

ПРИНЦИП «ЕДИНСТВА И БОРЬБЫ ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЕЙ» В РИСУНКЕ КАК ФАКТОР АНАЛИЗА АМБИВАЛЕНТНЫХ ПРОЦЕССОВ В МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЕ У СТУДЕНТОВ

Н.Д. Калина, к.п.н.

*Владивостокский государственный университет экономики и
сервиса, Институт сервиса, моды и дизайна.*

Анализ познавательно-практической деятельности студентов в учебном рисунке выявил ряд противоречивых дихотомий, в совокупности являющихся производными от противоречия «чувственное – рациональное» в познании. В практике обучения рисунку данное противоречие зависит от преобладающего пространственно-образного или вербально-логического развития студентов, что вызывает амбивалентность в мотивах. Решение проблемы видится в организации конструктивного метакогнитивного подхода к обучению будущих специалистов в сфере профессий «Человек – художественный образ». Методической базой подхода является система конструктов, способствующая как обучению, так и диагностике индивидуальных возможностей в объединении чувственного и рационального в процессе выполнения рисунка.

1.1. Доминантность пространственно-образного и вербально-логического познания у студентов - основная причина противоречий в выполнении рисунка

В выполнении рисунка наблюдается неоднородность процессов, многообразие которых объединено одной культурно - ориентированной формой и сложной индивидуально-противоречивой ее гармонизацией. В пределах одной деятельности выявляются разнонаправленные начала, отвечающие принципу «единства и борьбы противоположностей». К выявлению противоречий приводит дифференциация деятельности на отдельные понятия и процессы.

Основным показателем конструктивно-графических умений в рисунке является целостность изображения. По мнению А. Хильдебранда, целостность рисунка достигается в попеременном использовании «зримой цельности образа» и «целостного мышления формой», относящегося к процессу. Первое впечатление «зримой целостности» всегда синтетично, не различает деталей. Автор называет его компоновочным. Затем студент переключается на объемную точку зрения, осуществляемую в «целостном мышлении формой», при котором создается конструктивно-художественная концепция в построении объекта [6]. Студент на основе знаний внимательно анализирует конструкцию. Однако в процессе

анализа и последующего синтеза возникают противоречия, не всегда достигается целостность и гармония между частями изображения. Заканчивается рисунок итоговым синтезом, приведением изображения к «зримой цельности».

На этапе учебного рисунка возрастает аналитичность, в качестве усиления способов организации изображения и личностной самоорганизации студентов. На этапе творчества аналитические и синтетические способы действуют нераздельно, в гармонии, т.е. в согласованном единстве всех элементов рисунка. Художественный синтез содержания и аналитико-синтетических способов объемно-пространственного построения в рисунке рассматривается нами как форма профессиональных конструктивно-графических умений, в сущности определяющих *переход от целостного восприятия модели к последовательному ее познанию и затем снова к целостному восприятию, но уже рисунка*. Такого рода умение как условие творчества формируется у студентов в вузе на основе дисциплины «Рисунок».

Замысел и его воплощение является одним из основных противоречий в процессе выполнения рисунка. Замысел изображения всегда воспринимается в образе, который заведомо богаче воплощения. Воплощение зависит от способа действий, от умений, которыми уже овладел студент. Яркий замысел не имеет адекватного воплощения, если студент связывает его только с чувственно воспринимаемой информацией. В чувственном восприятии студент выделяет те объекты действительности, которые имеют для него потребностно-мотивационную значимость. Однако вместе с мотивом действовать у него возникает неопределенность – как именно действовать. Совершенно справедливо подмечено Ю.Б. Боровым, что первая сторона противоречия часто выглядит значимой и производит впечатление на человека, а вторая же сторона, которую он воспринимает по времени позже, часто разочаровывает своей несостоятельностью [3].

Образно ориентированные мотивы в рисунке направляются в основном на наглядность образа и не включают способ действия. Чувственные восприятия человека субъективны и многозначны, в них включается многочисленный ряд иллюзий, которые запутывают студента в пространственных признаках изучаемого объекта, что и вызывает неоднозначные и амбивалентные мотивы. Многозначность в восприятии одного и того же объекта противоречива, вызывает конфликт между желаемым и действительным, имеющимся и необходимым, неосознанным и осознанным. Этот конфликт распространяется и на эмоции. В связи с противоречиями в мотивах возникают как положительные, так и отрицательные эмоции. В традиционном обучении чувственное восприятие зачастую противопоставляется понятийному осознанию пространства. Хотя общеизвестно, что именно понятия способа действия

придают мотивам рациональный и однозначный характер, не вызывая противоречий между чувством и действием, и не создавая амбивалентности в мотивах.

