблемы является толчком для развертывания творческого процесса.

Мы рассмотрели содержание, формы и функции благоприятной творческой среды, которая влияет на личностное развитие, развитию же интеллектуально-когнитивного аспекта профессионально-творческой деятельности способствует использование в содержании пленэрной практики современных педагогических технологий. Поскольку традиционные формы и методы профессиональной подготовки художников-педагогов не в полной мере используют тот мощный потенциал, который заложен в живописи пейзажа. Поэтому необходимо раскрыть потенциал известных педагогических технологий в процессе овладения пленэрной живописью.

Обратимся сначала к терминологии. Термин «технология образования» пришел в широкую педагогическую практику в XX в. Из теории и практики программированного обучения, суть которого состояла в непосредственном управлении познавательной деятельностью ученика через обучающую

программу.. Затем он начинает трактоваться расширительно как некоторая совокупность методов, методик, приемов, позволяющих выйти за пределы традиционных способов обучения, обеспечить достижение более обобщенных целей, таких как интеллектуальное развитие обучаемых, степень достижения которых трудно оценить достаточно объективно.

В специальной литературе, посвященной педагогической технологии, традиционно педагогическая технология рассматривается не только как использование технических средств обучения или компьютеров, но прежде всего как выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов».

Суть такого подхода заключена в идее полной управляемости работы образовательного учреждения, в том числе и высшего педагогического. По характеристике японского ученого-педагога Т. Сакамото, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать «систематизацией образования» [208].

Известный российский ученый М. И. Махмутов следующим образом раскрывает смысл понятия педагогической технологии: «Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели» [146, С. 123]. В. П. Беспалько считает, что педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса [31], а для И. П. Волкова: педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения [48]. Все вышеизложенное позволяет говорить о том, что педагогическая технология представляет собой целостность научно обоснованного и рационально отобранного содержания и

организационных форм, которые создают условия для мотивации, стимулирования и активизации учебно-познавательной деятельности студентов во время прохождения пленэрной практики.

В настоящее время в педагогической практике накоплено множество вариантов различных технологий обучения, что потребовало от ученых определенной систематизации и классификации этого материала. Классификацию педагогических технологий можно осуществлять по разным признакам. Например, академик В. П. Беспалько предложил классифицировать педагогические системы (технологии) по типу организации и управления познавательной деятельностью учащегося. Сочетание различных признаков взаимодействия учителя с учеником определяет следующие виды технологий (по В. П. Беспалько – дидактических систем): классическое лекционное обучение; обучение с помощью аудиовизуальных технических средств; система «консультант»; обучение с помощью учебной книги, система «малых групп», групповые, дифференцированные способы обучения; компьютерное обучение; система «репетитор» – индивидуальное обучение; «программное обучение», для которого есть заранее составленная программа [31].

Ф. Я. Савельев предлагает следующую классификацию технологий обучения: по направленности действия – технологии обучения учеников, студентов, учителей, преподавателей, работников отрасли, государственных деятелей; по целям обучения; по предметной среде, для которой разрабатывается данная технология (для гуманитарных, естественных, технических и других дисциплин); по применяемым техническим средствам (по технической среде): аудиовизуальные, видеотехнические, компьютерные и другие технологии; по организации учебного процесса – индивидуальные, коллективные, смешанные; по методической задаче – технология одного предмета, технология одного средства, технология одного метода [179].

При всем многообразии классификаций педагогических технологий их основными качеством признаются следующие характеристики: подвижность, мобильность, способность к быстрым изменениям.

Наиболее интересной для нашего исследования представляется классификация, предложенная Г. К. Селевко, выделявшего несколько групп образовательных технологий. Во-первых, технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса [181]. Это технологии с приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, с ориентацией на свойства личности, ее формирование и развитие в соответствии с природными способностями (педагогика сотрудничества, гуманно-личностный подход, гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили [7], система Е. Н. Ильина [100]). Далее идут технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровые технологии, технология обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала, технология коммуникативного обучения). Третья группа – технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения (программирование обучения, технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации обучения, перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем, групповые и коллективные способы обучения, компьютерные технологии). Четвертая группа – технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц, технология «диалога культур», технология реализации поэтапного формирования умственных действий. Следующая группа – это природосообразные технологии, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка. Еще одну группу составляют альтернативные технологии: вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С. Френе, технология вероятностного образования и др. И, наконец, последняя группа – это

технологии развивающего обучения (система развивающего обучения Л. В. Занкова, технология развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, системы развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности, личностно-ориентированное развивающее обучение и др.) [73; 90; 182; 200; 202].

В пленэрной практике необходимо систематизировать технологии выполнения различных учебных заданий, а именно вводные беседы в начале курса, объяснение содержания программы, целей и задач каждой темы. В этом контексте рассматривается технология разработки методических образцов на занятиях, теоретические объяснения изобразительных возможностей традиционных и современных художественных материалов, разъяснения свойств сортов и разновидностей бумаги, холста, размеров и материала кистей, различия красок (состав, связующие, разбавители) и различных способов работы с этими материалами.

Здесь же необходима информация о технических приемах, ожидаемых результатах, получаемых при использовании и комбинировании различных материалов, правила техники безопасности в процессе прохождения пленэрной практики. Деятельность студентов направлена на усвоение передаваемой информации.

При подготовке специалистов художественного и художественно-педагогического профиля последнее время стал активно практиковаться мастер-класс как эффективный метод обучения. Это осмысленная передача своего профессионального опыта мастером (учителем), демонстрация его последовательных выверенных действий, ведущих к заранее обозначенному результату. Это своеобразная презентация оформленного методического описания своего опыта. Для успешного проведения мастер-класса необходимо его теоретическое обоснование и четко отработанная технология процесса. Это уникальная форма повышения профессионализма, которая требует постоянного совершенствования и «шлифовки» профессионального

опыта. Ведь перед художником, дающим мастер-класс, стоит реальная задача найти такие формы передачи своего опыта, которые вполне адекватно могут быть оценены и восприняты пользователем и дадут последнему простор для творческих размышлений и фантазий.

Исследователи (Г. К. Селевко, В. В. Давыдов и другие) отмечают, что как локальная технология трансляции педагогического опыта мастер-класс должен демонстрировать конкретный методический прием или метод, методику преподавания, технологию обучения и воспитания; он должен состоять из заданий, которые направляют деятельности участников для решения поставленной педагогической проблемы, но внутри каждого задания участники абсолютно свободны: им необходимо осуществить выбор пути исследования, выбор средств для достижения цели, выбор темпа работы. Мастер-класс должен всегда начинаться с актуализации знаний каждого по предлагаемой проблеме, что позволит расширить свои представления знаниями других участников [73; 181].

На пленэрной практике мастер-класс представляет собой особую форму учебного занятия, которая основана на «практических» действиях показа и демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи.

В процессе опытно-экспериментальной работы для проведения мастер-класса приглашались известные художники-педагоги, которые во время проведения пленэрной практики со студентами первых и вторых курсов наглядно демонстрировали выразительные возможности акварели, масляных красок, темперы, гуаши, пастели, карандаша, угля. Всё это значительно мотивировало студентов на осознанное овладение живописным мастерством.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами применялся метод проблемного изложения учебного материала для студентов первого-второго курсов. Он заключался в том, что студентам предлагалось самим определять направление изобразительных действий по решению конкретных

живописных задач. Принцип проблемного обучения (В. И. Загвязинский) реализуется, прежде всего, в содержании учебного материала: разработке системы проблемных установок, акцентирующих наиболее важные живописные задачи, способствующие трансформации познавательной мотивации в профессионально-творческую. В контексте нашей проблемы наиболее продуктивной является организация процесса профессиональной подготовки на основе принципов деятельностного подхода к обучению, в котором реализуются такие качества личности, как самостоятельность и творческая активность, необходимые художнику для успешной деятельности [88].

В целом, технология проблемного обучения предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей [180]. Сказанное означает, что руководителю необходимо уметь создавать проблемные ситуации и направлять обучаемых на самостоятельное решение «секретов» пейзажной живописи.

В создании проблемных ситуаций определяющую роль, безусловно, играет мастерство преподавателя. Вместе с тем необходимо однозначное понимание сути проблемной ситуации – это особое психологическое состояние учащегося, для создания которого необходимы учет и организация целого ряда условий. К условиям создания проблемных ситуаций В. С. Кузин относит: 1) наличие одного неизвестного элемента, научного положения, закономерности, правила, способа действия и т. п.; 2) учет индивидуальных способностей и уровня знаний учащихся; 3) нахождение оптимального варианта для успешного выполнения определенного занятия [124].

Так, нами было предложено задание: выполнить этюд одного и того же природного состояния посредством применения различных техник акварели.

Акварельная техника трудна и многообразна. В основе технических приемов лежит овладение материалом (бумага, краски, кисти). Одна техника способствует детальной проработке, другие ориентируют на выявление общего состояния, колорита, обобщенную передачу представления о пейзажном мотиве. В первом случае это многослойная живопись (лессировка), во втором – письмо «ала-прима» (сразу). Иногда эти приемы, в зависимости от поставленной задачи, объединяются. Кроме этого, студентам предлагалось самостоятельно провести анализ пейзажного мотива (композиционного строя, семантики, техники и технологии использованных материалов, вида и типа пейзажа и т. д.).

На лекционных и практических заданиях в процессе прохождения пленэрной практики нами использовались различные технологии обучения. Среди них: проблемная беседа, тестовые задания, подбор словесных и изобразительных аналогов, отбор ключевых слов к анализу произведения и другие приемы. В качестве проблемных заданий студентами выполнялись сравнительный анализ видов пейзажа, колористического решения, композиционного решения и многое другое.

Для первого курса были предложены следующие упражнения:

- упражнение на семь основных контрастов;
- упражнение на создание мириад – гармонических цветовых сочетаний и оценки правильности того или иного цветового выбора для конкретной композиции;
- цикл упражнений по изучению основных формообразующих свойств цвета, характеристик и приемов построения и выявления основных видов композиции с помощью цвета;
- создание композиции на контраст теплого и холодного с использованием движения цвета к холодному и теплему оттенку на примере желтого, голубого, зеленого и красного.

Очевидно, что в условиях ритмично повторяющихся проблемных ситуаций развиваются самостоятельность, активность, целеустремленность, творческий подход к любому вопросу, явлению [124]. Например, в качестве одного из вариантов проблемного задания выступают «задания, направленные на самостоятельное раскрытие особенностей, характерных признаков формы, пропорции, строения, цвета и т. п. наблюдаемых объектов, независимо от того, будут ли данные объекты в дальнейшем изображаться или нет» [124, с 235]. Такой вариант проблемного задания был предложен для изучения темы: «Основные виды (типы) пейзажа», где студенты определяли (по демонстрируемым репродукциям) основные характерные особенности тех или иных типов или видов степного пейзажа.

Другой вариант предполагает выполнение заданий, требующих самостоятельного и творческого определения метода выполнения рисунка и выбора рисовального материала, адекватных конкретному учебному заданию. Таково проблемное задание: изображение одного и того же пейзажа в разных графических техниках. Например, тональное насыщение рисунка с помощью штриховки и тушевки либо выполнение работы акварельными красками, применение комбинированных техник.

Известно, что проблемность предполагает применение репродуктивной деятельности студентов в нестандартной учебной ситуации, используется после усвоения студентами основных теоретических положений по пленэрной живописи. Здесь могут эффективно разрабатываться самые различные темы:

- 1) рисунок архитектурных сооружений сельской местности (развитие композиционного мышления, умений и навыков в пользовании общими правилами и закономерностями композиционных решений в рисунке);
- 2) рисунок архитектурного объекта в городской среде (выявление светотеневыми средствами пластики формообразования поверхностей

изображаемого объекта, связи с линией горизонта с учетом линейной и воздушной перспективы);

3) этюды пейзажа (совершенствование умений и навыков в технике живописи акварельными красками);

4) выполнение кратковременных этюдов различных мотивов городского пейзажа, фрагментов архитектурного сооружения (совершенствование техники акварельной живописи, передача цветовых и тональных отношений пространства, формы и характера объекта).

Кроме этого рекомендуется выполнить следующие задания: предварительный-аналитический и предварительный-практический разбор мотива или сюжета пейзажа – этот элемент или этап задания предполагает анализ наблюдаемого мотива пейзажа (композиция, освещенность, техники, в котором может быть выполнен, преобладание определенного колорита и многое другое). Выбор мотива пейзажа – этот этап предполагает выбор наиболее удачной компоновки, выявляет способность студента к поиску и выбору точки зрения на мотив пейзажа. Творческая самостоятельность в выборе формата и размера изображения – этот элемент задания направлен на самостоятельное решение выбора формата и размера изображаемого пейзажа или элемента пейзажа. Выбор линии горизонта и пластическое построение пейзажа предполагает первоначальное построение пейзажа в глубину. Передача перспективно-пространственных отношений в пейзаже предполагает верность определения тональных и цветовых контрастов, а также степень проработки пейзажа (цельность, обобщение, конкретизация отдельных деталей пейзажа).

