

Как должна быть организована проектная и исследовательская деятельность обучающихся?

Ответ: Технология классно-урочной системы на протяжении столетий оказывалась наиболее эффективной для массовой передачи знаний, умений, навыков молодому пополнению. Происходящие в современности изменения в общественной жизни требуют развития новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициацией, навыка самостоятельного движения в информационных полях, формирования у обучающегося универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем — профессиональной деятельности, самоопределения, повседневной жизни. Акцент переносится на воспитание подлинно свободной личности, формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей. Это требует широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности.

Этим обусловлено введение в образовательный контекст образовательных учреждений методов и технологий на основе проектной и исследовательской деятельности обучающихся. Педагогическая общественность должна осознать проектную и исследовательскую деятельность обучающихся как неотъемлемую часть образования, отдельную систему в образовании, одним из направлений модернизации современного образования, развития концепции профильной школы.

Организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях требует грамотного научно-обоснованного подхода и решения комплекса задач организационно-управленческих, учебно-методических, кадрового обеспечения, организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических.

Исследовательская деятельность обучающихся — деятельность обучающихся, связанная с решением ими творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Любое исследование, независимо, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения.

Проектная деятельность обучающихся — совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Проектно-исследовательская деятельность — деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов. Является организационной рамкой исследования.

Учебное исследование и научное исследование. Главным смыслом исследования в сфере образования есть то, что оно является учебным. Это означает что его главной целью является развитие личности, а не получение объективно нового результата, как в «большой» науке. Если в науке главной целью является производство новых знаний, то в образовании цель исследовательской деятельности — в приобретении учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции обучающегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т. е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного ученика).

Поэтому при организации образовательного процесса на основе исследовательской деятельности на первое место встает **задача проектирования исследования**. При проектировании исследовательской деятельности обучающихся в качестве основы берется модель и методология исследования, разработанная и принятая в сфере науки. Эта модель характеризуется наличием нескольких стандартных этапов, присутствующих в любом научном исследовании независимо от той предметной области, в которой оно развивается. При этом развитие исследовательской деятельности обучающихся нормируется выработанными научным сообществом традициями с учетом специфики учебного исследования — опыт, накопленный в научном сообществе, используется через задание системы норм деятельности.

Развитие субъект-субъектных отношений при развитии исследовательской деятельности.

В типичной образовательной ситуации, которая, как правило, определяет характер учебного процесса, реализуется стандартная позиционная схема «учитель» — «ученик». Первый транслирует знания, второй их усваивает; все это происходит в рамках отработанной классно-урочной схемы. При развитии исследовательской деятельности эти позиции сталкиваются с реалиями: нет готовых эталонов знания, которые столь привычны для классной доски: явления, увиденные в живой природе чисто механически не вписываются в готовые схемы, а требуют самостоятельного анализа в каждой конкретной ситуации. Это инициирует начало эволюции от объект-субъектной парадигмы образовательной деятельности к ситуации совместного постижения окружающей действительности, выражением которой является пара «коллега-коллега». Вторая составляющая — «наставник-младший товарищ» предполагает ситуацию передачи навыков практической деятельности, связанных с освоением действительности от учителя, ими обладающего, к ученику. Эта передача происходит в тесном личностном контакте, что обуславливает высокий личный авторитет позиции «наставник» и специалиста, педагога, ее носителя. Главным результатом рассмотренной позиционной эволюции является расширение границ толерантности участников исследовательской деятельности.

Современное понимание смысла исследовательской деятельности обучающихся. В развитии исследовательской деятельности обучающихся в России имеются давние традиции. Так, во многих регионах создавались и функционировали юношеские научно-технические общества и малые академии наук. Деятельность многих юношеских научно-технических обществ нередко сводилась к реализации в среде старших школьников модели функционирования академических исследовательских коллективов, реализации в упрощенном виде исследовательских задач лабораторий научно-исследовательских институтов. Главной целью этой деятельности являлось подготовка абитуриентов для вузов и формирование молодой смены для научно-исследовательских институтов. На деле это означало реализацию учебно-воспитательного процесса в более индивидуализированном виде в дополнительно вводимой предметной области. В современных условиях, когда актуален вопрос о снижении учебной нагрузки детей, значение термина «исследовательская деятельность обучающихся» приобретает несколько иное значение. В нем уменьшается доля профориентационного компонента, факторов научной новизны исследований, и возрастает содержание, связанное с пониманием исследовательской деятельности как инструмента повышения качества образования.

Отличие исследовательской деятельности от проектной и конструктивной. Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленный в стандартном виде. Необходимо подчеркнуть самоценность достижения истины в исследовании как его главного продукта. Часто в условиях конкурсов и конференций можно встретить требования практической значимости, применимости результатов исследования, характеристику социального эффекта исследования (например, природоохранный эффект). Такая деятельность, хотя часто называется организаторами исследовательской, преследует иные цели (сами по себе не менее значимые) — социализации, наработки социальной практики средствами исследовательской деятельности. Руководитель детской исследовательской работы должен отдавать себе отчет в смещении целей проводимой работы при введении подобных требований.

Специфика реализации исследовательских задач в школе. Не менее важные ограничения накладывают на тематику, характер и объем исследований требования возрастной психологии. Для юношеского возраста характерны еще невысокий общий образовательный уровень, несформированность мировоззрения, неразвитость способности к самостоятельному анализу, слабая концентрация внимания. Чрезмерный объем работы и ее специализация, которые приводят к уходу в узкую предметную область, могут нанести вред общему образованию и развитию, которые являются, безусловно, главной задачей в этом возрасте. Поэтому далеко не каждая исследовательская задача, привнесенная из науки, пригодна для реализации в образовательных учреждениях. Такие задачи должны удовлетворять определенным требованиям, связанными с общими принципами проектирования исследовательских задач учащихся в различных областях знаний.

Классификация задач по сложности. Среди требований, предъявляемых к задачам, такие, как ограниченность объема экспериментального материала, математического аппарата обработки данных, ограниченность межпредметного анализа. По степени сложности анализа экспериментальных данных мы разделяем задачи на задачи практикума, собственно исследовательские и научные.

Задачи практикума служат для иллюстрации какого-либо явления. В этом случае изменяется какой-либо параметр (например, температура) и исследуется связанное с этим изменение, например, объема. Результат стабилен и не требует анализа.

Исследовательские задачи представляют собой класс задач, которые применимы в образовательных учреждениях. В них исследуемая величина зависит от нескольких несложных факторов (например, загрязненность местности в зависимости от расстояния до трубы завода и метеоусловий). Влияние факторов на исследуемую величину представляет собой прекрасный объект для анализа, посильного учащимся.

В научных задачах присутствуют много факторов, влияние которых на исследуемые величины достаточно сложно. Анализ таких задач требует широкого кругозора и научной интуиции и неприменимы в образовательном процессе.

Представление исследований. Представление исследования, особенно в современности, имеет решающее значение во всей работе. Наличие стандартов представления является характерным атрибутом исследовательской деятельности и выражено достаточно жестко в отличие, например, от деятельности в сфере искусства. Таких стандартов в науке несколько: **тезисы, научная статья, устный доклад, диссертация, монография, популярная статья.** В каждом из стандартов определены характер языка, объем, структура. При представлении руководитель и учащийся должны с самого начала определиться с тем жанром, в котором он работает, и строго следовать его требованиям. Наиболее популярными на современных юношеских конференциях являются жанры тезисов, статьи, доклада. При этом в этих формах может быть представлены и не исследовательские работы, а, например, рефераты или описательные работы.

Классификация творческих работ обучающихся в области естественных и гуманитарных наук.
Анализ представляемых на конференции и конкурсы работ позволяет выделить следующие их типы:

Проблемно-реферативные — творческие работы, написанные на основе нескольких литературных источников, предполагающие сопоставление данных разных источников и на основе этого собственную трактовку поставленной проблемы.

Экспериментальные — творческие работы, написанные на основе выполнения эксперимента, описанного в науке и имеющего известный результат. Носят скорее иллюстративный характер, предполагают самостоятельную трактовку особенностей результата в зависимости от изменения исходных условий.

Натуралистические и описательные — творческие работы, направленные на наблюдение и качественное описание какого-либо явления. Могут иметь элемент научной новизны. Отличительной особенностью является отсутствие корректной методики исследования. Одной из разновидностей натуралистических работ являются работы общественно-экологической направленности. В последнее время, по-видимому, появилось еще одно лексическое значение термина «экология», обозначающее общественное движение, направленное на борьбу с антропогенными загрязнениями окружающей среды. Работы, выполненные в этом жанре, часто грешат отсутствием научного подхода.

Исследовательские — творческие работы, выполненные с помощью корректной с научной точки зрения методики, имеющие полученный с помощью этой методики собственный экспериментальный материал, на основании которого делается анализ и выводы о характере исследуемого явления. Особенностью таких работ является непредопределенность результата, который могут дать исследования.

В организованное обучение в общеобразовательном учреждении рекомендуется включение исследовательской деятельности в рамках интегрированной программы общего и дополнительного образования. При этом исследовательская деятельность может быть включена : в курсы, входящие в базисный учебный план (инвариантный компонент — технология, элементы проектного исследования в рамках государственных программ по основным предметам); в часы школьного компонента (курсы по методологии и истории научного исследования, теоретические специализированные предметы); в блок дополнительного образования (групповые теоретические и практические занятия по отдельным тематическим направлениям, индивидуальные занятия и консультации по темам выполняемых исследований), систему теоретической и практической подготовки, самостоятельных исследований при проведении выездных мероприятий в каникулярное время (экскурсии и экспедиции). На основе технологии исследовательской деятельности может быть реализована модель профильной школы как на базе общеобразовательного учреждения, так и в кооперации с учреждениями дополнительного и высшего профессионального образования.

Исследовательская деятельность обучающихся является технологией дополнительного образования, поскольку имеет два обязательных для дополнительного образования признака:

- гибкие образовательные программы, выстраиваемые в соответствии со спецификой выполняемой задачи, склонностями и способностями конкретного обучающегося;
- наличие индивидуальных форм работы педагога и обучающегося — групповые и индивидуальные занятия и консультации, выездные мероприятия, семинары и конференции.

Исследовательская деятельность может с успехом применяться в школах, гимназиях и лицеях, колледжах и профессиональных училищах.

При этом для руководителя образовательного учреждения важно понимать:

- *Что дает проектная и исследовательская деятельность обучающимся наряду с традиционным способом обучения?*
- *Как изменяется роль учителя и ученика в учебном процессе?*
- *Как научить учителей руководить работой обучающихся?*
- *Как привлечь в школу ученых и специалистов из научной отрасли для консультирования по вопросам организации исследовательской деятельности?*
- *Как изменяется организация учебного процесса образовательного учреждения?*
- *Как оценивается успешность работы обучающегося в проектной и исследовательской деятельности?*
- *Как разработать программу работы образовательного учреждения по развитию исследовательской деятельности и откуда привлечь ресурсы для ее реализации?*
- *Какие приращения в ЗУН, в развитии и воспитании обучающегося могут быть получены в результате выполнения одного проекта или исследования, серии проектов или исследований, в конце цикла обучения?*

Завучу необходимо разобраться в следующих вопросах:

- *Всё перечисленное в разделе для **руководителя школы**.*
- *Как составить расписание занятий для использования необходимых в учебном проекте или исследовании ресурсов (информационных, материально-технических, аудиторных, кадровых)?*
- *Как согласовать тематические планы курсов предметов, в рамках которых выполняется учебный проект или исследование. **(Вместе с учителями)**?*
- *Как организовать мониторинг формирования ЗУН необходимых для выполнения учебного проекта или исследования?*
- *Как подобрать учебные проекты и исследования, соответствующие специфике школы, особенностям класса, задачам УВП. **(Вместе с учителями)**?*
- *Как организовать мониторинг формирования навыков самостоятельности, используемых при выполнении учебного проекта или исследования?*
- *Как выстроить серию проектов или исследований одного обучающегося для последовательного формирования специфических умений и навыков проектной и исследовательской деятельности. **(Вместе с учителями)**?*

Учителю нужно знать:

- *Всё, что перечислено в разделе для **завуча** с пометкой «**вместе с учителями**».*
- *Как составить учебно-тематический план курса, в котором предусматривается проектная или исследовательская деятельность обучающихся?*
- *Как подготовить обучающихся к работе над учебным проектом или исследованием?*
- *Как адаптировать известный учебный проект или исследование к особенностям своего класса, учреждения образования и условиям имеющегося обеспечения?*
- *Как разработать учебный проект или исследование?*
- *Как оценить выполнение педагогических задач в результате выполнения учебного проекта или исследования?*

- *Как осуществить учебный проект или исследование. Какие формы образовательной деятельности применять?*
- *С кем консультироваться по вопросам содержания проектной исследовательской деятельности?*

Самое решающее звено этой новации — учитель. Меняется роль учителя и не только в проектно-исследовательском обучении. Из носителя знаний и информации, всезнающего оракула, учитель превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению проблемы, добыванию необходимых знаний и информации из различных (может быть и нетрадиционных) источников. Работа над учебным проектом или исследованием позволяет выстроить бесконфликтную педагогику, вместе с детьми вновь и вновь пережить вдохновение творчества, превратить процесс образовательный процесс из скучной принудилки в результативную созидательную творческую работу.

