

ТЕМА 1: ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (4 ЧАСА)

План:

1. Понятие системы образования.
2. Система высшего образования в РФ и ЛНР.
3. Краткая история и современное состояние высшего образования в России.
4. Закон ЛНР «Об образовании».
5. Организация, планирование и программирование учебного процесса в высшей школе.
6. Документы, планирующие работу вуза.
7. Государственный образовательный стандарт.
8. УМКД и его структура.

1. Понятие системы образования

Образование - это длительный процесс приобщения к знаниям о природе мироздания, общечеловеческим ценностям, мудрости поколений. Его итог заключается не столько в накоплении багажа навыков и умений, сколько в формировании собственного жизненного опыта и отношения к действительности. Поэтому переоценить важность системы образования невозможно.

Это понятие объединяет все функционирующие на территории страны социальные институты учебно-воспитательного профиля. Образовательная система призвана обеспечить готовность молодых людей к труду, адекватному восприятию общества и внутренней жизни государства, а потому система должна включать: образовательные организации; государственные стандарты и планы их работы; управленческие органы.

В каждой развитой стране существует собственная система образования, но практически все они строятся на одних и тех же принципах:

- Приоритет общечеловеческих ценностей.
- Национально-культурный базис.
- Научная составляющая.
- Ориентация на общемировые достижения образовательного процесса.
- Гуманизм.
- Эконаправленность.
- Преемственность, последовательность и непрерывность.
- Духовность в единстве с физвоспитанием.
- Поощрение талантов.
- Обязательность базового обучения.

Образовательные учреждения являются структурами, в которых учеба и воспитание осуществляются на основании научной разработанной программы. Необходимость приобретения знаний продиктована потребностью общества в специалистах и гражданах, имеющих уровень развитости, которого можно достичь только в системе непрерывного обучения.

В систему образования входят: Дошкольные учреждения. Общеобразовательные организации. Вузы. Ссузы. Негосударственные заведения. Центры дополнительного образования системы школьного и внешкольного обучения. Все они составляют общую сеть, воздействующую на социально-экономическую составляющую государственного строя.

2. Система высшего образования в РФ и ЛНР.

Высшее образование — уровень профессионального образования, следующий после среднего общего или профессионального образования. Включает в себя совокупность систематизированных знаний и практических навыков, которые позволяют решать теоретические и практические задачи по профессиональному профилю, используя и творчески развивая

современные достижения науки, техники и культуры. Под термином «высшее образование» понимается также подготовка специалистов высшей квалификации для отраслей экономики, науки, техники и культуры в различного типа высших школах.

Вузы готовят специалистов высшей квалификации, научные и педагогические кадры для различных отраслей хозяйства, науки и культуры; ведут научную работу теоретического и прикладного характера, являющуюся основой подготовки специалистов; осуществляют повышение квалификации преподавателей высшей и средней специальной школы и специалистов, занятых в различных отраслях промышленности, сельского хозяйства, культуры и др.

К вузам относятся: Университеты, Политехнические институты, Индустриальные институты, отраслевые институты разного профиля (инженерные, с.-х., медицинские, педагогические, художественные, экономические и др.), высшие военные учебные заведения и др. Во многих странах, помимо светских вузов, существуют различного типа высшие Духовные учебные заведения.

Некоторые вузы называются академиями (С.-х. академия им. К. А. Тимирязева, военные академии), высшими училищами (Московское высшее техническое училище им. Н. Э. Баумана, высшие инженерные морские училища и др.), Консерваториями, школами (Школа-студия им. В. И. Немировича-Данченко при МХАТ СССР им. М. Горького), в ряде стран — Колледжами и др.

Высшее образование в России — часть профессионального образования, имеющая целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно-полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

Система высшего образования в Российской Федерации включает в себя:

- федеральные государственные образовательные стандарты, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;
- организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;
- федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;
- организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;
- объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования

До вступления 1 сентября 2013 года в силу Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» использовался термин «высшее профессиональное образование», который не включал в себя обучение в аспирантуре (адъюнктуре), по программам ординатуры, ассистентуры-стажировки, отнесённого к послевузовскому профессиональному образованию.

На 2017 год в России 1256 ВУЗов и их филиалов (государственных и негосударственных). Кроме того, обучение по программам аспирантуры в России можно получить в некоторых научных учреждениях. С 2015 года в России идёт массовое сокращение неэффективных ВУЗов. Часть ВУЗов получает финансирование из государственных средств (в основном из федерального бюджета). Обучение в вузах происходит как за счёт средств бюджета (в определённых случаях с выплатой стипендии), так и на коммерческой (платной) основе.

Современная система высшего образования в России построена по Болонскому принципу и включает бакалавриат (4 года обучения), магистратуру (2 года). Затем следует послевузовский

уровень или так называемая подготовка кадров высшей квалификации. Также во многих вузах сохранился специалитет, где обучение длится не менее 5 лет. Больше информации об уровнях высшего образования в России вы найдете здесь. Российские вузы предлагают несколько форм обучения: очную, вечернюю, заочную и дистанционную. У каждой из них есть свои преимущества. Подробнее о формах обучения читайте здесь.

Таким образом, к уровням профессионального образования — высшего образования с сентября 2013 года относятся:

высшее образование — бакалавриат; специалитет

высшее образование — магистратура;

высшее образование — подготовка кадров высшей квалификации.

3. Краткая история и современное состояние высшего образования в России.

Один из первых прообразов высшего учебного заведения был создан в Древней Греции. В IV веке до н. э. Платон организовал философскую школу, которая получила название Академии. Академия просуществовала более тысячи лет и была закрыта в 529 г. Позднее Аристотель создал при храме Аполлона Ликейского в Афинах другое учебное заведение – Ликей. В Ликее особое внимание уделялось изучению философии, физики, математики и другим наукам о природе. В исторической перспективе – это предшественник современного лицея. В эллинистическую эпоху (308–246 до н. э.) Птолемеем был основан Мусеум (от лат. Museum – место, посвященное Музам). В форме лекционных занятий там обучали основным наукам – математике, астрономии, филологии, естествознанию, медицине, истории. В Мусеуме преподавали Архимед, Евклид, Эратосфен.

Первой высшей школой, получившей название университета (в кодексе Феодосия, 438), была философская школа, открытая в 425 в Константинополе – Аудиториум (от лат. audiere – слушать), которая в IX веке именовалась «Магнавра» (золотая палата). Школа находилась в полном подчинении императору и исключала любые возможности самоуправления. В качестве основных подструктур выступали кафедры различных наук. Обучение проходило на латинском и греческом языках.

Как тип высшего учебного заведения университеты появились значительно позже: в XI—XII вв. в Италии (Салерно и Болонья), во Франции (Париж, начало XII в.), в конце XII — начале XIII вв. в Испании (Саламанка) и Англии (Оксфорд). В знаменитой школе, где был собран цвет преподавательской элиты, изучали античное наследие, метафизику, философию, богословие, медицину, музыку, историю, этику, политику, юриспруденцию. Занятия проводились в виде публичных диспутов. Большинство выпускников высшей школы были энциклопедически образованны и становились общественными и церковными деятелями. Например, Кирилл и Мефодий, создатели славянской письменности, в свое время учились в этой школе.

В каждой стране процесс создания системы высшего образования происходил по-разному. Как правило, система церковных школ выступала в качестве истока зарождения большинства университетов. В конце XI – начале XII века ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращаются в крупные учебные центры, которые затем стали называться университетами. Например, именно так возник Парижский университет (1200 год), который вырос из объединения богословской школы Сорбонны с медицинской и юридической школами. Подобным образом возникли университеты в Неаполе (1224 год), Оксфорде (1206 год), Кембридже (1231 год), Лиссабоне (1290 год).

Сеть университетов в Европе расширялась довольно быстро. Если в XIII веке насчитывалось 19 университетов, то к XIV веку их число возросло до 44. Во второй половине XIII века в университетах появились факультеты, или колледжи. Факультеты присуждали ученые степени – сначала бакалавра (после 3–7 лет успешной учебы под руководством профессора), а затем – магистра, доктора или лиценциата. Землячества и факультеты определяли жизнь первых университетов и совместно выбирали официальную главу университета – ректора. Ректор обладал временными полномочиями, как правило, длившимися один год. Фактическая власть в

университете принадлежала факультетам и землячествам. Однако такое положение вещей изменилось к концу XV века. Факультеты и землячества утратили былое влияние, и главные должностные лица университета стали назначаться властями.

Самые первые университеты имели всего несколько факультетов, однако их специализация постоянно углублялась. Например, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский – канонического права, Орлеанский – гражданского права, университеты Италии – римского права, университеты Испании – математики и естественных наук. На протяжении веков, вплоть до конца XX века, сеть высших учебных заведений быстро расширяется, представляя сегодня широкий и разнообразный спектр специализаций.

Университет в современной России – полноправный участник научного процесса. Во многих высших образовательных заведениях страны сегодня работают современные научно-исследовательские лаборатории, медицинские вузы ведут активную клиническую деятельность. Кроме того, на базе вузов проводится множество научно-популярных, культурных и просветительских мероприятий.

В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

1. среднее профессиональное образование;
2. высшее образование - бакалавриат;
3. высшее образование - специалитет, магистратура;
4. высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации.

Уровни высшего образования	Срок обучения	Количество зачетных единиц
Бакалавриат	4 года	240
Специалитет	5 лет	300
Магистратура	2 года	120
Подготовка кадров высшей квалификации (Аспирантура, адъюнктура)	3 года	180

Бакалавриат – первая ступень высшего профессионального образования, студенты которой получают фундаментальную подготовку, но без узкой специализации. Программы подготовки бакалавров предусмотрены практически по всем направлениям подготовки, кроме некоторых, например, медицины, и имеют общенаучный и общепрофессиональный характер. Срок обучения по программам бакалавриата – четыре года. По окончании выпускник получает диплом бакалавра о законченном высшем образовании с присвоением квалификации по определенному направлению: бакалавр экономики, бакалавр юриспруденции и т.п. Диплом бакалавра дает право занимать должность, для которой квалификационными требованиями предусмотрено высшее образование. В дальнейшем выпускник бакалавриата имеет возможность продолжить обучение в магистратуре по своему направлению подготовки, выбрав необходимую специализацию, либо выбрать иное направление подготовки.

Магистратура – ступень высшего профессионального образования, следующая после бакалавриата, позволяющая углубить специализацию по определённому профессиональному направлению. Программа обучения в магистратуре, продолжающаяся два года, предусматривает более глубокое теоретическое освоение выбранного профиля и более узкую специализацию по выбранному профессиональному направлению. Программы бакалавриата более практико-ориентированы, в магистратуре же студенты овладевают компетенциями, необходимыми для будущей научно-исследовательской или преподавательской деятельности.

Специалитет - уровень высшего образования, по окончании которого присваивается квалификация (степень) специалиста. Это традиционная ступень для российского высшего

образования, которая существовала до присоединения России к Болонскому процессу и существует до сих пор. Специалитет включает как базовое образование, так и специальную подготовку в рамках выбранного направления.

Аспирантура – с 1 сентября 2013 г. аспирантура отнесена к третьему уровню высшего образования – подготовка кадров высшей квалификации. Подготовка кадров высшей квалификации - подготовка к соисканию ученой степени кандидата наук. Ученая степень присуждается аспиранту после сдачи кандидатского минимума (экзаменов) и защиты диссертации.

4. Закон ЛНР «Об образовании».

Закон ЛНР «Об образовании» от 30.09.2016 № 128-П.. Предметом регулирования Закона являются общественные отношения, возникающие в сфере образования в связи с реализацией права на образование, обеспечением государственных гарантий прав и свобод человека в сфере образования и созданием условий для реализации права на образование (далее – отношения в сфере образования). Закон устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в Луганской Народной Республике, основные принципы государственной политики Луганской Народной Республики в сфере образования, общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования.

5. Организация, планирование и программирование учебного процесса в высшей школе

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Общие требования к организации учебного процесса

1. Учебный процесс основывается на государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по направлениям и специальностям, примерных учебных планах и примерных программах дисциплин, разработка которых обеспечивается государственными органами управления образования.

2. Образовательное учреждение самостоятельно в выборе системы оценок, формы, порядка и периодичности промежуточной аттестации обучающихся.

3. Освоение образовательных программ всех видов профессионального образования завершается обязательной итоговой аттестацией выпускников.

4. Применение методов физического и психологического насилия по отношению к обучающимся не допускается.

Организация учебного процесса призвана обеспечить:

1. Современный научный уровень подготовки специалистов, оптимальное соотношение теоретического и практического обучения.

2. Логически правильное, научно и методически обоснованное соотношение и последовательность преподавания дисциплин, планомерность и ритмичность учебного процесса.

3. Органическое единство процесса обучения и воспитания.

4. Внедрение в учебный процесс новейших достижений науки и техники, передового опыта деятельности органов внутренних дел Российской Федерации и других стран.

5. Рациональное сочетание традиционных методов передачи и закрепления научной информации с новейшими достижениями педагогики.

6. Создание необходимых условий для педагогической деятельности профессорско – преподавательского состава и освоения слушателями профессиональных учебных программ, их творческой самостоятельной работы.

6. Документы, планирующие работу вуза.

Планирующие работу вуза документы можно подразделить на две основные категории:

- планы организационного характера (планы работы ученого совета вуза, совета факультета, кафедры, лаборатории, индивидуальные планы преподавателей, аспирантов, магистрантов и докторантов).

- планы содержательного характера (определяют характер специальности и квалификации).

эти документы имеют свою иерархию :

- государственный образовательный стандарт (варианты: высшего образования, гуманитарного образования, специальности);

- учебный план специальности;
- рабочий план и расписание занятий;
- план (и программа) курса отдельной дисциплины;
- план лекции;
- план семинарского занятия.

Основными документами, определяющими содержание и организацию учебного процесса в вузах, являются: рабочие учебные планы и рабочие программы учебных дисциплин.

Базисный учебный план вуза – это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта этого уровня образования. Он служит основой для разработки типовых и рабочих учебных планов вуза. Базисный учебный план как часть стандарта образования утверждается Министерством образования Российской Федерации. Рабочий учебный план разрабатывается вузом на основе примерного учебного плана, утвержденного Министерством образования Российской Федерации, обсуждается на Ученом совете и утверждается начальником учебного заведения.

Рабочий учебный план включает график учебного процесса и план учебного процесса, содержащий перечень учебных дисциплин, время, период и логическую последовательность их изучения, виды занятий и учебных практик, формы и сроки промежуточной и итоговой аттестации. Рабочий учебный план должен быть стабильным и рассчитанным, как правило, на весь установленный срок обучения в вузе. Учебные программы. Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации.

Учебно-методическая документация по специальности состоит из:

- государственного стандарта образовательно-квалификационного уровня
- учебных и рабочих учебных планов;
- рабочих программ по всем дисциплинам (обязательных и выборочных);
- программ практик.

Учебно-методическая документация по специальности разрабатывается выпускающими кафедрами и рассматривается советом факультета. Учебные и рабочие учебные планы утверждаются ректором.

Учебно-методическая документация по дисциплинам содержит следующие документы:

- учебную и рабочую программы дисциплины;
- инструктивно-методические материалы к семинарским, практическим, лабораторным занятиям и самостоятельной работы студентов;
- опорно-логические конспекты;
- учебные пособия;
- учебники;
- сборники задач, задач и т.п.;
- индивидуальные семестровые задания для самостоятельной работы студентов по учебным дисциплинам;
- тематику курсовых, дипломных работ и рекомендации об их выполнении;

-контрольные задания по учебным дисциплинам для проверки уровня усвоения студентами модулей учебного материала;

-комплект контрольных тестовых заданий или экзаменационных билетов для семестрового контроля по дисциплине и критерии оценки знаний студентов

Программы должны утверждаться не позднее, чем за 3 месяца до начала учебного года, в течение которого изучаются соответствующие дисциплины. Прежде всего учебный план устанавливает название специальности, определяет квалификацию и срок обучения. Затем определяется перечень дисциплин, необходимых для подготовки специалиста того или иного профиля.

Далее в плане указывается в каком семестре и на каком курсе изучается та или иная дисциплина, сколько отводится часов на ее изучение и какая форма отчетности (зачет или экзамен). Кроме этого в учебном плане специальности указываются время и сроки проведения различных видов практики, подготовка курсовых работ и дипломных проектов, сроки проведения государственных экзаменов и защиты этих проектов. Весь этот объем работ должен уложиться в отведенные сроки обучения.

7. Государственный образовательный стандарт

Понятие стандарта происходит от английского слова standart означающего норму, образец, мерило. Основное назначение стандартов состоит в такой организации и регулировании отношений и деятельности людей, которая направлена на производство продукции с определенными свойствами и качествами, удовлетворяющими потребности общества.

Стандартизация, под которой понимается разработка и использование стандартов, является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики, ее стабилизации в целостные системы, отвечающие исторически изменяющимся потребностям общества.

Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала (В.С. Леднев).

В Российской Федерации на государственном уровне определяются требования к реализации всех направлений подготовки и специальностей, устанавливаемые Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС).

Федеральный государственный образовательный стандарт представляет собой совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня, утвержденных федеральным органом исполнительной власти.

ФГОС определяют требования к структуре основных образовательных программ (ООП), к условиям реализации ООП и к результатам освоения ООП. В разработке ФГОС участвуют ведущие вузы страны, представители академической общественности, работодателей, координацию работы которых осуществляет Министерство образования РФ.

Образовательные организации высшего образования, в отношении которых установлена категория "федеральный университет" или "национальный исследовательский университет", а также федеральные государственные образовательные организации высшего образования, перечень которых утверждается указом Президента Российской Федерации, вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования. Требования к условиям реализации и результатам освоения образовательных программ высшего образования, включенные в такие образовательные стандарты, не могут быть ниже соответствующих требований ФГОС.

Федеральные государственные образовательные стандарты должны обеспечивать: 1) единство образовательного пространства Российской Федерации; 2) преемственность основных образовательных программ начального общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

8. УМКД и его структура

Учебная программа - это нормативный документ, определяющий место и значение учебной дисциплины, ее содержание, последовательность и организационные формы, требования к знаниям и умениям студентов. Разрабатывается и утверждается высшим учебным заведением.

Учебная рабочая программа - нормативный документ, который разрабатывается на основе учебной программы в соответствии с учебным планом.

Учебные и рабочие программы, а также учебные планы являются основными документами, которыми руководствуются факультеты и кафедры в организации учебного процесса. Кроме того, каждый преподаватель обязан иметь индивидуальный план работы и рабочий план дисциплины.

В рабочей программе изложено конкретное содержание учебной дисциплины, организационные формы ее изучения, распределение учебных часов по видам занятий, формы и средства текущего и итогового контроля, информационно-методическое обеспечение дисциплины.

Рабочая программа определяет содержание, последовательность и время изучения разделов и тем учебной дисциплины. Она разрабатывается по каждой дисциплине учебного плана с учетом специализации, ее содержание является единым для всех форм обучения (дневной, вечерней, заочной). Рабочая программа включает в себя пояснительную записку, тематический план дисциплины, программу ее изучения и перечень основной и дополнительной литературы.

Структурными составляющими рабочей программы являются следующие разделы:

Распределение общих учебных часов на дисциплину по семестрам и видам учебных занятий (лекции, практические, семинарские, лабораторные занятия, индивидуальная работа, самостоятельная работа студентов) в соответствии с учебными планами. Это график учебного процесса или описание учебной дисциплины по формам обучения.

Пояснительная записка.

Цели и задачи дисциплины, ее место в учебном процессе.

Место дисциплины в структуре ООП ВО.

Требования к результатам освоения дисциплины. Содержание компетенции.

Структура учебной дисциплины.

Содержание учебной дисциплины.

Содержание и объем самостоятельной работы.

Темы и задания для подготовки к семинарским занятиям.

Темы рефератов.

Задания для контрольных работ.

Вопросы к зачету.

Методы обучения.

Критерии оценивания знаний студентов.

Методическое обеспечение, учебная и рекомендуемая литература.

Материально-техническое обеспечение и информационные технологии.

Литература:

1. [Вишняков С.А. Культура России в историческом ракурсе : архитектура, литература, живопись, музыкальное искусство, театральное искусство, кинематограф, современное культурное пространство : учеб. пособие / С.А. Вишняков. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. — 64 с.](#)

2. [Всеобщая история искусства. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Всеобщая история искусства». \[Электронный ресурс\] : курс лекций / И. А. Пантелеева, М. М. Миркес, М. В. Тарасова и др. – Электрон. дан. \(8 Мб\). – Красноярск : ИПК](#)

СФУ, 2008. – (Всеобщая история искусства : УМКД № 28-2007 / рук. творч. коллектива В. И. Жуковский, В. И. Жуковский). 2008 – 1020 с.

3. Драч Г., Паниотова Т. История искусств. М. - 2014. – 680 с.
4. Кох М. Н. Методика преподавания в высшей школе: учебное пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова Краснодар: Куб ГАУ, 2011. – 150 с.
5. Пешикова Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры. Пособие для учителя. М., 2005.
6. Помигуева Е.А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «История искусства». – Таганрог: Изд-во Технологического института ЮФУ, 2007. – 56 с.
7. Рабочая программа дисциплины "Методика преподавания истории искусства и мировой художественной культуры". — Саратов : СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2016. — 10 с.
8. Романова Л.С. Методика преподавания МХК и истории искусств в школе. Учебно-методическое пособие. Саратов, 2005.
9. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Издательство: Агар, - 2001. – 251 с.
10. Сокольникова Н. М. Методика преподавания изобразительного искусства : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2012. — 256 с.

ТЕМА 2. «ИСТОРИЯ ИСКУССТВ» КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (4 ЧАСА)

План:

1. Задачи, требования к профессиональной подготовленности специалиста в области искусства.
2. Образование в области истории искусств: зарубежный и отечественный опыт.
3. Высшее образование в области искусства в Великобритании, Германии, Франции, Италии, России.
4. «История искусств» в творческом вузе: цели и задачи дисциплины, место в ООП ВО.
5. Рабочая программа учебного курса. Структура и содержание учебной дисциплины. Программа дисциплины, задания для самостоятельной работы. Специфика составления списка литературы по дисциплине.

1. Задачи, требования к профессиональной подготовленности специалиста в области искусства.

Гуманитарные предметы, прежде всего, отвечают за мышление будущих специалистов. И поэтому необходимо использование форм обучения, которые помимо профессиональных формируют и необходимые гуманитарные и социальные навыки ведения диалога, дискуссии, коммуникативную и речевую компетентность и т.д., необходимо использовать в своей практике гибкие формы коллективной и групповой работы, игры, тренинги, практику рефлексивной и проектировочной работы. От этого зависят такие навыки, как умение слушать и слышать, понимать, строить рефлексии, проектировать, вести переговоры, вступать в диалог, вести дискуссию, участвовать в ролевом обсуждении, уметь переносить знания из одного предмета в другой. Подобный блок умений и навыков составляют базу гуманитарного образования.

Профессиональная подготовка специалистов в области искусства предполагает комплексный подход. Преподаватель должен помимо педагогических методических знаний обладать еще и искусствоведческим опытом подготовки специалистов, владеть каким-то творческим мастерством, может даже художественным образованием (музыкальная или

художественная школа, колледж). Чтобы преподавать историю искусств, нужно разбираться в историко-культурологической периодизации искусства и понимать существенные характеристики искусства в целом и отдельных его видов, в частности.

Преподаватель - посредник между искусством и студентами, «доверенное лицо» искусства на занятии. Он, рассказывая о каком-либо художественном произведении, «заражает» студентов своим отношением к нему и тем самым воздействует на них, пробуждает у них желание самостоятельно обратиться к произведению, войти в контакт с его автором, определить свою позицию в общении.

С философской точки зрения существуют два основных способа познания человеком мира. **Первый - постижение объективных законов бытия, их сущности, и второй - постижение мира в его отношении к человеку, когда человек сам определяет, какую ценность представляет предмет для него или для общества.** Соответственно выделяют два типа человеческой деятельности: **познавательную, или научно-познавательную, и ценностную, или эстетическую,** которые, находясь во взаимодействии, отражают черты единой духовной деятельности человека, его способность глубоко, многогранно постигать мир. **Свое концентрированное выражение эти типы деятельности находят: первая - в науке, вторая - в искусстве.**

Специфика истории искусства как науки заключается в том, что **оба способа философского познания мира должны применяться в синтезе.** Поэтому для изучения искусства недостаточно исключительно теоретических знаний. Лекции и семинары должны не только нести информацию о художественном произведении - историю его создания, сведения об авторе и т. д., но и быть пронизаны его пафосом. Знания сами по себе являются не целью преподавания истории искусств, а средством, необходимым для достижения более важной и высокой цели.

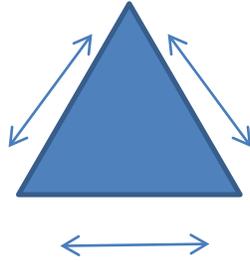
2. Образование в области истории искусств: зарубежный и отечественный опыт.

Задача курса - раскрыть сущность искусства и закономерности его исторического развития, осмыслить уникальный исторический опыт, представить современность как: результат культурно-исторического развития человечества. История искусств тесно связана с другими гуманитарными дисциплинами, изучаемыми в вузе, - с философией, историей, культурологией, социологией, психологией и др. В синтезе они способствуют формированию комплекса научных представлений о культуре как целостной и многообразной системе. Междисциплинарный характер истории искусств выражает общую тенденцию современной науки, усиление интегративных процессов, взаимовлияние и взаимопроникновение различных областей знания при изучении общего объекта исследования. Каждая из наук дает возможность углубить знание об явлениях тем необходимым компонентом и социальным фоном развития культурных достижений, открытий, гениальных творений, которыми так богато культурное наследие.

Усвоить полноценно, органично такое знание о мире, которое составляет одно целое с отношением к нему человека, возможно лишь путем переживания. **Почувствовать мироощущение, которым проникнуто произведение искусства, соотнести его со своим, согласиться с ним или нет - вот что главное при восприятии художественного произведения.** Неслучайно ученые называют освоение жизни через переживание еще и духовно-практическим, т.е. таким, в результате которого человек получает для себя духовную пользу, приобретает духовные ценности.

Стоит отметить, что традиционно процесс обучения носит двусторонний характер: преподаватель обучает, студент учится. **В целях достижения наилучшего результата, на наш взгляд, обучение истории искусств должно иметь три стороны: преподаватель, студенты и искусство.**

Схематично связь между ними можно представить в виде треугольника, где стрелки сторон показывают взаимное влияние участников педагогического процесса друг на друга.



Прежде всего, преподаватель сам переживает произведение искусства как зритель. Испытав на себе его воздействие, т. е. вступив в своеобразный диалог с его автором, он создает и проводит занятие, основанное уже на его, собственной позиции, его точке зрения, его мыслях и чувствах по поводу произведения.

Студенты погружаются в духовный мир произведения искусства в процессе его восприятия, тем самым вступают в духовный контакт с его героями или с его создателем. «...Цель художника - не сообщать какие-то истины читателю, зрителю, слушателю и не пытаться поучать его, а завязывать с ним воображаемое общение и тем самым приобщить его к своим ценностям - к своим идеалам, устремлениям, нравственным принципам, политическим убеждениям, эстетическим переживаниям... Художник распаивает перед людьми свою душу, как перед ближайшими друзьями, исповедуется перед ними, искренно и откровенно, и тем самым их воспитывает. Такое нравственно-эстетически-гражданское воспитание искусством и дополняет, и углубляет, и целенаправленно расширяет опыт личности...» (см. Каган М.С. Мир общения. М., 1988. С. 305).

Искусство оказывает воздействие на студентов, пробуждая их чувства и мысли, вызывает размышления над жизнью, смоделированной в произведении, и над своей личной. У студентов появляется потребность к самостоятельной эстетической деятельности - к выражению своих впечатлений от искусства, к его защите и пропаганде, к собственному художественному творчеству, к утверждению красоты в жизни и т. д.

3. Высшее образование в области искусства в Великобритании, Германии, Франции, Италии, России

Великобритания традиционно является центром изучения дизайна и искусств. Великобритания – одна из ведущих стран в сфере искусства и дизайна. Лондон – одна из трёх столиц моды. Более 300 вузов Великобритании специализируются на художественном образовании - от Манчестерской школы искусств, которая уже на протяжении 180 лет обучает студентов в сфере искусства, архитектуры и дизайна, до London Imperial College, где в 2014 году создали передовую Школу инженерного дизайна. Среди творческих вузов Англии востребованы и «классический» Оксфорд, в особенности его курс «История искусства», и филиал частного института Марангони, и университет искусств Борнмута с его экспериментальным и креативным духом, и университет Ланкастера, известный своими исследованиями современного творчества.

Английская культура искусства и дизайна – это культура инноваций и экспериментов. Именно поэтому выпускники британских художественных школ – это современные мастера, которые всегда идут в ногу с мировыми тенденциями, но при этом никогда не теряют самобытность своих идей.

- Суперсовременные художественные классы, дизайнерские, телевизионные и звукозаписывающие студии, фотолаборатории, швейные мастерские, цеха для обработки материалов и ручного творчества в каждом художественном университете страны.

- Изучение теоретических и гуманитарных дисциплин, тесно переплетенное с практическими работами.

- Стажировки в различных странах мира.

• «Глубокое погружение» в глобальное искусство и дизайн – посещение выставок, экспозиций, показов, галерей и музеев, которые проходят по всей территории Великобритании.

На лекциях по искусству и дизайну студенты изучают графику, рисунок, черчение, анимацию, фотографию, скульптуру, эстамп и т.д. Наряду с профильными предметами английские художественные вузы преподают несколько общеобразовательных дисциплин: история искусств, культурология, психология, этика, социология, политология и др.

Посещение музеев, художественных галерей и модных показов в различных городах Великобритании является неотъемлемым компонентом обучения. Студенты регулярно совершают поездки за границу в рамках изучения истории искусств или написания исследовательских работ. Также во всех вузах действуют программы обмена, которые дарят учащимся бесценный культурный опыт. Учёба на творческих специальностях в Великобритании – это постоянная практика. Большая часть работ выполняется в компьютерных и художественных классах. Студенты устраивают в студиях публичные выставки, где представляют посетителям свои работы.

Художественное образование в Германии. В Германии действуют более 400 государственных вузов финансируются за счет госбюджета, а значит, обучение в них является бесплатным. Кроме того, студенты, сравнивающие технику преподавания в российских и германских университетах, отмечают отсутствие каких-либо ограничений творческого процесса со стороны немецких преподавателей в отличие от русской академической школы.

Примечательной особенностью преподавания в учебных заведениях творческой направленности является удачный тандем академизма и индивидуальных занятий каждого студента. В большинстве случаев талантливые ученики могут заниматься собственной работой, а могут стать частью команды в одном из проектов опытных преподавателей.

В программу обучения обычно входит некоторое количество обязательных предметов (философия, история искусств), а уже после окончания первого курса учащийся может выбрать 1-2 профессоров, с которыми они будут работать до окончания всего курса.

Таким образом, программа студента арт-студии или творческой школы выглядит так:

- Обязательные предметы.
- Индивидуальные занятия.
- Групповые семинары.
- Семинары, на которых проводится обсуждение работ слушателей курса.

Художнику, дизайнеру или музыканту мало создать собственное уникальное произведение. Очень важно уметь его преподнести общественности. С этой целью практически все учебные заведения творческого направления включают в свою программу курс самомаркетинга, что немаловажно для студента, который только начинает свой путь в мире большой конкуренции.

Основным критерием при отборе будет являться портфолио. В отличие от вузов другой направленности, вполне вероятно, что придется сдать экзамен. Приемная комиссия должна убедиться, что абитуриент действительно наделен некоторыми задатками, которые под бдительным присмотром опытного ментора смогут развиваться в настоящий профессионализм.