Мы использовали различные методы, позволяющие активизировать процесс обучения на пленэре: метод работы с натуры (ведущий метод изучения природы); метод работы отношениями (пропорциональными, тональными, цветовыми, пространственными и другими); метод сравнения (частный случай метода работы отношениями); метод многослойной

пейзажной живописи (классический метод); метод работы «ала-прима» (за один прием); метод работы над пейзажем по частям (или по кускам); метод копирования с подлинников мастеров пейзажа (древнейший метод живописи пейзажа); метод наглядного обучения (выполнение этюдов пейзажей с натуры преподавателем); метод активизации волевых усилий в восприятии пейзажного мотива (установка на наблюдение, созерцание, любование); метод координации восприятия мотива с выразительными возможностями изобразительных материалов (совершенствование исполнительского мастерства); метод биографический (изучение биографий лучших художников-пейзажистов); беседы; метод короткого рассказа и др.

В качестве отдельных упражнений, эффективно активизирующих учебный процесс служили специальные задания, направленные на развитие остроты зрительного восприятия (наброски, краткосрочные этюды-нашлепки), зрительной памяти (рисунки и этюды по памяти с опорой и без опоры на натуру), воображения (рисунки и этюды пейзажей по воображению на заданную тему), мышления (выполнение эскизов, коллективное обсуждение работ).

Одним из неперенных условий активизации профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства являлось развитие умения составить сюжетную натурную постановку, поскольку данное умение необходимо для успешной работы в школе.

Психолого-педагогические исследования (Б. Г. Ананьева, С. Л. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна и др.) раскрывают с различных сторон проблему деятельности. Т. А. Власова, А. И. Дьяченко, С. Л. Рубинштейн характеризует деятельность как совокупность действий человека, выполняющих определенную функцию и направленных на удовлетворение его материальных и духовных потребностей. А. И. Леонтьев пишет о деятельности как процессе, побуждаемом мотивом, в котором находит свое конкретное выражение

определенная потребность человека [82; 131; 177]. В. А. Крутецкий, А. В. Петровский рассматривают деятельность как активность, регулируемую осознанной целью и направленную на удовлетворение потребности, достижение цели или выполнение требований со стороны общества или другого человека [122; 165].

Анализируя психологические исследования, посвященные творческой деятельности, мы прошли к убеждению, что в целом процесс творческой деятельности можно логически представить следующим образом: 1) создание проблемной ситуации; 2) подготовка к решению; 3) формирование замысла; 4) воплощение замысла. Несмотря на условность этой схемы, тем не менее замысел во многом определяет целенаправленные изобразительные действия. Являясь клеточкой творческой деятельности, сформированный замысел живописного изображения, обогащаясь существенными подробностями после каждого целенаправленного практического действия по его воплощению в конкретном композиционном решении, требует поиска адекватных живописных средств для его материализации в конкретной изобразительной форме.

Очевидно, если существует прямая зависимость становления живописного пейзажного образа от деятельности целенаправленного восприятия и сформированного представления, то и конечный результат этого процесса предполагает творческую деятельность начинающего живописца по реализации умозрительного образа в конкретную живописную форму.

Исходя из этого, мы предлагаем методику обучения пленэрной живописи, суть которой в последовательном усложнении живописных задач, требующих всё новых способов их решения.

Весь процесс активизации профессионально-творческой деятельности условно делится на два этапа: формирование замысла – предварительная

композиционная работа и работа в конкретном живописном материале, в конкретном композиционном формате.

Предварительная работа с этюдами нацелена на систематизацию композиционных принципов в условные декоративные цветовые отношения, основанные на взаимодействии основных и дополнительных цветов. Именно обоснованный выбор композиционного и цветового варианта решения определяет логику взаимодействия цветовых плоскостей в живописном пространстве, а также обуславливает последовательность восприятия этих глубинных ходов зрителем.

Специальные задания по изменению цветовых акцентов в композиции с несколькими цветовыми пятнами нацеливают студентов на разработку совершенно новой системы взаимодействия пятен в цветовом пространстве пейзажного мотива, что активизирует творческую деятельность будущего художника. Приобретая практический опыт самостоятельного «сочинения», студенты начинают осознанно оперировать цветом, вникать в глубинные смысловые образные связи живописного изображения, выявлять логику существования пейзажной живописи, что требует активной творческой деятельности.

Известный художник-акварелист, выдающийся ученый в области изобразительного искусства Н. Н. Волков считал, что для успешной творческой деятельности необходимо прежде всего «загореться мотивом», затем живописный образ мотива формируется в замысле. Реализация замысла требует от художника поиска выразительной формы, открывать приемы, которые акцентируют образную составляющую замысла.[47].

Безусловно, важнейшим стимулом, активизирующим творческую деятельность обучаемых является задание на разработку конкретной пейзажной композиции на заданную тему. Все этюды, наброски, краткосрочные живописные зарисовки, рисунки с опорой и без опоры на натуру, выполнение эскизов подчинены этой главной задаче.

Очевидно, что обучение пленэрной живописи предполагает комплекс постепенно усложняющихся заданий и упражнений, интегрирующих в себе теоретические и практические наработки специальных дисциплин (рисунка, композиции, колористики). Всё это значительно активизирует творческую деятельность обучаемых, нацеленную на разработку образной живописной композиции.

2.3. Динамика активизации профессионально-творческой деятельности студентов (формирующий эксперимент)

Для проверки рабочей гипотезы на первых, вторых, третьих курсов художественно-графического факультета Казахского национального педагогического университета проводился формирующий эксперимент, целью которого являлась проверка теоретически сформулированных принципов обучения искусству живописи в процессе прохождения пленэрной практики.

В процессе проведения формирующего этапа экспериментальной работы проверялась эффективность композиционно-образных живописных умений для активизации творческой деятельности. Методика обучения живописи в экспериментальной группе базировалась на понимании творческой деятельности как основополагающего стимула овладения пейзажным искусством. Прежде всего, все педагогические установки были нацелены на формирование у студентов первоначального живописного замысла. В него включены: живописные задачи, композиционные варианты решения конкретной темы, ритмический порядок, гармоничность больших цветовых отношений, их нюансировка и т. д. Импульсом к правильному формированию замысла является четко сформулированная целевая установка, словесный анализ изображаемого мотива, сделанный преподавателем, а также выполнение кратковременных этюдов на различное состояние. Такой подход к живописному процессу вызывает у студентов определенный импульс для формирования замысла. Далее замысел, эстетически оцениваясь, оформляется в конкретные эскизные поиски. Здесь существенную роль играет наличие или отсутствие у студентов первоначальных живописных умений. Однако в любом случае постигается определенная логическая последовательность в становлении композиции, когда представляются основные этапы работы, общие цветовые и тоновые

отношения, а также формируется эстетическая оценка изображаемого мотива. Приходит понимание, что восприятие природного мотива и восприятие его живописного изображения, а также соответственно взаимодействие представления о задаче изображения с представлением о изобразительных и выразительных возможностях живописного материала требует соответствующей творческой деятельности по нахождению выразительной живописной условности.

В ходе формирующего эксперимента ставились следующие задачи:

- проверка эффективности методики по активизации творческой деятельности студентов;
- проверка целесообразности целенаправленной деятельности по формированию образного замысла в процессе изображения пейзажа;
- изучение факторов, воздействующих на изменение отношения студентов к живописному процессу.

Экспериментальное обучение продолжалось в течение шести семестров. Для осуществления эксперимента были отобраны две группы обучаемых. Была обеспечена однородная и достаточная представительность испытуемых: в эксперименте участвовали по две учебные группы первых, вторых, третьих курсов. Время обучения было одинаковым для всех испытуемых.

Эксперимент носил естественный характер: автор являлся преподавателем в экспериментальной группе (ЭГ), в контрольной группе (КГ) занятия проводили квалифицированные преподаватели. С помощью такого вида эксперимента удастся сочетать экспериментальность исследования с естественностью условий.

Неварьировемыми условиями эксперимента были:

- состав групп;
- общее количество часов отводимых на занятия;
- учебный материал;
- преподаватели.

Варьируемые условия эксперимента:

- задачи и требования к подготовке студентов к занятиям;
- методика работы на практических занятиях.

Для более объективной оценки живописных заданий в экспериментальной и контрольной группах живописные задания оценивались кафедрой. Просмотр считался полноценным, если был представлен весь подготовительный материал, включая и предварительные живописные зарисовки и наброски, предварительные эскизы и этюды. Оценка выставлялась по критериям, обоснованным в разделе 1.3.

Все экспериментальное обучение проводилось на учебном материале, предусмотренном программой, соответственно которой и составлялись задания для контрольной группы. В целом методы обучения в контрольной группе соответствовали традиционной методике.

В экспериментальной группе содержание работы определялось также действующей учебной программой по пленэрной практике, хотя практические занятия и лекционный материал разрабатывались таким образом, чтобы, прежде всего, активизировать у студентов готовность к творческой деятельности.

В экспериментальной группе первостепенное внимание обращалось на создание необходимых педагогических условий для творческой деятельности, а также акцентировалась композиционно-образная составляющая живописного процесса. Большое внимание уделялось самостоятельной деятельности студентов, связанной с работой над подготовительным материалом для решения конкретной композиционной задачи. Такая установка заставляет студентов пристально наблюдать за различными природными состояниями и выбирать характерные сюжеты, отвечающие поставленной установке.

При построении длительных учебных заданий мы исходили прежде всего из принципа, направленного на формирование и реализацию мысленного замысла в конкретном живописном материале.

Для проведения опытно-экспериментальной работы были выбраны две группы по 15 человек среди студентов первых курсов специальности «Изобразительное искусство в школе» (для них опытно-экспериментальное обучение длилось три года: с первого по третий курс). Для опытно-экспериментальной работы были выбраны количественно одинаковые группы по уровню успеваемости. В контрольной группе обучение проводилось на тщательно отработанном варианте традиционного обучения в процессе прохождения пленэрной практики. Таким образом, экспериментальная подготовка студентов начиналась с хорошо отработанной традиционной системой обучения студентов контрольной группы.

Формирующий эксперимент направлен на проверку разработанной методики активизации профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства в процессе прохождения пленэрной практики и определение результативности этой методики. Он состоял из трех этапов: первый этап был обучающим, второй этап предполагал отработку теоретических знаний и практических умений по пленэрной живописи на практике, на третьем происходил комплексный анализ результатов эксперимента и осуществлялись некоторые корректирующие действия со стороны преподавателя.

На каждом этапе проводились контрольные «срезы» в экспериментальной и контрольной группах, которые позволили определить результативность разработанной методики и качественные изменения отношения студентов к выполнению учебных и творческих заданий и упражнений в процессе прохождения пленэрной практики.

Данные всех срезов оценивались по конкретным критериям и отдельным показателям, обоснованным в разделе 1.3 текста диссертации, и

сопоставлялись с результатами исходного среза. Проверка динамики процесса профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства осуществлялась с учетом последовательной живописной деятельности, направленной на решение конкретных установок, совокупность которых и составляла модель активной профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства в процессе прохождения пленэрной практики.

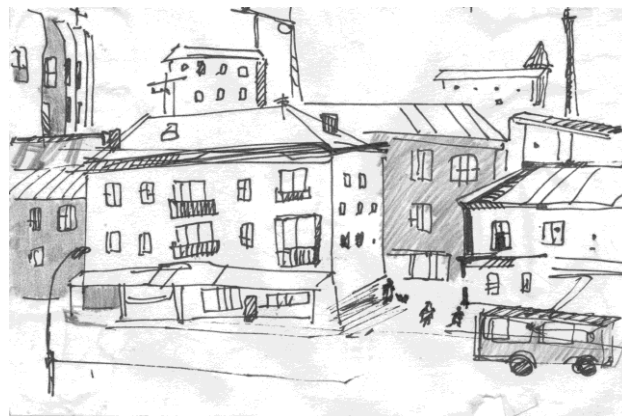
Все этапы формирующего эксперимента были подчинены одной общей цели и имели свою закономерную логику, последовательность и системность в формировании всех компонентов. Так, подготовительный этап работы (первый курс) над пейзажем включал в себя лекции, выполнение домашних заданий в жанре пейзажа, самостоятельную работу над пейзажем во внеурочное время. В процессе исследования подготовительный этап работы над пейзажем был дополнен специальными заданиями и упражнениями, предполагающими дополнительное изучение отдельных элементов пейзажа, требующих конкретной проработки и выявления характерных пластических особенностей строения, например, сосны или ели, тополя или осины и т. д.