Учебный проект или исследование с точки зрения обучающегося — это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, позволит проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной зачастую самими учащимися в виде задачи, когда результат этой деятельности — найденный способ решения проблемы — носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей.

Учебный проект или исследование с точки зрения учителя — это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования и исследования у обучающихся, а именно учить:

- *проблематизации (рассмотрению проблемного поля и выделению подпроблем, формулированию ведущей проблемы и постановке задач, вытекающих из этой проблемы);*
- *целеполаганию и планированию содержательной деятельности ученика;*
- *самоанализу и рефлексии (результативности и успешности решения проблемы проекта);*
- *представление результатов своей деятельности и хода работы;*
- *презентации в различных формах, с использованием специально подготовленный продукт проектирования (макета, плаката, компьютерной презентации, чертежей, моделей, театрализации, видео, аудио и сценических представлений и др.);*
- *поиску и отбору актуальной информации и усвоению необходимого знания;*
- *практическому применению школьных знаний в различных, в том числе и нетиповых, ситуациях;*
- *выбору, освоению и использованию подходящей технологии изготовления продукта проектирования;*
- *проведению исследования (анализу, синтезу, выдвижению гипотезы, детализации и обобщению).*

Овладение самостоятельной проектной и исследовательской деятельностью обучающимися в образовательном учреждении должно быть выстроено в виде целенаправленной систематической работы на всех ступенях образования.

Для обучающихся в начальной школе

При организации данной работы в начальной школе необходимо учитывать возрастные психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста. А именно: **Темы** детских работ выбираются из содержания учебных предметов или близкие к ним. **Проблема** проекта или исследования, обеспечивающая мотивацию включения в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов ребёнка и находиться в зоне ближайшего развития. Длительность выполнения проекта или исследования целесообразно ограничить 1-2 неделями в режиме урочно-внеурочных занятий или 1-2 сдвоенными уроками.

Важно при этом ставить вместе с детьми и учебные цели по овладению приёмами проектирования и исследования как общеучебными умениями. Целесообразно в процессе работы над темой включать экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции, работу с различными текстовыми источниками информации, подготовку практически значимых продуктов и широкую общественную презентацию (с приглашением старших ребят, родителей, коллег педагогов и руководителей).

Наряду с формированием умений по отдельным элементам проектной и исследовательской деятельности у обучающихся на традиционных занятиях начиная со 2 класса (таких как: целеполагание, формулирование вопросов, рефлексия, планирование действий и так далее) возможно проведение в 3-ем классе во 2-ом полугодии одного проекта или исследования, в 4-ом — двух проектов или исследований. Если позволяют ресурсы учебного времени, проектную и исследовательскую деятельность можно организовывать в урочное время, но при условии лично мотивированного включения ребёнка в работу.

Для обучающихся в основной школе

В соответствии с возрастной спецификой на первый план у подростка выходят цели освоения коммуникативных навыков. Здесь проектная или исследовательская деятельность целесообразно организовывать в групповых формах. При этом не следует лишать возможности ученика выбора индивидуальной формы работы.

Темы детских работ выбираются из любой содержательной области (предметной, межпредметной, внепредметной), **проблемы** — близкие пониманию и волнующие подростков в личном плане, социальных, коллективных и личных взаимоотношений. Получаемый результат должен быть социально и практически значимым.

Презентация результатов проектирования или исследования целесообразно проводить на заседаниях научного общества учащихся или школьной конференции, — идёт подготовка к различным мероприятиям окружного и городского уровней (ярмарки идей, окружные и городские конкурсы и конференции). При этом педагоги должны иметь в виду реальные сроки проведения таких мероприятий и соответствующим образом планировать завершение работ обучающихся, — дать тем самым шанс обучающемуся публично заявить о себе и своей работе, получить подкрепление в развитии личностных качеств и проектной и исследовательской компетентности.

Для обучающихся в старшей школе

Формирование надлежащего уровня компетентности в проектной и исследовательской деятельности (то есть самостоятельное практическое владение технологией проектирования и исследования) должно достигаться к концу 10 класса.

Темы и проблемы проектных и исследовательских работ подбираются в соответствии с личностными предпочтениями каждого обучающегося и должны находиться в области их самоопределения. Предпочтительны индивидуальные или мини групповые формы работы. Выполнение проектов или исследований в 11 (выпускном) классе может быть как отдельные случаи выдающихся успехов одарённых обучающихся, или как курсовое проектирование на профильном предмете с последующей защитой результатов в качестве творческого экзамена. В старшей школе целесообразно выполнение работ на базе и с привлечением специалистов из профильных научных

учреждений, вузов. Перспективно широкое использования разнообразных форм проектной и исследовательской деятельности: экспедиций, конференций и др.

Для обучающихся в учреждениях дополнительного образования

Проектная и исследовательская форма работы с обучающимися должна быть приоритетной. В условиях дополнительного образования нет жёстких рамок классно-урочной системы, выбор содержания, тематики и проблематики проектов и исследований обучающимися происходит в момент выбора секций, кружков и обществ, в которые он посещает. При выборе формы работы здесь также необходимо учитывать возрастные особенности детей. В зависимости от уровня полученных результатов необходимо предоставить обучающимся продемонстрировать их на публичных презентациях различного уровня: перед сверстниками, родителями, педагогами, для широкой общественности.

Где бы мы ни занимались проектной или исследовательской деятельностью с обучающимися необходимо помнить, что главный результат этой работы — формирование и воспитание личности, владеющей проектной и исследовательской технологией на уровне компетентности.

Обеспечение осуществления учебного проекта или исследования

Для того чтобы создать условия для самостоятельной творческой проектной и исследовательской деятельности обучающимся необходимо проводить **подготовительную работу**. Должны быть предусмотрены **ресурсы учебного времени**, для того чтобы избежать перегрузки обучающихся и педагогов. Приступая к работе, обучающийся должен владеть необходимыми знаниями, умениями и навыками (**стартовые ЗУН**) в содержательной области проекта или исследования. Ему понадобятся до определённой степени сформированные **специфические умения и навыки** (проектирования или исследования) для самостоятельной работы. **Новое знание** для обучающихся в ходе проекта или исследования учитель может дать, но в очень незначительном объёме и только в момент его востребованности обучающимися.

Каждый проект или исследование должны быть обеспечены всем необходимым: **материально-техническое** и **учебно-методическое** оснащение, **кадровое обеспечение** (дополнительно привлекаемые участники, специалисты), **информационные** (фонд и каталоги библиотеки, Интернет, CD-Rom аудио и видео материалы и т.д.) и **информационно-технологические ресурсы** (компьютеры и др. техника с программным обеспечением), **организационное обеспечение** (специальное расписание занятий, аудиторий, работы библиотеки, выхода в Интернет), отдельное от урочных занятий **место** (не ограничивающее свободную деятельность помещение с необходимыми ресурсами и оборудованием — медиатека). Разные проекты потребуют разное обеспечение. Проектная и исследовательская деятельность обучающихся побуждает к организации **информационного пространства** образовательного учреждения.

Все виды требуемого обеспечения должны быть в наличии до начала работы над проектом. В противном случае за проект не надо браться, либо его необходимо переделывать, адаптировать под имеющиеся ресурсы. Недостаточное обеспечение проектной или исследовательской работы может свести на нет все ожидаемые положительные результаты. Важно помнить, что задачи проекта или исследования должны **соответствовать возрасту** и лежать в зоне ближайшего развития обучающихся — интерес к работе и посильность во многом определяют успех. Кроме того, необходимо обеспечить заинтересованность детей в работе над проектом или исследованием — **мотивацию**, которая будет давать незатухающий источник энергии для самостоятельной деятельности и творческой активности. Для этого нужно на старте педагогически грамотно сделать погружение в проект или исследование, заинтересовать проблемой, перспективой практической и социальной пользы. В ходе работы включаются заложенные в проектную и исследовательскую деятельность мотивационные механизмы.

Поскольку проведение проектной и исследовательской деятельности обучающихся требует значительных ресурсных затрат (времени, материалов, оборудования, информационных источников, консультантов и пр.), формирование специфических умений и навыков самостоятельной проектной и исследовательской деятельности целесообразно проводить не только в процессе работы над проектом или исследованием, но и в рамках традиционных занятий **поэлементно**. Они осваиваются как общешкольные (надпредметные) и соединяются общее технологическое умение в процессе работы над проектом или исследованием. Для этого используются специальные организационные формы и методы, уделяется отдельное внимание в канве урока. Например, проблемное введение в тему урока, совместное или самостоятельное планирование выполнения практического задания, групповые работы на уроке, в том числе и с ролевым распределением работы в группе.

Следующие **элементы проектной и исследовательской деятельности** нужно формировать в процессе работы над проектом или исследованием и вне её:

Мыследеятельностные: выдвижение идеи (мозговой штурм), проблематизация, целеполагание и формулирование задачи, выдвижение гипотезы, постановка вопроса (поиск гипотезы), формулировка предположения (гипотезы), обоснованный выбор способа или метода, пути в деятельности, планирование своей деятельности, самоанализ и рефлексия;

Презентационные: построение устного доклада (сообщения) о проделанной работе, выбор способов и форм наглядной презентации (продукта) результатов деятельности, изготовление предметов наглядности, подготовка письменного отчёта о проделанной работе;

Коммуникативные: слушать и понимать других, выражать себя, находить компромисс, взаимодействовать внутри группы, находить консенсус;

Поисковые: находить информацию по каталогам, контекстный поиск, в гипертексте, в Интернет, формулирование ключевых слов;

Информационные: структурирование информации, выделение главного, приём и передача информации, представление в различных формах, упорядоченное хранение и поиск;

Проведение инструментального эксперимента: организация рабочего места, подбор необходимого оборудования, подбор и приготовление материалов (реактивов), проведение собственно эксперимента, наблюдение хода эксперимента, измерение параметров, осмысление полученных результатов.

Оценивание успешности обучающегося в выполнении проекта или исследования

При оценке успешности обучающегося в проекте или исследовании необходимо понимать, что самой значимой оценкой для него является общественное признание состоятельности (успешности, результативности). Положительной оценки достоин любой уровень достигнутых результатов. Оценивание степени сформированности умений и навыков проектной и исследовательской деятельности важно для учителя, работающего над формированием соответствующей компетентности у обучающегося. Можно оценивать:

- *степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над проектом;*
- *степень включённости в групповую работу и чёткость выполнения отведённой роли;*
- *практическое использование предметных и общешкольных ЗУН;*
- *количество новой информации использованной для выполнения проекта;*
- *степень осмысления использованной информации;*
- *уровень сложности и степень владения использованными методиками;*

- оригинальность идеи, способа решения проблемы;
- осмысление проблемы проекта и формулирование цели проекта или исследования;
- уровень организации и проведения презентации: устного сообщения, письменного отчёта, обеспечения объектами наглядности;
- владение рефлексией;
- творческий подход в подготовке объектов наглядности презентации;
- социальное и прикладное значение полученных результатов.