Гамбургский университет был открыт в 1919 году и является самым большим вузом на севере Германии. На выбор студентам предлагают множество специализаций, но наиболее интересным является факультет искусств, на котором готовят будущих кураторов выставок. Здесь можно узнать про создание и влияние художественных произведений на культуру и историю Европы. У университета есть своя школа искусств. Предметы для изучения можно выбирать самостоятельно.

В течение шести семестров студенты получают базовые знания по теории и истории искусства, осваивают тонкости трактовки произведений искусства. Первые 2 семестра включают 3 модуля по истории искусства, 3-5 семестры отводятся на углубленное изучение истории искусства от Средневековья до наших дней, 5-6 семестр – выбор специальности и подготовка

дипломной работы. Кроме лекций, для студентов проводятся конгрессы, исследовательские поездки. Учащимся предоставляется возможность вести кураторские проекты, составлять каталоги для выставок, участвовать в экспертизе художественных произведений.

Берлинский университет искусств. История Университета искусств (УДК) насчитывает уже около 300 лет — со дня учреждения предшествовавшей ему Академии искусств в 1696 году. Высшая школа искусств возникла в 1975 году путем слияния Высшей школы изобразительного искусства и Высшей школы музыки и изобразительного искусства. Однако только в прошедшее десятилетие учебное заведение получило статус университета. С 1966 года его структура включает в себя четыре факультета: факультет дизайна, изобразительного искусства, музыки и факультет изящного искусства.

Сейчас Университет искусств Берлина считается самым большим многопрофильным университетом в мире с богатыми традициями. Четыре факультета предлагают в общей сложности более чем 40 программ обучения, каждая из которых в свою очередь включает как искусствоведческие, так и научные аспекты. Также возможность защиты диссертации и получения звания профессора делает УДК одной из немногих высших школ в Германии с университетским статусом. Так как Университет искусств является многопрофильным, это дает студентам возможность, обучаясь на одном факультете, с помощью защиты различных проектов, лекций и изучения научных отраслей познакомиться с огромным количеством форм и проявлений искусства.

Каждый год университет выпускает порядка 600 студентов, подкованных во всех сферах искусства, что дает право называть УДК «мотором» культурного и креативного движения Берлина. Университет также располагает возможностью направить студентов на практику или предложить работу. Центр карьеры постоянно информирует не только своих студентов и выпускников, но и студентов других университетов об открытых вакансиях в культурно-искусствоведческих отраслях и возможностях открытия собственного бизнеса.

УДК организует каждый год около 500 мероприятий, где студенты и выпускники почти каждый день имеют возможность принять участие в той или иной выставке, арт-проекте, открытых лекциях по искусству, воркшопах, а также познакомиться с «нужными» людьми из арт-мира. Также в собственном театре университета студенты театрального и музыкального направлений представляют публике собственные спектакли и организуют концерты, а благодаря партнерским отношениям с Еврейским музеем, театром Оперы, Немецким театром, театром Максима Горького и многими другими студенты имеют неплохие карьерные возможности.

Особого внимания заслуживает двухгодичная магистерская программа «Визуальные коммуникации», которую предлагает факультет дизайна Берлинского университета искусств. Такие дисциплины, как графический дизайн, иллюстрация, организация выставок, визуальные системы, реклама, новые медиа изучаются на протяжении двух лет; студенты выполняют различные проекты под руководством высококвалифицированных профессоров и доцентов, имеющих богатый опыт в организации и проведении выставок различного характера и масштаба. Звездный преподавательский состав: Фонс Хикманн на кафедре графического дизайна, Хеннинг Вагенбрет на иллюстрации, Патрик Кохлик на предмете интерактивного дизайна. Отношение с преподавателями при этом очень непосредственные, все друг друга называют по имени и на «ты», переписываются в Фэйсбуке, преподаватель может также подсобить с работой, свести с «нужными людьми» или помочь попасть на выставку. Университет располагает собственной большой библиотекой и медиатекой, также студенты из малообеспеченных семей и с небольшим доходом могут рассчитывать на финансовую поддержку.

Высшее образование в области искусства в России. Основу системы образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации составляет сеть образовательных учреждений, в которую входят детские школы искусств (в том числе по различным видам искусств); профессиональные образовательные учреждения сферы культуры и искусства; образовательные учреждения высшего образования.

Все специальности сферы культуры и искусств высшего образования можно разделить на несколько групп в зависимости от специфики деятельности:

- творческо-исполнительские (актеры, танцоры, музыканты, художники, дирижеры, режиссеры, дизайнеры и т.д.);
- менеджмент в искусстве (арт-менеджеры, продюсеры, event-менеджеры и т.д.);
- научное изучение видов искусства (критики в разных видах искусства, исследователи, музыковеды и т.д.);
- педагогическая деятельность в искусстве (балетмейстеры, хореографы, руководители творческих кружков, педагоги по разным видам искусств).

4. История искусств» в творческом вузе: цели и задачи дисциплины, место в ООП ВО.

В ходе изучения Истории искусств студент должен овладеть знаниями основных этапов художественно-духовного и культурного развития мирового искусства, эстетической специфики стилей, течений, искусствоведческих названий, терминов; приобрести умения извлекать информацию из искусствоведческих источников, применять ее для решения познавательных задач; овладеть приемами описания (рассказа об основных направлениях, стилях, художественном творчестве их представителей) и объяснения (раскрытие закономерностей развития искусства, причин и следствий возникновения того или иного вида и жанра искусства, стилей и направлений в ту или иную эпоху, выявление в них общего и различного, определение их характера, классификация др.); показывать эволюцию художественного процесса в контексте традиций архаического и современного искусства: мифологии образов и архетипы сюжетов, теории пространства и времени; различать этногеографические особенности искусства; понимать и уметь объяснить роль искусства в человеческой жизнедеятельности, иметь представление о способах приобретения, хранения и передачи социального опыта, основных ценностях культуры и искусства в частности.

Изучение истории искусств в вузе направлено на достижение следующих задач:

- развитие нравственного и эстетического чувства, обогащение и углубление внутреннего духовного мира студентов, пробуждение интереса к самостоятельному творческому освоению многовекового наследия мирового и отечественного искусства.
- освоение систематизированных знаний об искусстве, его сущности и особенностях, месте и роли в жизни человека и общества, тенденциях и проблемах его исторической эволюции.
- овладение умениями и навыками комплексной работы с различными типами искусствоведческих источников, поиска и систематизации информации, навыками анализа памятников культуры и произведений искусства.
- формирование способности понимать историческую и этническую обусловленность развития мирового искусства, определять собственную позицию по отношению к ряду традиционных и современных направлений художественного творчества.

Трудоемкость дисциплины «История искусств» определяется государственным образовательным стандартом по дисциплине «История искусств».

5. Е.А. Помигуева УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС по дисциплине История искусства. Анализ УМКД (приложение к лекциям. Ист.6)

Литература:

1. [Вишняков С.А. Культура России в историческом ракурсе : архитектура, литература, живопись, музыкальное искусство, театральное искусство, кинематограф, современное культурное пространство : учеб. пособие / С.А. Вишняков. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. — 64 с.](#)
2. [Всеобщая история искусства. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Всеобщая история искусства». \[Электронный ресурс\] : курс лекций / И. А. Пантелеева, М. М. Миркес, М. В. Тарасова и др. – Электрон. дан. \(8 Мб\). – Красноярск : ИПК](#)

СФУ, 2008. – (Всеобщая история искусства : УМКД № 28-2007 / рук. творч. коллектива В. И. Жуковский, В. И. Жуковский). 2008 – 1020 с.

3. Драч Г., Паниотова Т. История искусств. М. - 2014. – 680 с.
4. Кох М. Н. Методика преподавания в высшей школе: учебное пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова Краснодар: Куб ГАУ, 2011. – 150 с.
5. Пешикова Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры. Пособие для учителя. М., 2005.
6. Помигуева Е.А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «История искусства». – Таганрог: Изд-во Технологического института ЮФУ, 2007. – 56 с.
7. Рабочая программа дисциплины "Методика преподавания истории искусства и мировой художественной культуры". — Саратов : СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2016. — 10 с.
8. Романова Л.С. Методика преподавания МХК и истории искусств в школе. Учебно-методическое пособие. Саратов, 2005.
9. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Издательство: Агар, - 2001. – 251 с.
10. Сокольникова Н. М. Методика преподавания изобразительного искусства : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2012. — 256 с.

ТЕМА 3. МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ПО ИСТОРИИ ИСКУССТВА (4 часа)

План:

1. Методы обучения: определение и классификация.
2. История развития и становления методов обучения.
3. Методы обучения в высшей школе.

1. Методы обучения: определение и классификация

Методам обучения, от которых в немалой степени зависит результативность учебной работы в вузе, посвящен не один десяток фундаментальных исследований как в общей теории педагогики, так и в частных методиках преподавания отдельных предметов. Однако, несмотря на многообразие педагогических исследований, проблема методов обучения остается весьма актуальной.

Слово метод в переводе с греческого означает исследование, способ, путь достижения цели. Этимология этого слова сказывается и на его трактовке как научной категории. Так, например, в философском энциклопедическом словаре под методом в самом общем значении понимается способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности. В Российской педагогической энциклопедии, выпущенной в 1993 году, под “методом обучения” понимается система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. В учебниках по педагогике последних лет, авторы несколько расширяют предложенное определение. Так, И.П. Подласый считает, что метод обучения - это прежде всего “упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели.

В современной педагогике выделяют *три основные группы методов: методы обучения, методы воспитания, методы педагогических исследований.* Наибольшую неоднозначность в определениях и, вместе с тем, практическую актуальность имеют методы обучения, которые выступают как сложное, многомерное и многокачественное образование, взаимнообратно связанное с другими категориями дидактики (целями, содержанием, используемыми средствами, формами организации и результатами).

Наибольшее распространение в отечественной дидактике последних лет получила *классификация методов обучения, предложенная Ю.К. Бабанским*. В ней выделяют три большие группы методов:

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

- словесные, наглядные и практические (аспект восприятия и передачи учебной информации);
- индуктивные и дедуктивные (логические аспекты);
- репродуктивные и проблемно-поисковые (аспект мышления);
- самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя (аспект управления обучением).

2. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности:

- интереса к учению;
- долга и ответственности в учении.

3. Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности:

- устный, письменный, лабораторно-практический.

Классификация методов обучения (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткнну):

1. Объяснительно-иллюстративный метод. Студенты получают знания в “готовом” виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, они остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

2. Репродуктивный метод. К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучающихся носит алгоритмический характер, т. е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам.

3. Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая, точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи.

4. Частично-поисковый, или эвристический метод. Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний.

5. Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучающихся самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения, выполняют действия поискового характера.

Ни одна из рассмотренных классификаций не свободна от недостатков. Дело в том, что “чистых” методов обучения не бывает. Они взаимно проникают друг в друга, характеризуя разностороннее взаимодействие преподавателя и обучающихся. И если можно говорить на определенном этапе об использовании одного метода, то это лишь означает, что он в данный момент доминирует”.

В процессе обучения какой-либо конкретный вопрос невозможно изучить посредством лишь только одного метода. Потому в процессе обучения приходится использовать различные методы, а, нередко, также имеет место объединение методов. В процессе обучения методы дополняют друг друга. *Таким образом, структурно метод выступает как упорядоченная совокупность приемов.*

2. История развития и становления методов обучения. История развития и становления методов обучения весьма длительна. В древние времена преобладали методы обучения, основывавшиеся на подражании. Ученики наблюдали за педагогом и повторяли

определенные действия. Показ образа и многократное репродуктивное воспроизведение ими показанных действий можно считать одним из самых древних методов обучения.

С момента организации школ в практику широко стали внедряться словесные методы обучения. Основным способом преподавания было устное, а несколько позднее печатное слово, которое обучающиеся должны были запомнить и при необходимости механически воспроизвести. Так, в средние века возник и получил широкое распространение догматический метод обучения.

Несколько позднее, гуманисты эпохи Возрождения (Ф. Бэкон, Х. Вивес, Ф. Рабле, М. Монтень и др.) выступили за развитие человеческой личности на основе самостоятельности и активности, сознательного усвоения знаний. Опираясь на философские идеи Ф. Бэкона, Я.А.

Я.А.Коменский развил теорию методов обучения, в которой великий педагог обобщил ряд объективных закономерностей: обучение должно проводиться сообразно с силами и возрастом обучающихся, идти от частного к общему, от простого к сложному, сочетать слово и наглядность.

В XIX веке разнообразные методы обучения также были опробованы в педагогических системах И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Ф.А. Дистервега. В России наиболее эффективную схему взаимодействия педагог-обучающийся одним из первых предложил К.Д. Ушинский. Наиболее высоких результатов он добился за счет того, что дал последним возможность трудиться самостоятельно, однако, при этом незаметно и умело руководил их учебным трудом.

На рубеже XIX-XX веков широкую популярность в обучении приобрели эвристические методы. Один из вариантов их применения в ходе занятий был предложен американским педагогом прагматического направления Дж. Дьюи, который во имя преодоления пассивной роли обучающихся перенес центр тяжести на их самостоятельную работу. Однако, в предложенной им педагогической системе роль преподавателя была явно занижена, а его функции сводились к проведению случайных консультаций и бесед.

Необходимо признать, что существуют педагогические школы, которые изымают из дидактики ту ее часть, которая исследует методы и организационные формы обучения. Например, представители геттингенской педагогической школы (В. Дильтей, Э. Шпрангер и др.), развивающие идеи “гуманитарной” педагогики, разделяют дидактику (учение о содержании образования) и методику (учение о способах, путях передачи этого содержания).

3. Методы обучения в высшей школе

К методам обучения в высшей школе относят достаточно большое количество методов, педагог подбирает нужный среди них, исходя из конкретной цели и задачи. Рассмотрим методы обучения, которые можно применять для преподавания курса «История искусств».

1. Дискуссия / дебаты – один из самых распространенных методов интерактивного обучения. Процесс дискуссии резко повышает участие студента в процессе обучения и качество его активности. Дискуссия может перерасти в дебаты и этот процесс не ограничивается лишь вопросами педагогики, он развивает у студентов навык суждения и обоснования собственного мнения.

2. Кооперированное (cooperative) обучение – стратегия такого обучения заключается в том, что каждый член группы обязан не только сам выучить, но и оказать помощь своему сокурснику в изучении предмета. Каждый член группы работает над проблемой до тех пор, пока каждый из них не овладеет вопросом.

3. Групповая (collaborative) работа – под этим методом подразумевается обучение, когда студенты разбиваются по группам и каждой из них дается задание. Члены группы индивидуально разрабатывают вопросы и параллельно обмениваются своими соображениями с остальными членами группы. Исходя из намеченной задачи, в процессе работы группы между ее членами может произойти перераспределение функций. Эта стратегия обеспечивает максимальное включение всех студентов в учебный процесс.

4. Проблемный метод – метод, который в процессе приобретения новых знаний и интеграции в качестве начального этапа использует конкретную проблему.

5. Эвристический метод основан на поэтапном решении поставленной задачи. Этот процесс осуществляется посредством самостоятельной фиксации фактов и выделения между ними связей.

6. Метод конкретных ситуаций (Case study) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Это метод обучения, основанный на рассмотрении конкретных практических примеров. «Кейс» представляет собой нечто вроде инструмента, позволяющего применить теоретические знания к решению практических задач. Увязывая теорию с практикой, метод эффективно развивает способность обоснованно принимать решения в условиях ограниченного времени. У студентов развиваются аналитическое мышление и умение работать в команде, способность выслушать и понять альтернативную точку зрения, умение вырабатывать обобщающее решение с учетом альтернатив, планировать свои действия и предвидеть их последствия.

7. Мозговой штурм (Brain storming) - оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения в рамках темы по конкретным вопросам/проблемам. Формируются максимальное число, желательно радикально отличающихся, мнений, идей и высказываний. Соответственно названию метод определяет развитие творческого подхода к проблеме. Применение метода эффективно в условиях работы с многочисленной группой и состоит из нескольких основных этапов:

- определение проблемы/вопроса под творческим углом;
- в определенный промежуток времени вынесение без критики высказанных слушателями идей (в основном на доске);
- определение критериев оценки для обоснования соответствия высказанных идеи и цели исследования;
- оценка подобранных идей по предварительно определенным критериям;
- путем исключения подбор таких идей, которые более других соответствуют поставленному вопросу;
- выявление идеи, имеющей наивысшую оценку как наилучшее средство решения поставленной проблемы.

8. Ролевые и ситуативные игры - относятся к игровым методам, которые включают деловые игры (ролевые), дидактические или учебные игры, игровые ситуации (ситуативные игры), игровые приемы и процедуры. Игры, осуществленные посредством предварительно разработанного сценария, позволяют студентам рассматривать вопрос с различных позиций. Они позволяют им сформировать альтернативную точку зрения. Подобно дискуссии, и эти игры формируют у студентов навыки независимого высказывания собственной позиции и ее защиты в спорах.

9. Метод демонстрации – этот метод подразумевает визуальное представление информации. С точки зрения достижения результатов, он весьма убедителен. Чаще материал лучше подавать студентам одновременно аудио и визуальным путем. Демонстрацию изучаемого материала может проводить и преподаватель и студент. Этот метод способствует наглядности восприятия разных ступеней изучаемого материала, конкретизации того, что смогут выполнить студенты самостоятельно; вместе с тем, эта стратегия визуально представит суть вопроса/проблемы. Демонстрация может осуществляться простыми способами.

10. Индуктивный метод – определяет такую форму передачи любого знания, при которой в процессе обучения ход мысли направлен от фактов к обобщениям, иначе – от конкретного к общему.

11. Метод дедукции определяет такую форму передачи любых знаний, при которой, выявление новых знаний представляет собой логический процесс с опорой на общие знания, иначе говоря процесс протекает от общего к конкретному.

12. Метод анализа способствует разбивке учебного материала как единого целого на составные части, тем самым облегчает детальное освещение отдельных вопросов, имеющих место внутри сложных проблем.

13. Метод синтеза способствует, посредством группировки отдельных вопросов, созданию единого целого. Этот метод развивает навык видеть проблему как единое целое.

14. Вербальный или устно-словесный метод. К этому методу относится лекция, повествование, беседа и др. В отмеченном процессе педагог посредством слов передает и объясняет учебный материал, а студенты слушают, запоминают, осмысливают его и активно воспринимают.

15. Метод письменной работы подразумевает следующий вид работы: проводятся записи и выписки, конспектируется материал, составляются тезисы, пишутся рефераты или эссе и т.д.

16. Практический метод объединяет все те формы обучения, которые формируют практические навыки студентов. В данном случае студент, на основании приобретенных знаний, самостоятельно выполняет те или иные действия.

17. Разъяснительно-объяснительный метод основан на размышлении по поводу данного вопроса. Педагог, передавая материал, приводит конкретный пример, детальное рассмотрение которого происходит в рамках предложенной темы.

18. Обучение ориентированное на действия требует активного включения педагога и студента в процесс обучения, где особую нагрузку получает практическая интерпретация теоретического материала. На первый план выступает обучение, ориентированное на действие, которое позволяет включить в учебный процесс естественную активность обучающихся, ориентировано на освоение не конкретного знания, а способа его добывания. В обучении акценты смещаются на саморегуляцию, самоуправление, самоконтроль и собственную активность обучаемых. Студент инициирует и организует процесс своего учения.

20. Метод проектов - это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий студентов с обязательной презентацией этих результатов. Обучение посредством проектов повышает мотивацию и ответственность студентов. Работа над проектом содержит, в соответствии с избранным вопросом, этапы планирования, исследования, практической активности и представления результатов. Проект будет считаться осуществленным, если его результаты представлены наглядно, основательно и конкретно. Он может быть выполнен индивидуально, попарно или в группах; также в рамках одного или нескольких предметов (интеграция предметов); после завершения проект представляется широкой публике.

20. Электронное обучение (E-learning) – подразумевает обучение посредством Интернета и мультимедийных средств. Оно содержит все компоненты процесса обучения (цели, содержание, методы, возможности и др.), реализация которых происходит посредством специфических средств.

Электронное обучение бывает трех видов:

- очное, при котором процесс обучения происходит в рамках контактных часов педагога и студента, а передача учебного материала осуществляется посредством электронного курса;
- дистанционное обучение подразумевает ведение процесса обучения без физического присутствия педагога. Учебный курс с начала и до конца осуществляется дистанционно, посредством электронного формата;
- гибридная (очная/дистанционная) – основная часть обучения ведется дистанционно, вторая же, малая часть, осуществляется в рамках контактных часов.

Литература:

1. [Вишняков С.А. Культура России в историческом ракурсе : архитектура, литература, живопись, музыкальное искусство, театральное искусство, кинематограф,](#)

современное культурное пространство : учеб. пособие / С.А. Вишняков. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. — 64 с.

2. Всеобщая история искусства. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Всеобщая история искусства». [Электронный ресурс] : курс лекций / И. А. Пантелеева, М. М. Миркес, М. В. Тарасова и др. – Электрон. дан. (8 Мб). – Красноярск : ИПК СФУ, 2008. – (Всеобщая история искусства : УМКД № 28-2007 / рук. творч. коллектива В. И. Жуковский, В. И. Жуковский). 2008 – 1020 с.
3. Драч Г., Паниотова Т. История искусств. М. - 2014. – 680 с.
4. Кох М. Н. Методика преподавания в высшей школе: учебное пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова Краснодар: Куб ГАУ, 2011. – 150 с.
5. Пешикова Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры. Пособие для учителя. М., 2005.
6. Помигуева Е.А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «История искусства». – Таганрог: Изд-во Технологического института ЮФУ, 2007. – 56 с.
7. Рабочая программа дисциплины "Методика преподавания истории искусства и мировой художественной культуры". — Саратов : СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2016. — 10 с.
8. Романова Л.С. Методика преподавания МХК и истории искусств в школе. Учебно-методическое пособие. Саратов, 2005.
9. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Издательство: Агар, - 2001. – 251 с.
10. Сокольников Н. М. Методика преподавания изобразительного искусства : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2012. — 256 с.

ТЕМА 4. СПЕЦИФИКА АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В КУРСЕ «ИСТОРИЯ ИСКУССТВ» (6 часов)

План:

1. Методология искусствоведческих исследований
2. Система методов современного искусствоведения
3. Основные методы описания и анализа произведений изобразительного искусства.
4. Историко-биографический метод.
5. Сравнительный анализ произведений:
6. Иконографический метод интерпретации произведения искусства.
7. Стилистический/ формальный анализ.
8. Психоанализ как метод искусствоведения.
9. Методология структурного анализа.
10. Методика работы над письменным текстом описания и анализа произведения искусства.

1.Методология искусствоведческих исследований

Постичь художественное произведение, прочесть его, присвоить его смысл, получить художественное наслаждение и оценить шедевр — это, в известном смысле, значит стать конгениальным автору шедевра, стать его сотворцом, вступить с ним в общение, в диалог «на равных». Произведение — художественно-коммуникативное средство такого диалога. Критика — посредник этого диалога. Чтобы выполнять свою роль, способствовать раскрытию художественной концепции и оценки произведения, критика должна быть вооружена инструментом его интерпретации и оценки, методом его смыслопостижения и выявления ценностного статуса.

Парадокс метода состоит в том, что он позволяет, исследуя даже никому не ведомое явление, идти вслед за предшественниками, мыслить, опираясь на опыт предшественников, имевших дело с явлениями подобного типа или класса.

Предметом искусствovedения является визуальная красота (трехмерные объекты и изображения на плоскости), а границы научной ответственности искусствovedов предопределены границами творческой ответственности представителей профессии художника (изобразительное и декоративно-прикладное искусство, архитектура). Искусствovedение значительно менялось в ходе своей истории — вместе с представлениями о гуманитарном исследовании и научном знании вообще. Глядя на развитие науки, можно утверждать, что современное ее состояние и устойчивые представления о ее принципах складываются в XVIII — XX столетиях. Предшествующие эпохи вполне могут быть определены как донаучный период, либо как время принципиально иных научных методологий. Общими исследованиями теории и практики научного знания в таком ключе занимались историки, теоретики и философы науки (например, М. Фуко). Специалисты в этой области рассматривают особенности современной науки (XVIII – XXI вв.) через общие понятия объективного и динамичного отражения реальности и научного познания как альтернативы статичному и не верифицируемому знанию.

История искусствovedения начинается в XVIII столетии. В те времена эта наука называлась «историей искусства». Ее преподавали и изучали в европейских университетах и Академиях, находили ей практическое применение в сфере коллекционирования произведений искусства и в археологии. В методологическом смысле искусствovedение можно отсчитывать от аналитических сочинений И. И. Винкельмана, написанных в середине XVIII в. и сочетающих в себе два основных подхода современного искусствovedения (формальное и историческое исследование искусства). Уже в этот период вполне четко очерчивается круг типовых задач искусствovedческой работы и специфичность ее инструментария. Становится очевидной необходимость комплексного исследования явлений истории искусства – для их объективного и полноценного понимания.

История искусствovedения и его методологии, как и в случае других гуманитарных наук, не развивалась строго линейно — некоторые исследовательские традиции прерывались. Содержание тем и приемов искусствovedческой работы значительно менялось во времени. Часто это происходило в связи с взаимодействием науки и художественной практики, а также какими-то большими культурными феноменами (романтизмом в первой половине XIX в., позже — философией позитивизма).

В XIX — XX столетиях искусствovedы сталкивались с необходимостью более тщательно обосновывать научную методологию их специальности (Дж. Рёскин, И. Тэн, формалисты и др.). Ведущие авторы значительно перерабатывали отдельные методы (Г. Вёльфлин, Э. Панофский и др.), по-новому формулировали глобальные цели искусствovedческой науки (представители формализма и школы Варбурга), писали о просветительской задаче искусствovedения (Э. Панофский, М. Фридендер), а также о возможности превратить его в точную дисциплину (Г. Зедльмайр) или, наоборот, интерпретировать как субъективистскую интеллектуальную практику (У. Пэйтер). В первой половине XX века создание единой теории и истории искусства, идеальной искусствovedческой методологии и коллективной работы над этими задачами — представлялись вполне реальными. Позже, к рубежу XX — XXI вв., теоретические споры утихают, намечается тенденция узкой специализации ученых и своего рода охлаждение в отношении вопросов теории научного познания и новых методологических разработок.

2 Система методов современного искусствovedения может быть охарактеризована следующим образом. Изучая такие феномены, как 1) произведения искусства и архитектуры, 2) связанные с творчеством, образованием художников, экспонированием произведений исторические процессы, 3) проявления творческой личности художника, намерения заказчиков и зрителей искусства, — искусствovedение выработало ряд подходов, предопределенных природой и особенностями объектов исследования.

Методы, возникшие в науке таким естественным путем: *историческое и иконографическое исследование искусства, формально-стилистический анализ*. Именно эти методы считаются в искусствоведении ведущими, ключевыми и, следовательно, обязательными для практического освоения учащимися. При этом до текущего момента невозможно говорить о наличии *психологического подхода* в искусствоведении. Сталкиваясь с проявлениями человеческого поведения, искусствоведение, тем не менее, само по себе не может судить о них научно и вынуждено обращаться за этим знанием к представителям других специальностей.

В XX в., дополнительно к основным методам, в искусствоведении появляются новые исследовательские подходы, возникшие в результате контакта с методологическими концепциями соседних гуманитарных дисциплин — *социологический и семиотический методы исследования искусства*.

Социологический метод рождается в искусствоведении в 1920-е годы как перенос готовой методологической концепции, выработанной собственно социологией, на все те явления, за изучение которых отвечает наша наука. Социологический метод (иначе: социология искусства) перетолковывает творчество, произведения, художественную жизнь как явления социально-экономической реальности. Аспекты деятельности художника, связанные с творческими и эстетическими целями, учитываются мало или вовсе игнорируются. Художник рассматривается, в основном, как участник социальной жизни, идеолог какой-то политической или церковной системы, создатель своей профессиональной карьеры и материального благополучия. Несмотря на это своеобразие и даже узость, социологический подход весьма продуктивен для объективного разностороннего понимания многих явлений и практически незаменим в случаях, когда изучается архитектура и искусство с выраженными пропагандистскими задачами, феномен официального искусства и подобные вопросы. Социологические исследования искусства комбинируются с другими научными подходами, но на практике такие тексты встречаются редко. Социологию искусства иногда путают с историческим исследованием — из-за сходства конечной аргументации (архивные данные, письменные источники), поэтому необходимо разобраться в концепции самой социологии и ее эволюции.

Во второй половине XX в. семиотика предложила всем гуманитариям рассматривать сферу культуры как поле сложного обмена информацией, в котором можно под одним и тем же углом изучать любые случаи создания сообщений (иначе: текстов) и процесс их истолкования другими людьми. *Освоение семиотической концепции*, ее понятийного аппарата и принципов моделирования коммуникативных процессов оказалось трудным для гуманитариев-искусствоведов. Однако эффективные результаты семиотического анализа художественной фотографии, графики и произведений кино говорили о принципиальной новизне и перспективности метода. Он стал ассоциироваться с прогрессом детального понимания произведений искусства, процессов восприятия и интерпретации смысла. Семиотический анализ отдельного произведения иногда рассматривался как альтернатива формального. У нового метода появились сторонники, а кто-то даже увидел в нем глобальную методологическую реформу гуманитарной области знания. Типичными задачами семиотического исследования в нашей науке можно считать: 1) интерпретацию отдельного произведения; 2) семиотическое переосмысление каких-то частных или глобальных явлений искусства и практики его восприятия зрителями.

Еще одно особое явление — взаимодействие искусствоведения и различных идеологий современной культурной эпохи (политических и религиозных). В результате таких взаимодействий появляются методы, которые можно описать как квазинаучные. Таковы отдельные концепции, связанные с христианской трактовкой искусства (Дж. Рёскин, П. Флоренский), марксистской социологией искусства, интерпретацией принципов искусствоведения в нацистской Германии, феминистским искусствоведением.

Региональные особенности развития искусствоведения. На протяжении всей истории искусствоведения и в настоящий момент можно наблюдать региональную специфику

исследовательской работы. В том числе, это касается методологических приоритетов, характерных для региональных, национальных и локальных научных школ. Очерк европейского искусствоведения со сравнительным анализом научных школ разных стран можно найти у Ж. Базена. Узнаваемые черты есть и у отечественного искусствоведения, чье становление происходило в весьма нестандартной духовной и идеологической ситуации раннего советского времени. В отношении методологии для отечественной искусствоведческой науки в советский период было характерно доминирование формально-стилистического и исторического подходов, а также выраженная связь с марксистской версией социологии. После распада СССР и ряда реформ в преподавании искусствоведения и защите диссертационных исследований — картина методологических предпочтений российских искусствоведов поменялась и сблизилась с общемировыми тенденциями.

3 Основные методы описания и анализа произведений изобразительного искусства

В истории литературоведения и искусствознания сложились три типа методологических инструментов критического анализа текста:

1. «Традиционные» инструменты анализа внешних связей художественного текста: социологический, историко-культурный, сравнительный, биографический и творческо-генетический подходы.

2. «Новые» инструменты анализа внутренних связей художественного текста (структурный, семиотический, стилистический анализы, микроанализ, «внимательное чтение»).

3. Инструменты анализа социального функционирования текста (изучение критической литературы о произведении, конкретно-социологический анализ читательской аудитории и т. д.).

Сегодня возникла потребность в интеграции всего рационального в этих критических методах и в создании современной системно-целостной, всесторонне охватывающей и «проникающей внутрь» художественного текста методологии.

Метод критики — инструмент анализа искусства. Конечно, при отточенности художественного вкуса критика его интуитивное суждение может выявить существенные особенности произведения, однако далеко не всегда и не полно. Для аналитического проникновения в сущность любого объекта исследования необходимы и достаточны пять последовательных мыслительных действий, из которых складывается *научный метод анализа*.