Проблема замысла и воплощения зависит от того, что студент не подготовлен к творческому освоению рисунка, и не может в должной полноте и совершенстве графически выразить собственное видение. На адаптивном уровне обучения студент должен выработать смысловое соответствие между содержанием замысла и формой изображения, приобрести конструктивно-графические умения, основанные на объединении чувственного и рационального в познании. Данное единство проявляется как процессуальная основа рисунка, способствующая развитию как мышления, так и чувственности в человеке.

Однако «чувственное – рациональное» в познании и практике рисунка также противоречиво. Противоречия возникают тогда, когда одна из сторон преобладает над другой. Разрешение противоречия зависит от сбалансированности в развитии у студентов первой и второй сигнальных систем. Рисунок, несомненно, ориентируется образами, имеющими чувственную природу. Но образная чувствительность относится лишь к первой сигнальной системе человека, а понятийно-логический процесс - ко второй. Но также известно, что вторая сигнальная система не существует без первой. В единстве чувственного и рационального зрительное восприятие в познании представляет материал для обобщений, а абстрактно-логическое - развивает чувственно воспринимаемую картину. На основе одного лишь чувственного восприятия невозможно расчлнить объект, выявить существенные признаки частей, осознать взаимосвязи предметов и явлений. Эти действия осуществляются благодаря мышлению. В то же время чувствительность человека в качестве зрительных ощущений, восприятий и представлений выходит за имеющиеся пределы также благодаря мышлению.

Н.О.Лосский характеризует чувственность как внутреннее субъективное и недифференцированное качество. Автор считает, что при выходе в изображение зрительное впечатление должно дифференцироваться в рисунке на отдельные линии и плоскости в соответствии со способом действия - на пропорциональные, перспективно-пространственные и светотеневые связи, чему как раз и способствует мышление [12]. В связи с понятиями чувствительность человека приобретает устойчивые качества. По мнению Г.С. Абрамовой, если человек научился видеть и выделять в предметах все более сложные и дифференцированные свойства, то его понимание как бы продолжается в восприятии, что придает ему структурно-специализированный характер[1].

Когда рисунок осуществляется в анализе через синтез, то возникает взаимосвязь рациональных и чувственных систем в познании пространства (Л.С. Рубинштейн) [18].

Конструктивный порядок и его эстетическая оценка определяются на основе комплексного рационально-чувственного способа познания и практики, способствующего сцеплению чувственно воспринимаемого и идеального во всевозможных интерпретациях связи.

По мнению И. Канта, если человек преодолел поверхностную чувственность также и оторванный от реальности схематизм разума, то он осуществляет переход к более высокой и совершенной ступени познания - к эстетическому суждению, что значительно расширяет продуктивные возможности человека в искусстве. В содержании эстетических чувств человека проявляется художественное мироощущение. Эстетические чувства организуются в иерархическую систему, в которой ведущее место занимают те из них, которые соответствуют актуально действующим мотивам [9]. Давно доказано, чем полнее студент понимает прекрасное, тем в большей мере оно привлекает его.

Итак, чтобы приобрести устойчивые эмоциональные отношения человека к явлениям действительности, чувства человека должны отражать обобщенные эстетические значения этих явлений, в этом случае они будут способствовать равновесию между чувственными и рациональными процессами в познании и практике рисунка.

Целостность изображения основным критерием в «эстетике» рисунка. Это значит, что профессиональный рисунок в своем выражении должен иметь эстетическую форму. Тип конструктивно-графической целостности рисунка является обобщенным. В нем органично соединяются общие способы рационального познания и деятельности, также специфические, относящиеся к чувственно воспринимаемым средствам художественно-эстетической выразительности рисунка. Все они должны быть доступными для понимания норм и критериев визуально-графической культуры изображения, форм и способов построения рисунка, границ сознательных действий и самосознания студентов.

Интересна точка зрения Ф.И. Минюшева: целостность человека определяется не совокупностью присущих ей процессов и ансамблем признаков, а наличием бинарной доминанты, состоящей из двух компонентов, характерных, но активно противодействующих друг другу.

Противоречие между чувственным и рациональным в познании рассматривается между двумя ипостасями индивидуальности: пространственно-образными и вербально-логическими способами познания. Следствием противоречия является преобладание активности левого или правого полушарий головного мозга, что обнаруживает различия в способах переработки информации (табл.1). Таблица составлена на основе исследовательских данных следующих авторов: В.А. Аллахвердова, С.И. Богданова, Н.В. Самоухиной, Роберта Фрейджера, Джейсма Фрейдимена, С.Л. Рубинштейна, В.С. Ротенберга, С.М. Бондаренко, Р.М. Грановской.

Таблица 1.