Приложение 1 Литература

Метод проектов

- Громыко Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова // Изв. Рос. акад. образования. - 2000. - N 2. - С. 36-43. - (Филос.-психол. основы теории В. В. Давыдова).
- Гузеев В. В. «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения. // Директор школы, № 6, 1995
- Гузеев В. В. Образовательная технология: от приёма до философии М., 1996
- Гузеев В. В. Развитие образовательной технологии. — М., 1998
- Дж. Дьюи. Демократия и образование: Пер. с англ. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.
- Методология учебного проекта. Материалы городского методического семинара. — М.: МИПКРО, 2001. 144 с.
- Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности. // Народное образование, № 7, 2000, с 151-157
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/ Полат Е. С. и др. Под ред Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 1999, — 224 с.
- Пахомова Н. Ю. Метод проектов. // Информатика и образование. Международный специальный выпуск журнала: Технологическое образование. 1996.
- Пахомова Н. Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — М.: АРКТИ, 2003. — 112с. (Методическая библиотека)
- Пахомова Н. Ю. Учебные проекты: его возможности. // Учитель, № 4, 2000, — с. 52-55
- Пахомова Н. Ю. Учебные проекты: методология поиска. // Учитель, № 1, 2000, — с. 41-45
- Проект «Гражданин» — способ социализации подростков. // Народное образование, № 7, 2000.
- Чечель И. Д. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула. // Директор школы, № 3, 1998
- Экспериментальные площадки в московском образовании. Сб. статей № 2. — М.: МИПКРО, 2001. 160с

Исследовательский метод

- *«Исследовательская работа школьников»*. Научно-методический и информационно-публицистический журнал. Редакция «Народное образование». Изд. 4 раза в год. Подписной индекс — 81415.
- Борзенко В. И., Обухов А. С. *Насильно мил не будешь. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник*. М.: Народное образование, 2001. С. 80-88.
- Гурвич Е. М. *Исследовательская деятельность детей как механизм формирования представлений о поливерсионности мира создания навыков поливерсионного исследования ситуаций // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник*. М.: Народное образование, 2001. С. 68-80.
- Данильцев Г. Л. *Что нравится и что не нравится экспертам при оценке учебно-исследовательских работ учащихся // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник*. М.: Народное образование, 2001. С. 127-134.
- Демин И. С. *Применение информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник*. М.: Народное образование, 2001. С. 144-150.
- Леонтович А. В. *Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения*. // Народное образование, № 10, 1999.
- Леонтович А. В. *Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся/ А. В. Леонтович // Школ. технологии.- 2001.- N 5.- С. 146-149.*
- Леонтович А. В. *Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии: [Опыт учеб. комплекса на базе сред. шк. N 1333 «Донская гимназия» и Дома науч.-техн. творчества молодежи Москвы] // Школ. технологии.- 1999.- N 1-2.- С. 132-137.*
- Лернер И. Я. *Проблемное обучение*. — М.: Знание, 1974.
- Логинова Н. А. *Феномен ученичества: приобщение к научной школе*. // Психологический журнал. 2000, том 21, № 5.
- Обухов А. С. *Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения*. // Народное образование, № 10, 1999.
- Поддьяков А. Н. *Дети как исследователи: [Психол. аспект] // Magister.- 1999.- N 1.- С. 85-95.*
- *Развитие исследовательской деятельности учащихся. Методический сборник*. — М.: Народное образование, 2001. — 272 с.
- Саввичев А. С. *Модель предметного содержания юношеской исследовательской экспедиции*. // Народное образование, № 10, 1999.
- Савенков А. И. *Детские исследования в домашнем обучении // Исследовательская работа школьников*. 2002. № 1. С. 34-45.
- Чечель И. Д. *Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе*. — М.: Сентябрь, 1998.

<http://schools.keldysh.ru/labmro> — Методический сайт лаборатории методики и информационной поддержки развития образования МИОО

www.researcher.ru — Портал исследовательской деятельности учащихся при участии: Дома научно-технического творчества молодежи МГДЦ(Ю)Т, Лицея 1553 «Лицей на Донской», Представительства корпорации Intel в России, «Физтех-центра» Московского физико-технического института. Публикуются тексты по методологии и методике исследовательской деятельности учащихся ученых и педагогов из Москвы и других городов России, исследовательские работы школьников, организованы сетевые проекты, даются ссылки на другие интернет-ресурсы. До 250 посещений в день.

www.1553.ru — сайт Лицея № 1553 «Лицей на Донской», публикуются материалы Городской экспериментальной площадки «Разработки модели организации Образовательного процесса на основе учебно-исследовательской деятельности учащихся». До 50 посещений в день.

www.vernadsky.dnttm.ru — сайт Всероссийского Конкурса юношеских исследовательских работ им. В. И. Вернадского. Русская и английская версии. Публикуются нормативные документы по конкурсу, рекомендации по участию в нем, детские исследовательские работы. Организована система on-line регистрации рецензентов, каждый посетитель сайта может написать отзыв или рецензию на выбранную работу. До 300 посещений в день во время чтений им. В. И. Вернадского.

www.issl.dnttm.ru — сайт журнала «Исследовательская работа школьника». Публикуются основные материалы проекта, избранные тексты, информация по подписке. 40 посещений в день.

www.konkurs.dnttm.ru — обзор исследовательских и научно-практических юношеских конференций, семинаров конкурсов и пр. Организовано on-line размещение нормативных документов по конкурсам от всех желающих. До 50 посещений в день.

www.subscribe.dnttm.ru — рассылка новостей и информации по разнообразным проблемам и мероприятиям рамках работы системы исследовательской деятельности учащихся (в разработке).



О творческом развитии учащихся в образовательной области "Технология".

Нагель О.И., к.п.н., доцент ИПК и ПРНО МО

Вопросы развития творчества учащихся в образовательной области "Технология" рассматривались ранее в различных аспектах рядом авторов, в частности, Ю.Л. Хотунцевым, О.А. Кожинной, А.А.

Карачевым, Г.И. Кругликовым [8; 9; 10; 18]. Автор, опираясь на основные положения работ [8; 16], делает акценты на анализе роли художественно-эстетической деятельности учащихся при обучении технологии с позиций развития творческого потенциала личности и на подготовке учителя к реализации функции творческого развития учащихся.

1. Зачем в школе обучать творчеству ?

Целенаправленное формирование личности, способной творчески подходить к труду в любой сфере человеческой деятельности – важнейшая задача, стоящая перед современной школой. За последнее десятилетие эта мысль стала привычной, а фразы подобного типа отчасти превратились в шаблоны. Хотя справедливость подобных утверждений бесспорна. Изменились социально-экономические условия жизни, произошла смена парадигмы отечественного образования. Установка на творчество обусловлена быстрым темпом изменения параметров окружающего мира. А это, в свою очередь, вызывает у человека потребность в адаптации, приспособлении к этим постоянным изменениям (как потребность в самосбережении и самореализации одновременно). Стремление реализовать данную потребность приводит к формированию способности адекватного реагирования на смену условий, которое выражается в мыслях, делах и поступках, носящих поисковый, творческий характер. Действия по шаблону, основанные на переданных знаниях и опыте известных способов деятельности (умениях и навыках) уже не могут удовлетворить требованию адаптации к происходящим изменениям. Напротив, жестко заданные и некритично усвоенные образцы действий препятствуют проявлению творчества

Возникшее противоречие заставляет искать иные, новые подходы к обучению в образовательной школе, где закладываются основы личностного развития человека, чтобы выпускники могли быть готовы к самореализации во внешней, по отношению к школьной, среде.

Для однозначности понимания обратимся к терминологии и хотя бы в самых общих чертах раскроем сущность употребляемых в данном тексте понятий. Под *творчеством* в обобщенном виде понимается целенаправленная деятельность человека по созданию новых ценностей, имеющих общественное значение. *Самореализация* в психолого-педагогической литературе рассматривается как максимальное раскрытие творческой способности [16]. *Творческая способность*, так же, как и *творческий потенциал* – интегративная характеристика личности. В ее структуру входят мотивационный, интеллектуальный, коммуникативный, мировоззренческий, нравственный, эстетический компоненты [1]. Творческий потенциал и творческая способность соотносятся как потенциальное и актуальное. Общеизвестно, что личность развивается в деятельности. Творчеству нельзя научить показом или рассказом. Творческие качества личности могут быть развиты только в деятельности, носящей продуктивный, творческий характер. При наличии деятельностной *активности* творческий потенциал, раскрываясь и развиваясь, преобразуется в творческую

способность, то есть в способность творчески подходить к любой деятельности (в этом заключается универсальный характер творческой способности).

Процесс развития творческого потенциала, раскрытия творческих возможностей учащихся требует значительного времени, как и любой творческий процесс. Для его эффективности необходимо на протяжении всего обучения в школе создавать такие условия, чтобы каждый учащийся имел возможность овладеть личным опытом творческой деятельности, основанном на полученных, добытых самостоятельно и усвоенных знаниях.

Целенаправленное обучение творчеству, вероятно, можно рассматривать как *стиль* образовательного процесса в современной школе, которому следует и образовательная область "Технология" [9; 14; 18].

2. Возможности образовательной области "Технология"

с позиций творческого развития учащихся.

Преимущественная и исключительная особенность образовательной области "Технология" заключается в том, что во-первых, она охватывает весь процесс обучения в образовательной школе с 1 по 11 класс, а, во-вторых, в базисном учебном плане это практически единственная предметная область, где наряду с усвоением теоретических знаний значительная роль отводится предметно-практической созидательной деятельности учащихся. Таким образом, соблюдаются два условия эффективности творческого развития школьников: 1) длительный отрезок времени обучения; 2) практическая созидательная деятельность обучающихся. Интегративный характер содержания образовательной области "Технология" создает основу для межпредметных связей. В поиске этих связей заключен творческий компонент обучения. Организационно-методическую основу обучения технологии составляет проектная деятельность учащихся. Здесь имеет место использование научных методов познания в обучении (если рассматривать исследовательскую деятельность как ядро проектного метода).

Проектный метод обучения ориентирован на проявление и формирование именно творческих способностей учащихся, но этой же цели отвечают и некоторые модули содержания технологии. Речь идет о декоративно-прикладном творчестве, художественных ремеслах, обучению которым имеет ярко выраженную художественно-эстетическую направленность.

Необходимо отметить, что именно художественно-эстетическая деятельность содержит наибольший, если можно так выразиться, обучающе-творческий потенциал. Данное утверждение подкрепляется

концептуальными теоретическими выводами и многочисленными исследованиями в области педагогики и психологии творчества. Так, по мысли Н.А. Бердяева, художественное творчество лучше, полнее всего раскрывает сущность творческого акта. Искусство – по преимуществу творческая сфера. Не случайно во всех сферах духовной активности творческий элемент принято называть художественным [3]. Художественное творчество, или искусство, есть деятельность практически духовная (создание произведений искусства, фольклор, дизайн и др.) и одна из составляющих эстетической деятельности. Другая ее составляющая – духовная деятельность, включающая эстетическое созерцание, эстетическое восприятие, эстетическое суждение и пр. [17]. Эстетическая деятельность в целом является креативной по форме, содержанию, существу [11]. Иными словами, эстетическая деятельность не может быть не творческой. Конечный результат эстетической деятельности в системе общественной практики – развитие творческих сил и способностей человека вне зависимости от какой-либо деятельности, что совпадает с целями образования в современных условиях. Эстетическая деятельность пронизывает все сферы человеческой практики – социальную, научную, трудовую и в наибольшей степени художественную, проявляясь наиболее полно и целостно, когда действия человека возвышаются до творчества "по законам красоты". Эстетические понятия: красота, гармония, совершенство, выразительность являются всеобщими. Они применимы ко всем видам деятельности, результатам труда, природным явлениям. Все виды деятельности, поведения содержат в той или мере эстетическое целеполагание, хотя в труде оно содержится потенциально (например, труд рабочего может содержать творческие элементы, но может быть их лишен). И только в эстетической и художественной деятельности такое целеполагание доминирует. Красота и выразительность в искусстве самоценны, они развивают человека, доставляют ему духовное наслаждение, помогают познавать и преобразовывать мир. Современные исследователи считают основным в воздействии искусства на человека его способность развивать познавательный, созидательный, ценностно-ориентационный и коммуникативный потенциалы личности [7; 11; 12].