Первое мыслительное действие (шаг) — предварение, «выбор исходной позиции», то есть определенные установки, принципы, направления анализа и его исходной парадигмы (предварительной, предположительной исходной концепции смысла предмета, которая подтверждается или опровергается дальнейшим его исследованием). Этот мировоззренческий этап дает видение объекта общим планом, в широком контексте. Предварение определяет и держит под своим контролем последующие мыслительные действия. Выбор исходной парадигмы обусловлен культурной традицией, предшествующим «мыслительным материалом» данной области знания, а также социальными ориентациями исследователя.

Второе мыслительное действие — подступ и обход, то есть приближение к объекту вплоть до непосредственного «соприкосновения» с ним, что позволяет увидеть его средним и крупным планом, рассмотреть «вплотную» и с разных сторон и благодаря этому раскрыть смысл и значение его внешних связей.

Третье мыслительное действие — проникновение, то есть движение внутрь исследуемого предмета с использованием различных приемов и операционной техники, вскрытие его внешней оболочки, вторжение вглубь него, вычленение его структурных элементов. На этом этапе раскрывается смысл и значение внутренних связей исследуемого объекта, его строения, организации, сочленения частей и элементов.

Четвертое мыслительное действие — постижение динамики, то есть выявление смысла и значения функционирования объекта и механизмов этого функционирования.

Пятое мыслительное действие — понимание сути, то есть обретение целостного взгляда на предмет путем синтеза и обобщения результатов, полученных на предшествующих этапах анализа. Синтез возвращает исследователя на новом витке спирали познания к общему плану, но обогащенному детализированным видением предмета в подробностях его внешнего и внутреннего строения. Пятое мыслительное действие ведет к конкретно всеобщим суждениям о предмете.

Убедительным аргументом в пользу предлагаемой структуры метода служит то обстоятельство, что в истории философии и конкретных наук развитие методологии прошло этапы, которые соответствуют охарактеризованным выше пяти мыслительным действиям.

Действительно, древнегреческий этап развития методологии связан с недетализированным целостным (общим планом) рассмотрением мира, который давала стихийная диалектика. Метафизика абсолютизировала отдельные подходы, а в более поздний период — расчленяющие операции, ведущие к рассмотрению элементов структуры мира, взятых вне их живого взаимодействия. Современное диалектическое мышление научилось рассматривать явления в движении, вникать в механизм их функционирования. Диалектика вернулась к целостному взгляду на явления, обогащенному конкретностью и знанием деталей, с учетом его динамики. Все эти общие соображения о природе и структуре метода преломляются и обретают специфику применительно к такому сложнейшему и своеобразнейшему объекту, как художественное произведение.

Метод художественной критики обусловлен следующими факторами: Во-первых, самим искусством. Метод критики — «аналог» ее предмета: литературно-художественного процесса и его закономерностей, художественного произведения и его особенностей. Обобщение художественного опыта идет от художественной практики к теории и от нее к методологии, а затем к практике художественно-критического анализа.

Во-вторых, опытом современного искусства, распространяемым на изучение всего историко-художественного процесса. Актуальное состояние художественного творчества становится ключом к анализу предшествующих его форм. Каждое крупное художественное открытие дает новый импульс развитию принципов, подходов и приемов критического анализа.

В-третьих, восприятием предмета анализа (произведения, художественного процесса) не прямо, не зеркально, а сквозь призму мировоззренческих установок, которые ориентируют критика на те или иные художественные явления, направления, течения.

В-четвертых, собственными традициями критики, накопленным ею «мыслительным материалом», предшествующей художественно-критической мыслью. Необходимо взять все методологически ценное из предшествующей критики для современного ее развития.

В-пятых, методологическим опытом других наук. Эффективно, например, применение методов конкретно-социологического исследования для установления социального статуса и действительности художественных произведений, вкусов и художественных предпочтений публики. Или, например, опыт лингвистики помогает при семиотическом анализе художественного произведения.

Для определения методологии критики существенны три вопроса: зачем, что и как исследовать в художественном произведении. Цель (зачем?) критического анализа — воздействие на все звенья художественно-творческого процесса и особенно на постижение произведения публикой. Художественный анализ текста должен охватить и язык, и стиль, и художественную концепцию, и эстетическую значимость (что?), то есть все смысловые и ценностные аспекты произведения. А это достигается путем системно-целостного анализа произведения (как?).

Важнейшей проблемой целостного исследования является сочетание ценностного и интерпретационного анализа. При этом анализ каждого из ценностных слоев произведений «встраивается» в соположенный ему уровень интерпретационного анализа.

Остановимся подробнее на всех пяти шагах критического анализа художественного произведения.

УСТАНОВКА АНАЛИЗА И ОБЩЕЕ СУЖДЕНИЕ О ПРОИЗВЕДЕНИИ (первый шаг)

Метод критического анализа определяет установки и принципы прочтения и оценки произведения. Первый шаг метода — выбор исходной позиции, осуществляемый на основе мировоззрения, которое вбирает в себя весь предшествующий мыслительный опыт. Этот опыт как бы накладывается на произведение и предшествующие его интерпретации и в результате складывается общее суждение о нем, формируется парадигма прочтения произведения и руководящие принципы дальнейшего его всестороннего, детального и целостного рассмотрения.

Чтобы исследовать, надо предположительно знать, что именно ты хочешь найти. Э. Золя создал образ врача, который всю жизнь резал собак, ставя эксперименты, но ничего не мог найти, так как не знал, что искать. Конечно, установка и парадигма не являются твердо закрепленной направляющей процесса рассмотрения произведения. В ходе его анализа осуществляется обратная связь: предварительный результат «подправляет» установку и парадигму. Исходные посылки анализа не только дают ему первотолчок, но и все время сверяются с результатом.

Установка сопоставляется с художественным текстом, сверяется с предшествующими типами его прочтения в других критических работах. В этом процессе рождается общий взгляд на произведение, парадигма его интерпретации, еще не детализированное суждение о нем, еще не углубленное в конкретность, «абстрактное» его прочтение.

Далее общее суждение будет и конкретизироваться, и обрастать деталями, и «подправляться» в процессе анализа, руководящая нить которого — установка.

Историзм — главная интерпретационная установка, генеральный методологический принцип художественно-критического анализа, определяющий все его подходы и приемы, контролирующий и направляющий все его операции и процедуры. Историзм требует изучения в процессе критического анализа того, как возникло данное явление, какие главные этапы в своем развитии оно прошло и чем данная вещь стала теперь²⁶³. Историзм предполагает рассмотрение явлений в их развитии, во взаимосвязях с другими явлениями, в свете опыта современности, то есть использование исторически высших форм для понимания предшествующих. Историзм заставляет рассмотреть художественное произведение как звено художественного процесса, как принадлежащее к определенному художественному направлению и в сопоставлении с традицией.

Значение для человечества — оценочная установка, в которой преломляется историзм. Первому интерпретационному шагу — выбору исходной позиции анализа — соответствует и первый оценочный шаг — выбор исходной позиции и составление общего предварительного представления о ценности данного произведения.

Ценностный анализ позволяет определить реальное место произведения в национальном и мировом художественном процессе.

Ценностные критерии исторически подвижны: некоторые художественные произведения не замечаются, пока не сформируется система ценностей, с точки зрения которой эти явления осознаются как значительные.

Определение ценности произведения есть осмысление в процессе интерпретации значения всех его смыслообразующих элементов для человечества, выявление степени свободы во владении художника мастерством и в освоении наиболее сложных явлений реальности.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СМЫСЛА И ЦЕННОСТИ ВНЕШНИХ СВЯЗЕЙ (ЭСТЕТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ) ПРОИЗВЕДЕНИЯ (второй шаг)

Метод литературной критики обеспечивает определенные подходы к произведению и непосредственный контакт с ним. Художественное произведение объемно и многогранно, и соприкосновение с ним должно осуществляться с разных сторон, при использовании всех возможных подходов.

Каждый научно плодотворный художественно-критический подход обеспечивает рассмотрение произведения с определенной, специфической стороны, а возможное количество

таких подходов задано им самим, его свойствами, связями, «конфигурацией». Последовательность подходов обусловлена движением от общего к частному, конкретному, то есть от реальности (социологический и гносеологический подходы) к культуре (историкокультурный, сравнительно-исторический подходы) и от нее к художнику, творческому процессу (биографический, творческо-генетический подходы).

Кроме «одноконтактных» подходов, при которых одна из сторон произведения предстает как бы крупным планом, существуют «многоконтактные» подходы, позволяющие охватить сразу две-три стороны художественного явления и раскрывающие как бы его средний план.

Историзм выступает как гарант монизма методологии. Многоподходность, обеспечивая всесторонний охват предмета исследования, благодаря контролю со стороны этой мировоззренческой установки и единой социологической природе всех подходов, не превращается в методологический плюрализм и эклектизм, а становится фактором целостного анализа произведения.

Реальность — ключ к смыслу произведения, ибо оно отражает социальную действительность. Эти аспекты произведения выявляет социологический подход, противоположный вульгарному социологизму, сводящему всю сложность творческих процессов к экономическим причинам.

Художественный мир — творчески преобразованное отражение и осмысление реальности. И это свойство произведения вызывает необходимость в гносеологическом подходе к нему (определение степени художественной правдивости, соответствия искусства реальности). Абсолютизация же гносеологического подхода ведет к примитивному пониманию искусства в духе иллюстративности или натурализма.

Культура — ключ к интерпретации произведения, поскольку оно возникает на основе определенной культурной традиции и в ее русле существует, движется, социально осуществляется. Значащая единица художественного текста может быть понята только в культурном контексте. Художественное произведение необходимо рассматривать на широком культурном фоне. Именно в поле культуры художественное произведение выражает, закрепляет и передает другим людям художественные идеи и образы. Культура дает код, позволяющий прочесть, воспринять, понять произведение.

Историко-культурный подход исходит из понимания художественного произведения как части духовной культуры. Сравнительно-исторический подход, основные методологические идеи которого были разработаны А. Н. Веселовским, фокусирует внимание на взаимодействиях внутри одного вида искусства, раскрывает линии взаимодействия в художественном процессе, типологические общности художественных явлений, сходные связи разных произведений с породившей их социальной действительностью. Историко-культурный подход опирается на взаимодействие произведения с широким полем культуры и, в частности, с произведениями других видов искусства, сравнительно-исторический подход — на художественные взаимодействия, которые идут внутри одного вида искусства и касаются содержания, мыслительного материала, формы, художественного языка. Типология художественных взаимодействий — теоретическое основание современного историко-культурного и сравнительно-исторического анализа произведения.

Судьбы художника и самого произведения также являются ключом к его смыслу. Произведение всегда уникально и оригинально: в нем запечатлевается неповторимая личность его творца. На эту особенность художественного творчества опирается биографический подход, являющийся способом прочтения художественного произведения через личность автора. В. Гюго замечал: «...писателей нужно судить... согласно неизменным законам... искусства и особым законам, связанным с личностью каждого из них».

Эстетические идеи романтиков стали отправным пунктом разработки биографического подхода французским литературоведом Ш. Сент-Бёвом, с именем которого связывают возникновение этого типа анализа. «Меня всегда привлекало, — пишет Сент-Бёв, — изучение

писем, разговоров, мыслей, различных особенностей характера, нравственного облика — одним словом, биографии великих писателей...»

Ю. Н. Тынянов и Б. М. Эйхенбаум ввели существенное для биографического метода понятие «литературный быт» и обратили внимание на взаимоотношения между художниками, на их личностные особенности, на их психологию. Это сблизило художественно-критический анализ с художественной прозой. И не случайно исследования Тынянова часто выливались в романы о поэтах, где литературный быт раскрывался особенно богато. Личность писателя столь полно запечатлевается в произведении, что можно установить его автора по стилю, по неповторимому «сцеплению слов» (выражение, любимое Л. Н. Толстым).

Второй шаг включает в себя и творческо-генетический подход. Чтобы понять, как сделана «Шинель» Н. В. Гоголя, надо знать, как она делалась.

Эта мысль Н. К. Пиксанова и лежит в основе данного подхода. Пиксанов говорил: «Любой эстетический элемент, любая поэтическая форма, конструкция, от самых примитивных до совершеннейших и сложнейших, могут быть научно осознаны наиболее чутко, тонко и единственно верно только в полном изучении их зарождения, созревания и завершения». Для интерпретации произведения важна его творческая история, сам акт сочинения, сам процесс написания и все его аспекты: психологический (состояние духа художника, его творческие переживания), текстологический (варианты произведения, зафиксированные в черновиках), хронологический (время написания произведения), жизненный (общие обстоятельства работы), объективнофизический (на какой бумаге, каким пером оно написано). Творческо-генетический подход историю создания произведения превращает в средство его прочтения.

Иногда художник сам формулирует замысел своего произведения, но и в этом счастливом для исследователя случае признание автора нуждается в интерпретации, а порой в дешифровке и даже коррекции. Творческая же история произведения — надежный способ выявления художественного целеполагания. «Горе от ума» А. С. Грибоедова, например, имеет три основные редакции, «Война и мир» Л. Н. Толстого — четыре, «Ревизор» Н. В. Гоголя — пять. В «Горе от ума» насчитывается до девятистот переработок. Текстологический анализ — сличение вариантов, рассмотрение черновиков, подготовительных записей и т. д. — устанавливает направление развития авторской мысли и превращает все эти материалы в средство интерпретации произведения.

Второй шаг выявляет ценность внешних связей произведения — богатство и оригинальность художественно запечатленных в нем эстетических отношений. Исследование ценности внешних связей произведения направлено на установление достигнутой в нем меры обогащения и расширения эстетического отношения художника к миру. Ценностно-аналитическая процедура — сопоставление эстетических отношений, запечатленных в произведении, с «нормой», устоявшейся в художественной традиции эпохи. Высшим критерием здесь выступает эстетическое богатство.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СМЫСЛА И ЦЕННОСТИ ВНУТРЕННИХ СВЯЗЕЙ (СТРУКТУРЫ) ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (третий шаг)

Метод критики обеспечивает проникновение в глубь художественного текста, анатомирование и выявление его структуры, членение его на элементы и изучение каждого из них. Это — третье мыслительное действие, которое включает в себя операционную технику структурного и стилистического анализа, приемы микроанализа, позволяющие постичь смыслообразующее значение внутреннего строения художественного текста.

Во внутренней организации художественного текста есть не только качественная, но и количественная сторона, проявляющаяся в ритмическом строении, в частоте употребления тех или иных слов, рифм, художественных средств. Эти количественные параметры произведения способна выявить статистическая методика. Однако она только тогда может быть научно плодотворна, когда имеет социологическую основу. Лишь научно корректное применение математических и других «искусствометрических» приемов дает положительный эффект.

Одним из инструментов операционного проникновения в художественный текст является структурный анализ, который позволяет исследовать художественный текст как организованное множество, как систему элементов. Структурный анализ — это контролируемый принципом историзма стоп-анализ, операционная техника, позволяющая проникнуть внутрь строения произведения, исследуя его как систему приемов, обусловленную единством художественного задания. Возможность свободной смены параметров, смены оснований деления на элементы придает структурному анализу гибкость, открывает оперативный простор для исследования, позволяет «под разными углами» «рассекать» художественный текст и проникать внутрь его строения, выявляя концептуальный смысл самой его организации.

При структурном исследовании деление произведения на смыслообразующие блоки является лишь аналитической операцией, которая не покушается на разрушение его целостности и не противоречит целостному художественному восприятию.

Принципы структурного анализа художественного текста: выявление основания (цвет, или время, или пространство и т. д.) деления на элементы; изучение отдельных элементов и системы их взаимосвязей, целостности, состоящей из элементов; синхронный подход, предполагающий исследование не истории возникновения художественного текста, а его структуры. Структурализм тяготеет к герметизму (закрытому рассмотрению), он схватывает замкнутость данной системы. Историзм схватывает разомкнутость произведения. Поэтому диалектику замкнуто-разомкнутого можно понять лишь при сочетании исторического и структурного подходов. При этом структурный подход — момент исторического, как покой — момент движения.

Структурный анализ, по мнению некоторых его оппонентов, «разымает, как труп», то есть анатомирует, а не рассматривает живое произведение. В этом образе есть известная правда. Однако уместно вспомнить и слова Н. В. Гоголя о Пушкине, который сердился на В. А. Жуковского «за то, что он не пишет критик. По его мнению, никто, кроме Жуковского, не мог так разьять и определить всякое художественное произведение». Автор формулы «музыку он разьял, как труп», которую принято обращать против структурализма, вовсе не был противником аналитического «разьятия» художественного произведения во имя его «определения».

Конечно, художественное произведение — живой организм, и структурный анализ его в известном смысле «омертвляет». Однако такое «омертвление» — необходимый этап его всестороннего постижения. Не случайно В. Г. Белинский подчеркивал, что у разума в изучении искусства есть «только один путь и одно средство — разъединение идеи от формы, разложение элементов, образующих собою данную истину или данное явление. И это действие разума отнюдь не отвратительный анатомический процесс, разрушающий прекрасное явление для того, чтобы определить его значение. Разум разрушает явление для того, чтоб оживить его для себя в новой красоте и новой жизни, если он найдет себя в нем... Этот процесс и называется «критикою».

Структурный анализ должен быть звеном целостного исследования, которое на одном из своих этапов по необходимости «омертвляет» художественное произведение, но затем всякий раз возвращает ему его «живость» и «действенность».

Смысл языкового и стилистического строения художественного текста раскрывают семиотический и стилистический анализ.

Семиотический анализ предполагает рассмотрение художественного произведения как знаковой системы и исходит из положения: искусство есть язык. Система знаков несет в себе систему значений (ценность) и передает смысл (художественную концепцию). Одна из исходных установок семиотического подхода: художественное произведение значимо все сплошь. Технически служебные и потому заместимые элементы здесь сведены к минимуму. Понять чужое высказывание — значит ориентироваться по отношению к нему, найти для него место в окружающем его контексте. Всякое понимание диалогично; оно противостоит высказыванию, как реплика противостоит реплике в диалоге.

Стилистический анализ строится на двух главных операциях: реконструкции грамматически нормативного предложения, которое лежит в основе стилизованного предложения, и выявлении взаимоотношений между этими двумя предложениями. Эти взаимоотношения и заключают в себе стилевые правила, определяющие превращение «обычных» предложений в обладающие стилем. «Обыденно-нормативный» язык, являющийся точкой отсчета для стилистического анализа, в разных концепциях терминологически обозначается по-разному («грамматически нормативное предложение», «нулевой уровень письма», «правильная речь», «стилистически немаркированный текст», «школьный язык» и т. д.). Однако в любом случае ведется поиск нейтральной основы языка, от которой отклоняется индивидуальный стиль художника, выражающий его социальные ориентации и личностные духовные качества.

Оценка внутренней организации художественного произведения, определение ценности его внутренних связей предполагают прежде всего выявление богатства его интонационной системы. Последнее дает интонационный анализ произведения. Эстетическое переживание запечатлевается в интонации. Интонация — средство фиксации и трансляции мысли, содержательный элемент информационного процесса, активный носитель опыта отношений, средоточие эмоционально насыщенной мысли. Интонация — звуковая и моторная (жест, мимика) — играет важную роль в любом виде искусства.

Интонационный анализ предполагает сопоставление интонационной системы произведения с интонационным фондом эпохи. В результате такого анализа выявляется мера интонационной свободы творчества и определяется ценность интонационной системы произведения. Критерий ценности — интонационное богатство художественного текста, его эмоциональная наполненность, напряженность, логическая и семантическая насыщенность.

Определение ценности внутренних связей произведения предполагает также выявление степени обогащения в нем норм художественного творчества и поэтического мастерства автора. Расширение художественных норм искусства обогащает и развивает его эмоционально-семантическое поле и художественно-концептуальные возможности. Последнее таит в себе повышение ценностного потенциала искусства и стимулирует художественный прогресс.

4. Историко-биографический метод

Историко-биографический метод - 1) метод исторического исследования, направленный на описание, реконструкцию и анализ обстоятельств жизни, результатов деятельности, психологического портрета исторической личности / социальной группы; 2) в психологии, социологии, культурологии метод «истории жизни», «жизнеописаний» (биографический метод) используется для познания социальных, культурных и психологических явлений на основе описания и анализа жизненных историй обычных людей. Он опирается на приемы наблюдения, анализ документов и ориентирован на описание уникальных ситуаций в жизни человека (карьеры, любви, семейных отношений и т. д.), его внутреннего мира; 3) метод изучения личных документов (автобиографий, писем, дневников, мемуаров) представителей определенной группы лиц для реконструкции их внутреннего мира; описания типичной структуры жизненного пути и создания коллективных биографий определенных социальных групп. В XX веке историко-биографический метод развивался под влиянием достижений социологии и психологии, где «биографический метод» («метод жизнеописаний») утвердился в качестве одного из основных методов исследования. В результате, наряду с изучением индивидуальных биографий, появились такие новые направления истории как «коллективные биографии», или просопография. Метод создания коллективных биографий направлен на выявление определенного круга лиц в качестве объекта исследования и изучение их демографических, социальных, культурных характеристик.

5. Сравнительный анализ произведений

Метод сравнительного анализа произведений. Сопоставление (сравнение) - один из основных методических приемов анализа, поскольку является принципом художественной структуры, методом анализа художественного произведения и художественного процесса,

инструментом критики. Метод сопоставления имеет смысл, если рассматриваются явления и предметы, между которыми не просто имеется какое-либо сходство или различие, а есть определенное общее по отношению друг к другу или к условиям, вызвавшим эти явления к жизни. Для большего результата метода сравнения необходимо не просто дать описание сходства или различия сопоставляемых объектах, а вскрыть причины их взаимосвязи. Сравнение предполагает выводы и обобщение, закрепляющие результат проведенной работы.

Определение сходства и отличий произведений искусства должно, с одной стороны, стать ключом к более глубокому пониманию идейно-эстетической сущности каждого из сопоставляемых объектов, а с другой – способствовать пониманию их сходства и своеобразия. Прием сравнения пользовались крупнейшие методисты XIX в. В. И. Водовозов (1825-1886) – педагог, методист по русской словесности и начальному обучению, именно ему принадлежит заслуга теоретического обоснования применения сопоставительного приема на уроках литературы, а также широкого введения сравнения в педагогическую деятельность. Педагог предлагал проводить сравнения по идейно-тематическому признаку, например, сравнить "Шинель" Гоголя с его же "Записками сумасшедшего", по жанровым, тематическим и языковым принципам - "Песнь о вещем Олеге" Пушкина с летописным рассказом, басни Крылова с народными сказками.

Классификация сопоставлений и методика их применения на занятиях по истории искусств. Существует классификация сопоставлений: 1) сопоставление частей и различных элементов художественного текста, 2) выявление сюжета и сопоставление образов героев, 3) рассмотрение связей элементов с общим текстом. Это основные приемы освоения композиции. Данные виды сопоставления регулярно используются при анализе художественных произведений. Необходимым условием совершенного восприятия художественных произведений, считает О.И. Никифорова, является умение сопоставить и установить взаимоотношение между всеми элементами текста. Цели проводимого сопоставления:

- осмысление характеров героев произведения;
- выявление авторской позиции;
- раскрытие художественного метода;
- обнаружение единства формы и содержания художественных произведений;
- усиление эмоциональной реакции реципиентов.

Сопоставление разных произведений одного автора создает концептуальное восприятие произведения, открытие общих основ мирозерцания и художественного метода, способно показать как менялось художественное освещение мира.

Сравнение произведений разных авторов или отдельных элементов художественных текстов. Сопоставление однотемных произведений разных авторов, а также произведений, близких в идейно-художественном отношении, становится одним из основных приемов. Цели проводимого сопоставления: усвоение идейного содержания; подчеркивание общности нравственной коллизии, художественной ситуации; помогает увидеть "портрет" эпохи и понять своеобразие художественного мира каждого писателя; выяснение закономерностей художественного процесса.

Сопоставление критических статей. Эта форма работы представляет большие возможности для развития синтезирующих навыков, умения соотносить идейно-эстетическую позицию критика с представленной им интерпретацией произведений. Столкновение оценок, различных точек зрения при привлечении критических работ неизбежно: нередко сам критик провоцирует читателя, иногда время вносит поправки в высказанные критиком прошлой эпохи суждения. Цели проводимого сопоставления: умение соотносить идейно-эстетическую позицию критика с представленной им интерпретацией произведений; стимулируют вторичное эмоциональное восприятие и интеллектуальную деятельность.

Сопоставление произведений разных видов искусств. Включение смежных искусств в изучении отдельного произведения помогает управлять потоком ассоциаций, стимулирует возникновение определенных представлений в сознании зрителя. Иногда включение в анализ

изобразительного искусства музыки или литературных текстов помогает зрительскому воображению прояснить, уточнить "образы чувства", возникающие в ходе восприятия. Цели: развитие воображения, ассоциативных связей; усиление сопереживания субъективной стороны разбора; подчеркивание своеобразия позиции, мироощущения писателя; постижение объективного смысла произведения.

Сравнение художественных произведений и произведений разных видов искусства создает проблемную ситуацию, разрешение которой вызывает интерес учащихся, активизирует их внимание и придает работе творческий характер. По наблюдениям методистов и учителей, самым распространенным способом создания проблемной ситуации на уроке литературы является сопоставление оценки критиков и иллюстраций произведения в других видах искусства, в том числе – сценические интерпретации. Следует отметить, что применение этого приема значительно повышает активность обучающихся, так как вносит в обучение элемент исследования и делает сам процесс познания живым, творческим.

6. Иконографический метод интерпретации произведения искусства

В искусствознании *иконография* — описание и систематизация типологических признаков и схем, принятых при изображении каких-либо персонажей (реальных или легендарных) или сюжетных сцен. Метод иконографии сложился в 1840-х гг. во Франции и Германии как средство изучения средневекового искусства, его источников, связей с религиозными и литературными явлениями путём истолкования символики, аллегорий, атрибутов и т. д. Под иконографией понимают совокупность изображений какого-либо лица (писателя, политического деятеля и т. д., например В. И. Ленина, А. С. Пушкина). Иконографией называется и совокупность сюжетов, характерных для какой-либо эпохи, направления в искусстве и т. д. Иконографией называется также совокупность изображений однотипных биологических объектов (например, насекомых), выполненных по определённым правилам.

Иконографический метод состоит в описании и классификации тем, сюжетов, мотивов, персонажей изобразительного искусства, художественного направления, течения, стиля и школы, способов и средств художественного выражения. Особенно важное значение, в связи со сложностью толкования библейских источников, получила иконография христианского искусства. Иконографический метод рассматривает в искусстве феномен визуального представления содержания и оперирует не отдельными изображениями, а их рядами (например, разворачивающейся во времени иконографической традицией).

В современном искусствоведении иконографией называют зрительную реализацию темы, общий очерк сцены или героя, в которых существенны: постановка и взаимодействие тел, жесты и мимика, внешний облик, атрибуты персонажей и пространства. Содержание, которое всегда принимается во внимание в иконографическом исследовании, может быть устойчивым и долгое время востребованным в культуре (например, библейские сюжеты). В других случаях содержание изображений может быть и не предопределено никакими текстами. Аспекты, которые обсуждаются в иконографических исследованиях в связи с содержанием: его известность или уникальность, конкретность или обобщенность, степень нестандартности прочтения известного содержания какой-то художественной индивидуальностью. Предполагается, что иконографические исследования актуальны для искусства с коммуникативной задачей и сложным смыслом, и особенно — для случаев, когда художники используют метод работы по представлению.

Основные варианты визуального представления содержания: иконография героя (персонажа, архетипа), сюжета (то есть определенной истории, как-то зафиксированной в устной, письменной или визуальной культуре), темы. При этом пары «герой и архетип», «сюжет и тема» — можно противопоставить по параметру конкретности и обобщенности. Иконографические исследования-обзоры, посвященные героям и сюжетам, будут учитывать эту конкретность и начинаться анализом литературных или исторических источников содержания. Иконография архетипа или темы — предполагает более свободные в выборе материала и не

привязанные к конкретному содержанию исследования-обзоры. Тематика их может быть, например, такой: «Образ ребенка в живописи Нового времени», «Тема смерти в современном искусстве».

Основные понятия истории искусства, изучаемой с иконографических позиций — канон и традиция. Иконографический (изобразительный) канон предполагает высокую степень регламентации выбора и представления содержания в искусстве. Это характерно для художественной культуры Древнего мира и для искусства, обслуживающего религиозные системы вплоть до современного периода. Иконографическая (изобразительная) традиция характеризуется скорее стандартизацией, шаблонностью решений, чем их строгой регламентацией. Часто она затрагивает только отдельные аспекты изображения, не отличается тотальностью охвата всех сторон изобразительного решения. Иконографическими традициями, таким образом, можно называть любые устойчивые явления в истории иконографии. Они не обязательно длительны, но всегда внеперсональны. В рамках творчества одного художника может сформироваться иконографический шаблон. Когда мы видим его использование у другого художника, то говорим об иконографическом заимствовании – у конкретного мастера. Появление следующего случая заимствования – уже случай образования традиции. Иконографические традиции формируются и распадаются, могут наслаиваться друг на друга и образовывать сложные комбинации. Эти процессы идут и в настоящее время, и задача специалиста опознавать эти явления и работать с ними — примерно так же, как специалист по истории стилей работает с художественными направлениями и стилистическими тенденциями.

Иконографическое исследование направлено на решение двух основных задач: создание иконографического обзора и интерпретации. Иконографический обзор в методологическом плане представляет собой комбинацию собственно иконографического подхода и изучения исторического контекста. Обзоры строятся как наблюдение особенностей иконографического явления и его эволюции во времени. Например, выбрав тему «Иконография апостола Петра от западноевропейского средневековья до искусства XX века», исследователь столкнется с новациями и поворотами в традиции представления героя и связанных с ним сюжетов, а также с уникальными иконографическими решениями отдельных мастеров. Для детального анализа всех изменений и для характеристики уникальных решений понадобится изучение исторического контекста для выяснения причин происходящего. Произведения с нестандартной иконографией при этом можно выделить из ряда других и интерпретировать отдельно.

В реальной искусствоведческой работе упомянутая выше тема стала бы неприемлемой из-за своей обширности. В иконографическом исследовании искусства сформировались особые отрасли, связанные с историческими и идейными особенностями изучаемых явлений и требующие специализированного подхода: искусство Древнего мира, византийская и древнерусская изобразительная традиция, искусство западноевропейского средневековья, Ренессанс, отношение Ренессанса к иконографии античности, Новое время, современная художественная эпоха, искусство Дальнего Востока и т. п.

Задача интерпретации отдельного произведения в иконографическом исследовании ставится так же, как в прочих случаях — при уверенности в наличии индивидуального подхода, сложности содержания и выраженности коммуникативной задачи изображения. Иконографический метод сопоставляет произведение с источниками содержания и помещает его в изобразительный контекст (ряд других изображений, предположительно связанных с представлением того же содержания). Аргументом в пользу той или иной интерпретации станет другое изображение, более «читаемое» в плане смысла и имеющее те же иконографические признаки. Задача интерпретатора: найти такие косвенные пояснения смысла и доказать связь между интерпретируемым изображением и привлеченным контекстом.

В конце XIX — начале XX вв. русский историк искусства Н. П. Кондаков использовал метод иконографии для изучения византийских традиций в средневековом русском искусстве. Американский учёный Э. Панофский выдвинул иконографию как основу так называемого иконологического метода исследования сюжетной стороны произведений искусства, чтобы

определить их значение и смысл в контексте данной культуры, выявить отражённые в них черты мирозерцания. Обращение к иконографии не как к самоцели, а сочетающееся с разносторонним исследованием социальных и эстетических аспектов искусства, является одним из условий верного понимания художественного произведения.