В условиях учебных мастерских предлагались такие задания, как выполнить пейзажную композицию, проиллюстрировать отрывок из литературного произведения, содержащий описание конкретного природного состояния. Для развития цветовосприятия предлагались упражнения на выявление взаимодействия основных и дополнительных цветов. Подобные упражнения выполнялись и во время проведения пленэрной практики. Полученные в учебных мастерских знания, сформированные умения осмысливаются и развиваются в совершенно других условиях. На этом этапе обучения целесообразно акцентировать работу по освоению изобразительных и выразительных особенностей различных изобразительных материалов (карандаш, тушь, уголь, сангина, пастель, акварель, гуашь, масло и т. д.), что позволяет студентам по-новому оценить

неограниченные выразительные возможности конкретных живописных, или графических материалов.

На втором этапе мы стремились к тому, чтобы студенты не испытывали технических затруднений в процессе работы над пейзажем, повышали уровень культуры исполнения, технического совершенства. В результате решения этих задач у каждого студента формировались наиболее целесообразные изобразительные приемы, появлялось понимание образных начал в пейзажной живописи. Рождалось важнейшее качество пейзажиста – обобщенная оценка изображаемого пейзажного мотива, что стимулировало направление изобразительных действий на выявление адекватных выразительных средств и техники воплощения.

В период проведения второго этапа формирующего эксперимента осуществлялась активная композиционно-творческая работа по конкретному пейзажному мотиву. Например, освоение пространства городского пейзажа требовало особой логики непосредственного овладения глубиной замкнутого пейзажного пространства. Специальные задания и упражнения позволяли не только понять образную суть замкнутого и частично открытого пространства, но и решить главную задачу – выявить глубинные образные смыслы городского пейзажа, наполненного эстетическими предпочтениями художника (рисунки 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13).



Рисунки 7-8 Городские пейзажи.



Рисунки 9-10 Городские пейзажи



Рисунки 11-12 Композиционное равновесие



Рисунок 13 Сельский мотив

Изображение сельского пейзажного мотива имело свою образную направленность и больше соотносилась непосредственно с окружающим природным ландшафтом (рисунок 14).



Рисунок 14. Сельский пейзаж.

Познав основные принципы построения различного пейзажного пространства и различные образные решения будущий учитель изобразительного искусства постигает специфику изображения пространства в рисунке и в живописи.

Завершающий этап формирующего эксперимента был полностью посвящён непосредственному изучению и практическому выполнению различных композиционных заданий в условиях естественного освещения на пленэре. Здесь важное значение придавалось не только формированию образного замысла, но и сознательному выбору изобразительных средств – холста, картона, фактуры, грунта, изобразительного материала и т. д., что непосредственно связано с осмыслением технических средств материального воплощения замысла в конкретную живописную форму. Это со всей

очевидностью проявляется в выполнении задания на тему «Ритм в пейзажной живописи» (Рисунок 15). Данный период обучения предполагал оценку как целенаправленного процесса, так и результата овладения изобразительными средствами пейзажной живописи.



Рисунок 15. «Движение».

На каждом этапе обучения проводился контроль и осуществлялась педагогическая оценка результатов деятельности студентов над конкретным заданием. Контроль непосредственно связан с целями обучения, а также с определением уровня качества профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства. На данном этапе широко использовалась методика проведения аналитического разбора, которая включала в себя:

- 1) аналитический разбор произведений мастеров пейзажа (на основе биографического метода исследования);
- 2) аналитический разбор студентом собственных работ (самоанализ и самооценка);
- 3) аналитический разбор преподавателем студенческих работ (поэтапный, промежуточный, выборочный, по конечному результату).

Дальнейший контроль и оценка результатов обучения пленэрной живописи осуществлялся в следующей последовательности: проведение текущих просмотров; разработка предварительных и итоговых эскизов; проведение заключительного (итогового) просмотра; оформление пленэрных работ; организация отчетной выставки; проведение итоговой конференции по пленэрной практике.

Основная цель предварительных и итоговых эскизов пейзажной композиции – применение полученных знаний, сформированных умений и навыков в самостоятельной творческой работе. Умение создать эскиз пейзажной композиции является убедительным показателем достаточно активной творческой деятельности художника. Заключительный просмотр всех пленэрных заданий проводился с обязательным обсуждением и оценкой всего практического материала (набросков, зарисовок, этюдов, промежуточных эскизов, композиционных поисков, итоговых эскизов пейзажной композиции) (рисунки 16, 17, 18).



Рисунки 16-17 Композиционные задания на ритм



Рисунок 18. «Ночной город»

Следует подчеркнуть, что проведение отчетной выставки пленэрных работ является воспитательным фактором, влияющим на формирование эстетической среды. Поэтому в процессе оформления пленэрных работ к отчетной выставке необходимо добиваться органического единства оформления и содержания каждой работы. При организации отчетной выставки мы стремились как можно более полно и объективно представить каждого студента, показать процесс создания пейзажа от первоначального замысла и идеи до его образного решения. При проведении конференции подводились итоги практики, обсуждались различные актуальные проблемы обучения и воспитания будущих учителей изобразительного искусства.

Анализ результатов констатирующего обследования дал основание утверждать, что на начальном этапе эксперимента статистически значимых различий в профессионально-творческой активности студентов ЭГ и КГ не наблюдалось.

Низкому уровню профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства соответствовало 89,5 % студентов ЭГ и 90,5 % студентов КГ, среднему – соответственно 10,5 % и 9,5 % испытуемых, студентов с высоким и достаточным уровнем профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства не оказалось.

В конце второго курса были выявлены определенные различия в профессионально-творческой деятельности студентов экспериментальной и контрольной групп. В плане результативности участия в прохождении пленэрной практики, проявлении устойчивого интереса к профессии художника-педагога, овладения основными видами пленэрной живописи произошли изменения, позволившие строить дальнейшую работу по намеченному плану.

К концу второго курса в экспериментальной группе студентов с низким уровнем профессионально-творческой деятельности стало меньше (произошло снижение с 73,7 до 52,6 % студентов), со средним – больше (повышение с 26,3 до 31,6 % студентов). На данном этапе 15,8 % студентов достигли высокого и достаточного уровня профессионально-творческой деятельности (9 % с достаточным уровнем, а остальные 6,8 % с высоким уровнем). Эти данные показали преобладающее положение студентов с достаточным уровнем творческой деятельности по отношению к высокому.

Анализ результатов, достигнутых студентами контрольной группы, показал, что численность студентов с низким уровнем профессионально-творческой деятельности также уменьшилась (с 90,5 до 80,9 % студентов), со средним – повысилась (с 9,5 до 19,1 % испытуемых), достаточного и высокого уровня профессионально-творческой деятельности никто из студентов контрольной группы не достиг.

Анализ уровней профессионально-творческой деятельности студентов в конце эксперимента (третий курс) показал, что различия в результатах носят более выраженный характер. Количество студентов экспериментальной

группы с низким уровнем профессионально-творческой деятельности к концу третьего курса заметно уменьшилось и составило 10,5 % от общего их числа, со средним – повысилось с 31,6 до 68,5 % ($p < 0,05$).

Произошли также качественные изменения и в результатах студентов с достаточным и высоким уровнем профессионально-творческой деятельности. Количество студентов, достигших достаточного и высокого уровня профессионально-творческой активности, увеличилось с 15,8 до 21 % , что свидетельствует о положительной динамике в качественной подготовке студентов.

В контрольной группе число студентов с низким уровнем профессионально-творческой деятельности снизилось с 80,9 до 71,4 %. Студентов со средним уровнем стало больше (23,8 %). Так же, как и в экспериментальной группе, в контрольной группе определенная часть студентов достигла достаточного и высокого уровня, но они составили лишь 4,8 % от общего числа студентов контрольной группы.

Анализ деятельности студентов на завершающем этапе опытно-экспериментальной работы (третий курс) показал, что студентов с низким уровнем профессионально-творческой деятельности в конце эксперимента в экспериментальной группе не осталось, выросло количество студентов, достигших среднего, достаточного, уровней (см. рисунок 19). Результаты формирующего эксперимента отражены в таблице 4.

Таблица 5.

Уровень знаний, %	Низкий		Средний		Достаточный		Высокий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1 ^й курс начало	85,5	90,5	14,5	9,5				
конец	73,7	80,9	26,3	19,1				
2 ^й курс конец	52,6	71,4.	31,6	23,8	9	4,8	6,8	
3 ^й курс конец	10,5	42,9	32,0	36,1	40,7	11,5	27,3	9,5

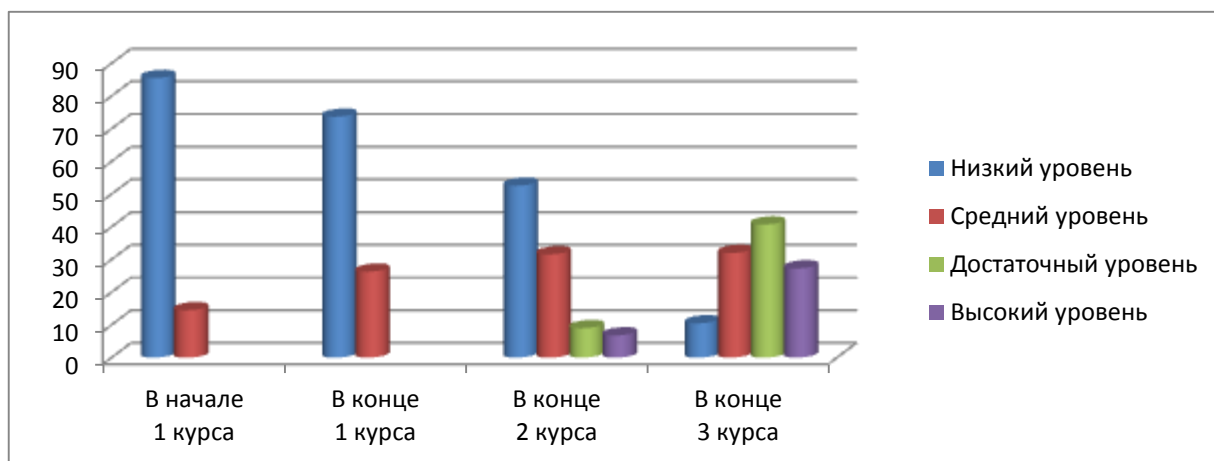


Рисунок 19. Динамика профессионально-творческой деятельности студентов ЭГ

Профессионально-творческая деятельность студентов контрольной группы на завершающем этапе эксперимента в сравнении с экспериментальной группой была менее выражена (см. рисунок 20).

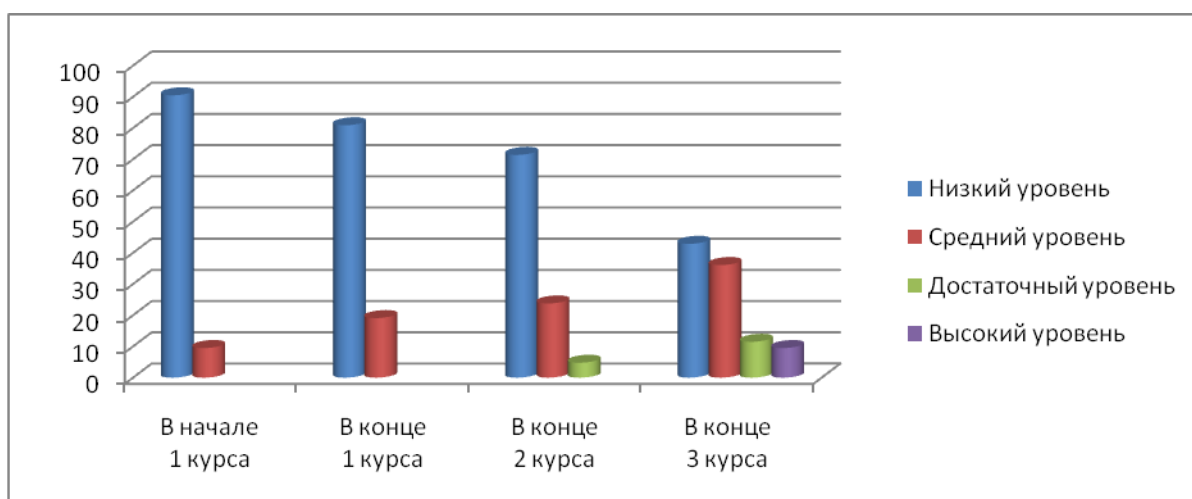


Рисунок 20. Динамика профессионально-творческой деятельности студентов КГ

Таким образом, анализ результатов формирующего эксперимента показал, что студенты экспериментальной группы, в сравнении со студентами контрольной группы, имеют более высокие показатели, характеризующие профессионально-творческую деятельность будущих учителей изобразительного искусства. В экспериментальной группе все студенты вышли на высокий, достаточный и средний уровни профессионально-

творческой деятельности, а в контрольной группе – только 57,1 % студентов ($p < 0,05$).