Когда речь идет об эстетическом воспитании, то здесь имеется в виду педагогическое воздействие в области духовной составляющей эстетической деятельности. Ни в коем случае не умаляя значения эстетического воспитания, формирующего способность видеть красоту, ярко, эмоционально чувствовать, давать эстетическую оценку предметам и явлениям, необходимо подчеркнуть важность созидательной эстетической деятельности в творческом развитии ребенка, а точнее, их взаимосвязь. В этом отношении трудно не согласиться с В.А. Разумным, который считает, что более корректно было бы говорить об эстетическом образовании (а не только воспитании), имея в виду целостность процесса эстетического образования и художественного, в широком смысле слова, обучения. Эстетическое образование в таком варианте представляет собой процесс формирования эстетического восприятия через вовлечение объекта воспитания и обучения в активную управляемую творческую деятельность [15].

О важной педагогической роли искусства говорил В.П. Вахтеров: "В сущности, вся роль учителя сводится к тому, чтобы связывать все факты, все мысли в головах учеников и строить из них одно гармоническое целое, соответствующее действительности. Мы знаем, что в науке это достигается путем широких обобщений, законов и выводов. Но этой же цели служит и искусство. В каждом произведении есть гармоническое целое... Единство, гармония, стиль, стройность – вот его идеал, и в этом его высокая педагогическая ценность" [5, с.320].

В рассматриваемом аспекте важным представляется утверждение А.И. Савенкова, основанное на анализе практики и результатах специальных исследований, о том, что специальная работа по развитию творческого потенциала личности особенно эффективна, если она проводится средствами художественной деятельности [17].

Художественная деятельность играет уникальную роль в развитии учащихся общеобразовательной школы. По мнению японцев, к примеру, их мировое лидерство в области технологий определяется во многом воспитанием у всех детей без исключения художественных наклонностей. Замечено, что человек, которого с детства учат "творчески любить красоту", не может свою работу выполнять кое-как. Напротив, он будет стремиться любую работу делать как можно лучше, пытаясь в самый рутинный труд внести творческие элементы [6].

Решающую роль в развитии и сохранении искусства сыграл *труд*. Декоративно-прикладное искусство стоит на стыке изобразительных искусств и трудовой деятельности. Являясь самой богатой и разнообразной областью художественной культуры народа, оно наиболее доступно и для школы. Занятия декоративным искусством способствуют воспитанию эстетических чувств и переживаний, без которых духовная культура теряет всякий смысл. Трудовой процесс позволяет глубже познать закономерности построения формы, красоту изделий, возможности материала и цвета.

Художественная обработка природных материалов, создание "второй природы" – мира предметов, которые природа не знает и которые противостоят ей как результат человеческого творчества, развивает духовные способности человека, в том числе "чувствующий красоту формы глаз". В слаженной, согласной работе глаза, головы и руки возникает чувство правильности, порядка, пластической координации.

Художественное творчество включает в себя освоение культурного наследия. Народное искусство, в том числе народное декоративно-прикладное искусство (искусство ручного труда), играет важную роль в системе эстетического образования. Отточенные поколениями народные традиции становятся основой нового восприятия современности. Культура труда не перенимается, а формируется, передается из поколения в поколение, чем и сильны традиции в системе культурных отношений.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что именно трудовое обучение в общеобразовательной школе (и особенно в предметной области "Технология") содержит в себе исключительную возможность интеграции предметно-практического и художественно-эстетического аспектов деятельности учащихся. В таком варианте происходит наиболее яркое воплощение и развитие сущностных (творческих) сил молодого человека. Но для этого необходимо решить задачу органичного соединения в трудовом обучении на основе декоративно-прикладного искусства двух видов художественной активности учащихся: восприятия искусства (потребления) и овладения практическими навыками (производства).

Так же, как культура неотделима от образования, так и трудовое обучение не должно идти в отрыве от художественно-эстетического развития. Трудовое обучение в общеобразовательной школе должно носить художественно-развивающий характер, а не рассматриваться только как изучение ремесла с его технической стороны. На практике часто наблюдается обратное – акцент делается на репродуктивной, механической стороне декоративно-прикладного творчества. Введение в образовательную область "Технология" таких разделов, как "Художественная обработка материалов", "Декоративно-прикладное творчество", и конечно же проектной деятельности дает возможность учителю целенаправленно и эффективно осуществлять творческое развитие учащихся. Проблема состоит в адекватности подготовки учителя, в том, насколько развит его творческий потенциал. Очевидно, что только творческий учитель может воспитать творческую личность.

3. Подготовка учителя.

Учитель – ключевая фигура в учебно-творческой деятельности учащихся. Практика показывает, что разные учителя, имея одно и то же методическое обеспечение, достигают отнюдь не одинаковых и не всегда высоких результатов в творческом росте своих учеников. И напротив, иной учитель, далеко не всегда имеющий соответствующие методические материалы, добивается больших успехов в развитии детского творчества. Значит, дело в личности учителя, в том, насколько он способен сам осуществлять творческую деятельность, а также организовывать творческую деятельность учащихся и руководить ею. Отсюда напрашивается вывод: необходима адекватная подготовка учителя для реализации функции творческого развития учащихся.

Как понимать адекватность подготовки учителя к творческому развитию учащихся? Если ученик должен "открывать" для себя знания в процессе учебно-творческой деятельности, то задача учителя – корректно руководить деятельностью учащегося. Это, вероятно, возможно при условии, если учитель:

- компетентен в содержании предмета (и в теории, и в практике);
- имеет собственный опыт творческой деятельности;

– владеет инструментарием педагогики творчества.

При несоблюдении хотя бы одного из перечисленных условий, руководство учебно-творческой деятельностью ребенка вряд ли будет эффективным.

Из вышесказанного ясно, что реально обозначились, по крайней мере, два аспекта рассмотрения профессионально-творческого мастерства учителя. Первый – учитель как творческая личность. Второй – учитель как организатор и руководитель процесса ученического творчества. В первом аспекте определяется задача развития творческих возможностей самого учителя как личности, индивидуальности; во втором – задача психолого-педагогической и организационно-методической подготовки учителя. Если первый аспект связан с усвоением учителем процедур творчества, овладением опытом собственной творческой деятельности на основе знаний и действий, связанных с содержанием деятельности, то второй аспект относится к педагогике творчества и выражается в усвоении учителем знаний о методах, формах, условиях и других компонентах учебно-творческой деятельности учащихся и его (учителя) умении реализовать эти знания на практике. Разведение двух аспектов подготовки учителя не означает, что их нужно рассматривать независимо друг от друга. Скорее, напротив, – позволяет высветить две важных стороны одной проблемы, подлежащей изучению и решению.

Далее возникают следующие закономерные вопросы: 1) возможна ли в принципе такая подготовка учителя? 2) если да, то где и как можно ее осуществлять с учетом обозначенных аспектов?

По первому вопросу. Исследователи проблем творчества утверждают, что креативность, способность к творческому выполнению любой деятельности, не является исключительным врожденным даром, уделом избранных. Каждый человек в той или мере обладает творческим потенциалом, который поддается развитию [2; 4; 11].

Существует мнение, что у взрослых людей развитие творческого потенциала может происходить более эффективно, чем у детей, и это объясняется большим объемом знаний и опыта, необходимых в качестве базы для творчества.

Все это дает основание говорить о возможности и необходимости развития творческого потенциала учителя.

Утвердительный ответ на первый вопрос позволяет обратиться ко второму вопросу, то есть, где и каким образом подготавливать учителей к руководству ученическим творчеством. Теоретически существуют три возможности для соответствующей подготовки учителя: во-первых, в системе профессионального образования (в педагогических вузах и колледжах); во-вторых, в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации); и наконец – путем

самообразования, саморазвития. Последний путь по силам не каждому учителю. Он предполагает, как минимум, наличие устойчивой мотивации к профессиональной рефлексии, которая может сформироваться на основе анализа собственной педагогической практики (которой у студентов-педагогов пока недостаточно), и при наличии определенных способностей.

Большими возможностями обладает система дополнительного профессионального образования. Опыт работы автора с учителями технологии (трудового обучения) в институте повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Московской области (ИПК и ПРНО МО) показывает, что периодическое обучение на курсах повышения квалификации позволяет учителю не только овладевать профессионально-творческими знаниями, но и "включаться" в учебно-творческую деятельность, оказывающую существенное влияние на развитие его творческого потенциала.* Практика дает основание утверждать, что повышение квалификации в учреждениях дополнительного профессионального образования позволяет эффективно осуществлять профессионально-творческое развитие учителя, ориентированное на его саморазвитие и, в конечном итоге, на самореализацию.

Подведем итоги сказанному.

Творческое развитие учащихся есть требование времени, позволяющее успешно выстроить жизненную траекторию каждой личности. Общеобразовательная школа, где закладываются основы личностного роста учащихся, теоретически имеет возможность для эффективного развития творческого потенциала каждого школьника. Исключительными возможностями в этом плане обладает образовательная область "Технология", содержащая такие факторы успеха в развитии творчества детей, как: продолжительное время педагогического воздействия (с 1 по 11 класс); межпредметные связи, обусловленные интегрированным характером содержания технологии; предметно-практическая созидательная деятельность учащихся; художественно-эстетическая направленность ручного труда; проектная (исследовательская) деятельность учащихся. Значительна роль художественно-эстетической деятельности в обучении технологии с позиций развития творческого потенциала обучающихся. Проблема творческого развития учащихся в образовательной области "Технология", как впрочем, и в других предметных областях, состоит в адекватной подготовке учителя. Решение проблемы видится в трех планах:

* На кафедре технологий и предпринимательства ИПК и ПРНО МО в течение нескольких лет преподавателями ведется опытно-экспериментальная работа по развитию творческого потенциала учителей технологии (трудового обучения). Разработаны и внедрены специальные программы курсовой подготовки слушателей, разработано и издано учебно-методическое пособие для занятий по программам, процесс обучения оснащен видеорядом и дидактическими разработками. Предметно-практическая основа курса: один из видов ДПИ – лоскутное шитье. Применительно к материалам и их обработке – это художественная обработка текстильного лоскута.

- соответствующая подготовка будущих учителей в системе профессионального образования (педагогических вузах и колледжах);
- повышение квалификации учителей в системе дополнительного профессионального образования (институтах повышения квалификации и пр.);
- самообразование, саморазвитие учителя.

Большими возможностями обладает система повышения квалификации учителей, которая объединяет учителей-практиков и позволяет им не только усваивать профессионально-творческие знания, но и овладевать собственным опытом творческой деятельности. Профессионально-творческое развитие учителя в процессе повышения квалификации ориентировано на его дальнейшее саморазвитие и самореализацию.