Методы, которые часто используются в комбинации с иконографическим подходом при задаче интерпретации: формальное и историческое исследование.

Особой проблемой является применимость иконографического исследования к области ДПИ, дизайна и архитектуры. Если объекты такого рода имеют изобразительную функцию (трехмерное изображение, особое изобразительное поле на поверхности), то иконографический метод к этому аспекту произведения применяется на общих основаниях. Однако ситуация, когда вместо непосредственной изобразительности обсуждается более абстрактная образность архитектуры и предмета ДПИ — не предполагает использования термина «иконаграфический метод», хотя, по сути, работа исследователя может оказаться методологической аналогией изучения изображения. Так, Г. Зедльмайр в своей интерпретации венской Карлскирхе И. Фишера фон Эрлаха изучал аспекты образности здания и архитектурные отсылки в нем к образным и конструктивным особенностям других сооружений. В данном случае архитектурный объект был помещен в визуальный контекст реальной и легендарной истории архитектуры и интерпретировался, исходя из него.

Иконология (от др.-греч. εἰκών — картина, и λόγος — учение) — наименование возникшего в 20-е — 30-е годы XX столетия исследовательского направления в истории искусств, являющегося дополнением к иконографии и изучающего символические аспекты какого-либо художественного произведения.

Иконологическая методика впервые появляется в диссертации страсбургского учёного Аби Варбурга, в 1892 году, посвящённой двум полотнам Боттичелли. Понятие же иконологический анализ он впервые применяет, описывая свою методику работы над фресками, изображающими месяцы года во дворце Скифанойя в Ферраре. Благодаря этому Варбург сумел описать астрологическое содержание этой настенной живописи. Иконографический анализ начал широко применяться учениками и сотрудниками Варбурга, т. н. Варбургской школой. Дальнейшее развитие иконология получила благодаря американскому учёному немецкого происхождения Эрвину Панофскому, разработавшему в 1939 году для её применения специальную трёхступенчатую программу интерпретации художественного произведения:

- предиконаграфический анализ;
- иконографический анализ;
- иконологическую интерпретацию.

При этом учёный также различает три уровня полотна:

- феноменальный;
- значимый;
- документальный.

На первом уровне рассматривается первичный (формальный) сюжет и мир художественных мотивов, развиваемых в произведении. Интерпретация производится на основе знания изображенных предметов и событий, способов их передачи в различных исторических условиях. Для достижения адекватной интерпретации на этом уровне необходимо иметь знание истории определенного художественного стиля, то есть понимать, какими средствами на определенном этапе развития истории были выражены отношения между изображаемыми персонажами, событиями или объектами.

На втором уровне происходит сопоставление сюжета с познаниями интерпретатора в области сюжетов и аллегорий мировой мифологии с целью выявления вторичного смысла художественного произведения.

На третьем уровне анализ направлен на поиск скрытого внутреннего смысла или сущности содержания произведения в целом.

Произведение искусства при иконологическом анализе рассматривается как проявление основных характерных принципов в культуре, историческом периоде или этапе развития философской мысли, обнаружение всеобщих «внешних» идей в частном «внутреннем» картины. Художественные мотивы, образы и аллегории рассматриваются как символические эквиваленты действительности, созданной художником. Анализ и интерпретация частных целиком зависит от восприятия целого, в которое эти частности включены. Действительно, невозможно исследовать часть целого, а затем обратить характеристики части на целое.

Иконология ставит цели «достичь центра всех вещей» через познание «первоматерии», в том числе и по изучению «наружного» как проявления «внутреннего». Решить задачу иконологической интерпретации значит приблизиться к пониманию исходной сути ядра произведения, первичного образа художественного произведения, созданного художником. Никто из художников не пишет картины потому и так, как это зачастую излагается в искусствоведческих описаниях: «Эта картина символизирует стремление... В ней раскрыт образ...» и т.п. Картина является отражением глубинных бессознательных, подсознательных и надсознательных психических процессов, и чтобы приблизиться к пониманию скрытых творческих мотивов художника и оценить символическую красоту их воплощения в живописном произведении, приходится обращаться за помощью к чувственной интуиции на основе знания о психологии и системе мировоззрения (внутренней картины мира) самого художника.

Иконологическая методика имеет значение в исследованиях в области истории искусств как важный инструмент визуального изучения различных феноменов в выдающихся художественно-исторических произведениях — различных эпох, национального происхождения и метода воплощения.

Итак, иконология – это продолжение иконографии, но в отличие от нее она предполагает расширительный метод интерпретации, истолкования, обнаруживая за прямым (предметным) смыслом изображения всевозможные дополнительные значения разной природы. Это может быть и религиозный символизм, предполагающий связь зримого образа с незримым сакральным прообразом. Это может быть и изобразительная аллегория, иносказание, связанное с природой поэтического творчества, предполагающего деятельность воображения и оперирующая метафорами. Это может быть и сознательная игра скрытыми значениями и условными образами, стимулирующая работу фантазии и интеллекта (эмблемы, энигмы и т.п.). Но существуют и всякого рода культурно-исторические и психологические «симптомы», не всегда осознаваемые и порой действующие бессознательно. Весь подобный скрытый, завуалированный, нечеткий и неявный символизм принято относить к ведению и., рассматривая ее как продолжение иконографии (Я. Бялостоцкий называет и. «интерпретационной иконографией»).

7. Стилистический/ формальный анализ.

Формальный анализ является принципиальным для искусствоведения методом, направленным на изучение аспекта формы в отдельных произведениях и стилистических явлениях истории искусства (стилях, направлениях, тенденциях, индивидуальных манерах). Практическое владение этим методом исследования однозначно определяет представителя искусствоведческой специальности. У формального анализа есть методологические аналоги в литературоведении и других дисциплинах, изучающих средства выразительности в творческом произведении того или иного вида искусства. Однако из-за характера таких средств (в искусствоведении это красота и выразительность трехмерных объектов и изображений на плоскости) формальный анализ является специфическим для нашей науки методом, принципы которого нужно специально осваивать в рамках искусствоведческой подготовки, параллельно с системным изучением всеобщей истории искусства.

Для формального анализа допустимы различные наименования. Можно называть его формальным исследованием искусства, формальным методом или подходом. При решении задачи стилистического определения произведения или творчества мастера – используются

выражения «формально-стилистический анализ/метод/исследование» или «стилистическое исследование».

Формальный анализ принято рассматривать как вычленение и последующее изучение аспекта стиля, формы (или художественной формы) в объектах искусствоведческого исследования. Этот аспект допустимо описывать как «визуальный», «визуальную красоту» и т. п. В определенных контекстах о нем говорят как об образности, выразительности, визуальной информации, плане формы, противопоставленном плану содержания.

Формальный анализ, — особенно при задачах стилистического определения и атрибуции, — *является методом, который требует системного владения фактическими знаниями по истории искусства и архитектуры.* По существу, речь идет о визуальном опыте, запасе визуальных аналогий, который образует своего рода карту стилей, направлений, национальных школ – при этом разворачивающуюся во времени. Применительно к другим задачам формальный анализ требует от искусствоведа зрительного внимания, умения сравнивать и, — в высокой степени, — навыка аналитической реконструкции и перепроверки визуальных ассоциаций с целью превратить их в формальный/визуальный аргумент. Еще одно необходимое условие готовности к использованию этого метода – знание особой терминологии формального анализа, которая частично пересекается с профессиональной терминологией художников и архитекторов (термины для этапов работы, приемов, материалов, техник, конструкций и др.). Без такой терминологической подготовки изложение процесса и результатов формального анализа может оказаться совершенно неприемлемым.

Формальный анализ хорошо сочетается с другими методами искусствоведческого исследования – прежде всего, с изучением исторического контекста. Формальное и историческое исследование обычно поддерживают и перепроверяют друг друга. Формальный анализ может перекликаться по своим принципам и результатам с семиотическим исследованием произведения как визуального сообщения (при задаче интерпретации). Формальный анализ почти обязательно фигурирует в комплексных по методологии искусствоведческих исследованиях. При выстраивании аргументации в комплексном исследовании формальным аргументам часто отдается предпочтение как первым по порядку или ключевым по значению в решении задачи. Однако нельзя говорить о принципиальном доминировании формальной аргументации – все зависит от конкретного случая. Кроме этого, формальный анализ является важной составляющей комплексного исследования творческого метода (художника, художественной группировки и т. п.).

8. Психоанализ как метод искусствоведения

Человеческая душа становится главным объектом изучения психоанализа Фрейда. Фрейд показал, что разум — ценнейшее из качеств человека — сам подвержен искажающему воздействию страстей и только понимание этих страстей может освободить разум и обеспечить его нормальную работу. Он показал как силу, так и слабость человеческого разума и возвел в руководящий принцип новой терапии слова: «Истина сделает вас свободными». С этих и только с этих позиций следует рассматривать теоретическое наследие Зигмунда Фрейда, ибо только в этом случае раскроется все богатство его идей, которые органически включились в современную науку о человеке, в «интеллект» современного гуманизма, генерирующего новые мысли и идеи. Великая заслуга Фрейда перед наукой и человечеством состояла в том, что он с помощью строгой науки взялся врачевать человеческую душу.

Фрейд любил искусство, особенно классическую литературу, живопись и скульптуру, и, естественно, в своих исследованиях; не мог обойти искусство и процесс художественного творчества. Исследование бессознательного в человеке начинается с раскрепощения и выявления этого бессознательного, с выведения его в сознание в виде снов, фантазий, оговорок, потока неконтролируемой речи. Можно сказать, что психоанализ есть «рационализация иррационального», которой неизбежно предшествуют признание иррационального и его первичная бесконтрольная манифестация.

Воздействие психоанализа как методологии исследования искусства, на само искусство огромно и разнообразно. Разработав определенную модель человека, психоанализ сумел убедить множество художников в своей правоте, как следствие, искусство взяло на себя функцию художественного воплощения этой модели, представляя ее как реально существующую. Показывая человека, руководствующегося фрейдистскими импульсами, рисуя сюрреалистические картины бессознательного и даже пытаясь добиться коммерческого успеха через воздействие на подсознание зрителя, искусство внесло свой вклад в распространение психоаналитических идей. Вместе с тем к началу XXI в. научный статус психоанализа серьезно пошатнулся. Все чаще высказываются сомнения в реальном существовании тех структур, о которых рассуждают психоаналитики, все большее число исследователей склоняется к тому, что Фрейд и Юнг «сконструировали», а не открыли мир бессознательного, изучение которого на самом деле невозможно строгими научными методами.

9. Методология структурного анализа.

Структурный метод зарождается еще в 19 веке, историю структурной лингвистики возводят к Чарльзу Пирсу и Фернанду де Соссюру, считающимися ее отцами-основателями. Как следствие, можно говорить о параллельном движении мысли художников, так и исследователей, что сделало возможным для Р. Якобсона существование и в образе футуриста, и в образе исследователя. Авангардное искусство как бы подтолкнуло гуманитарную мысль в определенном направлении, ускорило ее развитие, но исходным источником данного влияния было все же не оно, а естествознание с его установившимся системно-структурным видением мира, влиявшее и на гуманитарное знание, и на искусство. Успехи авангарда лишь катализировали процессы, уже начавшиеся в лингвистике, и ускорили процесс становления структурализма.

Структурализм и беспредметный авангард (футуризм, конструктивизм, функционализм, супрематизм, неопластицизм, абстракционизм) представляются нам в результате двумя течениями, принадлежавшими хотя и разным областям духовной деятельности человека, но направленными к общей цели. Их объединяет общее видение художественной реальности как разбитой на отдельные элементы, объединенные связями в системы, где каждый элемент наделен своей функцией. Пафос познания элементов и их связей, обещающий открыть сокровенные тайны искусства, подталкивал их к быстрому распространению и за пределы их первоначальных интересов, хотя беспредметный авангард в большей степени интересовался элементами, а структурализм - структурами. Структурализм, формируясь в лингвистике, стремительно распространил свое влияние на соседние гуманитарные дисциплины, проникая в литературоведение, культурную антропологию, искусствоведение.

Вместе с тем, еще на этапе своих успехов, структурализм, подобно авангарду, начал сталкиваться со сложностями, которые в перспективе оказались непреодолимыми, что с самого начала отразилось в противоречиях и разделениях как внутри авангардного искусства, так и во внутренней неустойчивости самого структурализма.

Структурная методология актуальна именно при анализе современных образцов искусства.

10. Методика работы над письменным текстом описания и анализа произведения искусства.

Над проблемой полноценного восприятия художественного произведения работали и работают многие известные отечественные ученые, психологи, методисты. Среди них Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик, М.Р. Львов, О.В. Сосновская и др. Однако в настоящее время проблема полноценного восприятия художественного произведения является недостаточно изученной, так как не создано единой классификации уровней восприятия, мнения ученых разделились относительно терминологии, количества уровней восприятия, умений, которыми должен обладать ученик на каждом из уровней.

Основополагающее значение имеет постижение методологических основ анализа художественного произведения. В истории искусствоведения сложились *три типа методологических инструментов критического анализа художественного текста* – 1) «традиционные» инструменты анализа внешних связей художественного произведения (художественного текста): историко-культурный, социологический, сравнительный, биографический и творческо-генетический подходы; 2) «новые» инструменты анализа внутренних связей художественного текста (структурный, семиотический, стилистический анализы, микроанализ, «внимательное чтение»); 3) инструменты анализа социального функционирования текста (изучение критической литературы о произведении, конкретно-социологический анализ читательской, зрительской аудитории).

В настоящее время в искусствоведении возникла потребность в интеграции всего рационального в данных критических методах и в создании современной системно-целостной методологии.

Ступени ценностного анализа художественного текста:

- ценностная установка;
- рассмотрение ценности эстетического отношения произведения к действительности;
- выявление ценности внутренней организации художественного текста;
- раскрытие ценности социального функционирования произведения;
- выявление ценности художественной концепции.

Ступени интерпретированного анализа произведения:

- мировоззренческая установка; семантика внешних связей произведения;
- семантика внутренних связей художественного текста;
- смысл произведения в свете его социального функционирования; смысл художественной концепции.

В описании и анализе памятников искусства за основу берется методика формально-стилевого анализа, в наибольшей степени способствующего раскрытию эстетических особенностей пластических искусств.

Процесс истолкования художественного текста может быть представлен обобщенно нижеследующим образом, при этом важно включение «третьего элемента» в процесс понимания:

- первый элемент – авторский текст (художественное произведение);
- второй элемент – «Я» (личность воспринимающего);
- третий элемент – (что следует видеть за текстом) – в разных школах различен:

культурная традиция;

аналогичные художественные тексты (сравнительный анализ); другие факторы культуры (историко-культурный анализ); личность автора (биографический анализ);

проблемы современной эпохи;

реальность исторической эпохи, породившей текст.

Существенный прием – сопоставление текста с породившей его реальностью и современной действительностью. Оставаясь самим собой, произведение искусства вместе с тем, живя в пространстве и времени, исторически меняется, вступая во взаимодействие с новым жизненным и художественным опытом, и обретает новые смысловые и ценностные параметры. Каждым новым поколением оно прочитывается «свежим» взглядом. Но при всей своей подвижности великие творения – современники на все времена.

В качестве примера приведем методику работы над письменным текстом описания и анализа произведения искусства, которая опирается прежде всего на опыт герменевтики. Проект на тему: Н. Пуссен «Царство флоры» (Дрезден).

Введение

1. Интерпретация сюжета картины Н. Пуссена «Царство флоры».

- 1.1. Литературные источники. «Метаморфозы» Овидия.
- 1.2. Искусствоведческие дискуссии.
2. Описание и анализ художественного текста – картины.
 - 2.1. Стилистические проблемы.
 - 2.2. Композиционная система Н. Пуссена.
 - 2.3. Цветовое и световое решение картины.
 - 2.4. Образная сущность произведения.
 - 2.5. «Царство флоры» – новый тип мифологической картины.

Согласно логике научного изыскания далее следуют заключение, список используемой литературы, приложения.

Литература:

1. [Вишняков С.А. Культура России в историческом ракурсе : архитектура, литература, живопись, музыкальное искусство, театральное искусство, кинематограф, современное культурное пространство : учеб. пособие / С.А. Вишняков. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. — 64 с.](#)
2. [Всеобщая история искусства. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Всеобщая история искусства». \[Электронный ресурс\] : курс лекций / И. А. Пантелеева, М. М. Миркес, М. В. Тарасова и др. – Электрон. дан. \(8 Мб\). – Красноярск : ИПК СФУ, 2008. – \(Всеобщая история искусства : УМКД № 28-2007 / рук. творч. коллектива В. И. Жуковский, В. И. Жуковский\). 2008 – 1020 с.](#)
3. [Драч Г., Паниотова Т. История искусств. М. - 2014. – 680 с.](#)
4. [Кох М. Н. Методика преподавания в высшей школе: учебное пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова Краснодар: Куб ГАУ, 2011. – 150 с.](#)
5. [Пешикова Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры. Пособие для учителя. М., 2005.](#)
6. [Помигуева Е.А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «История искусства». – Таганрог: Изд-во Технологического института ЮФУ, 2007. – 56 с.](#)
7. [Рабочая программа дисциплины "Методика преподавания истории искусства и мировой художественной культуры". — Саратов : СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2016. — 10 с.](#)
8. [Романова Л.С. Методика преподавания МХК и истории искусств в школе. Учебно-методическое пособие. Саратов, 2005.](#)
9. [Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Издательство: Агар, - 2001. – 251 с.](#)
10. [Сокольникова Н. М. Методика преподавания изобразительного искусства : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2012. — 256 с.](#)

ТЕМА 5. ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ПО ИСТОРИИ ИСКУССТВА. ЛЕКЦИЯ КАК ФОРМА УСТНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ МАТЕРИАЛА: ОСНОВНЫЕ ВИДЫ, ПОДГОТОВКА, ИСПОЛНЕНИЕ (4 часа)

План:

1. Общая характеристика форм обучения в высшей школе.
2. Лекция как форма обучения в высшей школе. Роль лекции в учебном процессе.
3. Методы построения и проведения лекций.
4. Вузовская лекция в контексте современной ситуации в образовании.
5. Современные формы лекций в вузе.

1. Общая характеристика форм обучения в высшей школе

Ведущими формами обучения в высшей школе являются: лекции, семинарские и практические занятия, коллоквиумы, производственная и педагогическая практика, подготовка и защита курсовых и дипломных работ и др.

В процессе организации обучения в высшей школе можно выделить следующие формы.

Очная форма обучения (иногда ее называют дневной, но такое привязывание обучения ко времени суток становится все менее оправданным). Обучение осуществляется, как правило, с отрывом от производства и основным акцентом на аудиторные занятия в условиях непосредственного контакта учащихся с преподавателями и между собой. Преимущества такого обучения заключаются в максимальном объеме "обучающе-воспитывающих" взаимодействий всех участников образовательного процесса, в возможности использовать все виды педагогического контроля, в широкой представленности групповых методов обучения и, наконец, в возможности дать максимальный объем содержательного материала.

Заочная форма обучения - прямая противоположность очной форме - объем непосредственных контактов учащихся и преподавателей резко снижен (доминируют самостоятельные формы работы), присутствует в основном рубежный и выпускной контроль, объем изучаемого материала неизбежно редуцирован. Специфика заочного обучения в том, что для некоторых видов образования (например, медицинского) она практически неприменима.

Очно-заочная (вечерняя) форма - по всем параметрам занимает промежуточное положение между очной и заочной формами.

Экстернат - полностью самостоятельная подготовка с присутствием только выпускного контроля.

К этому перечню можно добавить "*дистанционное обучение*" (диалог между преподавателем и студентом осуществляется через электронную почту или Интернет), а также документальное обучение (по переписке).

К организационным формам обучения, которые одновременно являются способами непрерывного управления познавательной деятельностью студентов, относят:

- лекции,
- семинары, просеминары, спецсеминары,
- коллоквиумы,
- лабораторные работы,
- практикумы и спецпрактикумы,
- самостоятельную работу,
- научно-исследовательскую работу студентов,
- производственную,
- педагогическую;
- дипломную практики и др.

Среди перечисленных форм работы в вузе важнейшая роль отводится лекции, которая одновременно является самым сложным видом работы и поэтому поручается наиболее квалифицированным и опытным преподавателям (как правило, профессорам и доцентам).

2. Лекция как форма обучения в высшей школе.

Лекция – традиционно ведущая форма обучения в вузе. Ее основная дидактическая цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебными материалами. Будучи главным звеном дидактического цикла обучения, она выполняет научные, воспитательные и мировоззренческие функции, вводит студента в творческую лабораторию лектора.

Лекция – это форма обучения, при которой последовательно излагается система определенной научной дисциплины. При этом происходит ознакомление слушателей с ее фундаментальными положениями, понятийным аппаратом, узловыми проблемами. Для подготовки лекции необходим тщательный отбор фактических данных, иллюстративных и

описательных сведений, ознакомление слушателей с различными взглядами и направлениями в науке, позволяющими взглянуть на науку в движении, развитии.

Лекция – методологическая и организационная основа для всех форм учебных занятий, в том числе самостоятельных. Методологическая основа – так как вводит студента в науку вообще, придает учебному курсу концептуальность, а организационная - так как все другие формы учебных занятий так или иначе «завязаны» на лекцию, чаще всего логически следуют за ней, опираются на нее содержательно и тематически.

В ряде случаев лекция выполняет функцию основного источника информации: при отсутствии учебников и учебных пособий, чаще по новым курсам, в случае, когда новые научные данные по той или иной теме не нашлись отражения в учебниках, отдельные разделы и темы курсов очень сложны для самостоятельного изучения. В таких случаях только лектор может методически помочь студентам в освоении сложного материала. По силе личного эмоционального воздействия лектора, его контакта с аудиторией, производимого впечатления, общего влияния на студентов лекционный способ передачи учебного материала наиболее удачен. Лекция раскрывает понятийный аппарат конкретной области знания, проблемы, логику, дает цельное представление о предмете, показывая его место в системе науки, связь с родственными дисциплинами, возбуждает интерес к предмету, развивает профессиональные интересы, в значительной мере определяет содержание других видов занятий.

Хотя основа материала лекций и учебника одинакова, лекция, безусловно, имеет неоспоримое преимущество перед учебником: в ней дается новейшее освещение научных вопросов, приводятся самые современные данные о достижениях науки, техники и производства, которых в учебнике может и не быть. Помимо этого, лекция и учебник различаются объемом материала: если учебник приводит подробности, детали, то в лекции их, как правило, нет. В отдельных случаях, например при создании совершенно новых курсов, лекция может оказаться единственной формой передачи студентам знаний, поскольку она опережает процесс создания учебника, который обычно длится несколько лет.

Содержание лекции устанавливается на основе учебной программы данной дисциплины. Это заставляет перейти на жесткую систему отбора материала, умело использовать наглядные пособия, технические средства и вычислительную технику.

Конкретное содержание лекций может быть разнообразным. Оно включает: изложение той или иной области науки в ее основном содержании: освещение задач, методов и успехов науки и научной практики; рассмотрение различных общих и конкретных проблем науки, техники и культуры; освещение путей научных изысканий; анализ исторических явлений; критика и научная оценка состояния теории и практики.

Существенно важным для лекции является изложение материалов личного творчества лектора. Это повышает у студентов интерес к предмету, активизирует их мысленную работу.

Лекция в высшей школе – это не простой пересказ учебника или других литературных источников, это личное научно-педагогическое творчество преподавателя в определенной области знания. Настоящий преподаватель, педагог по призванию, готовится к лекциям не накануне или за час-два до их проведения, а всегда, в течение всей своей деятельности, всю жизнь.

В лекциях преподаватель, наряду с систематическим изложением фундаментальных основ науки, высказывает свои научные идеи, свое отношение к предмету изучения, свое творческое понимание его сущности и перспектив развития. Каждая лекция требует его личного анализа развития научных положений, исторического подхода к ним и в то же время непременно освещения их современного состояния, с критическим подходом и раскрытием противоречий в развитии науки и практике ее приложений. Подготовка к лекции требует самого тщательного отбора материала – главного, основного и существенного, привлечения ярких и выразительных примеров, иллюстрирующих положения науки. От лекции требуется также, чтобы она будила и направляла самостоятельную мыслительную деятельность студентов,

формировала из мировоззрение. А это значит, что преподаватель должен не только всесторонне знать предмет обучения, но и глубоко понимать соответствующие педагогические и психологические проблемы. Быть философски вооруженным.

На лекции аудитория ждет от преподавателя живого, яркого, содержательного сообщения. Здесь от него требуется в дополнение к знаниям и профессиональному опыту широкая эрудиция, логика аргументации, увлеченность своей областью знаний и внутренняя потребность зажечь ею своих младших коллег-студентов. А это значит, что лектору необходимо не только воздействовать на разум, но и на чувства своих слушателей, т.е. обладать известными навыками красноречия.

На всех лекциях всегда можно установить, как состояние излагаемого учебного материала, так и его понимание, и усвоение студентами по таким, например, признакам как внимание, интерес, вопросы к лектору и т.д. На хороших лекциях процесс рассмотрения учебной информации вполне управляем, и та обратная связь, которая для этого необходима, реально существует. На посредственных же и слабых лекциях обратная связь проявляется по-иному, там действительно студенты только делают вид, что слушают, а иногда и не скрывают, что не слушают, занимаясь иными, посторонними делами. На каждой лекции, по сути дела, преподаватель держит экзамен перед аудиторией. Ясно, сколь важным является вопрос о качестве изложения лекционного материала. На лекциях нужны дерзания ученого, открытия новых страниц науки, тогда и обратная связь будет такой, какой ей надлежит быть.

Необходимо учитывать и тот факт, что излагаемый на лекции материал, хотя и воспринимается и в определенной мере усваивается, но еще не закрепляется в прочные знания. Для этого существуют практические, лабораторные, семинарские занятия и неперенная самостоятельная работа студентов над лекционным и дополнительным материалом.

3. Методы построения и проведения лекций.

Каждая лекция требует строго продуманной системы построения и расположения излагаемого материала: О чем говорит лектор? Какие основные положения он выдвигает? Какая между ними связь? Каждая лекция требует такого построения, чтобы студенты могли конспектировать ее в виде четко ограниченных, последовательных и взаимосвязанных положений, тезисов с выводами и заключениями. Все отдельные лекции лекционного курса требуют поэтому взаимосвязи, последовательности и единства цели. Существенно важной является связь лекционного материала с другими курсами и видами обучения.

Все лекции в высшей школе нуждаются в логической организации выражения, содержания, т.е. в четком раскрытии, объяснении явлений, событий закономерностей от частного к общему, от фактов к их обобщениям. Лекционный материал также требует включения, наряду с индукцией и дедукцией, анализа и синтеза.

Как правило, отдельная лекция состоит из трех основных частей: введения, изложения содержательной части и заключения:

1. Вводная часть. Формирование цели и задачи лекции. Краткая характеристика проблемы. Показ состояния вопроса. Список литературы. Иногда установление связи с предыдущими темами.

2. Изложение. Доказательства. Анализ, освещение событий. Разбор фактов. Демонстрация опыта. Характеристика различных точек зрения. Определение своей позиции. Формулирование частных выводов. Показ связей с практикой. Достоинства и недостатки принципов, методов, объектов рассмотрения. Область применения.

3. Заключение. Формулирование основного вывода. Установка для самостоятельной работы. Методические советы. Ответы на вопросы.

Таким же образом распределяются лекции в лекционных курсах: вводные, излагающие содержание и заключительные.

Вводной лекции принадлежит особая роль. Ее материал подготавливает студентов к восприятию основной информации по данной дисциплине. Здесь рассматриваются задачи,

поставленные перед конкретной областью науки, техники и производства. Методически вводная лекция должна быть построена так, чтобы у студентов появился интерес к данной науке, сложилось о ней цельное представление. От того, как пройдет вводная лекция, во многом зависят дальнейшие взаимоотношения со студентами. По первой лекции можно судить, установилась ли обратная связь преподавателя со студентами.

Студенты всегда проявляют интерес к вводной лекции. Их в равной степени интересуют и новая дисциплина, и новый лектор. Однако, если студенты после вводной лекции разойдутся без вопросов, без обмена впечатлениями, значит преподавателю не удалось пробудить интерес к предмету. В дальнейшем это будет мешать самостоятельным занятиям студентов. На вводной лекции устанавливается связь лекционного материала с учебником. Форма изложения определяется индивидуальными особенностями, методической подготовленностью, педагогической квалификацией преподавателя, его знанием современного производства, а также содержанием и задачами лекции, наличием наглядных пособий и технических средств, степенью подготовленности студентов.

На **заключительной лекции** подводят итоги работы по всему курсу, внимание студентов обращают на практическую реализацию полученных знаний, рекомендуют литературу для дальнейшего изучения различных проблем данной области науки, работы над курсовым проектом, использования в научно-исследовательской работе.

Обзорные лекции не являются повторением пройденного, они проводятся с целью углубления содержания лекционного материала и приведения его в четкую систему знаний.

Большое научное и образовательное значение имеют лекции спецкурсов по узкому кругу вопросов, с более глубоким научным содержанием. Главная их задача – поиски новых путей в решении тех или иных научных проблем. Особенно большой интерес представляют т.е. спецкурсы, где преподаватель излагает результаты собственной научной или производственной деятельности.

Методически лекция должна отвечать таким основным требованиям: быть на современном уровне науки и техники; иметь законченный характер освещения определенной темы; обладать внутренней убежденностью, силой логической аргументации и вызывать у слушателей определенный интерес познания; содержать хорошо продуманные иллюстрированные примеры; давать направление для самостоятельной работы студентов; быть доступной для восприятия соответствующей аудиторией. Причем под доступностью лекции понимается обращение к границе высших интеллектуальных возможностей студентов.

Лектор не может не считаться с общим уровнем подготовки и развитием студентов, но в то же время ему не следует ориентироваться как на слабо подготовленных студентов, так и на особо одаренных студентов. Ориентиром, очевидно, должны быть студенты, успевающие по данному предмету, представляющие основной состав лекционных потоков.

В лекционных курсах необходимо последовательно, от лекции к лекции повышать уровень научного изложения и наблюдать, чтобы лекции были сильны и интересны большинству студентов. Особенно велика развивающая роль лекций как формы научного мышления на первых курсах обучения. Здесь наряду с учебной информацией лекция организует и направляет самостоятельную работу студентов, вызывает потребность дополнительного приобретения знаний путем самообразования. Поэтому на первых курсах необходимо основное педагогическое и психологическое внимание уделять системности лекционного изложения и рекомендациям для самостоятельной работы. Развивающая роль лекционного преподавания на первых курсах нуждается в большей доступности изложения материала, в более четкой форме логического построения, в замедленном функционировании основных положений и выводов. На первых курсах нужны конкретные указания о связи лекций с учебниками, пособиями, заданиями и другой самостоятельной работой. На младших курсах необходимо приучить студентов вести записи лекций, так как правильное конспектирование не только фиксирует основное содержание лекций, но и активизирует восприятие лекционного материала и организует внимание студентов к предмету.

В процессе обучения у студентов вырабатывается способность усваивать необходимое количество учебной информации и анализировать достаточно сложный учебный материал. Поэтому на старших курсах лекции должны содержать более обобщенную информацию, с меньшей детализацией и ссылками на факты. Как на младших, так и на старших курсах не рекомендуется ни упрощать, ни усложнять излишне лекции. С методической, воспитательной точки зрения лекции значительно обогащаются вопросами, поставленными лектором перед аудиторией для ответов на семинарах, практических занятиях. Показателем активного восприятия лекции являются вопросы студентов к преподавателю и выражение их собственных взглядов в связи с поставленными лектором проблемами.

Педагогическая эффективность лекции, интерес к ним определяется также применением вспомогательных средств – демонстрацией эксперимента, наглядностью, а также использованием технических средств обучения.