Диаграммы распределения уровней профессионально-творческой деятельности студентов экспериментальной группы и контрольной группе на конец эксперимента даны на рисунках 21 и 22.

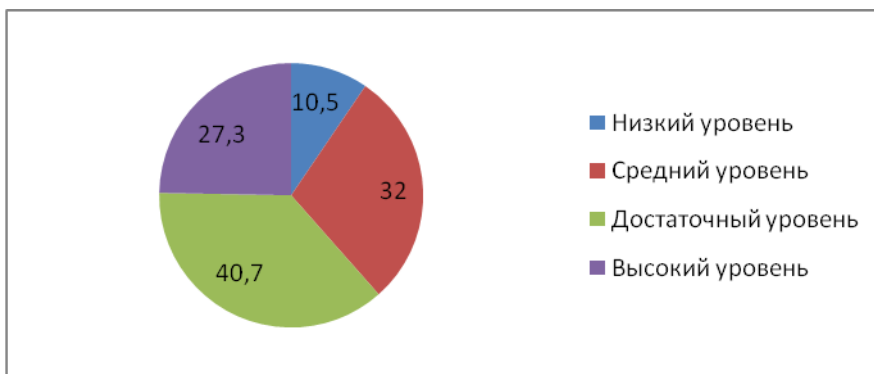


Рисунок 21. Уровни профессионально-творческой деятельности студентов ЭГ на конец эксперимента

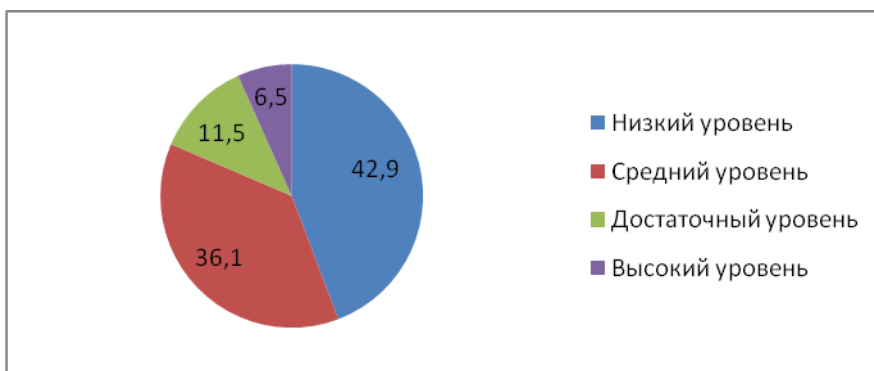


Рисунок 22. Уровни профессионально-творческой деятельности студентов КГ на конец эксперимента

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что специально организованная пленэрная практика содержит большие резервы для активизации профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусств

Анкетирование, нацеленное на выявление отношения студентов к профессионально-творческой деятельности в процессе прохождения пленэрной практики, происходило следующим образом: в анкетах с

открытыми вопросами, направленных на выяснение наличия показателей содержательного компонента, респонденты отвечали в свободной форме так, как они считали нужным. Субъективные ответы каждого респондента были систематизированы: составлена таблица ответов, в которой ответ первого респондента вносился в 1-ю колонку таблицы, ответ второго во 2-ю колонку и т. д. Аналогичные ответы приписывались в соответствующие колонки (в колонки идентичного ответа) и т. д. Далее производился качественный анализ ответов анкеты.

Анкетирование как метод изучения также было нацелено на определение уровня владения студентами общими теоретическими знаниями по пленэрной живописи. Результаты анкетного опроса свидетельствуют о том, что у студентов экспериментальных и контрольных групп уровень владения общими теоретическим знаниями по пленэрной живописи соответствует 18 %. Для получения дополнительных данных (подтверждающих и уточняющих то, что было выявлено с помощью анкет) нами был применен метод исследовательской беседы. Например, исследовательская беседа позволила выявить отношение будущих учителей к проблемам знания основ пленэрной живописи школьниками в современном образовательном процессе.

Анализ результатов опытно-педагогической работы дает основание для выводов:

— активизация профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства в процессе прохождения пленэрной практики возможна при организации целенаправленной, подготовленной работы, содержание которой раскрыто в главах нашего исследования;

— методика активизации профессионально-творческой деятельности проводится целенаправленно и поэтапно в течение трех лет (за время, отведенное для прохождения пленэрной практики);

- для диагностики уровней исследуемого качества после каждого этапа необходимо проводить промежуточные срезы;

- результативность исследуемой методики формирования анализируемого качества обеспечивается применением инновационных педагогических технологий.

На пленэрной практике студенты и преподаватели образуют своеобразный творческий коллектив, объединенный общими целями и задачами, потребностями и мотивами деятельности, которые направлены на активизацию профессионально-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства, выражающуюся в приобретении знаний, умений, навыков образного отображения различных пейзажных состояний. Развитие творческой деятельности студентов основано на положительной мотивации активной деятельности, на состоянии переживания успеха, увлеченности общим делом, создании благоприятной психологической обстановки в коллективе, постоянном стремлении студентов к творчеству. Все эти мотивы в конечном итоге выступают как необходимые условия формирования профессионально-творческой активности студентов.

Последовательность деятельности студентов на пленэрной практике мы рассматриваем в определенном порядке:

- как учебно-творческую деятельность, т. е. как учебную работу по выполнению заданий обязательной программы и одновременно творческую – по достижению в рисунках и живописных этюдах художественной выразительности и образности природы;

- как организацию работы, включающую обязательные занятия под руководством руководителя и самостоятельную работу во второй половине дня или свободное время на уровне самоорганизации и личной инициативы;

- как методическую работу порядок и закономерность основного плана деятельности при выполнении рисунков и живописных этюдов с

натуры, обеспечивающих качество работ на основе метода работы тональными и цветовыми отношениями.

Активизация профессионально-творческой деятельности будущего учителя изобразительного искусства соотносится с этапами становления творческой личности:

Первый этап. Формирование активности – самостоятельность, самоопределение, самопознание. На данном этапе используются следующие педагогические приемы: вызвать интерес у студентов к работе различными изобразительными материалами, познакомить со способами ведения рисунка и этюда с натуры, стимулировать изучение теории и практики работы в условиях пленэра, практически показать возможности живописных материалов.

Второй этап. Формирование творческой активности – увлечение, развитие, стремление, достижение, самоутверждение. На данном этапе используются следующие педагогические приемы: ознакомление студентов с закономерностями творческой деятельности, изучение законов композиции, схем и приемов организации изобразительной плоскости. Изучение методики творческого поиска и анализ студентами итогов своей работы во время просмотров. Стимулирование студентов на изучение техники и технологии рисунка и живописи, особенностей работы над пейзажем известных мастеров пейзажной живописи.

Третий этап. Активизация профессионально-творческой деятельности – и способность к созданию пейзажных композиций. На данном этапе используются следующие педагогические приемы: активизация творческой работы студентов посредством подготовки докладов по пейзажному искусству для участия в студенческих конференциях или участия в различных выставках, и т. д.

Итак, содержание разработанной нами пленэрной практики будущих учителей изобразительного искусства (с первого по третий курс),

направленный на формирование искомого качества состоит из следующих тематических слагаемых:

I часть. Теоретические основы обучения пейзажной живописи в процессе пленэрной практики. История развития пейзажного жанра в живописи. В этой части основательно раскрывается история развития пейзажного жанра, многие ее исторические и художественные аспекты. Подробно рассматриваются цели и задачи пленэра.

Живопись на пленэре – правдивое отражение красочного богатства природы, находящейся под открытым небом. Активную роль в написании этюда на открытом воздухе играют изменения красок природы под воздействием света и воздуха: передача общего тонового и цветового состояния и элементов воздушной перспективы.

Курс «Пленэр» нацелен на изучение выразительных средств пейзажа, что предполагало использование различных живописных материалов. Данный курс предполагает формирование целостного представления о композиционно-творческой работе художника, знакомит студентов с лабораторией творческих поисков и развивает художественно-образное мышление студента.

На практических занятиях выполняется ряд живописных заданий с последовательно усложняющимися задачами, направленными на ознакомление с основными закономерностями композиционного, цветового и фактурного построения пейзажного сюжета, а также развиваются практические умения и навыки работы с различными живописными и графическими материалами.

Основой учебно-познавательной деятельности на пленэре является выполнение натуральных этюдов пейзажа в различных условиях освещения и состояния, использование различных художественных приемов работы. Таким образом, в основе курса пленэр должен лежать творческий метод

художника, решение постоянно меняющихся задач и самостоятельное выполнение работы.

Практическая работа на пленэре осуществляется на основе современного представления о художественной деятельности в области живописи. В результате изучения курса студенты овладевают особенностями живописного процесса на открытом воздухе, что необходимо для дальнейшей плодотворной работы в сюжетно-тематической композиции. Знания и умения, приобретенные на данной дисциплине, позволят будущим учителям изобразительного искусства грамотно подходить к созданию живописного произведения в жанре натюрморта, портрета, пейзажа и сюжетно-тематической композиции.

На начальном этапе курса проводятся лекционные занятия (2 часа), на которых студенты изучают историю развития пленэрной живописи, теоретические основы пейзажной живописи. Следующие занятия проводятся на пленэре. На первых этапах необходимо научиться изображать элементы пейзажа, т. е. прорабатывать форму основных его деталей: деревьев, облаков, гор, многопланового рельефа местности.

Различия в природе бывают не только по форме и величине, но и в пропорциях и строении. Например, разные сорта деревьев имеют разное строение, нужно уметь ухватить их и отразить в этюде. Все деревья и растения имеют свой тон. Изображение пейзажа требует знаний линейной и воздушной перспективы, которые дополняют одна другую. Например, близкие нам деревья или кустарники нуждаются в большей детализации, удаленные объекты требуют соответствующем обобщении деталей и подчеркивании целостных пластических характеристик. Большое значение для колористической передачи цветового образа пейзажного мотива имеет умение художника передавать состояние освещенности изображаемого ландшафта. В зависимости от освещения в различное время суток: утром, днем, вечером, ночью – пейзаж меняет свой колорит.

Определенную сложность для начинающего пейзажиста представляет передача отражения в воде, поскольку всё здесь зиждется на тонкой нюансировке тоновых и цветовых контрастов, что трудно уловить в широком диапазоне общего освещения. Научиться передавать тонкости пейзажа на пленэрной практике возможно лишь в процессе целенаправленной деятельности, по принципу – от общего к частному. Пейзажные работы на пленэре могут быть двух типов: длительные и кратковременные этюды. В длительных этюдах требуется убедительная передача пространства, погоды, освещения, детальная проработка формы изображаемых предметов. Такие работы требуют несколько сеансов.

Кроме длительных этюдов, целесообразно выполнять специальные кратковременные этюды. Как показала практика, этот вид этюдов наиболее интересен студентам, так как им удается передать неожиданные состояния природы.

Важно учитывать общий тон и общее цветовое состояние природы. Работа над пейзажем слагается из следующих этапов:

1. Эскиз карандашом.
2. Исполнение натуральных набросков и этюдов, отвечающих замыслу и сюжету пейзажа.
3. Эскиз в тоне и цвете.
4. Эскиз на формате в натуральную величину.

В эскизе должна быть уже выражена в образной форме идея произведения, отношение художника к изображаемому. Выполнение эскиза в натуральную величину – ответственная стадия работы, которая проходит под непосредственным контролем руководителя практики. На первом этапе определяется местоположение и соотношение основных живописных планов, обозначаются ведущие контрасты. Производится сбор материала к композиции, выполняются дополнительные рисунки с натуры отдельных частей пейзажа.

Основная задача учебных этюдов на пленэре – изображение предметов и объектов в световоздушной среде. В пейзаже воздушная перспектива лучше заметна, предметы ослабевают, теряют четкость очертаний по мере их удаления от нас, цвет уходящих вдаль предметов становится менее насыщенным.

Немаловажным считается в пейзажной живописи соблюдение единства композиционного центра. Несколько равнозначных композиционных центров разрушают единство и целостность композиции. Цельность композиции зависит также от связи всех элементов произведения. Выделение главного достигается и техникой письма, и цветом, и тоном. Второстепенные фигуры пишутся более обобщенно, без живописных подробностей, чтобы они не отвлекали внимания от главного. Композиционный центр чаще не совпадает с геометрическим центром, но и не удаляется от него. Именно при выборе центра композиции профессионально-творческая деятельность студентов проявляется наиболее четко.