Литература

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. Монография. – Изд-во Казанского ун-та, 1988.
2. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства: Пер. с англ. – М.: Прометей, 1994.
3. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. В 2-х т.т. – М.: Политиздат, 1994.
4. Боров Ю.Б. Эстетика. – М.: Политиздат, 1988.
5. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева – М.: Педагогика, 1987.
6. Воловикова М., Трофимов А. Возвращение к себе. Психология. Символ. Культура. – М.: РАО, 1995.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
8. Карачев А.А. Метод проектов и развитие творчества учащихся // Школа и производство. – 1997 г., № 2, с.10-11.
9. Концептуальные основы образовательной области "Технология" / Под ред. Ю.Л. Хотунцева. – М.: РАО, 1999.
10. Кругликов Г.И. Вовлечение в творчество – путь к успеху в обучении технологии / Школа и производство – 2002 г., № 3, с.10-11.
11. Крылова Н.Б. Эстетический потенциал культуры. – М.: Прометей, 1990.
12. Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997.
13. Пономарев Я.А. Психология творения. – М.: Моск. психолого-социал. Ин-т; Воронеж, 1999.
14. Проекты "Обязательного минимума содержания образования" и "Требований к уровню подготовки выпускников" по технологии в начальной, основной и средней (полной) школе // Школа и производство. – 2002 г., № 1, с.9-13.
15. Разумный В.А. Художественная педагогика. – М.: Ин-т переподготовки работников иск-ва, культуры и туризма, 1999.
16. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия): Монография. – М.: Педагогический вестник, 1997.
17. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Пед. общество России, 1999.

18. Хотунцев Ю.Л., Кожина О.А. Развитие творческих способностей учащихся в образовательной области "Технология": Методические рекомендации для учителей и студентов факультетов технологии и предпринимательства.

19. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989.

Адаскина А.А. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПРИЯТИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

1.11.2003 15:29 | А.И.Филатов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ.

Диссертационное исследование посвящено изучению художественного восприятия действительности.

Актуальность исследования.

Психология подчеркивает важность эстетического развития для гармоничного развития личности каждого человека. Как отмечают многие исследователи, в том числе основоположник гуманистической психологии А. Маслоу, "образование посредством искусства" - один из самых правильных способов обучения, так как он открывает человеку путь к самому себе, к своему духовному миру, такое образование незаменимо на пути самоактуализации. И хотя психология признает важность этой проблемы, нужно отметить, что многие конкретные вопросы художественного развития и образования изучены далеко недостаточно, некоторые положения выдвигаются психологами как априори истинные, не нуждающиеся в проверке. Это касается, в первую очередь, не художественного творчества, а отношения человека к действительности и ее восприятия, что, по мнению многих художников, психологов и педагогов, является основополагающим моментом художественного творчества.

Данная работа посвящена экспериментальному исследованию художественного восприятия действительности у детей и взрослых. Она дает также ответы и на некоторые вопросы, связанные с особенностями мировосприятия художественно одаренных людей.

Актуальность работы определяется важными педагогическими проблемами, затронутыми в исследовании. В настоящее время при составлении и апробации программ для общеобразовательных школ приоритеты обычно отдаются развитию аналитического и логического мышления в ущерб его образности и целостности. Это выражается не только в значительно меньшем учебном времени, которое отводится предметам эстетического цикла, но и в порочных, неадекватных искусству методах преподавания, недостаточном научном обосновании конкретных методик. В работе показано, что традиционная система школьного обучения приводит к угасанию некоторых существенных задатков художественного восприятия у детей на протяжении младшего и среднего школьного возраста. В то же время, при использовании альтернативных экспериментальных программ существует возможность сохранить и развить богатые предпосылки детского возраста. Таким образом, данная работа актуальна с точки зрения проблем реформирования школы.

Цель исследования - теоретически и экспериментально изучить особенности художественного восприятия действительности,

Объектом исследования является художественное восприятие действительности.

Предметом исследования являются особенности восприятия предметной действительности у художественно одаренных людей, а также предпосылки художественного восприятия у детей разного возраста.

Гипотезы исследования:

1. Художественное восприятие действительности характеризуется постоянной направленностью на создание

художественных образов, выражающих эмоциональную оценку предметов и явлений окружающего мира. Эта черта проявляется и за пределами профессиональной деятельности художника.

2. Восприятие действительности у детей и взрослых художников, вопреки распространенному мнению об их сходстве, качественно различаются,

3. Образность и эмоциональность восприятия, присущие детям, являются благоприятными предпосылками развития художественного восприятия, но у большинства детей его становление происходит только в специальных психолого-педагогических условиях.

В соответствии с целью, гипотезами и предметом исследования были сформулированы следующие исследовательские задачи:

1. На основании анализа литературы и экспериментального исследования выделить особенности восприятия, присущие художественно одаренным людям.

2. Конкретизировать и экспериментально проверить распространенное априорное мнение о сходстве восприятия детей и взрослых "художников".

3. Проследить динамику задатков художественного восприятия у детей в период от дошкольного до подросткового возраста в условиях традиционного и экспериментального обучения.

Методологическая основа.

Проблеме эстетического восприятия действительности уделяют большое внимание многие психологи-исследователи художественного творчества, независимо от разделяемых ими теоретических концепций, например, Р. Арнхейм, развивавший положения гештальт-психологии, Э. Нойман, последователь К.Г. Юнга, А. Маслоу, представитель гуманистической психологии, Д.Н. Абрамян, разрабатывающий концепцию отражения на базе марксистской философии. Практически все исследователи рассматривают художественное восприятие действительности как проявление художественной одаренности и важную основу художественных способностей.

Широко привлекая для обсуждения идеи авторов разных направлений, в качестве непосредственных методологических оснований мы можем выделить концепцию эстетического отношения к миру как основы художественных способностей А.А. Медик-Пашаева и З.Н. Новлянской.

В качестве основного метода был использован метод эксперимента, который в зависимости от стоящих задач был конкретизирован как метод "эталонной" группы, метод "возрастных срезов".

Научная новизна и теоретическая значимость.

В работе начинает наполняться психологическим содержанием широко распространенное в искусствоведческой, психологической и педагогической литературе, но мало конкретизированное понятие "художественное восприятие". Нами были выделены и описаны на экспериментальном материале особенности художественного восприятия предметной действительности взрослых профессионалов-"художников".

В экспериментальном исследовании выделены черты детского восприятия (эмоциональность дошкольников, способность к образному видению младших школьников), которые являются предпосылками для развития эстетического отношения к миру, а также показано принципиальное отличие полноценно сформировавшегося художественного восприятия от тех предпосылок, которые присущи детям.

В работе исследованы возрастные изменения и роль психолого-педагогических условий в развитии художественного восприятия.

Исследование позволяет наметить приблизительные границы наиболее благоприятного для развития художественного восприятия сензитивного периода,

Теоретический интерес представляет использованная в работе методика, которая позволяет исследовать художественное восприятие в новом ракурсе - в момент его зарождения при восприятии явлений окружающего мира. Автором найден оригинальный способ обработки материалов, полученных при помощи данной методики.

Практическое значение.

Практическое значение имеет разработанная в исследовании методика, позволяющая оценить не только наличный уровень художественного развития, но и творческий потенциал учеников. Методика (наряду с другими показателями) позволяет оценить эффективность систем преподавания (что и было показано в работе на примере сравнения учеников, обучающихся по разным программам). Полученные данные о предпосылках художественного восприятия у детей и их динамике должны быть использованы для создания благоприятных условий художественного развития при построении конкретных программ и заданий, при разработке курсов предметов эстетического цикла для общеобразовательных школ.

Основные положения, выносимые на защиту

1. Восприятие действительности у художников-профессионалов отличается рядом специфических черт: о Даже при отсутствии специально поставленной задачи, они, воспринимая обычные предметы, преобразуют их под углом зрения создания возможного художественного образа.

о Выявленной в эксперименте стержневой чертой восприятия "художников" является выраженная эмоциональная оценка.

о "Стержневая" эмоциональная оценка не произвольна по отношению к конкретному воспринимаемому предмету, а связана с его чувственным обликом, причем испытуемый акцентирует его характерные выразительные черты.

о На основании общей эмоциональной оценки описание разворачивается как внутренне непротиворечивое, тяготеющее к построению целостного образа-характера.

о Стратегия описания у "художников" является устойчивым образованием и не меняется при восприятии разных предметов.

2. Сходными чертами: эмоциональностью и интересом к чувственному облику вещей, - отличаются и дети-дошкольники. Эти свойства можно считать благоприятными предпосылками художественного развития. Однако эти предпосылки имеют принципиальное отличие от восприятия взрослых "художников": эмоциональные оценки и чувственные характеристики предметов в восприятии детей еще не "сплавлены" в единой стратегии, ведущей к созданию целостного художественного образа.

3. В условиях традиционного школьного обучения дети к концу младшей школы много утрачивают эмоциональность восприятия, хотя они по-прежнему внимательны к конкретно-чувственному облику предметов и демонстрируют широкие возможности образного видения предмета. Большинство подростков утрачивают благоприятные задатки, свойственные младшим детям: их восприятие отличается потерей эмоциональности и внимания к чувственным признакам предмета. Их описания эмоционально и образно бедны.

4. Утрата элементов художественного видения не является закономерным возрастным этапом. В условиях специального обучения у многих восьмиклассников описанные задатки (эмоциональность, образность, интерес к чувственному облику предмета) развиваются, и часть подростков способна дать полноценное художественное описание. Апробация.

Основное содержание работы неоднократно обсуждалось на заседаниях лаборатории психологических проблем художественного развития Психологического Института РАО, результаты исследований докладывались на юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института им. Л.Г. Щукиной, где доклад был отмечен второй премией им. А.А. Смирнова, а также на научно-практических конференциях МГОПУ. Вынесенные на обсуждение положения и результаты экспериментов прошли апробацию в лекциях и практических занятиях студентов факультета психологии МГОПУ.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и приложений. В библиографию включено 180 источников, в том числе 9 на иностранных языках.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ.

Несмотря на принципиальную важность художественного восприятия для искусствоведения, психологии творчества и педагогики искусства, это понятие мало конкретизировано. В экспериментальных психологических исследованиях художественное восприятие обычно сводится к изучению восприятия произведений искусства (картин, музыкальных и литературных произведений) (Л.Г. Юлдашев, Е.М. Торшилова, М.З. Дукаревич, Г. Мак-Уинни, Ч. Осгуд, О.И. Никифорова, Г.В. Иванченко, Т.А. Дельская, М.Д. Назаров и мн. др.), но не исследуется как восприятие художественно не обработанной действительности: людей, предметов и явлений окружающего мира. Диссертационное исследование посвящено экспериментальному изучению художественного восприятия предметной действительности взрослыми профессиональными "художниками".

В исследовании подвергаются экспериментальной проверке бытующие в психологии и педагогике мнения о том, что дети и "художники-профессионалы имеют ряд общих психологических черт: "свежесть восприятия", "острота взгляда", "яркость впечатлений". В нашей работе мы постарались конкретизировать и наполнить реальным психологическим содержанием эту культурную метафору, основываясь на материале, полученном экспериментальным путем. Отметим, что обычно художественное восприятие детей изучалось на материале произведений искусства (например, в работах А.В. Запорожца, Е. М. Торшиловой, П.С. Писарского. О.И. Никифоровой, Г.А. Емельянова, Н. Gardner, В.П. Ягунковой и мн.др.).

Во Введении обосновывается актуальность исследования художественного восприятия, определяется объект, предмет, гипотезы, цели исследования и вытекающие из них задачи, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

Первая глава "Особенности восприятия действительности у художественно одаренных людей" содержит обзор литературы, посвященной роли восприятия в процессе художественного творчества, а также особенностям восприятия людей, занимающихся художественным творчеством.