4. Вузовская лекция в контексте современной ситуации в образовании.

Историко-культурные преобразования последнего времени характеризуются увеличением плотности информационных потоков и оформлением специфической коммуникационной среды, ускорением темпов развития общества и необходимостью подготовки людей к жизни в условиях быстро меняющейся социальной среды, сокращением сферы применения неквалифицированного и малоквалифицированного труда, чем определяется необходимость повышения профессиональной квалификации и переподготовки работников, роста их профессиональной мобильности. Несформированность готовности и способности к постоянному обучению, повышению квалификации, а в случае необходимости – к смене профессии могут привести к потере жизненных ориентиров. М. М. Акулич отмечает, что акцент смещается с «человека знающего» на «человека, подготовленного к жизни». Саморазвитие и самореализация становятся важной общественной ценностью, а развитие способности к этому – задачей образования.

Все перечисленное происходит на фоне кризиса книжной культуры, общего падения культуры, сопровождающихся понижением интеллектуального уровня населения, массовой потерей мотивации к учебе, труду и саморазвитию. Ученые полагают, для характеристики сложившейся в нашей стране ситуации подходит метафора «общество потребления».

Студенты часто воспринимают себя клиентами экономической корпорации в лице университета, покупателями на рынке образовательных услуг и смысл высшего образования видят только в том, чтобы легче приспособиться к экономической ситуации.

Как отмечает М. В. Ушакова, у студентов получило широкое распространение технократическое представление о том, что всё экономически эффективное является нравственным. Большая часть из них не связывает профессионализм и нравственные ценности, недооценивает глубокие знания, демонстрирует узкоутилитарное мышление, прагматизм, техницизм, непонимание значения и роли гуманитарного знания. Многие студенты останавливаются на уровне пассивного воспроизведения не критично усвоенных знаний, не умеют анализировать и систематизировать, делать выводы, излагать свою позицию.

Таким образом, в вузовской аудитории появился новый социально-культурный тип субъектов педагогической коммуникации. Это не может не отразиться на особенностях лекции как одного из ведущих видов педагогического взаимодействия в высшей школе. Для того чтобы рост противоречий между повседневной социальной, коммуникативной практиками студента и системой образования не привел к необратимым последствиям, необходимо трансформировать как методологические подходы к лекции, связанные с осознанием качественных изменений в образовательной среде, так и технологию чтения лекции с учетом особенностей современных студентов.

Лекцию можно трактовать по-разному: как основную форму обучения в вузе и форму научной коммуникации, разновидность педагогического дискурса; как образец системного взгляда на науку и пример научной аргументации; как удивительный культурный феномен,

несущий гуманитарный смысл; как значимое событие жизни, научной биографии многих людей и истории вузов.

Наряду с традиционными проблемами статуса лекционных курсов и необходимости их сохранения в высшей школе ученых в свете изменений в обществе и образовании интересуют следующие аспекты изучения лекции, относительно недавно ставшие предметом активных дискуссий:

- способы усиления гуманитарного смысла лекции,
- механизмы взаимодействия речи и мысли в деятельности лектора,
- избыточность лекционного дискурса,
- инновационный подход к чтению лекции,
- новые задачи лектора в современном образовании и др.

Задачи лектора в наши дни расширились, в частности в связи с появлением огромного спектра вариантов лекций. Так, в лекции с использованием технологий виртуальной реальности преподавателю необходимо продумать специфику пространственного представления моделей и физических процессов, имитации непосредственного взаимодействия или контакта себя как лектора с моделируемыми объектами и явлениями. Модуль-лекция, которая строится на интерактивной модели коммуникации с использованием инвариантного содержания и структуры и четким выделением нормированных информационных единиц, требует наличия у каждого слушателя материала, позволяющего не тратить время на самостоятельную фиксацию нормативного содержания (материал может быть представлен, например, текстовыми файлами). При планировании видео-лекции в задачи лектора входит нахождение способов снятия эффекта «говорящей головы», предварительное составление сценарного плана и сценария записи, в которых для оператора и режиссера расставлены смысловые и эмоциональные акценты содержания, требующие аудиовизуального подкрепления.

Одна из современных технологий чтения лекции предусматривает продумывание преподавателем по каждой теме занятия системы интеллектуальных заданий, которые способствуют развитию мыслительных операций, формированию навыков критического и творческого мышления в ходе освоения приемов продуцирования творческих ассоциаций, визуализации, комбинирования идей и др.

В качестве таких заданий в начале лекции для актуализации знаний студентов могут использоваться следующие:

- составление простого кластера (от англ. cluster – гроздь, кисть) для ключевого понятия в виде графического представления содержательных характеристик понятия, которые раскрываются через возникающие слова-ассоциации и подводят к самостоятельной формулировке определения, трактовке нового термина;

- составление списка ответов на проблемный вопрос с помощью письменного «мозгового штурма», позволяющего генерировать идеи.

На той стадии лекции, когда излагается новая учебная информация, происходит ее осмысление студентами, в качестве заданий, способствующих критической переработке информации, можно использовать:

- составление сложного кластера – систематизированного набора понятий, терминов, которые записываются в виде иерархически ветвящейся грозди и дают наглядное представление о предмете изучения;

- составление денотатного (от лат. denoto – обозначаю) графа (от греч. grapho – пишу) для ключевого понятия: из текста выделяются и графически оформляются существенные признаки понятия, что позволяет создать системное представление об изучаемом предмете, т. е. рассмотреть его в разных аспектах (с точки зрения структуры, функций, динамики и т. д.);

- заполнение таблиц: сравнительной концептуальной таблицы для анализа изучаемых явлений, научных теорий и их оценки по самостоятельно определяемым критериям или сводной таблицы для обобщения знаний;

- самостоятельную формулировку выводов по какому-либо вопросу или по всей теме лекции;
- графическое оформление содержания лекции или ее части в виде структурно-логической схемы, которая отражает существенные связи между изучаемыми объектами и явлениями.

Использование предложенного варианта лекции ограничено рядом факторов. Например, трудно реализовать данный подход при преподавании на потоках с большим (больше 30) количеством студентов: придется или увеличивать время на изучение темы, или сокращать объем лекции и выносить часть материала на самостоятельное изучение или на семинары. Сложно использовать такую технологию и в процессе преподавания технических дисциплин. Однако достоинств у описанного типа лекции больше, чем ограничений. Они связаны, прежде всего, с осмысленным подходом к содержанию лекции со стороны студентов, с развитием навыков анализа содержания. Это позволяет преодолеть часто критикуемый пассивный характер восприятия лекции студентами. Кроме того, использование на лекции приемов активизации мышления, творческого подхода позволяют учитывать особенности познавательной деятельности, специфику студенческих групп, отдельных студентов. Л. Ф. Красинская также отмечает, что инновационная лекция стимулирует педагогическое творчество и самих преподавателей, позволяет им под новым углом зрения взглянуть на проблемы преподавания.

Вузовская лекция претерпевает закономерные изменения в содержании и формах, обусловленные новыми потребностями и возможностями информационного общества. При этом она до сих пор является актуальной формой работы со студентами, что связано с огромным педагогическим потенциалом лекции, необходимостью ориентировать студентов в сложных понятиях и проблемах, систематизировать их знания по предмету.

Для современного студента как личности информационного общества характерны «лоскутное мировоззрение», «мозаичное мышление», «клиповое сознание», что обусловлено из разбросанности, не систематизированности, избыточности информации, которая ежедневно обрушивается на человека. Студент даже ту ее часть, которая отобрана и обработана преподавателем, не всегда может серьезно проанализировать, точно понять с восприятием глубоких множественных смыслов. Роль лектора в этом отношении трудно переоценить. Именно лектор, демонстрируя научный подход к проблемам, предлагая примеры интерпретации и перекомбинации элементов нового знания, выводит студента на более сложный уровень осмысления событий и явлений, помогает преодолеть фрагментарность восприятия и перейти к целостному видению и осмыслению мира. За счет реализации ориентирующей функции лекция представляет собой образец системного взгляда на науку, помогает современному студенту ранжировать научные источники по значимости, способствует развитию умений их оценки, отсеивания недостоверной или избыточной информации, генерирования новой информации.

Информационные технологии, бесспорно, расширяют представление о педагогическом процессе с точки зрения его методологической базы и методической организации. Они позволяют расширить тематику преподаваемых дисциплин, содержательно обогатить материал за счет возможностей гипертекстовых и гипермедийных форм представления знаний и информатизационного реструктурирования содержания образования. Применение на лекции информационно емких и эмоционально напряженных форм и методов работы студентов с виртуальными вариантами изучения объекта, динамичными сюжетами учебно-познавательных ситуаций позволяют повысить мотивацию к обучению.

Использование в процессе лекционного педагогического общения ресурсов глобальных телекоммуникаций делает возможным подключение к широчайшей информационной среде науки, искусства, культуры. Однако, несмотря на все изменения, произошедшие с наступлением «эпохи гипертекста», в современной вузовской лекции, как и прежде, ценятся, прежде всего, ясное изложение предмета, блестящая аргументация, широта воззрений лектора, его умение, а иногда и талант воздействовать на аудиторию.

Сама по себе многоканальность поступления информации в сознание современного студента не может автоматически обеспечить историческую связь научных идей, концепций, традиций, личностей. Эту связь обеспечивает педагог. На лекции студент, привыкший, что наука заключена в файлах, сталкивается с удивительным явлением персонификации науки в живой личности педагога. «Виртуальным вузам», которые не предусматривают общения между субъектами образовательного процесса и обмена духовными ценностями между старшим и подрастающим поколениями, лекция противопоставляет живую мысль педагога-ученого. Его убежденность, эмоциональность, страстность без ложного пафоса, внутренняя энергетика речи, паузы, выражение глаз, ценностные оценки или их отсроченность, дающая слушателям возможность самим прийти к какому-то выводу, создают гуманитарную атмосферу сопереживания, личностного отношения к научным идеям.

Чрезвычайно важен непосредственный контакт лектора с аудиторией, задействующий тонкие психологические механизмы взаимовлияния. На лекции студент может сразу выяснить непонятное, уточнить неясное, получить в оттенках мысли и индивидуальных особенностях речи педагога подтверждение своих мыслей, что невозможно в работе с «молчаливым» текстом. Наконец, под влиянием выразительности, вдохновенности, богатства речи преподавателя, его речетворчества формируется языковая картина мира студента. Лектор как человек говорящий может создать предпосылки для перехода студента из позиции человека слушающего в позицию человека слышащего, сопереживающего, думающего, понимающего.

Вышесказанное актуализирует проблему «постановочности» речи вузовского преподавателя, ее логической и эмоциональной композиции, внутренней режиссуры, ведь он своим речевым искусством создает в высшей школе не только педагогическую, но и языковую среду. В некоторых работах выделяются следующие предпосылки усиления гуманитарного смысла лекции:

- развертывание ведущих идей в историко-культурном и языковом контексте имен, фактов, параллелей, аналогий, текстовых иллюстраций, что создает особую эстетику лекции;
- диалогизм лекции, который, с одной стороны, проявляется в открытости позиции педагога, авторских оценках содержания образования, а с другой - не ущемляет права слушателей на собственное мнение относительно услышанного при условии наличия базовых знаний и способности аргументировать свою позицию;
- преодоление лектором беспристрастности и выражение чувств (сомнения, удивления, радости и др.);
- субъектность, «присутствие» лектора (проявляется во фразах типа «Я хотел бы остановиться», «Мне кажется, это стоит отметить», «Повторю еще раз», «Мне это показалось сомнительным»);
- направленность на слушателя, ориентация на совместность работы, демонстрация понимания проблем аудитории, ее коммуникативных ожиданий и информационных потребностей. Отстраненность позиции лектора снимается фразами «Давайте приступим к работе», «Нам с вами предстоит...», «Попробуем разобраться», «Давайте представим», «Постараемся заметить», «Это, согласитесь, немало», «Мы уже знакомы» и др.;
- обращение к языку художественной литературы, метафорам, афоризмам, пословицам. Метафору не случайно называют одним из способов организации познавательной деятельности: с ее помощью «эксплицируется различие в природе компонентов как теоретических, так и эмпирических языков науки и в то же время обеспечивается объединение этих составляющих в упорядоченное целое».

Таким образом, лекция не может исчезнуть, она осталась полноценной средой развития субъектов в условиях современной педагогической коммуникации. Однако это развитие из потенциальной области перейдет в актуальную только в том случае, если педагог будет рассматривать лекцию как явление культуры, как со-бытие и значимое событие в жизни участников. Лекцию следует оценивать не только с точки зрения научности, логичности и рациональности содержания, но и с позиции побуждения слушателей к самостоятельному

исследованию, влияния на их становление как людей высокой духовности, понимающих смысл своего развития и развития общества и рассматривающих эти процессы как великое благо. Лекция, в соответствии с миссией современного образования, должна создавать благоприятные условия для возможной трансформации личности студента как потребителя информации в личность – потребителя культурных ценностей, а затем – в их творца.

5.Современные формы лекций в вузе.

Лекция как основная форма занятий в вузе должна выполнять следующие дидактические функции: постановку и обоснование задач обучения, сообщения и усвоения новых знаний, привития интеллектуальных умений и навыков, мотивирования студентов к дальнейшей учебной деятельности, интегрирования преподаваемой дисциплины с другими предметами, а также выработку интереса к теоретическому анализу. Несмотря на несомненные достоинства лекции как формы обучения, она обладает и рядом недостатков.

Так специалисты отмечают, что на лекции большинство студентов пассивны, традиционная лекция не развивает мышление высокого порядка: анализ, синтез, оценивание, а преимущественно узнавание и воспроизведение. Большой объем информации блокирует даже его восприятие и понимание. На лекции трудно учитывать разную модальность студентов. На лекции существует проблема обратной связи, преобладает опора на монолог, репродуктивное мышление. В силу этого не развивается творческий потенциал студентов. Нетрадиционные формы проведения лекций позволят преодолеть перечисленные недостатки.

Развитие лекции как формы обучения проходит в двух планах: целенаправленное методическое совершенствование на основе алгоритмизации процесса подготовки и чтения лекции и постоянный поиск нового как в области организации содержания, так и способах его преподнесения.

Выбор формальной структуры лекции определяется конкретными историческими условиями, целью, областью применения и социально-психологическими особенностями аудитории. Преподаватель во все времена был человеком не только передающим информацию, но и воздействующим на людей содержанием и силой своего слова. Сегодня его усилия должны быть направлены на организацию активного общения в аудитории, демонстрации собственной позиции, обеспечении доверительной и непринужденной обстановки, желании выслушать и понять позицию другого человека.

Выполнение подобных задач невозможно без изменения формальной структуры лекции, внедрения в лекцию принципов проблемного, контекстного обучения.

Проблемная лекция. Современная ситуация такова, что, как представляется, не проблемных лекций вообще не должно быть. Лекция, которая не вызывает желания подумать, выяснить, понять, по всей видимости, не имеет права на существование. Только по отношению к проблемному содержанию люди вступают во взаимодействие и общение, высказывают свою позицию, точку зрения. Развитие точки зрения может идти лишь в процессе диалогического взаимодействия через преодоление возникающих противоречий.

Интересно отметить, что проблемное развертывание содержания лекции требует, как правило, изменения и пространственной организации аудитории. Общение "на равных" приводит к смене "рядного" расположения слушателей на расположение по принципу "круглого стола" или близкого к нему. Взаимодействие "лицом к лицу" сразу меняет психологический климат в аудитории, предполагая активность слушателей и во многих случаях вынуждая к ней.

На проблемной лекции слушатель находится в социально активной позиции, особенно когда она идет в форме живого диалога. Он высказывает свою позицию, задает вопросы, находит ответы и представляет их на суд всей аудитории. Эти действия уже являются полноценными социальными поступками, предполагающими и смелость, и меру ответственности, и учет последствий. Как показывает практика, даже на такие поступки далеко не всегда легко решиться. Отсюда и пассивность аудитории, ее нежелание вступать в диалог, а иногда и активное сопротивление. Задача лектора в таком случае - показать значимость

предлагаемой темы для каждого слушателя, использовать определенные методические приемы включения людей в общение. Когда аудитория привыкает работать в диалогических позициях, усилия педагога окупаются сторицей – начинается совместное творчество.

Действенное средство активизации аудитории – игровая деятельность. Как показали педагогические и психологические исследования, игра имеет огромное значение в становлении человеческой личности. Опыт последних двух десятилетий подтвердил, что использование игры не должно ограничиваться периодом детства. Сейчас успешно внедряются в практику обучения и управления деловые игры, позволяющие в игровой форме решать серьезные профессиональные задачи как учебного, так и исследовательского плана. Речь идет о моделировании в лекционной аудитории реальных отношений людей, об отражении в особой форме противоречивого содержания и разрешении возникающих противоречий в совместной деятельности преподавателя и аудитории.

Интегративная лекция. Данный тип лекции подразумевает содержательный и процессуальный синтез материала различных научных областей, направлений, при этом лекция может вестись как одним учёным, так и представителями разных научных направлений. Интегративная лекция способствует развитию умения у студентов устанавливать междисциплинарные взаимосвязи, определять практическую ценность разнообразных подходов, но такая лекция требует от преподавателя умения объединить в своей лекции язык и методы разнообразных наук.

Лекция вдвоем. Одна из нетрадиционных форм лекций, в которой реализуются принципы проблемности и диалогического общения, – лекция вдвоем. Предлагая подобную форму, хотелось бы подчеркнуть, что такая лекция рассматривается как межличностное общение. В этом плане следует напомнить высказывание Б.Ф. Ломова о том, что специфика общения отличается от других видов взаимодействия как раз и состоит в том, что в нем раскрываются психологические качества людей. В общении людей проявляются те свойства, которые характеризуют их как субъектов. Сказанное не означает, что в традиционных лекциях монологического типа не проявляется личность преподавателя, однако лекция вдвоем обнаруживает личностные качества быстрее и ярче, что предъявляет повышенные требования к лекторам и к их интеллектуальной и психологической совместимости: наличие развитых коммуникативных умений, способность к импровизации, быстроту реакции и высокий уровень владения лекционным материалом.

Как уже отмечалось, активизация лекции возможна на основе использования принципа проблемности. Однако в настоящее время это чаще всего затрагивает содержание лекции, оставляя неизменной традиционную форму ее чтения. Между тем проблемность сама по себе не всегда может в достаточной степени активизировать восприятие, мышление и поведение слушателей, если стиль чтения лекции будет неадекватен, проблемное содержание должно передаваться в проблемной форме.

Лекция вдвоем представляет собой работу двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих на проблемно организованном материале, как между собой, так и с аудиторией. В диалоге лекторов и аудитории осуществляется постановка проблемы и анализ проблемной ситуации, выдвижение гипотез, их опровержение или доказательство, разрешение возникающих противоречий и поиск решений. Такая лекция содержит в себе конфликтность, которая проявляется как в неожиданности самой формы, так и в структуре подачи материала, который строится на столкновении противоположных точек зрения, на сочетании теории и практики. Высокая активность преподавателей вызывает ответную мыслительную и поведенческую реакцию студентов. При этом диалогическое общение двух преподавателей и студентов протекает в виде, как внешнего диалога, так и внутреннего. А способность к внутреннему диалогу (самостоятельное мышление) формируется только при наличии опыта активного участия в различных формах внешнего диалога, живого речевого общения.

Студенты получают наглядное представление о способах ведения диалога, а также возможность участвовать в нем непосредственно. Все это обеспечивает достижение целей развития теоретического мышления, формирование познавательной мотивации, активной научной позиции каждого студента.

Методика чтения подобной лекции предполагает прежде всего:

- выбор соответствующей темы, в содержании которой есть противоречия, разные точки зрения или высокая степень сложности;
- подбор двух преподавателей, совместимых как с точки зрения стиля мышления, так и способа общения;
- разработку сценария чтения лекции (блоки содержания, распределение их между лекторами и по времени). Сценарий необходим на первых этапах работы. В дальнейшем после приобретения определенного опыта письменный сценарий можно заменять устной договоренностью - репетицией.

Эта лекция фактически представляет собой мини-игру, "театр двух актеров", что создает эмоциональный, положительно окрашенный фон и повышает заинтересованность студентов. Она предполагает высокую степень импровизации в поведении лекторов, их выступление должно быть естественным и непринужденным. В качестве одного из методических приемов достижения этой цели предлагается одному преподавателю вводить в лекцию неожиданную, новую для другого информацию, на которую тот должен реагировать. Это ставит лектора в условия естественной импровизации, а у студентов вызывает доверие и принятие подобной формы обучения.

Анализ практики позволяет сделать выводы, что подобная лекция:

- по сравнению с традиционной лекцией на ту же тему отличается более высокой степенью активности восприятия мышления и вовлеченности студентов;
- будучи по своей сути лекцией проблемного типа, делает проблемным не только содержание, но и форму его развертывания, что способствует "запуску" мыслительного процесса у студентов;
- дает возможность передать больший объем информации, чем обычная лекция, за счет переконструирования материала и поддержания высокого уровня внимания и интереса у студентов;
- дает большой педагогический эффект в том случае, если ее содержание принципиально для данного раздела науки, вырабатывает альтернативность мышления, уважение к чужой точке зрения, повышает культуру ведения дискуссии за счет демонстрации подобных качеств преподавателями и участия самих студентов в ней;
- имеет и утилитарное значение для студентов, поскольку в сжатом виде – доклад или выступление вдвоем - может использоваться на конференциях, симпозиумах и других мероприятиях.

Лекция-визуализация. Еще одной формой нетрадиционной лекции является лекция-визуализация. Ее применение связано, с одной стороны, с реализацией принципа проблемности, а с другой – с развитием принципа наглядности. Основной акцент в этой лекции делается на более активном включении в процесс мышления зрительных образов, то есть развития визуального мышления студентов. Опора на визуальное мышление может существенно повысить эффективность предъявления, восприятия, понимания и усвоения информации, ее превращения в знания.

Основываясь на достижениях психологической и педагогической наук в области проблемы наглядности образа, визуального мышления, можно выдвинуть предположение, что в современной лекции целесообразно значительную часть информации передавать в наглядной форме, развивать у студентов навыки и умения преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что должно сказаться на качестве усвоения материала, стимулирования мышления и достижения профессиональных целей.

Дело в том, что большой объем передаваемой информации на лекции часто блокирует ее восприятие и понимание. Средством выхода из этих трудностей можно считать использование визуальных материалов и технических средств их предъявления. С другой стороны, решаются чисто профессиональные задачи, так как студенты должны уметь пользоваться и создавать наглядную информацию по темам читаемых лекций.

Под визуализацией подразумевается процесс преобразования вербальной (устной и письменной) информации в визуальную форму, а также использование визуальной информации в процессе коммуникации (в данном случае под визуальной информацией понимается преимущественно вне текстовая информация). Метод визуализации позволяет увеличить объем передаваемой информации за счет ее систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых элементов сообщений. Как известно, в восприятии материала на лекциях особую трудность вызывает представление абстрактных, то есть не существующих в зримой, форме понятий, процессов, явлений, особенно теоретического характера. Визуализация позволяет в значительной степени преодолеть эту трудность и придать абстрактным понятиям наглядный, конкретный характер.

В тоже время практически любая форма визуальной информации содержит в себе элементы проблемности, поскольку, визуальный материал несет как бы свернутую мысль относительно какого-либо содержания. Процесс визуализации лекционного материала, а также раскодирование его студентами всегда порождает проблемную ситуацию, решение которой связано с анализом, синтезом, обобщением, свертыванием и развертыванием информации, то есть с операциями активной мыслительной деятельности.

Визуальные материалы, используемые на лекции этого типа, выполняют следующие функции:

- передача новой содержательной информации;
- создание и решение проблемной ситуации;
- систематизация имеющейся у слушателей информации по теме;
- демонстрация различных способов визуализации информации.

Чтение лекции осуществляется как комментирование визуальных материалов, предъявляемых с помощью технических средств или каким-то иным образом (плакаты, рисунки и т.д.).

Используемый наглядный материал обеспечивает перестройку мыслительной деятельности студентов, а также их отношения к визуальной информации вообще. Обязательным условием подобной лекции является применение разных типов наглядности – натуральной, изобразительной, символической – в сочетании с различными техническими средствами. При этом следует исходить из того, что способ визуализации и содержание информации находятся в тесном взаимодействии. Каждый вид наглядности оптимален для донесения какой-то определенной информации. Можно сказать, что при переходе от текста к зрительной форме, от одного вида наглядности к другому происходит потеря некоторого количества информации, однако это позволяет сконцентрировать внимание на наиболее существенных в данной ситуации аспектах сообщения, глубже его понять и усвоить.

Анализ использования лекции-визуализации позволяет сделать следующие выводы:

1. Подобная лекция создает своеобразную опору для мышления, развивает навыки наглядного моделирования, что является способом повышения не только интеллектуального, но и профессионального потенциала обучающихся.

2. Выбор способов достижения и типов наглядности зависит от темы. Руководствуясь принципом посильной трудности, по сложным для восприятия и понимания темам, содержащим большой объем концентрированной информации, целесообразно использовать сочетание изобразительной и символической наглядности. Например, схема является универсальным, но достаточно сложным для восприятия средством наглядности, поэтому ее конструирование рекомендуется осуществлять на основе рисунка, часто выполненного в гротескной форме. Это

позволяет создавать ассоциативные цепочки, помогающие студентам запоминать и осмысливать информацию.

3. Основная сложность состоит в выборе средств наглядности, их создании и режиссуре всей лекции в целом. Большую роль здесь играют такие факторы, как графический дизайн, цвет, оптимальность сочетания словесной и визуальной информации, технических средств и традиционных наглядных материалов, дозировка в подаче информации, мастерство и стиль общения лектора с аудиторией. Применение лекции этого типа должно основываться на учете психофизиологических возможностей обучающихся, что позволит предотвратить негативные последствия чрезмерной перегрузки зрительного канала восприятия.

Лекция с запланированными ошибками. Продуктивной формой лекции в работе со студенческой аудиторией может быть лекция с запланированными ошибками. Она содержит проблемность, так сказать, в чистом виде. Среди разнообразных умений и навыков, которыми должны обладать специалист, не последнее место занимает умение оперативно анализировать и ориентироваться в информации и оценивать ее. Это особенно важно при общении с аудиторией, в процессе ответов на вопросы. Подобное умение можно начать формировать на лекциях особого типа, используя принципы игровой деятельности - конфликтности, неожиданности, проблемности, совместной деятельности. Можно предложить следующую структуру и методику проведения лекции с запланированными ошибками.

После объявления темы лекции неожиданно для студентов преподаватель сообщает, что в ней будет сделано определенное количество ошибок различного типа – содержательные, методические, поведенческие и т.д. При этом преподаватель должен иметь перечень этих ошибок на бумаге, который он по просьбе студентов обязан предъявить в конце лекции. Только в этом случае обеспечивается полное доверие аудитории к лектору. Количество ошибок зависит от их характера и содержания, а также подготовленности студентов по данной проблеме. Они должны в конце лекции назвать эти ошибки, вместе с преподавателем, ее подготовившей, или самостоятельно дать правильные версии решения проблем. Для этого преподаватель оставляет 10-15 минут в конце занятия.

Исходная ситуация создает условия, как бы вынуждающие студентов к активности: надо не просто воспринимать информацию, чтобы запомнить, а воспринимать, чтобы проанализировать и оценить. Немаловажен и личностный момент: интересно найти у преподавателя ошибку и одновременно проверить себя: могу ли я это сделать? Все это создает своего рода азарт, активизирующий психическую деятельность обучающегося.

Лекция с запланированными ошибками требует большого лекторского мастерства и чувства ответственности, тщательного отбора материала для ошибок и их маскировки в ткани изложения. Самое интересное, что и для преподавателя, маститого ученого конструирование такой лекции – своеобразная проверка на компетентность. Ведь с точки зрения методики необходимо в позитивном материале выделить наиболее сложные, узловые моменты и представить их в форме ошибки. При этом изложение материала должно быть естественным.

Важно подчеркнуть, что подобная лекция выполняет не только стимулирующие, но и контрольные функции, поскольку позволяет преподавателю оценить качество освоения предшествующего материала, а студентам проверить себя и продемонстрировать свое знание проблемы, умение ориентироваться в ней.

Наиболее частый вопрос, возникающий по поводу подобной лекции, касается характера ошибок. Кроме того, высказывается опасение, что запомнятся ошибки, а не нужная информация. Как показала практика в течение многих лет, и опыт преподавателей, которые рискнули использовать такую форму лекции, эти опасения очень преувеличены. Характер же ошибок может быть любым. Все зависит от темы, содержания лекции, от целей, которые ставятся преподавателям, от уровня подготовленности аудитории. Научить людей мыслить, давая им все время "правильную", кем-то утвержденную информацию, практически невозможно. Нужно противоречие, спор, борьба мнений, альтернатива. Именно эти условия и создает лекция с запланированными ошибками.

Лекция-пресс-конференция. В процессе осуществления данного типа лекции преподаватель задает тему обсуждения. Слушатели передают ему свои письменные вопросы, а тот связно раскрывает тему, включая ответы на поставленные вопросы. Эта форма позволяет развивать умение задавать вопросы, определять направление работы с информацией, вести диалог. Лекция-пресс-конференция может быть удачно совмещена с проблемной лекцией. Здесь очень важно задать контекст и познакомить студентов с приемами и техникой задавания вопросов.

Продвинутая лекция. Стратегию, использующуюся для развития критического мышления в лекционной форме, ее разработчики, Джонсон, Джонсон и Смит, назвали «продвинутой лекцией». В 1991 году они представили вариант этой стратегии, который с тех пор используется в различных странах и в разных звеньях образования, в том числе и в вузе.

Использование «продвинутой лекции» способствует развитию у студентов таких сторон критического мышления, как умение:

- самостоятельно структурировать материал во время подготовки к работе,
- выделять основные блоки в представляемой информации,
- одновременно рассматривать разнообразные взгляды на проблему,
- излагать сущность проблемы и делать выводы в письменной форме,
- сотрудничать в паре и использовать различные источники информации,
- фиксировать фрагменты информационного сообщения в оптимальной форме.

Схема использования «продвинутой» лекции включает в себя как этап подготовки к лекции, так и этап собственно работы со студентами.

Подготовка к лекции

1. Во время подготовки к лекции преподаватель делит ее на две примерно равные части. Желательно, чтобы вторая часть была несколько меньше, чем первая – примерно на одну-две страницы.

2. Преподаватель готовит к каждой части по вопросу, на который студенты могли бы дать несколько ответов. Эти ответы были бы предположениями относительно содержания текста лекции, и эти предположения можно было бы впоследствии проверить.

3. Преподаватель формулирует тему заключительного небольшого сочинения (мини-эссе), в работе над которым студенту понадобились бы знания, которые он усвоил в течение лекции, возможно, материал прошлых лекций или консультации лектора.

4. Все формулировки должны быть ясными и однозначными. Их суть должна быть понятна студентам разного уровня.

Проведение лекции

1. Преподаватель кратко, в течение 1-2 минут намечает общий план лекции: в виде двух-трех проблемных вопросов, на которых он и его студенты сосредоточат свое внимание. Также он оговаривает, что лекцию будем слушать по частям, выполняя определенные творческие задания.

2. Затем он предлагает каждому студенту индивидуально составить список вариантов ответов на вопрос к первой части. Эта работа обычно занимает 3-5 минут. Список составляется «в столбик», в конспектах.

3. После составления индивидуальных списков лектор предлагает студентам в парах обменяться результатами своей работы, обсудить, выслушать аргументы друг друга, кое-что, возможно, переписать к себе в конспект, а кое-что, может быть, и исправить.