В начальной стадии овладения пейзажной живописью выделяются следующие задания: 1) метод работы цветовыми отношениями и цельность восприятия природы в условиях пленэра; 2) восприятие и передача основных цветовых отношений; 3) общее тоновое и цветовое состояние; 4) колористическое единство композиции; 5) изображение деталей пейзажа; 6) пространство в пейзаже.

Условия работы с натуры на открытом воздухе способствуют активизации профессионально-творческой деятельности студентов. В отличие от аудиторных занятий перед студентами открывается глубокий мир живой природы с разнообразным колоритом и состоянием, которые порой достаточно сложно уловить и опытному художнику-педагогу. Работа с натуры на пленэре постоянно требует оперативного принятия решений по вопросам изображения и повышения профессионального мастерства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сопоставляя живописные результаты в экспериментальной и контрольной группах, а также показатели констатирующего эксперимента, по существу проведенного исследования мы пришли к определенным выводам.

Активизация профессионально-творческой деятельности студентов в процессе прохождения пленэрной практики имеет свои специфические особенности, связанные с совершенно новыми условиями естественного освещения (дневного, вечернего, утреннего).

Творческая деятельность по формированию замысла оказывает влияние на динамику формирования целостного восприятия, служит «мысленным эталоном» в сложном процессе его реализации в соответствующую живописную форму, что в конечном итоге обеспечивает активизацию творческой деятельности студентов на всех этапах живописного процесса.

Акцентировка усилий студентов на выявление «невидимых» конфликтов в композиционном решении (плоскости и пространства, планов и пространства, цвета и тона, симметрии и асимметрии, равновесия и неустойчивости, формы и содержания) напрямую связана с накоплением первоначальных живописных умений и целенаправленным наблюдением предметного мира. Именно такое наблюдение дает возможность выделить образные характеристики природного мотива, необходимые для дальнейшего развития замысла, который потребует осознанной деятельности для его реализации в соответствующей живописной форме.

Акцентировка композиционно-образной составляющей живописного процесса на пленэрной практике и последовательное усложнение учебных и творческих задач значительно активизируют профессионально-творческую деятельность обучаемых.

Уровни профессионально-творческой деятельности студентов в процессе пленэрной практики (начальный, средний, высокий), а также

критерии их диагностики и контроля (на уровнях восприятия, представления, воображения) специальных живописных умений, отражающих специфику творческой деятельности студентов в процессе прохождения педагогической практики, позволяют достаточно объективно оценить наличие творческих действий у обучаемых.

Процесс активизации профессионально-творческой деятельности студентов в процессе пленэрной практики состоит в последовательном формировании живописного замысла по конкретному пейзажному мотиву, мотивированном поиске конкретных изобразительных и выразительных средств для его реализации в адекватном композиционном решении.

Важнейшим педагогическим условием эффективного обучения живописи на пленэре является организация процесса профессиональной подготовки на основе принципов деятельностного подхода к обучению, в котором реализуются такие качества личности, как самостоятельность и творческая активность, необходимые художнику для успешной деятельности:

- выработка целевой установки личности будущего учителя на творческое саморазвитие, создание благоприятной творческой среды (активное использование технических средств обучения, особенно видео и аудиоаппаратуры и специальных наглядных пособий);
- последовательное усложнение изобразительной деятельности, обеспечение перспектив развития художественного творчества, обучение живописной технике, освоение средств художественной выразительности и графического искусства;
- активное изучение студентами природы (наблюдения, наброски и зарисовки по теме, изображение по памяти, представлению), постановка творческих, импровизационных и проблемных задач;
- применение разнообразных художественных материалов и техник работы ими (карандаш, акварель или гуашь, цветные мелки, черная

тушь), что как правило, сопровождается демонстрацией разнообразных наглядных материалов – репродукций, иллюстраций и др.

В художественном образовании применение современных педагогических технологий обеспечивает активную позицию будущего специалиста, нацеленного на предстоящую профессиональную деятельность. Это усиливает понимание студентами значимости получаемой профессии, формирует мотивацию на достижение более высокого результата в профессионально-творческой деятельности.

Методика активизации профессионально-творческой деятельности студентов в процессе прохождения пленэрной практики в целом представляется следующим образом: 1) возникновение проблемной ситуации; 2) подготовка к решению; 3) формирование замысла; 4) воплощение замысла. Несмотря на условность этой схемы, проблема формирования замысла является центральной в творческом процессе и выступает своеобразным ориентиром в процессе становления изобразительного образа в конкретном композиционном решении. Обогащаясь новыми подробностями после каждого целенаправленного практического действия по его конкретизации, замысел предопределяет общее направление дальнейших творческих действий художника.

Анализ состояния проблемы активизации профессионально-творческой деятельности студентов педвузов показывает, что пленэрная практика – это логическая целостная система профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Она является важнейшим резервом активизации профессионально-творческой деятельности обучаемых. Пленэрная практика создает новые проблемные ситуации, активизирующие самостоятельную творческую деятельность студентов для нахождения нестандартных решений поставленных задач.

Неиспользованные резервы пленэрной практики, активизирующие профессионально-творческую деятельность студентов, заключаются в

самостоятельном осуществлении системного и межсистемного комбинирования и преобразования ранее известных способов изображения, в решении новых живописных задач и нахождении принципиально новых живописных форм для воплощения замысла. Пленэрная практика в контексте новых требований расширяет границы применения знаний, умений, навыков, которые студенты получили в процессе обучения рисунку, живописи, композиции, цветоведению, перспективе в специализированных аудиториях.

Педагогические условия, способствующие активизации творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства помогают становлению целевой установки личности будущего учителя на творческое саморазвитие посредством использования современных педагогических технологий.

Весь процесс активизации профессионально-творческой деятельности условно делится на два этапа: формирование замысла – предварительная композиционная работа; работа в конкретном живописном материале, в конкретном композиционном формате. Предварительная работа с этюдами нацелена на систематизацию композиционных принципов в условных декоративных цветовых отношениях, основанных на взаимодействии основных и дополнительных цветов. Именно обоснованный выбор композиционного и цветового варианта решения определяет логику взаимодействия цветовых плоскостей в живописном пространстве, а также обуславливает последовательность восприятия этих глубинных ходов зрителем.

Критерии оценки степени развития профессионально-творческой деятельности студентов в процессе проведения пленэрной практики могут достаточно объективно оценивать очевидные характеристики природного мотива и его техническое живописное воплощение: общие и частные пропорции, плановость, контрастность цветовых и тональных взаимодействий и др. В конечном счете, как правило, оценивается

грамотность и техничность исполнения этюда. Кроме этих очевидных критериев, существуют показатели, оценивающие гармоничность цветовых взаимодействий (чувство меры, целостность, ритмичность, и другие критерии), обуславливающие эстетическую оценку живописного этюда, а также соотнесенность живописных действий с первоначальным замыслом, что позволяет учитывать целостный перцептивный процесс в творческой деятельности обучаемых.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абульханова-Славская, К. А.* Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. *Абульханова-Славская, К. А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К. А. Абульханова-Славская // Избранные психологические труды. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
3. *Абульханова-Славская, К. А.* Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – № 5. – С. 3–18.
4. *Александров, А. Д.* Педагогика творчества / А. Д. Александров. – М. : ALFA, 1998. – 576 с.
5. *Алехин, А. Д.* Система подготовки учителя изобразительного искусства : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 / Алехин Александр Данилович. – М., 1992. – 32 с.
6. *Алпатов, М. Н.* Композиция в живописи / М. Н. Алпатов. – М. : Искусство, 1940. – 132 с.
7. *Амонашвили, Ш. А.* Обучение. Оценка. Отметка / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1980. – 345 с.
8. *Ананьев, Б. Г.* Избранные труды по психологии / Б. Г. Ананьев ; отв. ред. и сост. Л. А. Коростылева, Г. С. Никифоров. – СПб. : Изд-во С-Петербур. ун-та, 2007. – Т. 1. – 409 с.
9. *Ананьев, Б. Г.* Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев ; отв. ред. А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова. – М. : Наука, 2001. – 279 с.
10. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 237 с.

11. *Ананьев, Б. Г.* Психологические проблемы самореализации личности / Б. Г. Ананьев ; под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. – СПб., 2000. – Вып. 4. – С. 3–12.
12. *Андреев, В. И.* Эмоциональная компетентность в работе учителя / В. И. Андреев // Педагогическая техника. – 2006. – № 2. – С.74–86.
13. *Андреев, В. И.* Эвристика для творческого саморазвития : учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанс. гос. ун-та, 1994. – 246 с.
14. *Анисимов, О. С.* Методология: сущность и события / О. С. Анисимов. – М. : ФГОУ Рос АКО, 2007. – 502 с.
15. *Анцыферова, Л. И.* К психологии формирования личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – № 3. – С. 18.
16. *Аресьева, Г. С.* Социальная активность: Проблема субъекта и объекта в социальной практике и познании / Г. С. Аресьева. – М. : Политиздат, 1974. – 230 с.
17. *Арнхейм, Р.* Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М. : Прогресс, 1947. – 392 с.
18. *Асмолов, А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2007. – 582 с.
19. *Асмус, В. Ф.* Вопросы истории и теории эстетики / В. Ф. Асмус. – М., 1968.
20. *Бабанский, Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 345 с.
21. *Бакланова, Н. К.* Психологические основы профессионального мастерства / Н. К. Бакланова. – [Б. м.] : МГИК, 1991. – 54 с.

22. *Барщ, А. О.* наброски и зарисовки / А. О. Барщ. – М. : Искусство, 1970. – 166 с.
23. *Басманов, В. А.* Некоторые вопросы формирования цветовой системы произведения живописи : проблемы теории и методики изобразительного искусства / В. А. Басманов. – Пермь, 1979. – С.57–63.
24. *Батчаева, З. С.* Формирование творческой активности студентов художественно-графических факультетов в процессе занятий национальной вышивкой карачаевцев и балкаров : автореф. дис. .канд. пед. наук : 13.00.02 / Зуман Сулейманова Батчаева. – М., 2005. – 17 с.
25. *Батурина, О. В.* Пейзажная живопись Казахстана / О. В. Батурина. – Алматы : Аркет, 2009. – 163 с.
26. *Беда, Г. В.* Живопись и ее изобразительные средства / Г. В. Беда. – М. : Просвещение, 1977. – 188 с. : ил.
27. *Беда, Г. В.* Основы изобразительной грамоты / Г. А. Беда – М. : Просвещение, 1981. – 234 с.
28. *Беда, Г. В.* Живопись. Учебник для студентов педагогических институтов по специальности № 2109 «Черчение, изобразительное искусство и труд» / Г. В. Беда. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с. : ил.
29. *Беда, Г. В.* Основы изобразительной грамоты / Г. А. Беда – М. : Просвещение, 1981. – 234 с.
30. *Белкин, А. С.* Основы возрастной педагогики / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 325 с.
31. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 456 с.
32. *Бобриков, В. Н.* Модель специалиста-менеджера / В. Н. Бобриков, Ю. Ю. Ивачева // Ползуновский вестник. – 2006. – № 3. – С. 37–40.
33. *Богоявленская, Д. Б.* Психология творческих способностей: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

34. *Брокгауз, Ф. А.*, Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – СПб., 1985. – 906 с.
35. *Брушлинский, А. В.* Субъект, мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М., 1996.
36. *Буева, Л. П.* Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. – М. : Просвещение, 1968. – 235 с.
37. *Васильев, А. А.* Теоретическое и методическое обоснование начальной стадии обучения пленэрной живописи при подготовке художника-педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Васильев А. А. – Краснодар, 1982. – 17 с.
38. *Веккер, Л. М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 670 с.
39. *Вербицкий, А. А.* Педагогические технологии и качество профессионального образования / Качество профессионального образования: проблемы управления, обеспечения и мониторинга : материалы итоговой науч. практ. конф. Казань, 2002. – Академия социального образования (Казань, 8 февраля 2002 г.). – ??с.
40. *Вербицкий, А. А.* Познавательная активность личности в обучении. Активность личности в обучении / А. А. Вербицкий. – М., 1990. – 60 с.
41. *Вербицкий, А. А.* Формирование познавательной и профессиональной мотивации / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. – М. : НИИВШ, 1986. – вып. 3. – 30 с.
42. *Вернон, Е.* Изучение ценностей / Е. Вернон. – М. : Зарубежная литература, 1951. – 345 с.
43. *Вершловский, С. Г.* Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 34–43.
44. *Вибер, Ж.* Живопись и ее средства / Ж. Вибер. – М. : АХ СССР, 1961. – 232 с. : ил.