Первая глава начинается с краткого обзора психологических исследований восприятия, целью которого является выделение основных направлений психологии восприятия и соотнесение их с тем ракурсом, который

составляет основу данного исследования. Несмотря на то, что большинство исследователей подчеркивают активность процесса восприятия и его обусловленность личностью воспринимающего (И.Рок, Р.Грегори, Р. Арнхейм, А. Логвиненко и мн. др.), в экспериментальных исследованиях чаще изучается влияние особенностей стимула на воспринимаемый образ. Это направление исследований реализуется в постановке и решении таких проблем как изучение порогов восприятия, обнаружения сигнала, восприятие пространства, восприятие формы, цвета, движения и многих других аспектах (Р. Солсо, А. Логвиненко, И.Рок, Р.Грегори, Дж. Гибсон, Е.Н. Соколов, Ч.А. Измайлов, Б.М. Величковский и др.),

В то же время, несмотря на богатство и разнообразие экспериментальных исследований восприятия, необходимо отметить, что они достаточно далеки от проблемы, рассматриваемой в данной работе. Нас интересовало влияние личностных особенностей воспринимающего (более конкретно - человека с развитым эстетическим отношением к действительности) на специфику воспринятого образа. В данном контексте нам представляется важной точка зрения В.П. Зинченко, который заостряет внимание на несовпадении продуктов "зрения" и "духовного видения". Отметим, что традиционная психология восприятия занималась в большей степени первым аспектом, нас же в данной работе интересует именно малоисследованный второй аспект. Важный с этой точки зрения подход к восприятию мы встречаем в работе Б.Ф. Ломова, А.В. Беляевой, В.Н. Носуленко. По мысли авторов, "чувственная ткань" неразрывно связана со значением этого образа для человека. Перцептивный образ претерпевает изменения: трансформацию из одной модальности в другую, объединение, расчленение, усиление и ослабление и т.п., а слово выступает как "средство таких трансформаций". Б.Г. Ананьев указывает на то, что в психическом развитии человека теснейшим образом связаны две тенденции: перевод образов любой модальности на зрительные схемы (тенденция визуализации чувственного опыта) и развитие обозначающей функции речи, развитие речи приводит к "вербализации всего жизненного опыта".

Важно подчеркнуть, что в экспериментальном исследовании нас интересует образ субъективно трансформированный, что очень тесно связано с использованием языка. Направление и характер субъективной трансформации образа раскрывается через продукты вербализации, что позволяет исследовать восприятие через описание.

Среди всего многообразия подобных трансформаций мы выделяем те, которые протекают под влиянием эстетического отношения к действительности. Дальнейшие разделы первой главы направлены на то, чтобы, используя литературные источники, выделить основные факторы, влияющие на трансформацию сенсорных образов у художественно-одаренных людей,

Одна из основных особенностей художественного восприятия - то, что оно разворачивается под воздействием особой мотивации. В работах А. Маслоу опыт подобного рода восприятия получил название "бытийного" восприятия, в отличие от обыденного "дефицитарного". А. Маслоу неоднократно подчеркивает, что это своего рода эстетическое переживание. Существенные черты "бытийного познания": поглощенность объектом, восприятие объекта вне его утилитарной ценности, отсутствие разделения на субъект и объект. Объект видится очень конкретно как единственный представитель данного класса и, в то же время цельно, что требует для выражения поэтического языка. Эстетическое переживание часто носит надличностный характер, особенно ярко эта мысль звучит в работах К. Юнга и его последователей (К.Г. Юнг, Э. Нойман, Р. Ассоджолли). А.А. Мелик-Пашаев рассматривает эстетическое отношение к действительности как основной мотивирующий художественное творчество фактор. Эстетическое отношение отличает осознанное переживание единства с миром, неутилитарность, специфическая восприимчивость человека к чувственному облику предметов и явлений, к форме как выражению внутреннего состояния, созвучного человеческому бытию.

Опыт подобного восприятия является общечеловеческой способностью (М. Арнаудов, А.А. Мелик-Пашаев). Такой опыт важен для любого человека, однако, для художника он наиболее значим, так как дает почву для новых замыслов.

Характерными чертами художественного восприятия является аконстантность (М. Старчеус), которая неразрывно связана с ощущением непрерывной изменчивости мира.

Аконстантность является толчком для работы творческого воображения - повторяющееся и устойчивое можно отразить в понятии, ускользающее - лишь в образе, метафоре.

Восприятие художников отличает ярко выраженное влияние эмоциональной оценки на создание перцептивного образа (Е.М. Торшилова, МЗ. Дукаревич, Е.П.Крупник, А.А. Мелик-Пашаев), В то же время, в работе подчеркивается несводимость эстетических переживаний к обыденным (М.М Бахтин, Л.С. Выготский, Э.Нойман, Л.Я. Дорфман и мн. другие). Переживание художника уже на этапе восприятия отличаются от обыденных эмоций, в нем доминируют "специфические" для искусства эмоции: чувство целого., эмоции формы, предвосхищение будущего произведения.

В работе рассматривается тесная связь художественного восприятия с воображением. Как подчеркивает Р. Арнхейм, именно в восприятии проявляется способность человека "воображать", придавая образ предмету, явлению. Тесная связь художественного воображения с восприятием определяет тот факт, что воображение

художника не является процессом бесконечного перекомбинирования имеющихся в его распоряжении образов. Ярко проявляется стремление художника к переработке образа, выделение в предмете главного, характерного, а также тенденция к образному сближению объектов, то есть умение видеть один предмет сквозь призму другого. Важнейшим механизмом творческого восприятия является акцентирование, то есть выделение из бесчисленного многообразия впечатлений нескольких наиболее характерных черт (Р. Арнхейм, М. Арнаудов, З.Н. Новлянская). Эта черта человеческого восприятия приобретает в художественном творчестве статус специального приема. Характерно, что он универсален - его можно встретить во всех видах искусства. Художник, выделяя в восприятии некоторую часть реальности, стремится оформить ее в целостный, эмоционально насыщенный образ, тяготеющий к художественному.

Существенным для данной работы является вопрос о специфике художественного образа. Важная для данного контекста постановка проблемы художественной образности дана в литературоведческой работе Р. Уэллека и О. Уоррена, где авторы выделяют различные типы метафор (или образов). Самый низкий уровень - "декоративный" образ, "метафора-безделушка", основанная на лишь внешнем сходстве предметов, в них игнорируется связь внешнего предметного мира с внутренним миром человека. Более высокой ступенью образности являются "сталкивающий" образ. В нем сходство предметов не в форме, цвете или других внешних признаках объектов, а в близости вызываемых ими чувств. Высшие типы образности ("глубинный" и др. образы) отличают три основные особенности: неподдатливость картинно-зрительному восприятию - метафоры лишь намекают на предмет, используя образ "ниже уровня четкой видимости"; направленность на внутренний мир человека (их суть - осмысление переживаний, философских проблем); в метафорах этого типа происходит взаимопроникновение понятий, они вступают в плодотворный союз. В теоретическом плане нам представляется важной идея "вертикального измерения" образов - от более простых к более сложным, художественно значимым. В практическом плане мы использовали эти соображения при классификации богатого образного материала, предоставленного в ходе эксперимента нашими испытуемыми. Подчеркнем важный для нас момент, что низший уровень метафор, основывается лишь на внешнем сходстве, по-видимому, может не нести в себе художественного начала, если объекты "объединяются" лишь на основании случайных, субъективно и эмоционально незначимых признаков.

В последнем параграфе первой главы проводится анализ литературы, посвященной исследованию связи психофизиологической организации мозга и особенностей восприятия. На основании этих работ, по видимому, можно сделать вывод об отсутствии однозначной связи между доминированием одного из полушарий (обычно в данном контексте говорят о "правополушарном" способе переработки информации) с художественными способностями.

На первом этапе творчества - этапе восприятия действительности и создания замысла, действительно, наиболее важна правополушарная стратегия, связанная с пониманием сложности, неоднозначности связей между воспринимаемыми явлениями, с созданием богатой контекстами модели. Однако, целостный творческий процесс возможен только при достижении определенной гармонии между право - и левополушарной стратегией, которая, в свою очередь, связана с анализом, соотношением частей. В то же время, хотя данные описанные особенности восприятия наиболее ярко проявляются у художественно одаренных людей, они не являются чем-то, присущим исключительно "художникам". Эстетические переживания есть в опыте каждого человека. Однако, для кого-то они случайны и эпизодичны, а для людей с развитым эстетическим отношением стали устойчивым способом мировосприятия. Наличие элементов подобного опыта у каждого человека подводит к мысли о том, что описанные особенности восприятия, рассматриваемые как существенная сторона художественного творчества, не являются раз и навсегда установившейся особенностью личности, а могут развиваться как стихийным путем, так и в результате целенаправленного обучения.

Во второй главе "Задатки художественного восприятия у детей" рассматриваются те особенности детского мировосприятия, которые сближают его с художественным. На "эталонной группы". В эталонную группу вошли люди, профессионально занимающиеся искусством, - художники разных направлений (живописцы, графики, прикладники), архитекторы, музыканты и хореографы.

В качестве контрольной была набрана группа взрослых людей с высшим образованием, профессионально не связанных с искусством.

Цель второй серии эксперимента заключалась в изучении особенностей детского восприятия действительности с точки зрения художественных задатков и исследовании их динамики в условиях традиционного обучения. Для решения этой задачи был использован метод возрастных срезов. В данной серии приняли участие дети из подготовительной группы д/с № 1877, ученики 3-х и 8-х классов общеобразовательной школы №462.

Цель третьей серии эксперимента состояла в изучении влияния специального обучения на развитие художественного восприятия. Для решения данной задачи мы проводили эксперимент с учениками 3 классов и 8 классов 91 школы, обучающимися по программе Г.Н.Кудиной и З.Н. Новлянской "Литература как предмет

эстетического цикла". Исходной задачей данного курса является воспитание эстетически развитого читателя, что по мысли авторов невозможно без развития эстетического отношения к миру.

Всего в эксперименте приняли участие 7 групп испытуемых (158 человек),

1. "эталонная" группа - 19 человек.

2. контрольная группа - 22 человека.

3. группа старших дошкольников 6-6.5 лет, подготовительная группа д/с1877-22 человека

4. 3 класс школа № 624 (9-9.5лет): дети, обучающиеся по традиционной программе - 26 человек

5. 3 класс школа № 91 (9-9.5лет); дети, обучающиеся по специальной программе Г.Н.Кудиной и З.Н.

Новлянской "Литература как предмет эстетического цикла" -24 человека

6. В класс школа № 624 (13 - 13.5 лет): дети, обучающиеся по традиционной программе - 22 человека

7. 8 класс школа № 91 (13 - 13.5 лет): дети, обучающиеся по программе Г.Н.Кудиной и З.Н. Новлянской

"Литература как предмет эстетического цикла": 23человека.

Методика "Описание предмета".

Идея методики была предложена З.Н. Новлянской. Ее конкретное воплощение и критерии для анализа полученных данных были разработаны в процессе нашего исследования.

Методика направлена на исследование особенностей трансформации образов у художественно одаренных людей, то есть нас интересует субъективно трансформированный осмысленный образ. Опираясь на теоретические положения, изложенные в первой главе (Б.Ф. Ломов и др.), мы считаем возможным изучать особенности восприятия через данные, полученные при помощи описания, поскольку основное направление подобных трансформаций тесно связано с использованием речи. Методика направлена на изучение психических процессов, предшествующих творчеству, исходным материалом в ней выступают реальные предметы. В методике не ставится художественная задача" она позволяет судить, ставит ли человек эту задачу самостоятельно.

В качестве стимульного материала использовались два предмета: засушенное соцветие декоративного лука, похожее на шар из маленьких цветков на длинном тонком стебле, и щетка на круглой деревянной ручке.

Предметы подобраны так, что один -природный и декоративный, второй - сделан человеком и подчеркнута функционален.

Инструкция: "Вы должны описать этот предмет как можно подробнее. Ваши описания должны отвечать на вопрос: Какой этот предмет? Вы можете говорить все, что приходит в голову, в любой форме, но Ваши описания должны отвечать на вопрос:"Какой этот предмет?"".

Процедура: Ребенку или взрослому дают возможность рассмотреть вещь и протоколируют ответы. После того, как он закончил, его просят еще и еще дополнить описание, до тех пор, пока он категорически не откажется.