Способы функционирования	Левополушарная доминантность	Правополушарная доминантность
Речь	Речь более детализирована.	Речевые возможности ограничены.
Способ взаимодействия со средой	Используют мыслительный способ взаимодействия со средой, предпочитают планы, теории и понятия, фокусируются на принятии решений.	Используют чувственный способ взаимодействия со средой, реагируют на непосредственно воспринимаемую наглядную ситуацию, плохо следуют плану.
Способ познания	Познание связано с когнитивными компонентами деятельности, со знаниями и пониманием. Студенты с избытком обладают когнитивными средствами, но эти средства у них обедненные.	Информацию получают посредством зрения и осязания. Познание обеспечивают ценностями, идеями, имеют потребность действовать, но не имеют достаточных когнитивных средств для их удовлетворения.
Способ пространственного восприятия	Восприятие у студентов имеет следующие характеристики: дифференцированное и опосредованное знанием; не чувствительно к распознаванию сложных образов, неразложимых на простые; перерабатывает как абстрактно-логическую, так и пространственную информацию, но вычленяет из них только существенные моменты; использует критерии, объясняемые путем причинности. Объем восприятия ограничивается определенными схемами, в связи с чем частично теряются конкретные данные.	Пространственное восприятие, не дифференцированное – это целостное «схватывание ситуации» - одномоментное восприятие многих предметов и явлений мира в целом со всеми его составляющими элементами. Пространственное восприятие измерительное. «Измерителями» служат глубинные ощущения, основанные на зрительной памяти.
Способ мышления	Мышление абстрактно-логическое понятийное представляет собой вариант теоретического мышления, основой которого являются пошаговые процессы обработки информации, проведение логических выводов, суждений и умозаключений.	Мышление конкретно-образное манипулятивное. Образы имеют синтетическую природу. В них фиксируется не одна точка зрения на объект, а несколько сразу, при этом образ за счет подвижности и вращаемости может приобретать невероятные сочетания.
Способы оценки признаков объекта	Оценивают в основном обобщенные признаки объекта на основе теоретического, практического и социально обусловленного опыта.	Оценивают наглядные конкретные признаки объекта, на основе своего практического опыта.
Способ обработки информации	Направлены на последовательные ступенчатые восприятия и обработку информации. Ориентируются концептуально-логической мыслью и понятийно-логической памятью. Стремятся к ясности и упорядоченности восприятия.	Обладают целостным восприятием и развитой зрительной памятью, в результате чего параллельной обработкой нескольких пространственных сигналов сразу. В связи с этим легче опознают пространственные объекты.

Продолжение таблицы 1.

Способ организации связей	Постепенно собирают модель мира из отдельных, но тщательно изученных деталей, организуют отношения и связи в виде упорядоченной и стройной системы. Из всех возможных связей сознательно избирают только внутренне не противоречивые существенные связи, что обеспечивает простоту выражения. Воспринимаемый мир понимают как идеал.	Обладают целостным восприятием ситуации. Но в силу множественности связей восприятия оказываются «размытыми» и не структурированными. Неосознанное и одномоментное схватывание всех связей сразу обеспечивает полноту конкретного многообразия. Изображение часто тяготеет к сложности и к непонятности.
Способ организации материала	Материал организуется так, что создается однозначный контекст, всеми понимаемый одинаково и необходимый для успешного общения между людьми.	Материал организуется на основе многозначного контекста, который часто не поддается объяснению в системе общения.
Характер идей. Скорость реагирования.	Идеи строят концептуально. Деятельность осуществляют произвольно, поэтому медленно реагируют на сигналы, но более точно их воспроизводят.	Любят новизну и быстроту, богаты идеями, способны к риску. На пространственно-образные сигналы реагируют быстро.
Способ предвосхищения.	Прогнозирование осуществляют на основе существенных отношений и закономерностей.	Характерно наглядно-образное и интуитивное предвосхищение характеристик объекта.
Способ выполнения деятельности	Деятельность выполняют на основе когнитивной активности, аналитического способа, целеполагания и планирования. Обладают стабильной работоспособностью, стремятся к точности в действиях, применяют установленные правила. В условиях постоянства и регулярности достаточно эффективны.	Деятельность осуществляют без анализа. Импульсивны и непредсказуемы в действиях, поэтому результаты часто поверхностные, планирование осуществляется непосредственно в процессе. В условиях постоянства малоэффективны. Более эффективны в условиях образно-пространственной неопределенности.
Ошибки и самоконтроль	Целостный контроль недостаточно развит. Чувствительны к ошибкам. Детальный самоконтроль основан на произвольном внимании и волевой регуляции. На основе сознательности в действиях реализуется план действий. Собственные действия оцениваются на основе эталона - знаний о контролируемых признаках содержания действий и операций.	Обладают целостным контролем, детальный контроль развит плохо, поэтому делают много мелких ошибок. Причинами этого являются: 1) проработка деталей без взаимосвязей; 2) точность передачи пространственных стимулов зависит от высокой чувствительности зрительного анализатора, которым обладают немногие; 3) благодаря целостному видению часто игнорируются некоторые детали.
Технические способы обработки	Нет разнообразия в технике, в способах обработки изображения.	В работе с материалами более эффективны, поэтому часто удачной техникой маскируют непонимание формы.