45. *Виноградова, Н. А.* Китайская пейзажная живопись / Н. А. Виноградова. – Л. : Искусство, 1972. – 160 с.
46. *Волков, Н. Н.* Восприятие предмета и рисунка / Н. Н. Волков. – М. : АПН РСФСР, 1950. – 508 с.
47. *Волков, Н. Н.* Композиция в живописи / Н. Н. Волков. – М. : Искусство, 1977. – 263 с.
48. *Волков, Н. Н.* Много ли в школе талантов? / Н. Н. Волков. – М. : Знание, 1989. – 345 с.
49. *Волков, Н. Н.* Мысли об искусстве / Н. Н. Волков. – М. : Советский художник, 1973. – 118 с.
50. *Волков, Н. Н.* Цвет в живописи / Н. Н. Волков. – М. : Искусство, 1985. – 320 с.
51. *Выготский, Л. С.* Вопросы теории и истории психологии. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.
52. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выгодский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика, 1968. – 576 с.
53. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1987. – 343 с.
54. *Выготский, Л. С.* Психология развития как феномен культуры // избранные психологические труды / Л. С. Выгодский ; под ред. М. Г. Ярошевского. – Москва–Воронеж : МОДЭК, 1996. – 512 с.
55. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2004. – 1136 с.
56. *Вяткин, Б. А.* Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека / Б. А. Вяткин. – Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2000. – 179 с.
57. *Гайфутдинова, А. Р.* Основы формирования творческой активности студентов в процессе обучения иностранному языку и критерии ее

- оценки [электронный ресурс] / А. Р. Гайфутдинова. – URL: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-1.html>, свободный. – Загл. с экрана. [дата обращения: 26.06.2008].
58. *Гальперин, П. Я.* Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 238 с.
 59. *Гальперин, П. Я.* Управление познавательной деятельностью учащихся / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 262 с.
 60. *Гальперин, П. Я.* Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 134 с.
 61. *Ганзен, В. А.* Восприятие целостных объектов / В. А. Ганзен. – Л. : Изд. ЛГУ, 1974. – 152 с.
 62. *Гилфорд, Дж.* Три стороны интеллекта. Психология мышления / Дж. Гилфорд; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Прогресс, 1965. – 543 с.
 63. *Гинзбург, И. П.* Чистяков и его педагогическая система / И. Гинзбург. – М. : Искусство, 1940. – 203 с.
 64. *Гиппенрейтер, Ю. Б.* Психология мотивации и эмоций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Омега-Л, 2006. – 752 с.
 65. *Глезер, В. Д.* Зрение и мышление / В. Д. Глезер. – СПб. : Наука, 1993. – 283 с.
 66. *Голубева, О. Л.* Основы композиции / О. Л. Голубева. – М. : Искусство, 2004. – 120 с. : ил.
 67. *Горченко, Г. В.* Авторитет и его роль в становлении и развитии личности : автореф. дис канд. филос. наук : 09.00.01 / Горченко Г. В. – Воронеж, 1973. – 17 с.
 68. *Горячова, М. В.* Моделирование педагогических процессов / М. В. Горячова // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 1. – С.6–9.
 69. *Грегори, Р. Л.* Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия / Р. Л. Грегори. – М. : Прогресс, 1970. – 271 с.

70. *Губский, Е. Ф.* Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко ; под ред. Е. Ф. Губского – М. : Инфра-М, 2003. – 576 с.
71. *Давыдов, В. В.* Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 423 с.
72. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 282 с.
73. *Давыдов, В. В.* Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Психология. – 1999. – № 3. – С. 14–25.
74. *Дахин, А. Н.* Педагогическое моделирование как средство модернизации образования / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 34–37.
75. *Дейнека, А. А.* Техника советской живописи / А. А. Дейнека. – М. : Профиздат, 1961. – 340 с.
76. *Делакруа, Э.* Мысли об искусстве, о знаменитых художниках / Э. Делакруа ; пер. с фр. М. Казениной ; вступ. статья и коммент. В. Прокофьева. – М. : АХ СССР, 1960. – 278 с.
77. *Демин, Г. С.* Рациональное и иррациональное в художественном мышлении / Г. С. Демин // Вестник Тюменского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 235–241.
78. *Джидарьян, И. А.* Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии / И. А. Джидарьян. – М. : Наука, 1988. – С.56–87.
79. *Дмитриева, Н. А.* Изображение и слово / Н. А. Дмитриева. – М. : Искусство, 1962. – 314 с.
80. *Дорофеев, С. Н.* Теория и практика формирования творческой активности личности в системе высшего образования : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.0.02 / Дорофеев Сергей Николаевич. – Пенза, 2000. – 20 с.

81. *Дьяков, А. П.* Активность: проблемы развития / А. П. Дьяков // Психология в школе. – 1998. – № 2. – С. 23–35.
82. *Дьяченко, М. И.* Психология высшей школы: учеб. пособ. для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1981. – 383 с.
83. *Ергалиева, Р. А.* Феномен степи в живописи / Р. А. Ергалиева. – Алматы : Арда, 2008. – 120 с.
84. *Ергалиева, Р. А.* Этнокультурные традиции в современном искусстве Казахстана / Р. А. Ергалиева. – Алматы : Гылым, 2002. – 20 с.
85. *Жуковская, З. Д.* О развитии творческой индивидуальности педагога как основы качества повышения его профессиональной квалификации / З. Д. Жуковская // Проблемы качества повышения квалификации работников образования : материалы второй заоч. межрегион. науч.-практ. конф. – Воронеж, 2005. – С. 233–238.
86. *Жегин, Л. Ф.* Язык живописного произведения / Л. Ф. Жегин. – М. : Искусство, 1970. – 125 с.
87. *Загвязинский, В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 206 с.
88. *Загвязинский, В. И.* Проблемный анализ учащимися учебного материала как способ развития их познавательной самостоятельности [Текст] / В. И. Загвязинский // Новые исследования в педагогических науках. - М., 1972. – № 5. – С. 60–65.
89. *Зайцев, А. С.* Наука о цвете и живопись / А. С. Зайцев. – М. : Искусство, 1986. – 147 с.
90. *Занков, Л. В.* Обучение и развитие / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1975. – 230 с.

91. *Запорожец, А. В.* Восприятие и действие / Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская ; под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1967. – 324 с.
92. *Запорожец, А. В.* Познавательные процессы: ощущения, восприятие / А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1982. – 336 с.
93. *Зинченко, В. П.* Развитие творческих способностей в процессе обучения рисунку : учебное пособие / В. П. Зинченко. – Ростов-на-Дону. : РГПИ, 1987. – 68 с.
94. *Зинченко, В. П.* Формирование зрительного образа (исследование деятельности зрительной системы) / В. П. Зинченко, Н. Ю. Вергилес. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1969. – 106 с.
95. *Зинченко, В. П.* Функциональная структура зрительной памяти / В. П. Зинченко, Б. М. Величковский, Г. Г. Вучетич. – М. : МГУ, 1980. – 271 с.
96. *Зинченко, В. П.* Человек развивающийся : очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. В. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.
97. *Ивахнова, Л. А.* Профессиональная деятельность учителя изобразительного искусства : учебное пособие. – Омск : ОмГПУ, 2003. – 130 с.
98. *Игнатъев, Е. И.* Воображение и его развитие в творческой деятельности человека / Е. И. Игнатъев. – М. : Знание, 1968. – 147 с.
99. *Илиади, А. Н.* Познание как форма отражения действительности и творчества. Диалектический материализм / А. Н. Илиади. – М., 1975. – 176 с.
100. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Серия Мастера психологии. – СПб. : Издательство "Питер", 2000. – 456 с.
101. *Иогансон, Б. В.* За мастерство в живописи / Б. В. Иогансон. – М. : Просвещение, 1952. – 224 с.

102. *Иогансон, Б. В.* Молодым художникам о живописи / Б. В. Иогансон. – М. : Академия художеств СССР, 1959. – 248 с.
103. *Иогансон, Б. В.* О живописи / Б. В. Иогансон. – М. : Искусство, 1960. – 31 с.
104. *Исаев, Е. И.* Университетское педагогическое образование: новая парадигма в подготовке педагогов / Е. И. Исаев // Тульская школа. – 1994. – № 4. – С. 35–43.
105. *Исаев, Е. И.* Антропологический принцип в психологии развития / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии – 1998. – № 6. – С. 3–17.
106. *Каган, М. С.* Философская теория ценностей / М. С. Каган – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
107. *Канаева, Н. А.* Активность как ценное качество самоопределяющейся личности. Психологические науки: теория и практика : материалы Междунар. заоч. науч. конф (г. Москва, февраль 2012 г.). — М., 2012. — С. 102–104.
108. *Кан-Калик, В. А.* Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
109. *Кардовский, Д. Н.* Об искусстве. Воспоминания, статьи, письма / Д. Н. Кардовский ; сост. и авт. примеч. Е. Д. Кардовская. – М. : АХ СССР, 1960. – 340 с.
110. *Кардовский, Д. Н.* Пособие по рисованию / Д. Н. Кардовский. – М. : Л. : 1939. – 162 с.
111. *Качалова, Л. П.* Условия функционирования интеграционного модуля обучения в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин / Л. П. Качалова // Педагогические технологии в системе подготовки будущего учителя. – Шадринск, 1996. – С. 9–12.
112. *Кеттель, Р.* Теория личностных черт [Текст] / Р. Кеттель // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 23–35.

113. *Кибрик, Е. А.* Работа мысли художника / Е. А. Кибрик. – М. : Искусство, 1984. – 255 с.
114. *Кириенко, В. И.* Психология способностей к изобразительной деятельности / В. И. Кириенко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 304 с.
115. *Ковалев, Н. Е.* Введение в педагогику / Н. Е. Ковалев, Б. Ф. Райский, Н. А. Сорокин. – М. : Просвещение, 1975. – 176 с.
116. *Ковалев, А. Г.* Психология личности / А. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1970. – 390 с.
117. *Коновалова И. П.* Развитие профессиональной творческой активности будущих учителей физики в процессе педагогической практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Коновалова Ия Петровна. – М., 1998. – 24 с.
118. Коро : художник, человек. Документы. Воспоминания / сост. Е. М. Гайдукевич ; пер. с фр. З. К. Манакиной. – М. : Изд-во Академии художеств СССР, 1963. – 184 с.
119. *Коротаева, Е. В.* Современное образовательное пространство: социально-педагогический анализ взаимоотношений школы и института / Е. В. Коротаева // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С.19–29.
120. *Крупнов, А. И.* Об изучении и формировании базовых свойств личности студента / А. И. Крупнов // Студент на пороге XXI века. – М. : УДН, 1990. – С. 31–38.
121. *Крупнов, А. И.* О психодинамических характеристиках интеллектуальной активности человека / А. И. Крупнов // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С.75–79.
122. *Крутецкий, В. А.* Вопросы психологии способностей / В. А. Крутецкий. – М. : Изд-во «Просвещение», 1964. – 260с.
123. *Крымов, Н. П.* Художник и педагог. Статьи, воспоминания / Н. П. Крымов. – М. : Искусство, 1989. – 224 с.

124. *Кузин, В. С.* Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе : учебник / В. С. Кузин. – М. : Агар, 1998. – 336 с.
125. *Кузин, В. С.* Психология. 4-е изд., перераб. и доп. / В. С. Кузин. – М. : Оникс 21 век, 2005. – 304 с.
126. *Кузин, В. С.* Рисунок. Наброски и зарисовки / В. С. Кузин. – М. : Академия, 2004. – 228 с.
127. *Кузмина, Н. В.* Акмеология – наука о факторах достижения вершин в профессиональной деятельности / Н. В. Кузьмина // Проблемы повышения профессионализма и продуктивности педагогической деятельности. – Шуя, 1999. – С. 45–58.
128. *Кулюткин, Ю. Н.* Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Педагогика. – 456 с.
129. *Кулюткин, Ю. Н.* Практическая деятельность учителя и его потребность в непрерывном образовании / Ю. Н. Кулюткин // Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Ю. Н. Кулюткина [и др.]. – М., 1990. – С. 4–8.
130. *Лазурский, А. Ф.* Избранные психологические труды по общей психологии / А. Ф. Лазурский. – М. : Наука, 1997. – 446с.
131. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1975. – 220 с.
132. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения : в 2 х т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.
133. *Лозанов, Г.* Современная концепция психологии / Г. Лозанов. – М. : Наука, 2000. – 234 с.
134. *Ломов, С. П.* Живопись / С. П. Ломов – М. : Агар, 2008. – 232 с.
135. *Ломов, С. П.* Колористика / С. П. Ломов. – М. : Изд-во МГОУ, 2006. – 156 с.