Время беседы неограниченно. Эксперимент проводился индивидуально с каждым испытуемым, данные заносились экспериментатором в специальный протокол.

Результаты исследования и их обсуждение.

Критерии анализа протоколов.

Для решения поставленных задач мы использовали два способа анализа материала; количественный и качественный.

Критерии количественного анализа.

Описания предметов, которые давали наши испытуемые, состоят из отдельных высказываний. Это отдельные элементы описания, в речи они обычно разделены паузами и интонацией, они сравнительно независимы друг от друга. Это - отдельные единицы, из которых складывается целое описание. Количественный анализ заключался в сравнении групп по количеству определений разного типа.

Нами были выделены три основные типа определений,

1.Безоценочно - описательные определения. Среди этих определений выделяются три группы:

А. Предметные описания предельно конкретны. Человек выделяет детали, отдельные признаки, констатирует их, не высказывает никакой оценки: "Щетка деревянная, щетина имеет черный цвет".

Б. Конструктивные, схематизирующие определения - попытки классифицировать объект, найти специальные термины для его описания. Преследуется цель создать "объективно точную" картину, используются числа, научная терминология: "На верхушке находится семь отверстий, одно в середине, а остальные в виде равностороннего шестиугольника с центром в среднем отверстии".

2. Эмоционально-оценочные определения. Высказывается прямая оценка предмета: "Красивая", "Неприятная", "Неинтересная", "Отталкивающая".

3.Образные описания. Эту группу определений охарактеризовать наиболее сложно, поскольку термин "образ" включает разнородные по смыслу понятия.

А. Образы, содержащие скрытые сравнения, метафоры Такие образы создаются путем сближения (иногда - замещения) разных объектов или явлений на основании сходных признаков. Сами признаки остаются неназванными, что оставляет свободу для трактовки. Примеры: "Мумия цветка", сухой лист у основания

цветка - "Дохлый мотылек".

Б. Образы-характеры. В основе этих образов лежит общая метафора, одушевляющая вещи. Рассказчик старается передать характер предмета, его переживания: "Добрый он такой, старый... Последние деньки отживает, грустный, да... Радует ли его что-нибудь, по-моему, уже ничего...".

В. Образы - картинки (ассоциации). Предмет вызывает ряд ассоциативных воспоминаний, организует вокруг себя картину. " У соседей по даче (в Тверской области, где никто такого не делает!) английская лужайка и бордюры из лука и чеснока, горки альпийские - ирисы, лилии и лук, и чеснок цветущие...", Мы показали не все, но лишь наиболее яркие и важные для данного контекста примеры образных определений.

Результаты

Таблица №1. Результаты выполнения методики "Описание предмета" всеми группами испытуемых.

ЭГ КГ Д/с Зкб24 8кб24 Зкл91 8кл91 разных
Безоценочные 66 405 290 705 460 791 420
9.2% 53.4% 59.1% 69.6% 78.2% 75.4% 47.8%
Оценочные 389 190 135 154 67, 177 257
54.4% 25.1% 27.5% 15.2% П. 4% ~1 16.9% 29.3%
Образные 260 163 66 154 61 81 201
36.4% 21.5% 13.4% 15.2% 10.4% 7.7% ^22.9%

Сумма 715 758 491 1013 588 1049 1878

Таблица №2. Значения коэффициента %2 при попарном групп. сравнении результатов

ЭГ КГ Д/с Зкб24 8кб24 Зкл91 8кл91

;ЭГ 333.4** 349.9** 625.4** 639.1** 750.5** 278.6**

КГ 12.9** 49.2** 89.6** 108.5** 4.29

Д/с 32.3** 54.2** 42.7** 22.4**

Зкб24 14.2** 28.5** 95.5**

8кб24 11.0** 87.1**

! Зкл91 165.7**

** - значимость различий $p < 0.01$ *- значимость различий $p < 0.05$

как показывает таблица различия между группами являлись* значимыми. Эталонная группа существенно отличается как от Контрольной, так и от остальных групп. Не выявлено значимых различий между Контрольной группой взрослых и учениками 8 класса 91 школы, обучающимися по экспериментальной программе. Полученные данные (в сочетании со значениями углового преобразования Фишера sr^* , позволяющего сравнивать процентные доли) использованы при обсуждении результатов.

Первая серия эксперимента проводилась со взрослыми испытуемыми (ЭГ и КГ). На основании протоколов взрослых испытуемых были выделены критерии качественного анализа к описанию эталонный (художественный) способ восприятия.

Количественный подход позволяет нам оценить отдельные элементы ("единицы") описания. Однако в данном контексте нас интересует художественный аспект, а художественная выразительность часто является свойством не отдельных частей, но всего законченного целого. В дальнейшем под "определением" мы будем понимать отдельную единицу, то есть одно высказывание, под "описанием" - все сказанное участником эксперимента, то есть условно весь "текст" в целом. Характеристикой целостного описания в нашем исследовании служит стратегия его построения, которая отражает то, что говорящий считает наиболее существенным. При выделении стратегий мы основывались, главным образом, на преобладающем типе определений, однако существенными оказались такие аспекты как 1) эмоциональность- безоценочность, 2) целостность-фрагментарность, 3) внутренняя связанность - ее отсутствие, 4) аналитичность - синтетичность описания. Были выявлены следующие виды стратегий;

1 стратегия. Конкретное описание - описание через перечисление отдельных деталей. Используются преимущественно определения 1 типа (безоценочно-описательные). Данный способ характеризуется наблюдательностью, вниманием к предмету, его свойствами признакам. Например: "Пыльный. Сухой. Длинный. Трубчатый. Симметричный. Сферический. И т.п.". Способ описания - аналитический, членящий предмет на детали.

2 стратегия. Рационально-конструктивная стратегия: используются главным образом

конструктивные определения (взаимное расположение элементов, материал и т.п.)Приведем пример - описание растения: "Стебель имеет стержневое строение. Материал -непрочный, органический. Соотношение между диаметром шара и длиной стержня примерно 1 к 4". Внимание уделяется точности и детализации описания. Стратегия -аналитическая, неэмоциональная.

3 стратегия. Неэмоционально - образное описание: используются, в основном, определения с образным замещением, образы достаточно конкретны. Описание ведется через сравнение предмета с другими вещами. Пример: " Щетина свинью напоминает. Палка, которую кидают в городки,- бита. Учебная граната. Ерш для унитаза. На кеглю похож...Тополь южный. (Кладет). Так - противотанковый еж, а так - танк или пушка, ручка- ствол. Так - карусель. На архитектурное сооружение не похоже совсем".

4 стратегия. Описание эмоционально- образное: человек предпочитает оценочные определения, стремится в первую очередь передать свое отношение к предмету. Например:"Предмет колючий. Щетинистый. ...Полезная, но неприятная. Надежная и негибкая. Угрожающая, но мелкая. Старая. Пыльная. Неинтересная. Не вдохновляющая. Не знаю я, что про нее...". Образные описания встречаются, но не преобладают,

На фоне разнородных стратегий, полученных в контрольной группе, результаты группы "художников" представляют собой более однородную картину, что и позволяет выделить "художественный" (эталонный) тип восприятия.

5 стратегия - "Художественный" ("эталонный" способ описания)"Художники" предпочитают оценочные определения. Их число, как в среднем, так и у каждого испытуемого в отдельности превышает число предметных и образных определений. Количество оценочных описаний у "художников" превышает их число в контрольной группе более чем в два раза.

IV

"Художники" почти не используют без оценочное перечисление признаков. В Эталонной группе их число меньше в более чем в четыре раза (среднее число определений' по двз'м предметам в ЭГ - 9.2%, в КГ - 53,4%, в других группах их число также велико, различия ЭГ со всеми остальными группами значимы).

Таким образом, важно отметить, что "художники" практически не фиксируют отдельные свойства предметов в виде без оценочных определений. Для нас этот результат очень интересен, так как, казалось бы, он противоречит распространенным мнениям об особой "зоркости" художников, их ярко выраженной наблюдательности.

Однако из этого не следует, что "художники" не обращают внимания на облик предмета. Скорее полученные данные говорят нам о том, что отдельные признаки замечаются ими, но не рассматриваются как самодостаточное явление. В процессе восприятия и описания происходит трансформация и слияние признаков в целостный образ. Т.е., образные определения включают предметные признаки, но в "снятом" виде, акцентируя и объединяя их.

Число образных определений в протоколах "художников" больше, чем в Контрольной группе. Этот показатель в Эталонной группе более однороден: образные описания есть у всех участников эксперимента, в то время как в Контрольной группе данный показатель действительно является "усредненным": у кого-то образов нет вовсе, у кого-то их много. Различия между группами касаются также типов используемых образных определений. Как показывают полученные данные, число образов с замещением мало различается в двух группах (16.8 % -ЭГ; 18.2% - КГ). Образные описания такого типа даже незначительно преобладают в контрольной группе. При детальном анализе этих определений мы пришли к выводу, что образы, основанные на внешнем сходстве (образы "безделушки"), могут и не нести художественной специфики. По-видимому, это тот "общечеловеческий" элемент восприятия, широко представленный в речи и в мышлении, из которого, при определенных условиях, может вырасти художественный образ.

Различия между испытуемыми ЭГ и КГ касаются в большей степени двух оставшихся типов образных описаний: образов-характеров и образов - ассоциаций (в контрольной группе они практически не встречаются, а в Эталонной группе это достаточно частое явление - 19.6%). Это согласуется с высказанными выше соображениями: образы-характеры и образы-ассоциации тесно связаны с эмоциональной доминантой, они формируются и выстраиваются вокруг эмоционально окрашенной идеи, имеют, несомненно, субъективный характер, направлены на постижение внутреннего мира человека. Именно в этих образах художественная специфика выступает наиболее

явно.

В описаниях эталонной группы образы более проработаны, то есть каждое сравнение не единично, но связано с остальным текстом, дополнено оценочными определениями. Эти описания внутренне непротиворечивы, часто представляют собой развернутый "портрет" вещи. Важно подчеркнуть, что описание пронизывает единый эмоциональный тон. Например (щетка): "Как будто курносая... Тетеньки такие есть с ярко черными крашеными волосами. Провинциальная, даже с украшением. Боевая такая, нетрусливая". Описания художников строятся не как перечисление отдельных, не связанных друг с другом черт, а организуются вокруг некоторой идеи, перерастая в образ-характер.

Вторая серия эксперимента проводилась с детьми. Нам важно было узнать, какие задатки художественного развития есть у детей, какие периоды наиболее благоприятны для художественного воспитания.

Старшие дошкольники (6,5 - 7 лет).

Характерной чертой дошкольников является высокая эмоциональность восприятия (большой процент оценочных описаний). По этому показателю дошкольники ближе к ЭГ, чем все остальные группы испытуемых. Детская эмоциональность проявляется не только в прямом использовании оценочных суждений: "Он красивый", "Нежный", "Хорошенький", но часто в применении уменьшительно-ласкательных форм казалось бы эмоционально нейтральных прилагательных. Например: "Пластмассовенький", "Чуть грязненький здесь".

Дети очень восприимчивы к чувственным свойствам. Дошкольники обращают внимание на каждую из десятков веточек или цветочков. "...Посередине одного цветочка выросла палочка. Сбоку у палочки черное что-то есть. Один засохнувший цветочек висит на паутине. Один - согнутый (этот). А здесь - четыре слепленных рядом. ...".

Дети 6-7 лет используют сравнения, сближая предметы по комплексу признаков. Приведем некоторые из них: "Цветочки как розочки закрываются", "Как купола цветочки", "Скоро здесь слезет кожа (лак у щетки)". Однако число таких сравнений не велико.

Особенности восприятия младших школьников (9.5 -10 лет).

Группа третьеклассников в некоторых отношениях сходна с группой дошкольников. У большинства детей возрастает интерес к деталям (среднее количество определений максимально по сравнению со всеми группами).