4. Теперь некоторые пары делятся со всей группой студентов результатами своей работы. Преподаватель фиксирует, варианты студенческих ответов на доске (либо «в столбик», либо – в форме кластеров, либо – в таблице).

5. Теперь, с преобладающим участием студентов, преподаватель обобщает составленный список, «разносит» ответы по категориям.

6. После того как составлена классификация студенческих ответов, лектор предлагает прослушать первую часть лекции, осуществляя следующую работу. Участники каждой пары, слушая лекцию, сверяют ее содержание со списком, лежащим перед ними. Первый участник отмечает «плюсами» те варианты, которые совпали с текстом лекции, а «минусами» – те, которые либо противоречат, либо не связаны с предположениями. Второй участник отмечает те факты, детали, фрагменты лекции, которые не вошли в составленный изначально список.

7. После того как первая часть лекции подошла к концу, преподаватель предлагает студентам, работавшим в парах, обобщить результаты своего труда. Затем две-три пары делятся своими данными со всей аудиторией.

8. На основании накопленного материала студенты индивидуально пишут заключительное мини-эссе, в котором отражается сущность лекции. Преподаватель, как уже отмечалось, заранее должен сформулировать тему этого сочинения (на этапе подготовки к лекции) и желательно в форме вопроса.

9. Иногда некоторые из студенческих эссе зачитываются и обсуждаются, а иногда преподаватель их собирает и выборочно анализирует с тем, чтобы быть готовым к следующей лекции.

Бланк оценки качества постановки вузовской лекции

Принцип (установка) подготовки лекции	№ показателя	Показатель выполнения принципа	Балл: 1/0
Научности содержания	1	Лекция соответствует современному состоянию науки об изучаемом предмете	
	2	Лекция содержит анализ методологии достижений, поисков данной науки и динамики её развития в ближайшие годы	
	3	Насыщена необходимым и достаточным математическим аппаратом	
Доступности изложения	4	Все новые термины и понятия разъясняются	
	5	Наглядные пособия используются регулярно	
	6	Соблюдаются правила направленности изложения от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому	
	7	Соблюдается принцип взвешенности подбора фактов в лекции (разумное, целенаправленное соотношение негативных и позитивных фактов)	
	8	Подбираются злободневные и близкие к реальной жизни факты	
Убедительности изложения	9	Доска в процессе лекции заполняется эстетично	
		Убедительность изложения содержания лекции	
	10	Преподаватель свободно проводит лекцию без опорных материалов (не читает с текста, конспекта и т.п., а только сверяется с ними)	

	11	Знания проводятся не только через ум студента, но и «через сердце», сопровождаются яркими чувственными эмоциями: удивлением, недоверием, радостью, оскорблением или проявлением чувств собственного достоинства, патриотизма и т.д.	
	12	Вербальные средства (голос) поведения преподавателя в аудитории подкрепляются невербальными – жестами, мимикой, паузами и др.	
		Убедительность лекции через доверие к профессионализму и личностным качествам преподавателя (направленность его на «объект-субъектные» или «субъект-субъектные» отношения):	
	13	Преподаватель проявляет педагогический такт: отсутствуют моменты агрессивности, проявления высокомерия	
	14	Преподаватель сам убеждён в том, что говорит на лекции и ярко этот доказывает аргументами и поступками	
	15	Чувствует смену настроения аудитории и уверенно управляет этим процессом, устанавливая с ней контакт	
	16	Имеет представительный внешний вид	
	17	Использует авторитетные источники информации	
Систематичность	18	Через весь курс «красной нитью» проходит руководящая, основная идея, или сверхзадача курса	
	19	Все части изучаемого материала взаимосвязаны	
	20	Изученный материал обобщается, выделяются и оформляются главные мысли и выводы	
	21	Культивируется стройность изложения материала по содержанию и внешней форме его подачи, изложение осуществляется без отклонений от плана, осуществляется рубрикация курса, темы, вопроса	
	22	Используются систематизирующие и обобщающие таблицы	
Ответственность	23	Освещение определённой темы (проблемы) носит законченный характер	
		Установка на общую ответственность	
	24	Степень знания «своего» предмета (высокая – низкая)	
	25	Знание особенностей будущей профессии студентов	
	26	Отношение к профессии преподавателя как к обязанности (любовь к профессии)	
	27	Ведётся учёт времени на лекции	

	Ответственность за организацию на лекции студенческого интереса – рационального труда – «внимания-понимания» – задействия различных видов памяти	
28	Манера входа преподавателя в аудиторию и первая его фраза переключают внимание студентов на деловой лад	
29	Используются методические приёмы для повышения мотивации к изучению темы (актуальность, связь с потребностями, с реальной жизнью и практикой будущей профессии)	
30	Создаются проблемные ситуации	
31	Излагается материал, которого нет в основном учебнике	
32	Вместо «рекомендованных» списков литературы на выполнение СРС объясняются принципы их поиска	
33	Преподаватель требует вести запись лекции, обучает студентов методике ведения записи лекции и контролирует выполнение этого требования	
34	Преподаватель оказывает студентам помощь в ведении записи: меняет темп, делает паузы и т.д.	
35	Используются приёмы поддержания внимания с помощью риторических вопросов, шуток, экскурсов в историю, в биографии творцов науки и т.д.	
36	Число крупных блоков информации, освещаемых на лекции, находится в диапазоне 7 ± 2	
37	В лекции есть «лишние» факты, создающие информационный фон вокруг числа 7 ± 2	
	Осуществляется активизация работы памяти за счёт:	
38	Установления ассоциаций	
39	Повторения, установки на длительность запоминания, выделения опорных пунктов для запоминания	
40	Использования мнемотехнических приёмов	
41	Проектируется и реализуется эмоциональная кривая лекции за счёт чередования заинтересованности – эмоционального подъёма – пассивности – заинтересованности... (7 ± 2) цикла	
	Ответственность за формирование отношения студентов к своему образованию и развитию мышления:	
42	Осуществляется критический анализ различных точек зрения на отдельные научные положения лекции, показывается борьба гипотез и направлений	
43	Квалифицированно проводится связь с другими курсами (межпредметные связи)	

	44	Указывается на связь с предыдущими и последующими темами курса (внутрипредметные связи)	
	45	Используются приёмы эвристической беседы: рассмотрение вопроса с разных сторон, постановка и разбор парадоксов, использование приемов сравнения и аналогий, варьирование задачи, переформулировка вопроса, предложение выдвигать гипотезы, опора на собственные исследования и случаи из практики своей работы, связь с новыми поисками в науке, показ «белых пятен», использование художественной литературы, исправление чьих-либо логических, фактических и прочих ошибок	
Приоритет общечеловеческих ценностей	46	На лекции проводится линия на целостное восприятие мира	
	47	На лекции проводится линия на приоритет общечеловеческих ценностей (жизни, здоровья, красоты, любви, истины, добра и др.) перед технократическими и профессиональными	
		На лекции проводится линия важности формирования не только концептуального интеллекта, но и интеллекта социального:	
	48	Ответственности каждого за жизнь и здоровье окружающих, за качество техногенных действий, качество новых машин, технологий, т.е. за их человеко-природо-совместимость	
	49	Умение жить в социуме (среди людей), то есть умение правильно оценивать жизненные обстоятельства и действовать в соответствии с ними	
	50	Лекция, кроме когнитивного, содержит нравственный компонент, когда параллельно с научным мышлением воспитывается совесть («способность личности самостоятельно формулировать собственные нравственные обязанности на основе социально значимых норм»)	
	Общая сумма баллов		
	Посещаемость лекции студентами		

Литература:

1. [Вишняков С.А. Культура России в историческом ракурсе : архитектура, литература, живопись, музыкальное искусство, театральное искусство, кинематограф, современное культурное пространство : учеб. пособие / С.А. Вишняков. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. — 64 с.](#)
2. [Всеобщая история искусства. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Всеобщая история искусства». \[Электронный ресурс\] : курс лекций / И. А. Пантелеева, М. М. Миркес, М. В. Тарасова и др. – Электрон. дан. \(8 Мб\). – Красноярск : ИПК СФУ, 2008. – \(Всеобщая история искусства : УМКД № 28-2007 / рук. творч. коллектива В. И. Жуковский, В. И. Жуковский\). 2008 – 1020 с.](#)

3. [Драч Г., Паниотова Т. История искусств. М. - 2014. – 680 с.](#)
4. [Кох М. Н. Методика преподавания в высшей школе: учебное пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова Краснодар: Куб ГАУ, 2011. – 150 с.](#)
5. [Пешикова Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры. Пособие для учителя. М., 2005.](#)
6. [Помигуева Е.А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «История искусства». – Таганрог: Изд-во Технологического института ЮФУ, 2007. – 56 с.](#)
7. [Рабочая программа дисциплины "Методика преподавания истории искусства и мировой художественной культуры". — Саратов : СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2016. — 10 с.](#)
8. [Романова Л.С. Методика преподавания МХК и истории искусств в школе. Учебно-методическое пособие. Саратов, 2005.](#)
9. [Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Издательство: Агар, - 2001. – 251 с.](#)
10. [Сокольникова Н. М. Методика преподавания изобразительного искусства : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2012. — 256 с.](#)
11. Долговесов, Б. [и др.]. Технология «погружения» лектора в интерактивную виртуальную среду [Текст] / Долговесов Б., Лаврентьев М., Морозов Б. [и др.] // Высшее образование в России. - 2008. - №2.
12. Красинская, Л. Ф. Учимся учить по-новому, или о неиспользованных возможностях лекции [Текст] / Л.Ф. Красинская // Высшее образование в России. - 2011. - № 2.
13. Роботова, А. С. Современная лекция: гуманитарный смысл [Текст] /А.С. Роботова // Высшее образование в России. - 2007. - № 4.
14. Роботова, А. С. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее [Текст] / А.С. Роботова // Высшее образование в России. 2011. - № 4.

ТЕМА 6. МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ИСТОРИИ ИСКУССТВ (6 часов)

План:

1. Семинарские занятия, их цели и функции.
2. Практические занятия в вузе и их функции
3. Структура семинарского занятия.
4. Классификации типов семинаров:
 - 4.1. Просеминар
 - 4.2. Собственно семинар
 - 4.3. Спецсеминар
 - 4.4. Академический семинар
 - 4.5. Междисциплинарный семинар
 - 4.6. Проблемный семинар
 - 4.7. Тематический семинар
 - 4.8. Ориентационный семинар
 - 4.9. Семинар-тренинг
 - 4.10. Семинар-дискуссия
 - 4.11. «Круглый стол»
 - 4.12. Семинар-исследование
 - 4.13. Деловая игра
5. Система докладов и рефератов к практическим занятиям.
6. Возможности проведения практических занятий в практике преподавания истории искусства. Виды деятельности.

7. Разработка тематического плана курса по истории искусства для студентов разных специальностей.
8. Критерии оценки качества семинарского занятия.

1. Семинарские занятия, их цели и функции

Эффективной формой организации обучения в высшей школе является семинарские занятия, с которыми органично сочетаются лекции.

Семинар (лат. *seminarium* - рассадник) - вид практических занятий, который предусматривает самостоятельную проработку студентами отдельных тем и проблем в соответствии содержания учебной дисциплины и обсуждение результатов у этого изучения, представленных в виде тезисов, сообщений, докладов, рефератов и т.д.

Семинары в форме дискуссий, участниками которых были ученые из разных стран мира, были очень распространены в Киево-Могилянской и академии.

Проведение семинарских занятий позволяет решать следующие дидактические **цели**:

- оптимально сочетать лекционные занятия с систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов, их теоретическую подготовку с практической;
- развивать умения, навыки умственной работы, творческого мышления, умения использовать теоретические знания для решения практических задач;
- формировать у студентов интерес к научно-исследовательской работе и привлечения к научным исследованиям, которые проводит кафедра;
- обеспечивать системное повторение, углубление и закрепление знаний студентов по определенной теме;
- формировать умения и навыки осуществления различных видов будущей профессиональной деятельности;
- осуществлять диагностику и контроль знаний студентов по отдельным разделам и темам программы, формировать умения и навыки выполнения различных видов будущей профессиональной деятельности.

Семинарские занятия выполняют следующие основные **функции**:

- учебную (углубление, конкретизацию, систематизацию знаний, усвоенных во время лекционных занятий и в процессе самостоятельной подготовки к семинару);
- развивающую (развитие логического мышления студентов, приобретение ими умений работать с различными литературными источниками, формирование умений и навыков анализа фактов, явлений, проблем и т.д.);
- воспитательную (воспитание ответственности, работоспособности, воспитание культуры общения и мышления, привитие интереса к изучению конкретной дисциплины и к профессии, формирование потребности рационализации и учебно-познавательной деятельности и организации досуга);
- диагностически-коррекционную и контролирующую (контроль за качеством усвоения студентами учебного материала, выявление пробелов в его усвоении и их преодоления).

2. Практические занятия в вузе и их функции

Практическое (семинарское) занятие – один из наиболее сложных и в то же время плодотворных видов (форм) вузовского обучения и воспитания. В условиях высшей школы эта форма занятий, проводимых под руководством преподавателя, обеспечивает качественное изучение дисциплины и овладение навыками ее применения в практической деятельности.

Практическое занятие предназначается для углубленного изучения дисциплины и овладения методологией применительно к особенностям изучаемой отрасли науки.

Практическое занятие – это такой вид учебного занятия, при котором в результате предварительной работы над программным материалом и преподавателя и обучающиеся, в обстановке их непосредственного и активного общения, в процессе выступлений обучающихся по вопросам темы, возникающей между ними дискуссии и обобщений преподавателя, решаются задачи познавательного и воспитательного характера, формируется мировоззрение, прививаются методологические и практические навыки, необходимые для становления квалифицированных специалистов, что соответствует требованиям стандарта высшего профессионального образования.

При условии соблюдения требований методики их проведения практические занятия выполняют многогранную роль:

- стимулируют регулярное изучение обучающимися первоисточников и другой литературы, а также внимательное отношение к лекционному курсу;
- закрепляют знания, полученные обучающимися при прослушивании лекции и самостоятельной работе над литературой;
- расширяют круг знаний благодаря выступлениям товарищей и преподавателя на занятии;
- позволяют обучающимся проверить правильность ранее полученных знаний, вычленив в них наиболее важное, существенное;
- способствуют превращению знаний в твердые личные убеждения, рассеивают сомнения, которые могли возникнуть на лекциях и при изучении литературы, что особенно хорошо достигается в результате столкновения мнений, дискуссии;
- прививают навыки самостоятельного мышления, устного выступления по теоретическим вопросам, оттачивают мысль, приучают обучающихся свободно оперировать терминологией, правовыми понятиями и категориями;
- предоставляют возможность преподавателю систематически контролировать уровень самостоятельной работы обучающихся над первоисточниками, другим учебным материалом, степень их внимательности на лекциях;
- позволяют изучить мнения, интересы обучающихся, служат средством контроля преподавателя не только за работой обучающихся, но и за своей собственной как лектора и руководителя семинара, консультанта и т. д.

Ведущая функция практического занятия – познавательная.

3. Структура семинарского занятия.

В зависимости от типа **структура семинара** может быть различной, однако преподавателю следует знать, что при его подготовке учебно-познавательную деятельность студентов следует организовать следующим образом:

1. Сообщить тему и план семинара.
2. Предложить для самостоятельного изучения основную и дополнительную литературу.
3. Предоставить устные или письменные (в виде "Методических рекомендаций") советы по подготовке к семинарам.
4. Предоставить студентам индивидуальные задания и при необходимости провести консультацию по теме семинара.

Методика управления семинаром зависит от многих факторов: дидактической цели, педагогического мастерства преподавателя, готовности и активности студентов и др. В наиболее общем виде типичная структура семинарского занятия имеет следующий вид:

Этапы семинара:

1. Организационная часть. Цель - мобилизовать студентов к обучению; активизировать их внимание, создать рабочую атмосферу для проведения занятия. Этап содержит приветствие преподавателя со студентами, выявление отсутствующих, проверку подготовленности к занятию (возможно короткий фронтальный опрос, короткий тест и т.п.).

2. Мотивация и стимулирование учебной деятельности. Предусматривает формирование потребности изучения конкретного учебного материала, сообщение темы, цели и задач семинара. Мотивация способствует четкому осознанию цели семинара, состоит в достижении конечного, запланированного результата совместной деятельности студентов.

3. Обсуждение проблем, вынесенных на семинарское занятие. Заключается в обсуждении и управлении процессом рассмотрения основных вопросов семинара согласно выбранному виду и методике его проведения. Преподаватель должен позаботиться о поэтапном обсуждении и понимании студентами и изученной учебной информации.

4. Диагностика правильности усвоения студентами знаний. Состоит в выяснении причин непонимания определенного элемента содержания учебной информации, неумения или ложности выполнения интеллектуальной или практической работы. Осуществляется с помощью серии оперативных и кратковременных контрольных работ (письменных, графических, практических), устных фронтальных опросов, тренинга (при необходимости с использованием компьютерной техники).

4. Подведение итогов. Предполагает краткое сообщение о выполнении намеченной цели, задач занятия (анализ того, что было рассмотрено, качество деятельности группы и отдельных студентов, оценки их работы).

Алгоритм методики проведения семинара включает:

- сообщение темы за 2–3 недели до проведения семинара;
- доведение до студентов цели и задач семинарского занятия;
- план семинара;
- сообщение списка литературы с комментарием;
- выделение рефератов, докладчиков, содокладчиков и иногда оппонентов;
- консультация преподавателя;
- прослушивание реферата или доклада.

С целью успешной организации семинара необходимо нацелить студентов на следующие виды учебной работы:

- заслушивание реферата, доклада;
- вопросы участникам семинара;
- выступление студентов по теме выслушанного реферата;
- необходимые пояснения преподавателя по ходу занятия;
- заключительное слово автора реферата;
- заключительное слово педагога, проводившего семинар;
- оценочные суждения преподавателей.

Одна из главных дидактических задач преподавателя на семинаре – наблюдение за ходом занятия, его педагогический анализ и систематизация знаний, выводов, подготовка заключения.

4. Классификации семинаров

Типы семинарских занятий: традиционный семинар, семинар-дискуссия, коллоквиум, семинар-исследование, тренинги др. Выбор формы проведения зависит от образовательных целей, задач конкретной темы, индивидуального стиля преподавания, опыта слушателей.

4.1. Просеминар – занятие, готовящее к семинару, с целью ознакомить студентов со спецификой самостоятельной работы, с литературой, первоисточниками, методикой работы над ними. Особое внимание следует обратить на развитие навыков работы с литературой и творческую переработку материала, предостеречь от компиляции и компилятивного подхода к решению научных проблем, которые развиваются именно при неправильной подготовке к семинару.

Просеминары проводятся чаще всего со студентами-первокурсниками с целью их адаптации к лекционно-семинарской форме обучения. *Главной задачей просеминарских занятий является формирование у студентов умений работать с учебниками, первоисточниками, выполнять реферативные исследования, готовить тезисы, доклады и научные выступления.*

Просеминары являются своеобразными практикумами для подготовки первокурсников к учебно-познавательной деятельности на лекциях, в процессе практических занятий и самостоятельной работы. На первых просеминарах студентам следует предложить рекомендации, которые оптимизируют их самостоятельную работу и повысят эффективность интеллектуального труда

Следует также продемонстрировать первокурсникам *виды конспектов*, использование которых поможет им помочь принять участие в обсуждении конкретных проблем:

- ✓ выписки, цитаты, дословные, точные записи конкретного текста с ссылкой на источник информации и его автора;
- ✓ план выступления - совокупность четко сформулированных, последовательно изложенных мыслей, которые отражают основное содержание прочитанного;
- ✓ тезисы - основные положения текста без дополнительных объяснений;
- ✓ конспект - короткий последовательное изложение информации из первоисточника.

Для оперативного использования студентам можно рекомендовать накапливать информацию на специальных карточках - листах плотной бумаги небольшого формата.

Как разновидность просеминаров можно иногда использовать семинар - *комментированное чтение*. Такой семинар эффективен, когда студентам демонстрируют методику обработки определенной научной работы (монографии, научной статьи, дипломной работы или курсового исследования). Основная задача комментируемого чтения состоит в формировании у студентов умения анализировать и правильно толковать научный текст.

Например, первокурсникам можно дать следующие рекомендации:

1. Работайте самостоятельно ежедневно в одно и то же время.
2. Формируйте в себе привычку к постоянному умственному труду. Если сначала будет трудно, вспомните пословицу: "Ученье и труд все перетрут"
3. Планируйте умственный труд и досуг, это позволяет работать четко и ритмично.
4. Ритмичность и чередование умственного труда и отдыха способствует повышению работоспособности.
5. В период отдыха старайтесь активно двигаться, заниматься физическим трудом, спортом.
6. Не забывайте ежедневно подводить итоги выполненного, вносить коррективы в еженедельный план.
9. Всякий результат умственного труда должен быть четко оформлен в виде записи или устного высказывания.

4.2. Собственно семинар (традиционный, тематический).

Традиционный (тематический) семинар ориентирован на обсуждение группы проблем, которые изучались студентами самостоятельно или обрабатывались на лекции. Среди тематических семинаров чаще всего используются такие разновидности:

- семинар - беседа (обсуждение заранее подготовленных студентами докладов, рефератов, творческих работ);
- семинар-дискуссия;
- семинар-конференция;
- семинар - "круглый стол";
- семинар-симпозиум и др.

На семинарах студентам следует предлагать вопросы, которые имеют проблемный характер и требуют творческого, продуктивного мышления, например: "Как. Вы считаете, почему?", "Аргументируйте свою точку зрения", "Сравните научные факты и жизненные представления о", "Чем можно объяснить, это?"

В процессе дискуссии, "круглого стола", "конференции", "симпозиума", студентов следует стимулировать к обсуждению. Дебаты приучают самостоятельно мыслить,

способствуют развитию аналитических навыков, умений защиты собственной точки зрения, взвешенной аргументации, уважения к мнению других.

Традиционный семинар представляет собой чаще всего развернутую беседу по заранее известному плану или небольшие доклады студентов, магистрантов.

На семинарских занятиях предпочтительней обсуждать:

- узловые темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки;

- вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Их обсуждение следует проводить в условиях коллективной работы, обеспечивающей активное участие каждого студента.

Более серьезные задачи решаются на спецсеминарах, которые формируют у студентов исследовательский подход к материалу. Семинар на старших курсах постепенно готовит студентов к спецсеминару, представляющему собой школу общения начинающих исследователей по определенной научной проблеме.

4.3. Спецсеминар приобретает характер научной школы; приучает студентов к коллективному мышлению и творчеству, предполагают овладение специальными средствами профессиональной деятельности в выбранной для специализации области науки или практики.

К участию в спецсеминары чаще привлекают студентов старших курсов. Это специально организованное общение начинающих исследователей с ведущими специалистами в определенной научной отрасли или профессиональной сфере. Спецсеминар чаще приобретает характер привлечения студентов к научной школе, приучает к научно-профессиональному творчеству.

На спецсеминаре преподаватель, как правило, делает полный обзор семинаров и студенческих научных работ, раскрывая горизонты дальнейшего исследования затронутых проблем и возможности участия в них студентов.

4.4. Академический семинар предполагает взаимодействие преподавателя с группой как с целым (обучающая функция реализуется по отношению ко всем студентам);

Недостатки академического семинара:

- студенты демонстрируют индивидуальные знания, поэтому общение практически отсутствует;

- нет сотрудничества и взаимопомощи; попытка помочь выступающему расценивается как подсказка, запрещенный прием, нарушение дисциплины;

- нет личностного включения студентов в учебную деятельность;

- интеллектуальная активность студентов сковывается;

- студенты имеют возможность не высказываться, заниматься во время семинара другой работой.

Сама форма организации семинара ставит студентов в пассивную позицию, их речевая активность сводится к минимуму. Отсутствует возможность формировать навыки профессионального общения и взаимодействия, которые требуются профессиональным сообществом.

Таким образом, групповая форма общения на занятии не является адекватной моделью отношений людей в коллективе, на производстве и сегодня не удовлетворяет требованиям подготовки специалистов.

4.5. Междисциплинарный семинар:

- выносятся тема, которую необходимо рассмотреть в различных аспектах: политическом, экономическом, юридическом, нравственном;

- могут быть приглашены специалисты соответствующих профессии и педагоги данных дисциплин;

- между студентами распределяются задания для подготовки сообщений по теме;

- метод междисциплинарного семинара позволяет расширить кругозор студентов, приучает к комплексной оценке проблем, видеть межпредметные связи.

4.6. Проблемный семинар:

- преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела, темы;
- накануне студенты получают задание отобрать, сформулировать и объяснить проблемы;
- во время семинара в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение проблем;
- позволяет выявить уровень знаний студентов в данной области и сформировать стойкий интерес к изучаемому разделу учебного курса.

4.7. Тематический семинар:

- готовится и проводится с целью акцентирования внимания студентов на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах;
- студентам дается задание – выделить существенные стороны темы, или же преподаватель может это сделать сам в том случае, когда студенты затрудняются проследить их связь с практикой общественной или трудовой деятельности;
- семинар углубляет знания студентов, ориентирует их на активный поиск путей и способов решения затрагиваемой проблемы.

4.8. Ориентационный семинар:

- предметом этих семинаров становятся новые аспекты известных тем или способов решения уже поставленных и изученных проблем, опубликованные официально материалы, указы, директивы и т.п.;
- студентам предлагается высказать свои соображения, мнение, точку зрения по данной теме, возможные варианты исполнения;
- метод ориентированных семинаров помогает подготовить к активному и продуктивному изучению нового материала, аспекта или проблемы.

4.9. Семинар-тренинг (использовать практикумы)

- цель: приобретение нового опыта и уяснение теоретического материала путем решения казусов, взятых из судебно-следственной практики;
- задачи: развитие методики квалификации деяний, определения признаков конкретного состава преступления, определение признаков деяния, влияющих на вид и размер назначаемого наказания;
- является важным методическим приемом, позволяющим выстраивать взаимоотношения между преподавателем и студентами в конструктивном режиме;
- речь идет о конструировании идеальных образцов, в соответствии с которыми будущий профессионал мог бы находить адекватные способы решения той или иной задачи с учетом быстро меняющейся ситуации.

4.10. Семинар-дискуссия:

- диалогическое общение участников;
- накануне преподаватель, ведущий семинар, должен четко определить круг таких проблем, назвать основные литературные источники. Вполне допустимо отдельные крупные проблемы разделить на несколько более мелких, поручив их рассмотрение наиболее подготовленным студентам;
- каждый из участников дискуссии должен научиться точно выражать свои мысли в докладе или выступлении по вопросу, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию;
- нужно различать «диалогоподобное» общение, когда каждый ведет свою «партию», и собственно диалог, когда идет совместное развитие темы дискуссии;
- включение элементов «мозгового штурма», «деловой игры».

В первом случае участники семинара стараются выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом из них выделяются главные, наиболее заслуживающие внимания, которые обсуждаются и развиваются. Во втором случае семинар получает ролевую

«инструментовку». Можно ввести роли ведущего, оппонента, рецензента, логика, психолога, эксперта и т.д. (в зависимости от того, какой материал обсуждается);

- ведущий получает полномочия преподавателя по руководству дискуссией, следит за аргументированностью и корректностью высказываний, регламентом и т.д.;

- особая роль в таком семинаре принадлежит преподавателю.

Преподаватель должен:

- определить круг проблем и вопросов, подлежащих обсуждению.

- подобрать основную и дополнительную литературу по теме семинара для докладчиков и выступающих.

- распределять формы участия и функции студентов в коллективной работе.

- готовить студентов к выбранному ролевому участию.

- руководить работой семинара.

- подводить общий итог дискуссии.

4.11. «Круглый стол»:

- отражает особенности современного профессионального общения;

- предполагает сотрудничество и взаимопомощь;

- каждый студент имеет право на интеллектуальную активность, заинтересован в достижении общей цели семинаров, принимает участие в коллективной выработке выводов и решений;

- студент занимает активную позицию.

4.12. Семинар-исследование:

- по предложению преподавателя студенты образуют небольшие группы из 7-9 человек, которые получают список проблемных вопросов по теме занятия;

- в течение 5-15 минут студенты обмениваются мнениями, готовят выступление;

- подгруппа выделяет докладчика, а остальные студенты подгруппы отвечают на вопросы, заданные преподавателем или студентам и других подгрупп;

- в конце занятия преподаватель подводит итоги и оценивает работу студентов.

4.13. Деловая игра:

- представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста[4], моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого;

- воспроизводится профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной;

- воспроизводятся лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени;

- студент выполняет квазипрофессиональную деятельность: знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии, налагаясь на канву профессионального труда;

Разнообразие видов семинарских занятий, разумеется, не самоцель, а лишь средство обеспечения наиболее эффективного решения основных задач семинара.

5. Система докладов и рефератов к практическим занятиям

Система докладов и рефератов к практическим занятиям, круглым столам и миниконференциям, которые готовятся обучающимися по заранее предложенной тематике, кроме общих целей учебного процесса преследует задачу привить обучающимся навыки научной, творческой работы, сформировать приемы публичного выступления, воспитать самостоятельность мышления, вкус к поиску новых идей и фактов, примеров.

Подготовка рефератов на определенные темы, чтение и обсуждение их с участниками просеминара с заключением руководителя.

Несмотря на слабые стороны этой методики (зачастую, кроме докладчиков, содокладчиков и оппонентов, к занятию никто всерьез не готовится, а сами выступающие изучают лишь один вопрос), такие практические занятия вызывают определенный интерес у

обучающихся. На практических занятиях подобного типа формируется готовность обучающихся к тому, чтобы каждый из них был готов выступить в качестве содокладчика или оппонента.

Тематика докладов разнообразна: она может совпадать с формулировкой вопроса в плане занятия или отражать лишь одну его сторону, связанную с практическим значением проблемы, особенно в профессиональной сфере.

На практических занятиях практикуется подготовка рефератов и их обсуждение. Под рефератом понимается письменная работа, посвященная какой-либо правовой проблеме, анализу произведения или нескольких из них, проведенных обучающимся под руководством преподавателя. Его содержание, как правило, предполагает большую глубину исследования, чем при подготовке доклада обычного типа, наличие творческих поисков, самостоятельности мышления и выводов. Обучающийся готовит выступление по своему реферату, который может быть представлен для предварительного ознакомления обучающимися.

Работа над подготовкой реферата требует длительного времени: две-четыре недели и более. Реферативные доклады готовятся к окончанию какой-либо большой темы, когда ее основные вопросы уже обсуждены ранее.

6. Возможности проведения практических занятий в практике преподавания истории искусства. Виды деятельности.

Практические занятия по истории искусств должны носить как теоретический так и прикладной характер. Логика и структура занятия определяется темой и содержанием материала. Можно ориентировать на следующие виды деятельности.

Искусствоведческий диспут в группе или на потоке, как прием практического занятия удобен для выработки навыков устной полемики в области знаний по истории и теории искусства. Диспут может быть как самостоятельной формой практического занятия, так и элементом других форм практических занятий.

В первом случае, как правило, объединяются занятия двух или нескольких обучающихся групп, когда с докладами выступают обучающиеся одной группы, а оппонентами – другой, о чем договариваются заранее. Вопросы, выносимые на подобные занятия всегда имеют теоретическую и практическую значимость.

Искусствоведческий диспут как элемент практического занятия в рамках одной группы может быть вызван преподавателем в ходе занятия или же заранее планируется им. В ходе полемики у обучающихся формируется находчивость, быстрота мыслительной реакции, личная позиция и художественное мировоззрение.

Комментированное чтение первоисточников на занятии по истории искусств преследует цель содействовать более осмысленной и тщательной работе обучающихся над рекомендуемой искусствоведческой и исторической литературой. Чаще всего оно составляет лишь элемент обычного практического занятия в виде развернутой беседы и длится 15–20 минут. Комментированное чтение позволяет приучать обучающихся лучше разбираться в искусствоведческих первоисточниках. Комментирование может быть выделено в качестве самостоятельного пункта плана практического занятия.