136. *Ломов, С. П.* Основы цветоведения / С. П. Ломов – М. : Изд-во МГОУ, 2006. – 203 с.
137. *Ломов, С. П.* Пленэр. Учебное пособие / С. П. Ломов, А. А. Рослякова, Е. В. Ромашко – М. : Изд-во колледжа № 18, 2011. – 175 с.
138. *Маккинон, Л.* Секреты фортепианного мастерства / Л. Маккинсон. – М. : Классика 21 века, 2009. – 456 с.
139. *Мальцева, Ф. С.* А. К. Саврасов / Ф. С. Мальцева. – Л. : Художник РСФСР, 1984. – С. 192.
140. *Масленников, А. И.* Школа изобразительного искусства / А. И. Масленников. – М. : Изобразительное искусство, 1986. – 235 с.
141. *Маслов, Н. Я.* Пленэр. Практика по изобразительному искусству : учебное пособие для студентов художественно-графических факультетов педагогических институтов. / Н. Я. Маслов. – М. : Просвещение, 1984. – 112 с.
142. *Маслоу, А. Г.* Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 2001. – 345 с.
143. *Маслоу, А. Г.* Самоактуализация / А. Г. Маслоу // Психология личности: тесты. – с М. : Ваклер, 1982. – 234 с.
144. *Матейко, А.* Условия творческого труда / А. Матейко. – М. : Мир, 1970. – 304 с.
145. Мастера искусства об искусстве. – М. : Искусство, 1967. – Т. 4. [первая половина XIX в.]. – 622 с.
146. *Махмутов, М. И.* Теория и практика проблемного обучения / М. И. Махмутов. – Казань, 1972. - 365 с.
147. *Медведев, Л. Г.* Академический рисунок в процессе художественного образования / Л. Г. Медведев. – Омск : Издательский дом «Наука», 2008. – 288 с.
148. *Медведев, Л. Г.* Живопись. Гармония чувства, мысли, цвета / Л. Г. Медведев. – СПб. : Мультипринт Северо-Запад, 2009. – 151 с.

149. *Медведев, Л. Г.* Критерии оценки художественного образа как фактор развития творческих способностей студентов / Л. Г. Медведев. – Алма-Ата. : Каз. пед. инт-т., 1990. – 68 с.
150. *Медведев, Л. Г.* Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку / Л. Г. Медведев. – М. : Просвещение, 1986. – 158 с.
151. *Мерлин, В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
152. *Мерлин, В. С.* Проблемы экспериментальной психологии личности : собрание сочинений в 4х томах / В. С. Мерлин. – Пермь : ПСИ, 2007. – Т. 4. – 400 с.
153. *Мещерякова, Н. А.* Формирования творческой активности субъекта / Н. А. Мещерякова // Философские науки. – 1987. – № 10. – С 14–19.
154. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 201 с.
155. *Митина, Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004 – 318 с.
156. *Мищенко, А. И.* Педагогический процесс как целостное явление : учебное пособие ; оптимизация и интенсификация педагогического процесса в вузе и школе / А. И. Мищенко.– М. : МПГУ им. В. И. Ленина, 1991. – 291 с.
157. *Морозов, М. Н.* Творческая активность созидания / М. Н. Морозов. – Киев : Вища школа, 1976 – 183 с.
158. *Мочальский, Д. К.* О дипломных работах по станковой и монументальной живописи / Д. К. Мочальский // Вопросы художественного образования : темат. сб. науч. тр. – Л., 1976. – Вып. 16. – С. 16–27.
159. *Мудрик, А. В.* Социальная педагогика. Учебник. – 5-е изд., доп. / А. В. Мудрик. – М. : Academia, 2005. – 197 с.

160. *Новиков, А. М.* Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
161. *Овчарова, Т. Н.* Творчество как деятельность : тезисы докладов к X межзональному симпозиуму / Т. Н. Овчарова. – Горький, 1982. – С. 70.
162. *Панов, В. И.* Некоторые подходы к методологии развивающего образования / В. И. Панов // Психологическая наука и образование, 1998. – № 3–4. – С. 38–6.
163. *Петелина, Е. А.* Формирование профессионально-творческой активности студентов будущих хормейстеров : автореф. канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Петелина Елена Анатольевна. – Воронеж, 2004 г. – 17 с.
164. *Петрова, Н. В.* Интертекстуальность как общий механизм текстообразования (На материале англо-американских коротких рассказов) : автореф. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Петрова Наталья Васильевна. – Волгоград, 2005. – 19 с.
165. *Петровский, А. В.* Личность как субъект активности / А. В. Петровский. – Самара : [Б. и.], 1997. – 467 с.
166. *Петровский, А. В.* Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 2002. – 512 с.
167. *Платонов, К. К.* Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 345 с.
168. *Полунина, И. А.* Формирования творческой активности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Полунина Ирина Александровна – Саратов, 2002. – 24 с.
169. *Поташник, М. М.* Инновационные школы в России: становление и развитие / М. М. Поташник. – М. : Педагогика, 1996. – 345 с.
170. *Рахимов, А. З.* Технология творческого развития и качество образования / А. З. Разимов. – Уфа : Пресс, 2001. – 234 с.
171. *Ревякин, П. П.* Техника акварельной живописи / П. П. Ревякин. – М. : Гос. изд-во по стр-ву., архитектуре и строит. материалам, 1959. – 247 с.

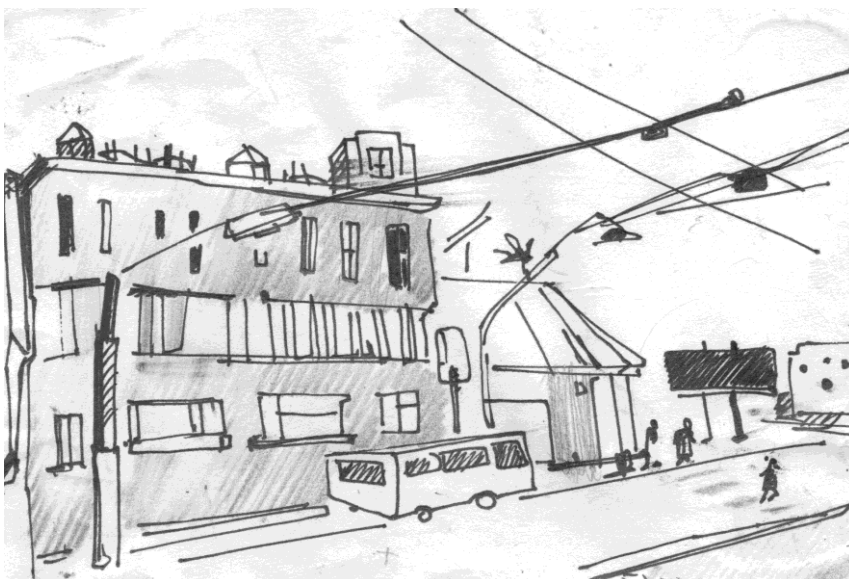
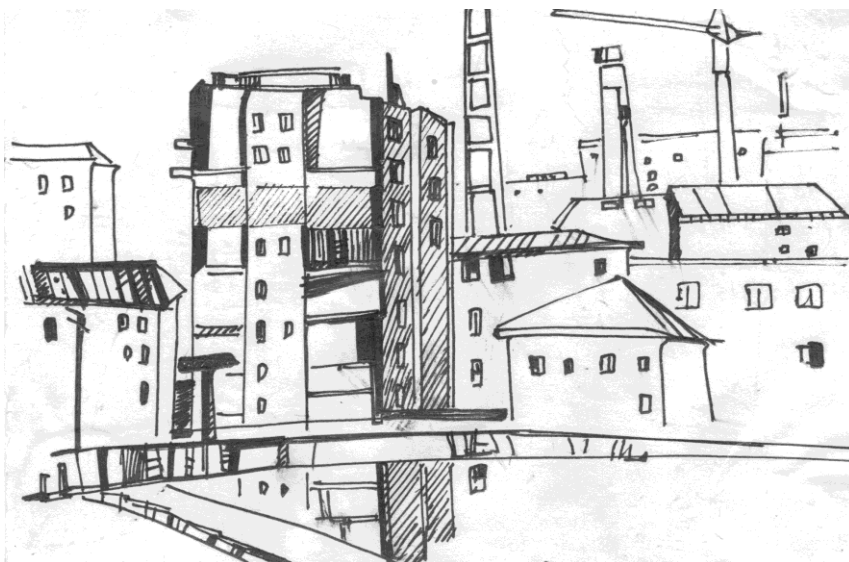
172. *Рогов, Е. И.* Настольная книга практического психолога : учебное пособие в 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. : Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.
173. *Роджерс, К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. / К. Роджерс ; под ред. Е. Н. Исениной – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
174. *Ромашко, Е. В.* Пленэрная практика художника-педагога / Е. В. Ромашко // Вестник МГПУ. – 2009. – №2. – С. 21 –216.
175. *Ростовцев, Н. Н.* Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н. Н. Ростовцев. – М. : Агар, 2000. – 251 с.
176. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 234 с.
177. *Рубинштейн, С. Л.* Принципы творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С.101–109.
178. *Рыскулуева, Ф. И.* Становление и развитие высшего образования Кыргызстана: 1997–2007 : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Рыскулуева Фарида Имашевна. – Москва, 2009. – 25 с.
179. *Савельев, Ф. Я.* Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования / Ф. Я. Савельев // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 34–45.
180. *Сатыбалдина, К.* Проблемное обучение как основа формирования творческого мышления студентов / К. Сатыбалдина, Р. Тарасенко. – Вестник АГУ им. Абая. – 1991. – № 1. – С. 4.
181. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
182. *Сергейко С. А.* Зарубежная реформаторская педагогика конца XIX – первой половины XX века. Учебное пособие по курсу «История педагогики для студентов всех специальностей / С. А. Сергейко. – Гродно, 2001. – 306с.

183. *Сериков, В. В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
184. *Сергеев Н. К.* Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя : автореф. дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сергеев Имя Отчество. – Волгоград, 1998. – 21 с.
185. *Сластенин, В. А.* Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №5. – С. 4–15.
186. *Сластенин, В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
187. *Смирнов, Г. Б.* Техника масляной живописи / Г. Б. Смирнов. – М. : Просвещение, 1974. – 345 с.
188. *Сокольникова, Н. М.* Изобразительное искусство и методика его преподавания / Н. М. Сокольникова. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
189. *Стасевич В. Н.* Пейзаж. Картина и действительность. Пособие для учителей / В. Н. Стасевич. – М. : Просвещение, 1978. – 136 с
190. *Сухобская, Г. С.* Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся / Г. С. Сухобская // Вопросы психологии. – 1984. – № 5 (84). – С. 45–48.
191. *Унковский, А. А.* Живопись. Вопросы колорита / А. А. Унковский. – М. : Просвещение, 1980. – 128 с. : ил.
192. *Фромм, Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм ; пер. с англ. А. Лактионова. – М. : АСТ МОСКВА, 2009. – 284 с.
193. *Хмель, Н. Д.* Педагогический процесс в общеобразовательной школе / Н. Д. Хмель. – Алма-Ата : Мектеп, 1984. – 136 с.
194. *Хмель, Н. Д.* Теория и технология реализация целостных педагогических процессов: электронный учебник [электронный ресурс] / Н. Д. Хмель,

- В. И. Коркина. – Карагандинский гос. ун-т. - Электрон. текстовые дан. (1.17Мб). – Караганда : Изд-во КарГУ, 2003.
195. *Цукерман, Г. А.* Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 225 с.
196. *Шаронов, В. В.* Основы социальной антропологии. Учебник / В. В. Шаронов. – СПб. : Лань, 1997. – 195 с.
197. *Шаршов, И. А.* Технологии профессионально-творческого саморазвития учащихся / И. А. Шаршов. – М. : Творческий центр «сфера», 2005. – 95 с.
198. *Шорохов, Е. В.* Психологический аспект проблемы личности. Теоретические проблемы психологии личности / Е. В. Шорохов ; отв. ред. С. В. Шорохова. – М. : Наука, 1974. – 238 с..
199. *Шпикалова, Т. Я.* Модель непрерывного художественно-образовательной системы преподавания народного искусства «школа – учреждения дополнительного образования – колледж – вуз» // Народная художественная культура и образование : тез. докл. всерос. науч.-практ. конф.. – Шуя, 1996. – С. 3–10.
200. *Штейнер, Р.* Вальдорфская педагогика : антология / Р. Штейнер; под ред. А. А. Пинского. — М. : Просвещение, 2003. – 494 с.
201. *Щукина, Г. И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
202. *Эльконин, Д. Б.* Психологическое развитие в детском возрасте // Д. Б. Эльконин / Избранные психологические труды. – М., 1995. – С.143–223.
203. *Юон, К. Ф.* Об искусстве / К. Ф. Юон. – М. : Советский художник, 1959. – 296 с.
204. *Яворская, Н. В.* Пейзаж Барбизонской школы / Н. В. Яворская. – М. : Искусство, 1962. – 347 с
205. *Ярошевский, М. Г.* Москва / М. Г. Ярошевский. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 512 с.