Опираясь на развивающуюся наблюдательность, десятилетние дети используют более индивидуальные образные сравнения. Причем образные определения встречаются у большинства детей. "Лак какой-то серый, а в конце - пятнышко, похожее на родимое пятно". Лепестки напоминают бабочек, жучков, снежинки, похожи на "гречневую кашу".

Характерно, что многие из этих сравнений встречаются и в описаниях ЭГ, где, однако, они включены в целостное описание.

В целом число оценочных определений резко сокращается по сравнению с дошкольниками (в среднем - более чем в два раза). Число неэмоциональных перечислений признаков увеличивается. Этот интересный факт, по-видимому, объясняется началом школьного обучения, направленным на формирование рационально-логического мышления.

Таким образом, отметим, что к третьему классу дети начинают утрачивать эмоциональность восприятия, однако интерес к внешнему облику объекта, способность к обобщению по комплексу признаков у них представлены широко.

Особенности восприятия старшекласников 8 класс (13-13.5 лет).

Для обследованных нами старшекласников характерна общая тенденция к уменьшению числа определений (число их меньше, чем в остальных группах). Описание строится, в основном, на безэмоциональном перечислении признаков. Изменяется ракурс восприятия - предмет обычен и неинтересен.

Число эмоциональных определений невысоко - в процентном отношении примерно равно показателю третьего класса, однако среднее их количество намного меньше (так как определений в целом меньше).

Способность к сравнению предметов на основании комплекса признаков значительно снижается. Восьмикласники используют мало образных определений, все они отличаются стереотипностью: цветок похож на солнышко, одуванчик, а щетка ничего не напоминает.

В целом, восприятие подростков существенно изменяется по сравнению с младшими детьми:

заметно утрачивается его эмоциональность и образность, потерял интерес к облику предмета. Данные результаты подтверждают наблюдения педагогов и исследователей о "подростковой дыре" художественного развития.

Вероятно, этот процесс имеет свои психо-физиологические основания. Как отмечает В.В. Аршавский, во всех популяциях выявляется значительное преобладание детей 6-8 лет с правополушарным типом, реагирования, однако именно в возрасте 9-14 лет во многих популяциях происходит резкая смена правополушарного типа доминантности на левополушарный. 3 серия эксперимента была посвящена изучению влияния специального обучения на проявление художественных особенностей восприятия.

Основываясь на приведенных выше данных, мы можем утверждать, что дошкольники и младшие школьники обладают благоприятными предпосылками для развития художественного мировосприятия. В условиях традиционного обучения эти предпосылки практически исчезают к подростковому возрасту, сохраняясь лишь у единиц. Поэтому перед нами встает вопрос; возможно ли повлиять на этот процесс, сохранить и развить богатые предпосылки детства при специально организованном обучении. Для ответа на этот вопрос мы сравнили результаты учеников, обучающихся по разным программам школы №624 -традиционная программа, школа №91 - экспериментальная программа "Литература как предмет эстетического цикла".

Приведенные данные показывают, что различия значимы как в параллели третьих, так и восьмых классов. Однако, характер этих различий неодинаков.

Как мы уже упоминали выше, третьеклассникам, обучающимся по обычной программе, свойственно бурное воображение, проявляющееся в большом количестве описаний с образным замещением. Обследованные нами третьеклассники 91 школы не проявляют подобной тенденции. Число образных описаний у них в два раза ниже (15 % - 3 кл.624 шк, 7.4 % - 3 кл,91шк). Различия касаются не только числа, но и характера образных описаний: они менее разнообразны, более стандартны. Чем же объяснить этот факт? Уверенно утверждать что-либо нам представляется еще преждевременно, однако можно высказать некоторые предположения. Возможно, бурный расцвет образного мышления у школьников обычной школы является проявлением "наивной" креативности (В.С. Юркевич). С точки зрения художественного развития способность порождать множество образных сравнений является лишь некоторым задатком, но не говорит о полноценном художественном видении. У детей из экспериментальной школы период "наивной" креативности, по-видимому, уже пошел на спад, что и проявилось в характере данных ими описаний.

Таким образом, мы можем заключить, что влияние программы, одной из целей которой является развитие эстетического отношения к действительности, на уровне третьего класса явно не проявляется. Различия в параллели 8-х классов носят иной характер.

У подростков, обучающихся по экспериментальной программе, резко увеличивается число оценочных определений, в то время как в обычной школе их число уменьшается по сравнению с третьими классами. То есть, подростки из экспериментальной школы осознают ценность субъективного отношения, у них складывается привычка "работать" с областью собственных эмоций, и как результат - "открывать" свой внутренний мир для себя и других. Подростки из обычной школы, напротив, утрачивают эту способность, как бы боясь собственных эмоций и скрываясь за обезличенными стандартными описаниями.

Существенные различия наблюдаются и в образных описаниях. У подростков 91 школы их число больше и они разнообразнее - представлены все типы образов (образное замещение, образ-характер, образы-ассоциации). Характерно, что эти подростки привлекают в своих описаниях далекие ассоциации (способ описания, свойственный эталонной группе).

Второе важное отличие касается того, что специальное обучение влияет на стратегию описания предмета. В экспериментальном классе у подростков наблюдается большее число стратегий, чем у их сверстников из контрольного класса обычной школы. В экспериментальном классе мы встретились практически со всем разнообразием стратегий, описанных у взрослых. Многие из них демонстрируют художественный тип описания (7 человек из 23), у остальных широко представлены отдельные элементы художественных описаний.

Выводы:

1. Группу художников-профессионалов отличает от прочих взрослых ряд специфических черт. Даже при отсутствии специально поставленной задачи, они, воспринимая обычные предметы, преобразуют их под углом зрения создания возможного художественного образа. Характерной

чертой восприятия у них является выраженная эмоциональная оценка, которая задает единый "ракурс" видения, являясь своеобразным стержнем описания. "Стержневая" эмоциональная оценка не произвольна по отношению к конкретному воспринимаемому предмету, а связана с его чувственным обликом, причем испытуемый акцентирует его характерные выразительные черты и не испытывает необходимости в перечислении многих признаков. На основании общей эмоциональной оценки описание разворачивается как внутренне непротиворечивое, тяготеющее к построению целостного образа-характера.

2. Подобными чертами - эмоциональностью и интересом к чувственному облику вещей - отличаются и дети-дошкольники, что можно считать благоприятными предпосылками художественного развития, задатками художественно-творческих способностей. Но это именно задатки: в отличие от взрослых испытуемых ЭГр эмоциональные оценки и чувственные характеристики предметов в восприятии детей еще не "сплавлены" в единой стратегии, ведущей к созданию художественного образа. Видимо, для того, чтобы такие стратегии появились, необходимо соответствующее психолого-педагогическое воздействие, и в этом должна заключаться важная линия работы по художественному развитию учащихся.

3. А/. Дети 8-9 лет во многом утрачивают эмоциональность восприятия, хотя они по-прежнему внимательны к конкретно-чувственному облику предметов, и проявляют широкие возможности в сравнении предметов по комплексу признаков.

В/. Подростки 13 лет уже не проявляют качеств, свойственных младшим детям: их восприятие отличается потерей эмоциональности и внимания к чувственным признакам предмета. Их описания эмоционально и образно бедны, чувственный облик предмета не вызывает у них интереса. Можно предположить, что в подобных возрастных изменениях решающую роль играет традиционная система обучения, ориентированная преимущественно на развитие рационально-логической стороны мышления и не уделяющая достаточного внимания эмоционально-образному мышлению. В этой системе исследованные нами качества выступают в первую очередь как помеха успешного обучения, а не как благоприятная предпосылка художественного развития.

4. Специальное обучение, направленное на развитие художественного мировосприятия, дает возможность преодолеть общую неблагоприятную тенденцию подросткового возраста. Восприятие подростков, обучающихся по специальной программе, не утрачивает художественных черт. У большинства восьмиклассников эти задатки развиваются, и часть подростков способна дать полноценное художественное описание.

В Заключении подводятся итоги диссертационной работы и намечаются перспективы дальнейших исследований.

На наш взгляд, очень важны педагогические следствия, вытекающие из проведенного исследования. В первую очередь обращает на себя внимание почти полное угасание задатков художественного восприятия у подростков, обучающихся по традиционной системе. Этот факт необходимо учитывать в процессе реформирования школы. Учет полученных в результате исследования данных необходим при построении общих систем и частных методик художественного образования детей.

В то же время, данная работа ставит помимо педагогических еще и ряд исследовательских задач. Дальнейшего исследования требуют некоторые экспериментально полученные факты, такие, например, как парадоксальное "ухудшение" показателей по методике "Описание предмета" у третьеклассников, обучающихся по специальной развивающей программе.

Одна из интересных линий исследования, которая наметилась в ходе работы, это сопоставление психологических особенностей восприятия и психофизиологических процессов. Следующее направление исследования, вытекающее из полученных данных, - изучение тендерных особенностей восприятия. Нами были получены интересные результаты, касающиеся различий в восприятии действительности между мальчиками и девочками, а также отмечена тенденция, связанная с влиянием художественного воспитания на восприятие мальчиков и девочек. Важной исследовательской и практической задачей нам представляется изучение тех уникальных детей, которым удастся сохранить "художественный" тип восприятия вопреки обще возрастной тенденции, обусловленной, в свою очередь, типом обучения.

Основное содержание диссертации отражено в публикациях:

1. The development of children's art abilities. // Material of 6th European Conference of children's art abilities. P 145. Bonh, 1993.

2. Особенности воображения художника при восприятии и описании предмета, //Педагогика

искусства в творческих поисках. Самара, 1996. с. 117-118.

3. Особенности проявления образного мышления в художественном творчестве. //Психология сегодня. Том 2, выпуск 1. М.: 1996. с. 162-163,

4. Зарождение художественного образа в процессе восприятия действительности.//Доклады научной сессии посвященной 85-летию психологического института им. Л.Г.Щукиной/ под ред. Рубцова В.В., МЛ 999 с. 152 -163

5. Пути взаимодействия психологии и искусства. В соавторстве с Емельяновым Г.А. //Развивающаяся психология - основа гуманизации образования. Материалы Первой Всероссийской научно-практической конференции/ под ред. Ляудис В.Я., Корж Н.Н.М.: Российское психологическое общество, -1998. с.72-73.

6. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности."Вопросы психологии". 1999 №6, стр. 100-110.

7. Художественная одаренность. // Психология одаренности: от теории к практике. Подред. Д.В.Ушакова. М.: ИП РАН, - 2000 . Гл . 5 стр. 86-96.

8. Исследование метафорического мышления младших школьников. //Материалы конференции "Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен" (20-24 октября 1999 года). М.: "Смысл", - 2001. В печати.

Подписано к печати 18.04.2001г. Заказ 650. Тираж 100 экз.

ООО "Фирма Блок" 107140, г. Москва, ул. Русаковская, д.1. т. 264-30-73 Изготовление брошюр, авторефератов и переплет диссертаций.<br

Публикации с ключевыми словами: [Восприятие](#) - [Искусство](#) - [Дети](#) - [Взрослые](#)

Публикации со словами: [Восприятие](#) - [Искусство](#) - [Дети](#) - [Взрослые](#)

См. также:

- [Татарникова Юлия. «Абстрактное искусство и его осмысление» \(по работе Василия Кандинского «Текст художника. Ступени»\).](#)
- [Междисциплинарный проект "Альтернативная культура поверх границ: прошлое и настоящее искусства и средств массовой информации в контексте глобализации".](#)
- [XII международная научно-практическая конференция «Традиционное прикладное искусство и образование: исторический опыт, современное состояние, перспективы развития»](#)
- [Международная конференция "Человек в культуре русского барокко".](#)
- [Малинина Е.Е. История японского искусства.](#)
- [В мире прекрасного. Воровская статистика.](#)
- [Прогресс - детское дело](#)