Контрольные (письменные) работы часто практикуются на практических занятиях по истории искусств. На них может быть отведено от двух часов до 15 минут. Тема работы может быть сообщена обучающимся заранее, а иногда и без предупреждения по одному из пунктов плана текущего занятия. Такая работа носит характер фронтальной проверки знаний всех обучающихся. Содержание работ анализируется преподавателем на очередном занятии. Если на контрольную работу отводится 15-45 минут, то после ее написания занятие продолжается обычным порядком.

Коллоквиумы-собеседования преподавателя с обучающимися обычно проводятся с целью выяснения знаний по той или иной теме по истории искусств, их углубления. Нередко их

организуют в дополнительные часы для обучающихся, не проявивших активности на практических занятиях.

Средствами материально-технического обеспечения выступают формируемые на кафедре мультимедийные комплексы по истории искусств: материально-технические презентации; электронный учебно-методический комплекс; раздаточный материал по темам дисциплины для проведения практических занятий.

7. Разработка тематического плана курса по истории искусства для студентов разных специальностей

Возьмем для примера план курса УМКД Помигуевой Е.А. (Помигуева Е.А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «История искусства». – Таганрог: Изд-во Технологического института ЮФУ, 2007. – 56 с.)

Учебно-методический комплекс определяет круг вопросов, предполагающих получение необходимых знаний по курсу «История искусства».

СОДЕРЖАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО КУРСА

Часть 1.

Лекция 1. Искусство как феномен культуры. Предмет искусства. Цели и задачи. Виды и жанры искусства.

Лекция 2. Первобытное искусство. Виды искусства в первобытной культуре. Пещерная живопись. Смысл пещерной живописи. Скульптура. Жилища. Керамика. Палеолит. Мезолит. Неолит. Энеолит. Бронзовый век. Функции первобытного искусства.

Лекция 3. Искусство Древнего Египта. Древнее царство (XXVII – XXIII вв. до н.э.). Пирамиды. Статуи. Рельефы и росписи. Среднее царство (XXIX–XXI вв. до н.э.) Архитектура. Скульптура и живопись.

Лекция 4. Искусство Древнего Египта. Новое царство (XVI – XI вв. до н.э.). Архитектура. Храмы. Скульптура. Силы Амарны. Поздний период (1085–332 гг. до н.э.) Фаюмский портрет. Эллинизм.

Лекция 5. Искусство Древней Месопотамии. Искусство Шумера и Аккада. Зиккурат. Глиптика. Искусство Ассирии (XIII–VII вв. до н.э.). Ассирийские дворцы. Скульптура. Монументальная живопись. Искусство Вавилона. Дворец Навуходоносора. «Висячие сады».

Лекция 6. Искусство Индии. Искусство Хараппы и Мохенджо-Даро (3 тыс. до н.э.). Арийский (ведический) период искусства Индии (2-я – 1-я тыс. до н.э.). Варны. Искусство периода Ашоки (III – II вв. до н.э.). Религии. Брахманизм. Распространение буддизма. Архитектура ступы. Искусство периода Гуптов (IV–VI вв. н.э.). Искусство средневековой Индии. Архитектура и пластика.

Лекция 7. Искусство Китая. Искусство династии Шань-Инь (2 тыс. до н.э.) Каллиграфия. Керамика. Искусство ранних империй (Цинь и Хань). Великая китайская стена. Погребальный комплекс Цинь-Шихуана. Рельефы и живопись. Искусство раннего средневековья (III – IV вв. н.э.). Башни-пагоды. Живопись. Скульптура. Классический период китайской культуры – династии Тан (618–907 гг.) и Сун (960–1127 гг.). Основы архитектуры. Основы градостроительства. Живопись. Период чужеземного владычества (XI–XII вв.). Искусства Китая в период позднего Средневековья. Символика цвета.

Лекция 8. Искусство Японии. Искусство Японии древнейшего периода. Дзёмон. Эпоха кофунов (курганов). Период Нара (645–794 гг. н.э.). Храмы. Пагоды. Статуи. Период Хэйан (794–1185 гг.) Кондо. Живопись Ямато-э. Свитки. Период Камакура (1185–1333 гг.) и Муромати (1333–1568 гг.) Живопись тушью. Чайные павильоны. Японские сады. Школа декоративной живописи Кано. Период Мамоэма (1573–1614 гг.) Ринпа. Замок. Декоративная живопись. Период Эдо (1614–1868) Японская гравюра.

Лекция 9. Искусство Древней Греции. Искусство Крита и Микен. Искусство архаики (VIII–VI вв. до н.э.). Архитектура. Система ордоров. Дорический, ионический и коринфские ордера. Знаменитые храмы. Скульптура. Керамика.

Лекция 10. Искусство Древней Греции. Искусство классики (V в. до н.э.). Архитектура. Живопись. Скульптура. Высокий стиль. Поликлет. Мирон и его школа. Фидий и рождение классического стиля. Изящный стиль. Пракситель. Живопись. Лисипп. Леохар. Вазопись. Эллинистический период (IV - I вв. до н.э.). Новые черты культуры. Эллинистическое зодчество. Скульптура периода эллинизма. Малая скульптура.

Лекция 11. Искусство Древнего Рима. Искусство Рима царского периода (VIII –VI вв. до н.э.) Этруски. Этрусский храм. Искусство Рима периода Республики (V-I вв. до н.э.). Архитектура. Инсула и Домус. Республиканский Форум. Скульптура. Тосканский ордер.

Лекция 12. Искусство Древнего Рима. Искусство Рима периода ранней Империи (27г. до н.э. – II в. н.э.) Августинский Рим. Форум Августа. Театры. Триумфальные арки. Гробницы. Портретная пластика. Классицизм в изобразительном искусстве. Монументально-декоративная живопись. Станковый живописный портрет. Искусство императорского Рима (II-V вв. н.э.) Амфитеатры. Форум Траяна. Термы. Упадок Рима.

Лекция 13. Искусство Византии. Генезис византийского искусства. Мозаика. Иконопись. Храмовое зодчество. Храм святой Софии. Македонский период.

Лекция 14. Искусство стран Ближнего и Среднего Востока в Средние века. Искусство исламского мира. Отношение ислама к искусству. Типы мечетей. Искусство арабских стран.

Лекция 15. Искусство стран Ближнего и среднего Востока в Средние века. Архитектура средневекового Ирана. Искусство Средней Азии. Мусульманское зодчество Индии. Узор в мусульманском искусстве. Геометрические арабески. Ислими. Иранская миниатюра.

Лекция 16. Культура стран Западной Европы в эпоху Средневековья. Искусство раннего средневековья. Орнамент. Звериный стиль. Романский стиль. Особенности стиля. Школы и направления. Романский храм. Символика романского храма.

Лекция 17. Культура стран Западной Европы в эпоху Средневековья. Готическое искусство. История термина. Точность принципов готики. Готический собор. Ранняя готика. Собор парижской Богоматери. Зрелая готика. Сент-Шапель.

Лекция 18. Культура стран Западной Европы в эпоху Средневековья. Английская готика. Немецкая готика. Готическая скульптура. Развитие живописи. Позднегоготическая экспрессия.

Лекция 19. Искусство Европейского Возрождения. Понятие «Возрождение» и общая характеристика эпохи. Гуманизм. Возрождение античности. Итальянское Возрождение. Периодизация Ренессанса. Джотто. Маззаччо. Донателло. Боттичелли. Венецианская школа живописи. Джорджоне. Паоло Веронезе. Якопо Тинторентто. Достижения архитектуры Ренессанса. Ф.Брунеллески. Браманте. Дж.Виньола. А. Палладио. Маньеризм.

Лекция 20. Титаны итальянского Возрождения. Леонардо да Винчи. Рафаэль. Микеланджело. Тициан.

Лекция 21. Северное Возрождение. Условность термина. Возрождение в Нидерландах. Ян ван Эйк. Иероним Босх. Питер Брейгель. Возрождение в Германии. Дюрер. Возрождение во Франции.

Лекция 22. Основные художественные стили Нового времени. Барокко. Название стиля. Двойственность мировидения Барокко. Искусство национальных школ барокко. Итальянское барокко. Бернини - архитектор и скульптор. Караваджо. Караваджизм. Фландрское барокко. Рубенс. Испанское барокко. Эль Греко. Голландское барокко. Рембрандт.

Лекция 23. Основные художественные стили Нового времени. Классицизм. Архитектура классицизма. Ампир. Рококо. Ватто. Буше.

Лекция 24. Западно-европейское искусство XIX вв. Романтизм. Тернер. Реализм. Домье. Курбе. Барбизонцы.

Лекция 25. Импрессионизм. Появление импрессионизма. Теория импрессионизма. Э. Мане. К. Моне. Э. Дега. Ренуар. Писсарро. Дивизионализм. Пуантилизм. Постимпрессионизм. Понятие постимпрессионизма. Сезанн. Винсент Ван Гог. Поль Гоген.

Лекция 26. Направления и проблемы XX века. Характер искусств конца XIX - XX века. Различные направления искусства. Искусство европейского модерна. Причины возникновения

модерна. Архитектура модерна. Символизм в европейском искусстве. Основные течения западного авангарда первой половины XX века. Дадаизм. М.Дюшан. Фовизм. А. Матисс

Лекция 27. Основные течения западного авангарда первой половины XX века. Кубизм. Пикассо. Сюрреализм. С. Дали. Абстракционизм. Экспрессионизм. Мунк.

Лекция 28. Искусство Древней Руси. Архитектура и иконопись домонгольской Руси. Иконопись. Принципы изображения человека в XI- XIII вв. Архитектура и зодчество. Преемственность византийских образцов. Богородицкая Десятинная церковь в Киеве. Софийский собор в Киеве. Символика православного храма. Формирование местных художественных школ. Архитектура Владимиро-Суздальского княжества. Дмитриевский собор. Архитектура Пскова и Новгорода.

Лекция 29. Русское искусство конца XIV – сер. XV вв. «Абстрактный психологизм» живописи. Исихазм и творчество Феофана Грека. Андрей Рублев и его эпоха. Русский высокий иконостас.

Лекция 30. Русское искусство XV – сер. XVII вв. Особенности живописи. Дионисий и его школа. Формирование облика Москвы и Кремля. Архитектура и градостроительство XVI в. Церковь Вознесения в царском селе Коломенском. Покровский собор. «Нарышкинское барокко». Живопись.

Лекция 31. Искусство России XVIII вв. Российское барокко. Классицизм. Скульптура. Ф.Шубин. Портретная живопись. Аргунов. Рокотов. Левицкий. Боровиковский.

Лекция 32. Русское искусство первой половины XIX в. Архитектура высокого классицизма. Воронихин. Захаров. Амбир. Росси. Исакиевский собор. Скульптура классицизма. Мартос. Живопись. Романтизм Кипренский. Тропинин. Щедрин. Брюллов. Иванов. Федотов.

Лекция 33. Русское искусство второй половины XIX в. Реализм в русской живописи. Передвижники. Крамской. Перов. Суриков. Репин. Архитектура.

Лекция 34. Искусство СССР XX в. Основные течения русского художественного авангарда. Новый тип художественного творчества. «Бубновый валет». Примитивизм. Супрематизм. Малевич. Конструктивизм. Татлин. Абстракционализм. Кандинский.

Лекция 35. Искусство СССР второй половины XX в. Живопись. Неформальное искусство. «Художники Сретенского бульвара». Пивоваров. Янкилевский. Эрнст Неизвестный. «Суровый стиль». «Манежная живопись». Архитектура СССР в послевоенные годы. Неофункционализм. Модернизированный неоклассицизм.

Лекция 36. Искусство Донского края. Исторические корни Донской культуры. Захоронения. Курганы. Погребальные комплексы. Памятники савроматского периода. Беглицкий некрополь. Танаис. Памятники казачьей культуры. Старочеркасск. Воскресенский войсковой собор. Новочеркасск. Новочеркасский Вознесенский кафедральный собор. Кафедральный собор Рождества Пресвятой Богородицы города Ростова-на-Дону. Темерницкая таможня. Крепость Дмитрия Ростовского. Армянский монастырь Сурб-Хач. Изобразительное искусство. Дубовский Н.Н. Греков М.Б.

Данный пример показывает системный подход и логику содержания тематического плана курса по истории искусства.

8. Критерии оценки качества семинарского занятия.

Студенту магистратуры, молодому преподавателю следует знать основные *критерии оценки качества семинарского занятия, в частности:*

Во время оценивания качества семинарского занятия, а также в ходе подготовки к нему необходимо использовать следующие критерии:

- целенаправленность: выдвижение проблемы, попытки соединить теоретический материал с его практическим использованием в будущей профессиональной деятельности;
- планирование: выделение основных вопросов, связанных с профильными дисциплинами; наличие новинок в списке литературы;

- организация семинара: умение организовать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов студентов, наполненность учебного времени обсуждением проблем; поведение самого преподавателя;
 - стиль проведения семинара: оживленный, с постановкой острых вопросов, с дискуссией или скучный, вялый, не вызывающий интереса;
 - отношение преподавателя к студентам: уважительное, уравновешенное, в меру требовательное или равнодушное, попустительское;
 - отношение студентов к преподавателю: уважительное или равнодушное, критическое;
 - качество управления группой, контакт с группой, уверенность, свободное общение, целесообразность требований, обоснованность замечаний, вовлечение в работу всех студентов; эмоциональная окрашенность и тон речи;
 - комментарии и итоги преподавателя: квалифицированные, доказательные или, наоборот, неквалифицированные, несущественные, не содержащие теоретических обобщений;
 - записи студентов: делают систематически, иногда записывают, не ведут конспект.
- Качество организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов и определения темы следующего занятия и рекомендации по подготовке, изучение основных и дополнительных источников, Интернет-ресурсов и т.п.

Литература:

1. [Вишняков С.А. Культура России в историческом ракурсе : архитектура, литература, живопись, музыкальное искусство, театральное искусство, кинематограф, современное культурное пространство : учеб. пособие / С.А. Вишняков. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. — 64 с.](#)
2. [Всеобщая история искусства. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Всеобщая история искусства». \[Электронный ресурс\] : курс лекций / И. А. Пантелеева, М. М. Миркес, М. В. Тарасова и др. – Электрон. дан. \(8 Мб\). – Красноярск : ИПК СФУ, 2008. – \(Всеобщая история искусства : УМКД № 28-2007 / рук. творч. коллектива В. И. Жуковский, В. И. Жуковский\). 2008 – 1020 с.](#)
3. [Драч Г., Паниотова Т. История искусств. М. - 2014. – 680 с.](#)
4. [Кох М. Н. Методика преподавания в высшей школе: учебное пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова Краснодар: Куб ГАУ, 2011. – 150 с.](#)
5. [Пешикова Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры. Пособие для учителя. М., 2005.](#)
6. [Помигуева Е.А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «История искусства». – Таганрог: Изд-во Технологического института ЮФУ, 2007. – 56 с.](#)
7. [Рабочая программа дисциплины "Методика преподавания истории искусства и мировой художественной культуры". — Саратов : СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2016. — 10 с.](#)
8. [Романова Л.С. Методика преподавания МХК и истории искусств в школе. Учебно-методическое пособие. Саратов, 2005.](#)
9. [Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Издательство: Агар, - 2001. – 251 с.](#)
10. [Сокольникова Н. М. Методика преподавания изобразительного искусства : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2012. — 256 с.](#)

ТЕМА 7. ТРАДИЦИОННЫЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ (4 часа)

План:

1. Методы контроля успеваемости студентов и итогового контроля освоения материала.

2. Виды и формы контроля знаний студентов.
 - 2.1. Текущий контроль
 - 2.2. Промежуточный контроль.
 - 2.3. Итоговая государственная аттестация.
3. Инновационные методы контроля знаний в вузе.
4. Интерактивное обучение и методы контроля знаний.
5. Принципы составления вопросов для устного опроса, зачета, экзамена.
6. Формы и виды тестов.
7. Оценивание презентации студента и его критерии:

1. Методы контроля успеваемости студентов и итогового контроля освоения материала.

Контроль знаний обучающихся является важной составляющей процесса обучения, который должен давать информацию об уровне усвоения учебного материала. Правильно построенный контроль учебной деятельности обучающихся позволяет педагогу оценивать получаемые ими знания, умения, навыки, вовремя оказать необходимую помощь и добиваться поставленных целей обучения. Все это в совокупности создает благоприятные условия для развития познавательных способностей учащихся и активизации их самостоятельной работы на учебных занятиях. Главным назначением контроля является установить «обратную связь» между преподавателем и обучающимися для определения динамики усвоенного материала. Многие исследователи данной проблемы, такие как Слостенин В. А., Калдыбаев С. К., Тельтевская Н. В., Игошин В. И., Бабанский Ю. К., констатировали то, что контроль знаний организуется с учетом возрастных особенностей и индивидуальных различий обучаемых, в соответствии с принципами, на которых построено обучение, и с конкретными целями и задачами образовательного взаимодействия.

Методы контроля — это способы деятельности преподавателя и студентов, в ходе которых выявляются усвоение учебного материала и овладение студентами требуемыми знаниями, умениями и навыками.

В высших учебных заведениях основными методами контроля знаний, умений и навыков студентов являются: *устный опрос, письменная и практическая проверки, стандартизированный контроль*. Общее значение этих методов заключается в том, чтобы наилучшим образом обеспечить своевременную и всестороннюю обратную связь между студентами и преподавателями, на основании которой устанавливается, как студенты воспринимают и усваивают учебный материал.

Каждый метод контроля имеет свои достоинства и недостатки, область применения, ни один из них не может быть единственным, способным диагностировать все аспекты процесса обучения. Только правильное и педагогически целесообразное сочетание всех типов способствует повышению качества учебно-воспитательного процесса.

Устный опрос — наиболее распространенный метод контроля знаний студентов. При устном контроле устанавливается непосредственный контакт между преподавателем и студентом, в процессе которого преподаватель получает широкие возможности для изучения индивидуальных особенностей усвоения студентами учебного материала.

Устный опрос требует от преподавателя большой предварительной подготовки: тщательного отбора содержания, всестороннего продумывания вопросов, задач и примеров, которые будут предложены, путей активизации деятельности всех студентов группы в процессе проверки, создания на занятии деловой и доброжелательной обстановки.

Различают фронтальный, индивидуальный и комбинированный опрос.

Фронтальный опрос проводится в форме беседы преподавателя с группой. Он органически сочетается с повторением пройденного, являясь средством для закрепления знаний и умений. Его достоинство в том, что активную умственную работу можно вовлечь всех студентов группы. Для этого вопросы должны допускать краткую форму ответа, быть

лаконичными, логически взаимосвязанными друг с другом, даны в такой последовательности, чтобы ответы студентов в совокупности могли раскрыть содержание раздела, темы. С помощью фронтального опроса преподаватель имеет возможность проверить выполнение студентами домашнего задания, выяснить готовность группы к изучению нового материала, определить сформированность основных понятий, усвоение нового учебного материала, который был только что разобран на занятии. Целесообразно использовать фронтальный опрос также перед проведением лабораторных и практических работ, так он позволяет проверить подготовленность студентов к их выполнению.

Вопросы должны иметь преимущественно поисковый характер, чтобы побуждать студентов к самостоятельной мыслительной деятельности. Этому требованию отвечают, например, вопросы таких видов: на установление последовательности действия, процесса, способа ("Что произойдет...", "Как изменится..."); на сравнение ("В чем сходство и различие...", "Чем отличается..."); на объяснение причины ("Почему...", "Для чего..."); на выявление основных характерных черт, признаков или качеств предметов, явлений ("Укажите важные свойства...", "В таких случаях...", "Какие условия необходимы..."); на установление значения того или иного явления, процессов ("Какое значение имеет...", "Какое влияние оказывает..."); на обоснование ("Чем объяснить...", "Как обосновать...").

Индивидуальный опрос предполагает обстоятельные, связные ответы студентов на вопрос, относящийся к изучаемому учебному материалу, поэтому он служит важным учебным средством развития речи, памяти, мышления студентов. Чтобы сделать такую проверку более глубокой, необходимо ставить перед студентами вопросы, требующие развернутого ответа. Вопросы для индивидуального опроса должны быть четкими, ясными, конкретными, емкими, иметь прикладной характер, охватывать основной, ранее пройденный материал программы. Их содержание должно стимулировать студентов логически мыслить, сравнивать, анализировать, доказывать, подбирать убедительные примеры, устанавливая причинно-следственные связи, делать обоснованные выводы и этим способствовать объективному выявлению знаний студентов.

Вопросы обычно задают всей группе и после небольшой паузы, необходимой для того, чтобы студенты поняли его и приготовились к ответу, вызывают для ответа конкретного студента.

Для того, чтобы группа слушала ответ своего товарища, опытные преподаватели используют разные приемы. Например, студентам предлагается составить план ответа, оценить (проанализировать) ответ (полноту и глубину, последовательность, самостоятельность, форму). Можно проводить подобную работу в виде рецензирования ответа товарища. Эта работа первоначально сложна для студентов, поэтому их следует обучить элементарным правилам рецензирования, например, предложить следующий план рецензии: определить полноту ответа, его правильность, выявить ошибки, недочеты, последовательность (логику) изложения. Студенты могут предложить свой план ответа. Для подготовки рецензии следует рекомендовать студентам записывать свои замечания по ходу ответа. В таких случаях можно оценить не только отвечающего у доски, но и тех, кто участвовал в обсуждении.

Можно использовать и такой прием, вызывающий интерес к проверке, как постановка вопросов студенту, отвечающему у доски. В тех случаях, когда студент испытывает затруднение, преподаватель предлагает группе задавать вопросы в такой последовательности, чтобы ответы на них позволили полностью и логично раскрыть содержание полученного задания.

Для организации коллективной работы группы во время индивидуального опроса преподаватель может дать и такое задание, как приведение примеров по тому или иному положению ответа. Таким образом, чтобы вызвать при проверке познавательную активность студентов всей группы, целесообразно сочетать индивидуальный и фронтальный опрос.

Важное значение имеет умение преподавателя управлять опросом. Оно заключается в умении слушать студента, наблюдать за процессом его деятельности, корректировать эту

деятельность. Преподаватель не должен торопить или без особой надобности прерывать студента. Это допускается только в тех случаях, когда студент делает грубые ошибки, либо отвечает не по существу. Если отвечающий не в состоянии понять и поправить ошибку, преподаватель вызывает другого студента для ее исправления. В необходимых случаях целесообразно наводящими ответами помогать студенту, не показывая ему правильного ответа.

Заключительная часть устного опроса — подробный анализ ответов студентов. Преподаватель отмечает положительные стороны, указывает на положительные стороны, указывает на недостатки ответов, делает выводы о том, как изучен учебный материал. При оценке ответа учитывают его правильность и полноту, сознательность, логичность изложения материала, культуру речи, умение увязывать теоретические положения с практикой, в том числе и с будущей профессиональной деятельностью.

Устный опрос как метод контроля знаний, умений и навыков требует больших затрат времени, кроме того, по одному и тому же вопросу нельзя проверить всех студентов. Поэтому опытные преподаватели в целях рационального использования рабочего времени проводят комбинированный, уплотненный опрос, сочетая устный опрос с другими методами: с письменным опросом по карточкам, с самостоятельной работой. Все это позволяет при тех же затратах времени контролировать работу большего количества студентов. Так пока одни работают у доски, другие решают задачи на доске, выполняют письменную работу, отвечают на поставленные вопросы с места.

Письменная проверка наряду с устной является важнейшим методом контроля знаний, умений и навыков студентов. Однородность работ, выполняемых студентами, позволяет предъявлять ко всем одинаковые требования, попытаться объективности оценки результатов обучения. Применение этого метода дает возможность в наиболее короткий срок одновременно проверить усвоение учебного материала всеми студентами группы, определить направления для индивидуальной работы с каждым.

Письменная проверка используется во всех видах контроля и осуществляется как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе (выполнение домашних заданий).

Письменные работы по содержанию и форме в зависимости от дисциплины могут быть самыми разнообразными: *диктанты, сочинения, ответы на вопросы, решение задач и примеров, составление тезисов, выполнение различных чертежей и схем, подготовка различных отчетов, рефератов*. По продолжительности, письменные контрольные работы могут быть кратковременными (7-15 мин.), когда проверяется усвоение небольшой объема учебного материала, и более длительными, но не свыше одного академического часа (за исключением сочинений по литературе), последние проводятся, как правило, для рубежного контроля.

Для обеспечения большей самостоятельности в выполнении контрольных работ рекомендуется предлагать группе несколько вариантов проверочных заданий. При этом трудность контрольных вопросов и задач для всех вариантов должна быть одинаковой. В отдельных случаях полезно давать индивидуальные задания.

Для проверки и оценки контрольных письменных работ проводится анализ результатов их выполнения, выявляются типичные ошибки, причины, вызвавшие неудовлетворительные оценки. Важное значение для обучения и воспитания студентов имеет анализ контрольных работ, выполненных на "4" и "5", с точки зрения полноты и оригинальности предложенного решения или ответа. Отметим особенности таких форм письменной проверки, как самостоятельная работа, диктанты, сочинения и рефераты, самоконтроль и взаимопроверка.

Самостоятельную работу можно проводить с целью текущего и периодического контроля. При текущей проверке самостоятельной работы, как правило, не велики по объему, содержат задание в основном по теме учебного занятия. Проверка в этом случае тесно связана с процессом обучения на данном занятии, подчинена ему. При периодическом контроле самостоятельная работа обычно больше по объему и времени ее выполнения. Широкое применение получили самостоятельные работы с дидактическим материалом. Своеобразие их в том, что они позволяют учесть индивидуальные особенности каждого студента.

Диктанты (предметные и технические) широко используют для текущего контроля. С их помощью можно подготовить студентов к усвоению и применению нового материала, к формированию умений и навыков, провести обобщение изученного, проверить самостоятельность выполнения домашнего задания. Для диктантов подбирают вопросы, не требующие длительного обдумывания, на которые можно очень кратко записать ответ. Часто содержание диктантов заранее записывается на магнитофон, иногда по вариантам. При этом преподаватель имеет возможность наблюдать за работой всей группы, предупреждает списывание.

Сочинения и рефераты целесообразны для повторения и обобщения учебного материала. Они не только позволяют систематизировать знания студентов, проверить умение раскрыть тему, но и играют особую роль в формировании мировоззрения. В процессе подготовки сочинения и рефератов студент мобилизует и актуализирует имеющиеся знания, приобретает самостоятельно новые, необходимые для раскрытия темы, сопоставляет их со стороны со своим жизненным опытом, четко уясняет свою жизненную позицию. При проверке этих работ преподаватель обращает внимание на соответствие работы теме, полноту раскрытия темы, последовательность изложения, самостоятельность суждения.

Наряду с аудиторными письменными работами используют и *домашние контрольные работы*, над которыми студенты работают несколько дней (10-15), так как по содержанию они обычно охватывают большой раздел учебной программы. Выполнение их требует серьезной самостоятельной работы с книгой и другими материалами,

Стандартизированный контроль предусматривает разработку тестов. Тест состоит из двух частей - задания и эталона. Задание выдается студентам для выполнения, эталон представляет собой образец правильного и последовательного выполнения задания. Сравнивая эталон с ответом студента, можно объективно судить о качестве усвоения учебного материала.

В педагогической практике тестовая проверка знаний осуществляется в форме ответов студентов на различные вопросы, записанные на специальных карточках-заданиях. Правильность ответа можно проверять двумя способами: с помощью компьютера и безмашинного контроля.

При машинном контроле ответы кодируются и вводятся в контролирующее устройство, где они сравниваются с эталонами, и машина на основе заданного критерия выдает оценку.

При безмашинном контроле ответы студентов на вопросы задания тоже кодируются, но проверяет ответы преподаватель при помощи различных приспособлений — шаблонов.

Тестовый контроль дает возможность при незначительных затратах аудиторного времени проверить всех студентов. Основной недостаток этого контроля — ограниченность применения: с его помощью можно проверить только репродуктивную деятельность студентов знакомство с учебным материалом и его воспроизведение, поэтому он наиболее применим в процессе текущего контроля.

Несмотря на большое разнообразие характера заданий, применяемых при стандартизированном контроле, с точки зрения структуры их можно свести к двум основным типам вопроса: к *избирательным, основанным на таких видах деятельности студента, как узнавание, припоминание, и конструированным, основанным на припоминании и дополнении: и задания с конструируемыми ответами.*

Наибольшее применение в связи с простотой анализа и легкостью технической реализации ввода ответов в контролирующие устройства получили избирательные задания. К каждому вопросу подобного задания предлагается несколько ответов на выбор, студенты должны найти среди них правильный. *Среди избирательных заданий можно выделить альтернативные, множественного и перекрестного выбора.*

Альтернативные задания применяют в тех случаях, когда на предложенный вопрос студент должен ответить "да" или "нет". В связи с большой вероятностью угадывания ответа альтернативные задания используют реже других избирательных заданий.

Задания множественного выбора предполагают выбор одного ответа из нескольких (пяти-шести). Среди них могут быть и такие: "не знаю", "нет правильного ответа". Эти задания широко применяют в связи с тем, что ответы на них сравнительно легко могут быть введены о современные технические средства обратной связи. Большинство контролирующих устройств, применяемых в средних специальных учебных заведениях, рассчитаны именно на задания такого типа.

Задания перекрестного выбора, или задания на сопоставление, состоят в установлении соответствия между несколькими вопросами и несколькими ответами, записанными в произвольном порядке.

Задания с конструируемыми ответами выполняются путем внесения дополнений, определений и т.п. В тексте заданий имеются соответствующие пропуски, куда студенты записывают ответы в словесной, формульной, числовой форме. Текстовый контроль в силу сноси ограниченности не позволяет проверить развернутый смысловой ответ, характеризующий продуктивную творческую деятельность студента, уровень его развития, логику профессионального мышления. Поэтому применять этот метод следует в органическом единстве с устной, письменной и практической проверкой знаний, умений, навыков.

В последнее время стали применять такие методы, как самоконтроль и взаимопроверка. Самоконтроль активизирует познавательную деятельность студента, воспитывает сознательное отношение к проверке, способствует выработке умений находить и исправлять ошибки. Все это необходимо для формирования навыков самообразования. Перед самостоятельной работой студенты получают инструкцию о выполнении работы и ключ для самопроверки. Инструкция должна показать студентам, какие знания и умения контролируются, а ключ содержит правильные ответы, по которым студенты сверяют результаты работы и вносят необходимые исправления. При этом студенты работают либо по обучающим программам, либо правильные ответы проецируются на экран, либо записываются на доске. Для показа образца правильного ответа можно использовать магнитофон, диапроектор.

Совокупность названных методов контроля позволяет получить достаточно точную и объективную картину состояния обученности студентов.

2. Виды и формы контроля знаний студентов

В российской высшей школе выделяют *три основных принципа педагогического контроля*:

- воспитание - активизация творческого и сознательного отношения студентов к учебе, стимулирование роста познавательных потребностей, интересов, организация учебной деятельности и воспитательной работы; всякий контроль, принижающий личность студента, не может применяться в вузе;

- систематичность - упорядочивание процесса обучения, стимулирование мотивации, возможность получения достаточного количества оценок, по которым можно более объективно судить об итогах учебы;

- всесторонность - круг вопросов, подлежащих контролю и оцениванию, должен быть широк настолько, чтобы охватить все основные темы и разделы дисциплины.

Виды контроля по способу выявления формируемых компетенций можно сгруппировать в три группы, каждая из которых обладает своими преимуществами:

- устный, позволяющий оценить знания и кругозор студента, умение логически построить ответ, владение монологической речью и иные коммуникативные навыки, обладающий большими возможностями воспитательного воздействия преподавателя.