206. *Ясвин, В. А.* Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин.
– М. : Сентябрь, 2000. – 125 с.
207. *Яшухин, А. П.* Живопись. Учебник. 2-е издание перераб. И доп. / А. П.
Яшухин, С. П. Ломов. – М. : Агар, 1999. – 232 с. : ил.
208. *Sakamoto* The role of educational technology in curriculum development. –
Paris, 1974. – P. 8.

ПРИЛОЖЕНИЕ



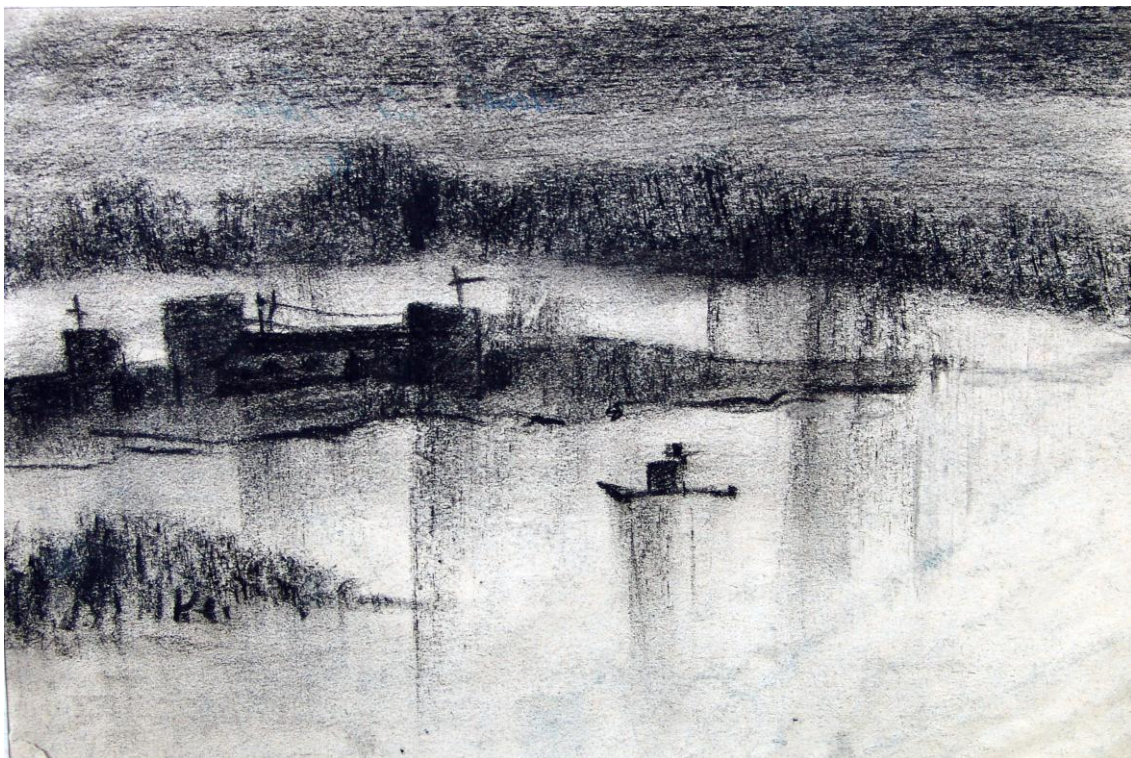
Зарисовки городского пейзажа



Кратковременные наброски



Кратковременная зарисовка



Наброски на выявление основных контрастов



Краткосрочные этюды на передачу состояния



Краткосрочные этюды на передачу состояния



Зарисовка мягким материалом



Краткосрочный этюд на передачу состояния



Задание на колористическое единство



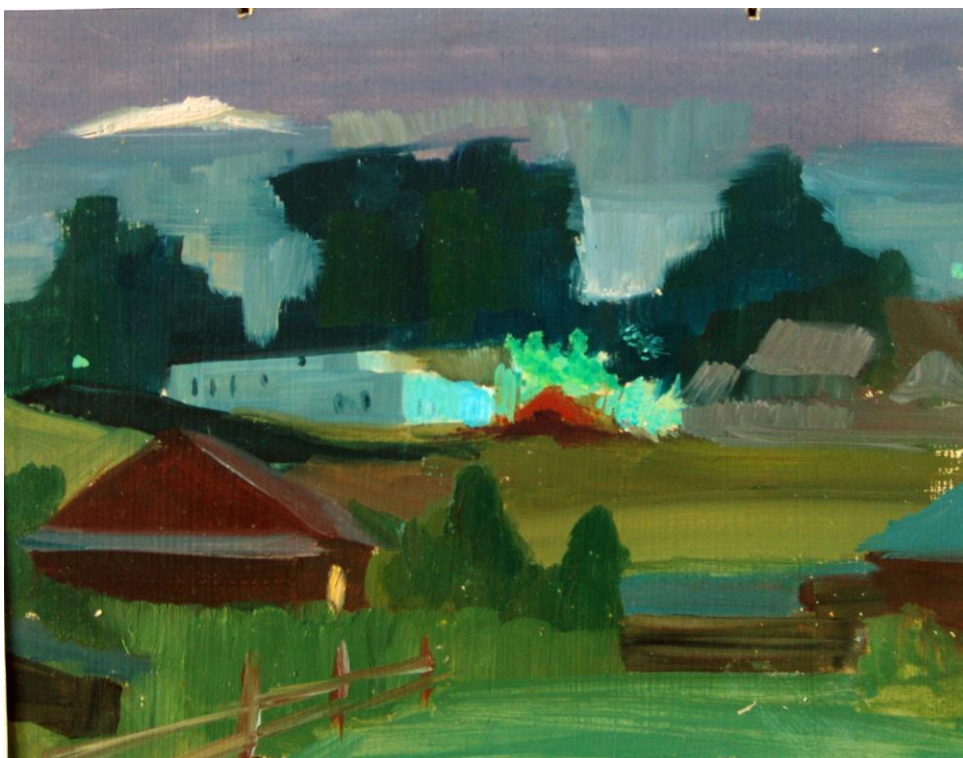
Задание на колористическое единство



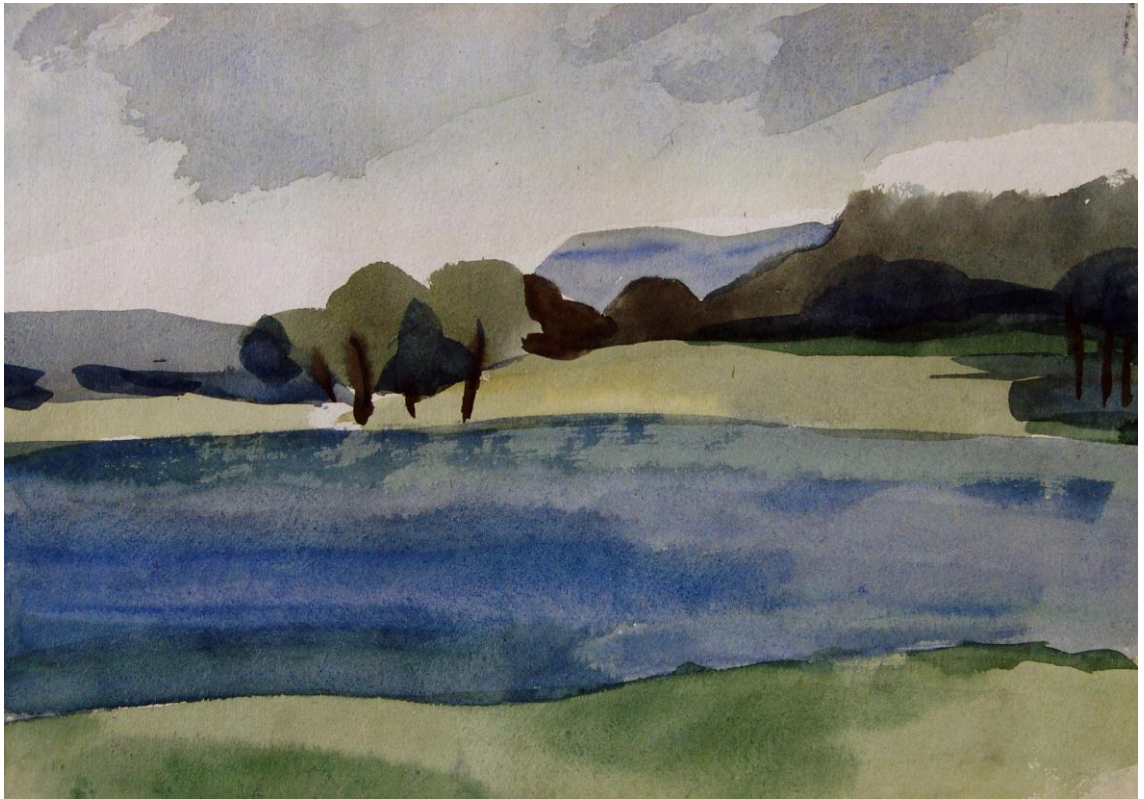
Композиционные поиски



Композиционные поиски



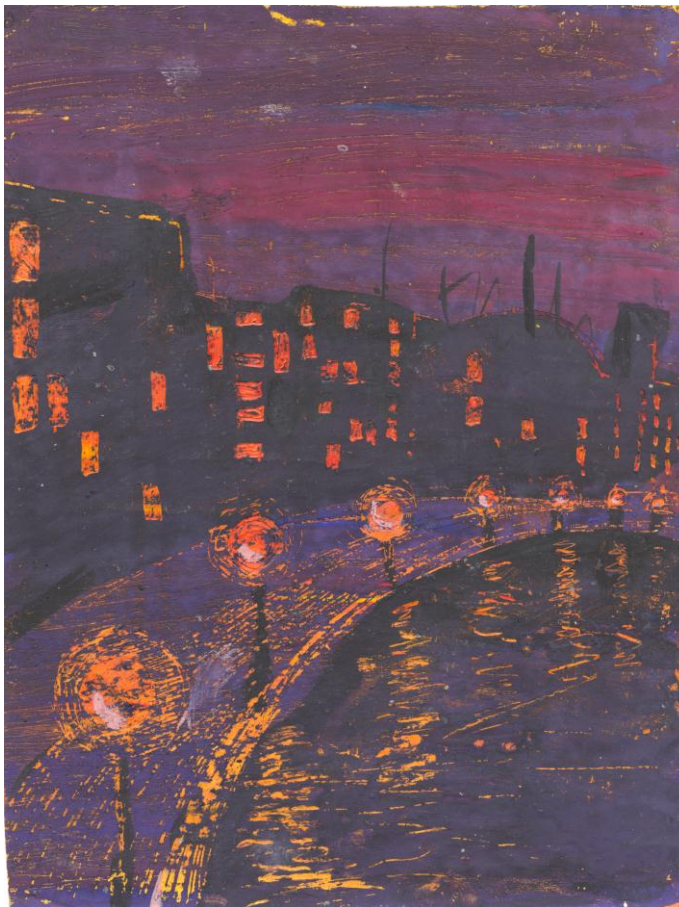
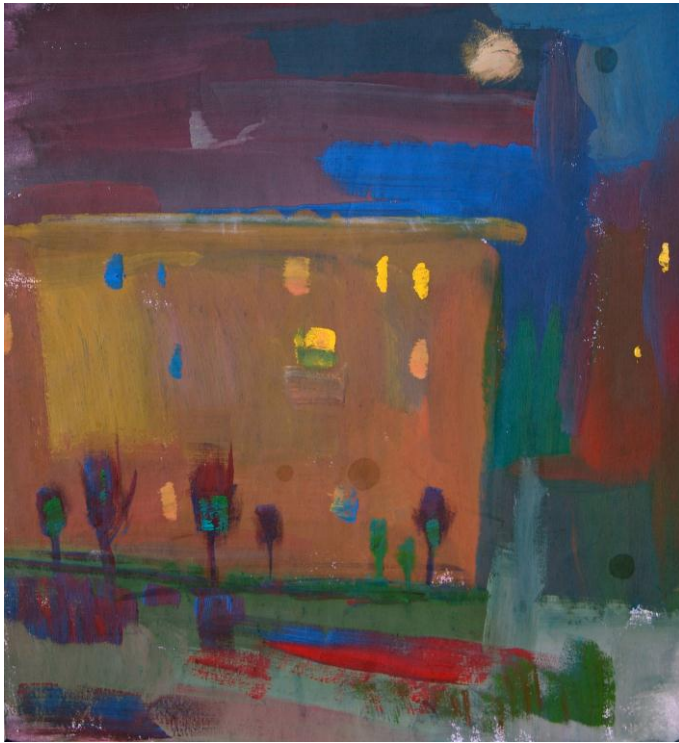
Задание на колористическое единство



Задание на композиционное равновесие



Задание на композиционное решение



Задание на колористическое единство