- письменный, позволяющий сократить время преподавателя; поставить всех студентов в одинаковые условия, объективно оценить ответы при отсутствии помощи преподавателя, проверить обоснованность оценки; субъективности при оценке подготовки студента.

- контроль с использованием информационных технологий, позволяющий оперативно получить объективную информацию об усвоении студентами контролируемого материала,

детально и персонафицировано представить эту информацию преподавателю, формировать и накапливать интегральные (рейтинговые) оценки достижений студентов по всем дисциплинам и модулям образовательной программы, прививать практические умения и навыки работы с информационными ресурсами и средствами, повышать мотивацию и самоконтроль студентов в процессе самостоятельной работы.

2.1. В соответствии с современными стандартами выделяют текущий, промежуточный контроль и государственную аттестацию.

Текущий контроль знаний по дисциплине предназначен для регулярной и систематической проверки знаний студентов во время занятий и по итогам самостоятельной работы студентов, а также с целью определения необходимости введения изменений в содержание и методы обучения.

Организация и проведение текущего контроля знаний осуществляется в соответствии с программой учебной дисциплины, в которой определяется перечень форм, порядок их проведения, используемые инструменты и технологии, критерии оценивания отдельных форм текущего контроля знаний, формула расчета накопленной оценки, используемая система оценивания, правила округления. Как правило, мероприятия текущего контроля знаний проводятся:

- на занятиях во время аудиторной работы в соответствии с расписанием в присутствии преподавателя,
- в часы самостоятельной работы студентов без присутствия преподавателя, с последующей проверкой результатов преподавателем или учебным ассистентом,
- с использованием инструментов информационной образовательной среды, регулярно используемой при обучении студентов, дистанционно, как во время аудиторных занятий, так и во время самостоятельной работы студентов, в том числе и с автоматической оценкой результатов.

Текущий контроль может проводиться в устном и письменном виде. *Формами текущего контроля знаний являются:*

- *индивидуальный или групповой опрос* - метод контроля знаний, заключающийся в осуществлении взаимодействия между преподавателем и студентом (студентами) посредством получения от студента (студентов) ответов на заранее сформулированные вопросы;

- *собеседование* - специальная беседа преподавателя со студентом на темы, связанные с изучаемой дисциплиной, рассчитанная на выяснение объема знаний студента по определенному разделу, теме, проблеме и т.п.;

- *коллоквиум* (лат. colloquium - разговор, беседа) - одна из форм учебных занятий в системе образования, имеющая целью выяснение и повышение знаний студентов; на коллоквиуме обсуждаются: отдельные части, разделы, темы, вопросы изучаемого курса (обычно не включаемые в тематику семинарских и других практических учебных занятий), рефераты, проекты и другие работы обучающихся;

- *презентация* - индивидуальное или групповое представление выполненного задания;

- *тест* (англ. test - проба - испытание, исследование) - стандартизированное задание, по результатам выполнения которого судят о знаниях, умениях и навыках студента; тесты могут включать вопросы множественного выбора, вопросы-определения, задачи и задания на вычисления;

- *анализ деловых ситуаций* - анализ ситуаций, данных в виде текстового, графического или устного материала, анализ вариантов решения проблемы, выбор оптимального варианта, или комплексных заданий, моделирующих реальные ситуации профессиональной деятельности;

- *эссе* (франц. essai - попытка, проба, очерк) - сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета; эссе предполагает рассмотрение проблемных вопросов, включая обоснование, комментарии и собственное мнение отвечающего;

- *контрольная работа* - один из основных видов самостоятельной работы студентов, представляющий собой изложение ответов на теоретические вопросы по содержанию учебной дисциплины и решение практических заданий;

- *лабораторная работа* - один из видов самостоятельной практической работы и исследования студентов с целью углубления и закрепления теоретических знаний, развития навыков самостоятельного экспериментирования;

- *реферат* — форма письменной работы, которую рекомендуется применять при освоении вариативных (профильных) дисциплин профессионального цикла; представляет собой краткое изложение содержания научных трудов, литературы по определенной научной теме. Подготовка реферата подразумевает самостоятельное изучение студентом нескольких литературных источников (монографий, научных статей и т.д.) по определённой теме, не рассматриваемой подробно на лекции, систематизацию материала и краткое его изложение; цель написания реферата - привитие студенту навыков краткого и лаконичного представления собранных материалов и фактов в соответствии с требованиями, предъявляемыми к научным отчетам, обзорам и статьям;

- *отчет* (по практикам, научно-исследовательской работе студентов и т.п.) — форма письменного контроля, позволяющая студенту обобщить знания, умения и навыки, приобретенные за время прохождения базовых и профильных учебных производственных, научно-производственных практик и НИР. Отчеты могут составляться коллективно с обозначением участия каждого студента в написании отчета. Отчеты по производственным, научно- производственным практикам и НИР готовятся индивидуально. Объем отчетов может составлять 20-25 страниц, структура отчета близка к структуре курсовой работы.

- *защита выполненных заданий*.

По итогам выполнения каждого вида работ может проставляться «зачет».

При необходимости в рабочих программах учебных дисциплин может предусматриваться рубежный контроль, которым заканчивается изучение каждой части дисциплины (в некотором смысле укрупненная форма текущего контроля). Рубежный контроль занимает промежуточное положение между текущим и промежуточным контролем и устанавливает глубину и полноту знаний, умений и навыков студентов по окончании изучения одного дисциплинарного модуля.

Рубежный контроль (аттестация) может проводиться в устном и письменном виде в форме:

- письменного контрольного опроса;

- коллоквиума;

- тестов;

- эссе;

- контрольных работ;

- курсовых работ - вид самостоятельной письменной работы, направленный на творческое освоение общепрофессиональных и профильных профессиональных дисциплин (модулей) и выработку соответствующих профессиональных компетенций; при написании курсовой работы необходимо полностью раскрыть выбранную тему, соблюсти логику изложения материала, показать умение делать обобщения и выводы;

- рефератов;

- отчетов о выполнении научно-исследовательской работы студента;

- и прочих.

2.2. Промежуточный контроль. Каждая дисциплина завершается промежуточным контролем знаний. *Промежуточный контроль знаний предназначен для комплексной проверки результатов освоения дисциплины по окончании периода ее изучения.*

Основными формами промежуточной аттестации являются:

- зачет - форма оценки усвоения учебного материала дисциплин (разделов дисциплин), а также выполнения программ практик; результаты сдачи зачетов обычно оцениваются отметкой «зачтено»;

- дифференцированные зачеты (с оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно»); дифференцированные зачеты проставляются, как правило, по курсовым работам, практике, а также по некоторым дисциплинам (устанавливается в образовательной программе по усмотрению образовательной организации);

- экзамен (от лат. *exagium* - взвешивание) - проверочное испытание знаний студентов по какому-либо учебному предмету, проводящееся по установленным правилам.

К плюсам такого контроля относится возможность оценить более крупные совокупности знаний и умений, в некоторых случаях - даже формирование определенных профессиональных компетенций. К задачам таких форм контроля относится систематичность, непосредственно коррелирующая с требованием постоянного и непрерывного мониторинга качества обучения, а также возможность балльно-рейтинговой оценки успеваемости студента.

2.3. Итоговая государственная аттестация устанавливает уровень подготовки выпускника к выполнению профессиональных задач и соответствия его подготовки требованиям ФГОС ВО и основной образовательной программы (ООП) по направлению подготовки. К формам итоговых аттестационных испытаний итоговой государственной аттестации выпускников относятся:

- защита выпускной квалификационной работы (обязательная) - самостоятельное логически завершенное исследование, связанное с решением научной или научно-практической задачи;

- государственный экзамен (вводится по усмотрению образовательной организации).

К плюсам таких форм контроля относится проверка результатов обучения в целом, в полной мере позволяющая оценить совокупность приобретенных студентом универсальных и профессиональных компетенций.

Проблема мотивации студентов к учебной деятельности является «ахиллесовой пятой» современной педагогики и всей ее долгой истории. Формы контроля при этом являются своеобразным продолжением методик обучения, позволяя студенту более четко осознать его достижения и недостатки, скорректировать собственную активность, а преподавателю - направить деятельность обучающегося в необходимое русло.

3. Инновационные методы контроля знаний в вузе.

В современных условиях для свободного продвижения человека в образовательном пространстве необходимо обеспечить максимальную гибкость и разнообразие форм образования и осуществления контроля знаний. Для этого традиционных форм становится мало.

В настоящее время благодаря стремительному развитию информационных технологий компьютеры стали необходимым инструментом не только в профессиональной деятельности и науке, но все чаще используются для получения образования и контроля знаний обучающихся. Традиционные тесты уступают место системе *АИССТ - автоматизированной интерактивной системе сетевого тестирования, которая, к примеру, в нашем вузе является одной из основных форм промежуточного контроля знаний обучающихся.*

Еще одним примером инновационной формы контроля знаний является *портфолио*. Портфолио, как инновационная форма контроля, в отличие от традиционного подхода, который разделяет преподавание, учение и оценивание, органически интегрирует эти три составляющие процесса обучения. *Портфолио является формой непрерывного анализа знаний в процессе образования, который смещает акценты от жестких факторов традиционной оценки к гибким условиям оценки альтернативной.* При всех положительных сторонах портфолио как имеет ряд недостатков. Во-первых, внедрение данной формы требует большой систематической работы преподавателей и студентов, формированию их готовности одобрить и принять эту

инновацию. Во-вторых, портфолио требуют больше времени для реализации, чем традиционная система оценки. В-третьих, отсутствует четкая ориентация в оценке, высокий уровень ее субъективности. Но вместе с тем портфолио дает новый толчок развитию проблемы оценки, показывают возможные направления обновления традиционной системы и, в конечном счете, формируют новое понимание самого процесса обучения.

Инновационных методов обучения в вузе существует огромное количество. Рассмотрим *метод развития критического мышления*.

Критическое мышление – творческое, аналитическое, конструктивное. Критическое мышление решает в обучении следующие задачи:

- помогает обучаемому определить приоритеты
- предполагает принятие индивидуальной ответственности;
- повышает уровень индивидуальной культуры работы с информацией.

Первая фаза ориентирована на актуализацию имеющихся знаний, пробуждение интереса к получению новой информации.

- Учащиеся высказывают свою точку зрения по поводу изучаемой темы, без боязни ошибиться и быть исправленным преподавателем.
- Высказывания фиксируются, любое из них будет важным для последующей работы.
- Происходит систематизация накопленной информации. Она оформляется с использованием графических схем.

Вторая фаза посвящена активному получению информации, соотнесению нового с уже известным, отслеживанию собственного понимания. На этой стадии:

- Осуществляется контакт с новой информацией.
- Обучаемые сопоставляют эту информацию с имеющимся опытом и знаниями.
- Акцентируется внимание на поиске ответов на поставленные вопросы.
- Обращается внимание на сложные аспекты проблемы. Ставятся новые вопросы.
- Происходит анализ и обсуждение услышанного или прочитанного.

Третья фаза призвана суммировать и систематизировать новую информацию, выработать собственное отношение к изучаемому материалу и сформулировать вопросы для дальнейшего продвижения в информационном поле.

- Рефлексия – особый вид мышления. Рефлексивное мышление значит фокусирование вашего внимания. Оно означает взвешивание, оценку и выбор. В процессе рефлексии та информация, которая была новой, становится присвоенной, превращается в собственное знание.

Критическое мышление позволяет увидеть проблему совершенно в новом ракурсе. Это возможность по-своему увидеть, понять и принять решение по той или иной проблеме.

Способы (приемы) формирования критического мышления:

- Использование инструментов формирования мышления высокого уровня.
- Использование графических техник работы с информацией.

4. Интерактивное обучение и методы контроля знаний.

Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» — «взаимный», «act» — «действовать»). Интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Различают несколько моделей обучения:

- 1) пассивная - обучаемый выступает в роли "объекта" обучения (слушает и смотрит);
- 2) активная - обучаемый выступает "субъектом" обучения (самостоятельная работа, творческие задания);

3) интерактивная - взаимодействие. Использование интерактивной модели обучения предусматривают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Из объекта воздействия студент становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом.

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения.

Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Организируются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации.

Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможность взаимной оценки и контроля.

Основные виды интерактивных образовательных технологий:

1. Работа в малых группах (команде) - совместная деятельность студентов в группе под руководством лидера, направленная на решение общей задачи путём творческого сложения результатов индивидуальной работы членов команды с делением полномочий и ответственности.

2. Проектная технология – индивидуальная или коллективная деятельность по отбору, распределению и систематизации материала по определенной теме, в результате которой составляется проект.

3. Анализ конкретных ситуаций (case study) - анализ реальных проблемных ситуаций, имевших место в соответствующей области профессиональной деятельности, и поиск вариантов лучших решений.

4. Ролевые и деловые игры - ролевая имитация студентами реальной профессиональной деятельности с выполнением функций специалистов на различных рабочих местах.

5. Модульное обучение – использование знаний в виде: а) отдельных модулей, автономных частей курса, интегрируемых с другими частями курса; б) блоков взаимосвязанных курсов, которые можно изучать независимо от другого блока дисциплин.

6. Контекстное обучение - мотивация студентов к усвоению знаний путём выявления связей между конкретным знанием и его применением.

7. Развитие критического мышления – образовательная деятельность, направленная на развитие у студентов разумного, рефлексивного мышления, способного выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности.

8. Проблемное обучение - стимулирование студентов к самостоятельному приобретению знаний, необходимых для решения конкретной проблемы.

9. Индивидуальное обучение - выстраивание студентом собственной образовательной траектории на основе формирования индивидуальной образовательной программы с учётом интереса студента.

10. Опережающая самостоятельная работа - изучение студентами нового материала до его изучения в ходе аудиторных занятий.

11. Междисциплинарное обучение - использование знаний из разных областей, их группировка и концентрация в контексте решаемой задачи.

12. Обучение на основе опыта - активизация познавательной деятельности студента за счёт ассоциации их собственного опыта с предметом обучения.

13. Информационно-коммуникационные технологии - обучение в электронной образовательной среде с целью расширения доступа к образовательным ресурсам (теоретически к неограниченному объёму и скорости доступа), увеличения контактного взаимодействия с преподавателем, построения индивидуальных траекторий подготовки и объективного контроля и мониторинга знаний студентов.

5. Принципы составления вопросов для устного опроса, зачета, экзамена.

Проверка, осуществляемая в различных формах итогового контроля, во многом определяется характером контрольных заданий и информацией, заключенной в них. Все это требует тщательного, обоснованного отбора заданий. Задание всегда должно отражать цели изучения того или иного учебного предмета при подготовке специалиста, соответствовать требованиям учебных программ. Исходными при отборе содержания проверочных заданий служат следующие основания.

1. Обеспечение полноты объема проверяемого учебного материала. Если контроль проводят в конце семестра (семестровый), то перед студентами ставят вопросы, требующие проверки усвоения системы знаний и умений всех пройденных разделов; если проверяется изучение материала за год (переводной экзамен), то контрольные знания должны охватывать весь объем. Когда проверку проводят по отдельно взятому разделу программы (контрольная работа), то задания должны включать вопросы, позволяющие определить усвоение логически завершенного объема учебного материала, взаимосвязанной группы понятий.

2. Обобщенный характер контрольных знаний. В процессе обучения студенты овладевают различными знаниями, умениями, навыками. На основе одних заданий и умений можно решать частные задачи, на основе других более широкие, общие. Поэтому и постановка одних вопросов позволяет судить об усвоении частных понятий, овладении частными умениями, других — указывает на знание обобщенных понятий, овладение широким кругом умений и навыков. Наиболее обобщенные или сложные знания и умения включают в себя частные, их составляющие. Итоговая проверка всегда должна обеспечивать контроль усвоения системы знаний и умений. Это означает подбор таких заданий или вопросов, ответы на которые предполагают усвоение максимального числа исходных понятий и действий.

Отбор содержания контроля знаний и умений требует более тщательного логического анализа содержания учебного материала, подлежащего проверке, прежде всего с точки зрения будущей профессиональной деятельности специалиста.

3. Продуктивный, прикладной характер контрольных заданий. Итоговый контроль предусматривает, что задания должны обеспечивать продуктивную работу студентов. С этой целью целесообразно ставить вопросы так, чтобы они выявляли у студентов знания способов и условий деятельности, а также усвоения знаний о предметах и средствах труда. Проверка умений осуществляется с помощью практических заданий и профессиональных задач. В процессе выполнения подобных задач студент даст обоснование своего решения, которое позволит установить насколько он владеет теоретическими знаниями, лежащими в основе данного способа деятельности, т.е. одновременно с проверкой умений осуществляется проверка знаний. При применении в целях контроля профессиональных практических задач необходимо соблюдать требование подбора задач для всех студентов примерно одинаковой сложности. Для этого учитывают два признака: содержательный, включающий сложность ситуации прежде всего по параметру структурной упорядоченности элементов и связей, и операционный, включающий число операций в задаче.

4. Направленность содержания контрольных заданий на активизацию познавательной деятельности студентов. Когда студенты решают конкретные практические задачи, они так или иначе сталкиваются с проблемой и ищут пути ее решения. Необходимо широко использовать постановку таких вопросов-заданий, которые не только требовали бы воспроизведения учебного

материала, но и побуждали студентов к поисковой деятельности: на сравнение различных явлений и процессов, установление взаимосвязей между ними, определение характерных черт, признаков и особенностей предметов и явлений, классификацию по признакам, объяснение причин, доказательство закономерностей.

Контрольные работы проводятся, как правило, после завершения изучения тем или узловых вопросов, особо значимых для усвоения других учебных дисциплин, важных для овладения приобретаемой специальностью, наиболее сложных для понимания студентов. Утверждает ее руководство учебного заведения. Сроки проведения контрольных письменных работ по разным дисциплинам целесообразно применять таким образом, чтобы избежать нагрузки студентов. Важно, чтобы сроки проведения, количество и объем письменных работ по каждой дисциплине согласовывались с кафедрой. Целесообразно составлять графики проведения контрольных работ, что поможет рационально распределить их в течение семестра и скоординировать общую загруженность студентов.

В учебных заведениях используют следующие виды контрольных работ:

Теоретические, позволяющие проверить усвоение студентами основных теоретических понятий, закономерностей, умение выделять характерные признаки, особенности процессов и явлений;

практические с помощью которых проверяют умение применять полученные знания для решения конкретных задач;

комплексные, содержащие задания как теоретического, так и практического характера.

При проверке контрольных работ преподаватель исправляет каждую ошибку, определяет полноту изложения вопроса, качество и точность расчетной и графической части, указывает развитие письменной речи, четкость и последовательность изложения мысли.

6. Формы и виды тестов.

Существуют два основных вида тестов: *традиционные и нетрадиционные*. Тест обладает составом, целостностью и структурой. Он состоит из заданий, правил их применения, оценок за выполнение каждого задания и рекомендаций по интерпретации тестовых результатов. Целостность теста означает взаимосвязь заданий, их принадлежность общему измеряемому фактору. Каждое задание теста выполняет отведенную ему роль и потому ни одно из них не может быть изъято из теста без потери качества измерения. Структуру теста образует способ связи заданий между собой. В основном, это так называемая факторная структура, в которой каждое задание связано с другими через общее содержание и общую вариацию тестовых результатов.

Традиционный тест представляет собой единство, по меньшей мере, трех систем:

- содержательной системы знаний, описываемой языком проверяемой учебной дисциплины;

- формальной системы заданий возрастающей трудности;

- статистических характеристик заданий и результатов испытуемых.

Традиционный тест нужно рассматривать в двух существенных смыслах: - как метод педагогического измерения и как результат применения теста. Удивительно, что тексты на русском языке тяготеют к смыслу метода, в то время как в большинстве работ западных авторов понятие тест чаще рассматривается в смысле результатов. Между тем, оба эти смысла характеризуют тест с разных сторон, потому что тест надо понимать одновременно и как метод, и как результат педагогического измерения. Одно дополняет другое. Тест, как метод, не мыслится без результатов, подтверждающих качество его самого и качество оценок измерения испытуемых различного уровня подготовленности.

К традиционным тестам относятся тесты гомогенные и гетерогенные. Гомогенный тест представляет собой систему заданий возрастающей трудности, специфической формы и определенного содержания - система, создаваемая с целью объективного, качественного, и эффективного метода оценки структуры и измерения уровня подготовленности учащихся по

одной учебной дисциплине. Легко видеть, что в своей основе определение гомогенного теста совпадает с определением традиционного теста.

Гетерогенный тест представляет собой систему заданий возрастающей трудности, специфической формы и определенного содержания - система, создаваемая с целью объективного, качественного, и эффективного метода оценки структуры и измерения уровня подготовленности учащихся по нескольким учебным дисциплинам. Нередко в такие тесты включаются и психологические задания для оценки уровня интеллектуального развития.

Интегративные тесты. Интегративным можно назвать тест, состоящий из системы заданий, отвечающих требованиям интегративного содержания, тестовой формы, возрастающей трудности заданий, нацеленных на обобщенную итоговую диагностику подготовленности выпускника образовательного учреждения. Диагностика проводится посредством предъявления таких заданий, правильные ответы на которые требуют интегрированных (обобщенных, явно взаимосвязанных) знаний двух и большего числа учебных дисциплин. Создание таких тестов дается только тем преподавателям, которые владеют знаниями ряда учебных дисциплин, понимают важную роль межпредметных связей в обучении, способны создавать задания, правильные ответы на которые требуют от учащихся знаний различных дисциплин и умений применять такие знания.

Интегративному тестированию предшествует организация интегративного обучения. К сожалению, существующая сейчас классно-урочная форма проведения занятия, в сочетании с чрезмерным дроблением учебных дисциплин, вместе с традицией преподавания отдельных дисциплин (а не обобщенных курсов), ещё долго будут тормозить внедрение интегративного подхода в процессы обучения и контроля подготовленности. Преимущество интегративных тестов перед гетерогенными заключается в большей содержательной информативности каждого задания и в меньшем числе самих заданий. Потребность создания интегративных тестов возрастает по мере повышения уровня образования и числа изучаемых учебных дисциплин. Поэтому попытки создания таких тестов отмечаются, в основном, в высшей школе. Особенно полезны интегративные тесты для повышения объективности и эффективности проведения итоговой государственной аттестации учащихся и студентов.

Методика создания интегративных тестов сходна с методикой создания традиционных тестов, за исключением работы по определению содержания заданий. Для отбора содержания интегративных тестов использование экспертных методов является обязательным. Это связано с тем, что только эксперты могут определить адекватность содержания заданий целям теста. Но, прежде всего, самим экспертам важно будет определиться с целями образования и изучения тех или иных образовательных программ, а затем и договориться между собой по принципиальным вопросам, оставив для экспертизы лишь вариации в понимании степени значимости отдельных элементов в общей структуре подготовленности. Согласованный, по принципиальным вопросам, отобранный состав экспертов в зарубежной литературе нередко панелью. Или учитывая различия в смысле последнего слова, в русском языке, такой состав можно назвать представительной экспертной группой. Группа подбирается так, чтобы адекватно представлять подход, используемый при создании соответствующего теста.

Адаптивные тесты. Целесообразность адаптивного контроля вытекает из необходимости рационализации традиционного тестирования. Каждый учитель понимает, что хорошо подготовленному ученику нет необходимости давать легкие и очень легкие задания. Потому что слишком высока вероятность правильного решения. К тому же, легкие материалы не обладают заметным развивающим потенциалом. Симметрично, из-за высокой вероятности неправильного решения нет смысла давать трудные задания слабому ученику. Известно, что трудные и очень трудные задания снижают учебную мотивацию многих учащихся. Нужно было найти сопоставимую, в одной шкале, меру трудности заданий и меру уровня знаний. Эта мера была найдена в теории педагогических измерений. Датский математик Г. Раск назвал эту меру словом "логит". После появления компьютеров эта мера легла в основу методики адаптивного контроля знаний, где используются способы регулирования трудности и числа предъявляемых

заданий, в зависимости от ответа учеников. При успешном ответе следующее задание ЭВМ подбирает более трудным, при неуспешном - легким. Естественно, этот алгоритм требует предварительного опробования всех заданий, определения их меры трудности, а также создания банка заданий и специальной программы. Таким образом, адаптивный тест представляет собой вариант автоматизированной системы тестирования, в которой заранее известны параметрами трудности и дифференцирующей способности каждого задания.

Критериально-ориентированные тесты. При критериально-ориентированном подходе создаются тесты для сопоставления учебных достижений каждого ученика с планируемым к усвоению объемом знаний, умений или навыков. В этом случае в качестве интерпретационной системы отсчета используется конкретная область содержания, а не та или иная выборка учеников. При этом упор делается на то, что может выполнить ученик и что он знает, а не на то, как он выглядит на фоне других. Есть свои трудности и при критериально-ориентированном подходе. Как правило, они связаны с отбором содержания теста.

В рамках критериально-ориентированного подхода в тесте стараются отразить все содержание контролируемого курса или, по крайней мере, то, что можно принять за этот полный объем. Процент правильного выполнения заданий рассматривают как уровень подготовки или как степень овладения общим объемом содержания курса. Конечно, в рамках критериально-ориентированного подхода для последней интерпретации есть все основания, так как тест включает все то, что можно условно принять за 100%.

Критериально-ориентированные тесты закрывают довольно широкий спектр задач. В частности, они помогают собрать полную и объективную информацию об учебных достижениях каждого учащегося в отдельности и группы учеников; сравнить знания, умения и навыки ученика с требованиями, заложенными в государственных образовательных стандартах; отобрать учеников, достигших планируемого уровня подготовленности; оценить эффективность профессиональной деятельности отдельных преподавателей и групп преподавателей; оценить эффективность различных программ обучения.

7. Оценивание презентации студента и его критерии:

- Полнота содержания
- Ясность и четкость изложения
- Принципы подбора иллюстративного материала
- Грамотность составления презентации
- Грамотность речи студента.

Критерии оценки выступления с использованием электронной презентации

Требования	балл
Структура (20 баллов)	
<ul style="list-style-type: none"> • количество слайдов соответствует содержанию и продолжительности выступления (для 5-минутного выступления рекомендуется использовать не более 12-15 слайдов) 	9
<ul style="list-style-type: none"> • наличие титульного слайда 	3
<ul style="list-style-type: none"> • наличие информации об авторах 	3
<ul style="list-style-type: none"> • оформлены ссылки на все использованные источники 	5
Текст на слайдах (15 баллов)	

<ul style="list-style-type: none"> • текст на слайде представляет собой опорный конспект (ключевые слова, маркированный или нумерованный список), без полных предложений 	10
<ul style="list-style-type: none"> • наиболее важная информация выделяется с помощью цвета, размера, эффектов анимации и т.д. 	5
Наглядность (до 15 баллов)	
<ul style="list-style-type: none"> • иллюстрации помогают наиболее полно раскрыть тему, не отвлекают от содержания 	4
<ul style="list-style-type: none"> • иллюстрации хорошего качества, с четким изображением 	3
<ul style="list-style-type: none"> • используются средства наглядности информации (таблицы, схемы, графики и т. д.) 	8
Дизайн и настройка (до 15 баллов)	
<ul style="list-style-type: none"> • оформление слайдов соответствует теме, не препятствует восприятию содержания 	4
<ul style="list-style-type: none"> • для всех слайдов презентации используется один и тот же шаблон оформления 	4
<ul style="list-style-type: none"> • текст легко читается 	4
<ul style="list-style-type: none"> • презентация не перегружена эффектами 	3
Содержание (до 15 баллов)	
<ul style="list-style-type: none"> • презентация отражает основные этапы исследования (проблема, цель, гипотеза, ход работы, выводы, ресурсы) 	5
<ul style="list-style-type: none"> • содержит ценную, полную, понятную информацию по теме проекта 	5
<ul style="list-style-type: none"> • ошибки и опечатки отсутствуют 	5
Требования к выступлению (до 20 баллов)	
<ul style="list-style-type: none"> • выступающий свободно владеет содержанием, ясно излагает идеи 	4
<ul style="list-style-type: none"> • выступающий свободно и корректно отвечает на вопросы и замечания аудитории 	4
<ul style="list-style-type: none"> • электронная презентация служит иллюстрацией к выступлению, но не заменяет его 	3
<ul style="list-style-type: none"> • выступающий обращается к аудитории, поддерживает контакт с ней 	3
<ul style="list-style-type: none"> • при необходимости выступающий может легко перейти к любому слайду своей презентации 	3
<ul style="list-style-type: none"> • в выступлении отражен вклад каждого участника в работу группы (по возможности) 	3

Критерии оценки презентации

1. Оправданность использование графических и анимационных элементов:

- Читаемость слайдов;

- Контраст фон-текст;
 - Незагруженность слайдов;
 - Использованный шрифт (д.б. без засечек, не злоупотреблять прописным, не мелкий).
2. Оценка стиля оформления:
- Соблюдение единого стиля оформления;
 - Избегание стилей, которые отвлекают от самой презентации;
 - Использование на одном слайде не более 3-х цветов;
 - Использование разных типов слайдов по необходимости: текстовые, изображения, схемы.
3. Соблюдение принципов оформления:
- Лаконичности - размещение на слайде только необходимых, существенных информационных объектов в сжатом виде с сохранением максимальной информативности;
 - Структурности - оформление структуры информационного объекта в четкой, легко запоминающейся форме, отражающей его характер;
 - Обобщения - графические информационные объекты следует не дробить излишне, исключать из них элементы, обозначающие несущественные детали;
 - Унификации - оформление информационных объектов в едином графическом и цветовом решении в пределах всей презентации.
4. Оценка содержания информации:
- Текст носит тезисный характер;
 - Используются короткие слова и предложения;
 - Минимизировано количество предлогов, наречий, прилагательных;
 - Заголовки привлекают внимание аудитории;
 - Информация соответствует достоверным источникам;
 - Обращение к источникам;
 - Логика построения презентации;
 - Яркий финал;
 - Язык понятен аудитории;
 - Техническая чистота (форматирование текста, отсутствие графических, стилистических, грамматических ошибок).

Критерии оценки защиты проекта:

- Умение раскрыть тему;
- Форма представления (творческий подход);
- Умение отвечать на вопросы: лаконичность и аргументированность;
- Соответствие регламенту (10 минут).

Литература:

1. [Вишняков С.А. Культура России в историческом ракурсе : архитектура, литература, живопись, музыкальное искусство, театральное искусство, кинематограф, современное культурное пространство : учеб. пособие / С.А. Вишняков. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. — 64 с.](#)
2. [Всеобщая история искусства. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Всеобщая история искусства». \[Электронный ресурс\] : курс лекций / И. А. Пантелеева, М. М. Миркес, М. В. Тарасова и др. – Электрон. дан. \(8 Мб\). – Красноярск : ИПК СФУ, 2008. – \(Всеобщая история искусства : УМКД № 28-2007 / рук. творч. коллектива В. И. Жуковский, В. И. Жуковский\). 2008 – 1020 с.](#)
3. [Драч Г., Паниотова Т. История искусств. М. - 2014. – 680 с.](#)

4. Кох М. Н. Методика преподавания в высшей школе: учебное пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова Краснодар: Куб ГАУ, 2011. – 150 с.
5. Пешикова Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры. Пособие для учителя. М., 2005.
6. Помигуева Е.А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «История искусства». – Таганрог: Изд-во Технологического института ЮФУ, 2007. – 56 с.
7. Рабочая программа дисциплины "Методика преподавания истории искусства и мировой художественной культуры". — Саратов : СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2016. — 10 с.
8. Романова Л.С. Методика преподавания МХК и истории искусств в школе. Учебно-методическое пособие. Саратов, 2005.
9. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Издательство: Агар, - 2001. – 251 с.
10. Сокольникова Н. М. Методика преподавания изобразительного искусства : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2012. — 256 с.