В таб. 1 показан анализ различных познавательных предпочтений и склонностей у студентов, соотносимых с двумя типами познания:

вербально-логическим и пространственно-образным, в связи с которыми студенты по-разному регулируют познавательный процесс. Каждый из типов познания имеет недопустимые для творческой конструктивно-графической деятельности ограничения. Студенты по-разному воспринимают, мыслят, ориентируются и выделяют различного рода пространственные признаки.

Результаты многих исследований показывают, что у человека могут активно работать два типа сознания одновременно: одно – для речевой и аналитической обработки информации, а другое – для образно-пространственной и интуитивной. Также установлено, что осознанное выполнение человеком действий и операций способствует гармонизации в деятельности и ограничению амбивалентности в мотивах.

Студенты с пространственно-образным познанием оперируют мало осознаваемыми действиями, поэтому наиболее подвержены амбивалентным отношениям в мотивах. Учащиеся с вербально-логическим познанием выполняют действия на основе осознанных мотивов. Однако традиционная система обучения рисунку сама провоцирует этих студентов к амбивалентности в мотивах. Традиционное обучение не ориентирует учащихся на абстрактно-логические средства деятельности, оперируя только наглядным материалом. Начиная с первого курса, обучение направляется на целостное пространственно-образное восприятие модели. Хотя общеизвестно, что выявление многозначной целостности в изображении является критерием профессионального рисунка. К обучению начинающих необходимо подходить систематически, с последовательным изучением однозначных показателей рисунка и, таким образом, постепенно накапливать многозначное понимание целостности. Начальные, промежуточные и конечные состояния в развитии умений должны иметь различные подсистемы обучения.

В традиционном обучении студенты направляются на непосредственное восприятие модели, потому как испытывают дефицит в знаниях, умениях и навыках. Не имея знаний, учащиеся не видят существенных признаков объекта, поэтому прослеживают на листе бумаги лишь видимые контуры, подражая внешнему облику предмета. В этом процессе до конца не осознается перспективно-пространственная ситуация, в которой находится объект. Студенты не ориентируются также и методами деятельности, применяемыми в рисунке.

В изображении объемного пространства необходимо овладеть способом геометрического обобщения. Данный способ конструктивно-графического познания и практики выявляет индивидуальную специфику изображения, вскрывает различное отношение студента к объекту изображения и к самой деятельности.

1.2. Комплекс противоречивых процессов в выполнении рисунка и условия их гармонизации

Целостность рисунка в качестве основного критерия эстетического рассматривается как определенный тип художественной концепции. Реализация действий, выполняемых студентами в рисунке, аккумулирует в себе комплекс противоречивых процессов, обозначенных в исследовании в следующих противоречивых дихотомиях: 1) «внешнее – внутреннее», 2) «непроизвольное – произвольное»; 3) «общее – единичное»; 4) «объективное – субъективное»; 5) «сознательное – бессознательное»; 6) «импульсивное – рефлексивное»; 7) «рациональное – эмоциональное»; 8) «содержательное – формальное»; 9) «изобразительное – выразительное»; 10) «простота – сложность».

Основные противоречия между *«замыслом и воплощением»*, *«чувственным и рациональным»* в познании и практике рисунка порождают целый ряд производных от них противоречий, свойственных существенным характеристикам изобразительной деятельности в целом и рисунку - в частности. В соотношениях между факторами дихотомий у студентов наблюдаются противоречия в мотивах. В одном случае - мотивы на конкретные наглядно-фактические данные, в другом - на формализацию целостности в мышлении, способствующие выявлению единства в многообразном. В учебно-воспитательном процессе необходимо определить педагогические действия, способные исключить дисгармонию в мотивах у студентов.

В психолого-педагогической теории конструктов биполярное понятие конструкт может употребляться к таким понятиям, как «чувственное – рациональное», «абстрактное - конкретное» и др. Авторы В.А. Аллахвердов и С.И. Богданов считают, что конструкт – это мотив, понятие, которое используется для объяснения индивидуальных различий в деятельности, осуществляющейся в идентичных условиях[2]. Выделенные дихотомии представляют собой гипотезы - конструкты, рассматривающие учебную работу с рисунком, как результат обобщения качественных возможностей студента в вербально-логической и пространственно-образной сторонах процесса.

Изображение объекта подпитывается активизированными силами учащегося, поэтому предполагает выбор, который им осуществляется в процессе рисунка. Выбор выявляет характер индивидуального действия - чувственно-воспроизводимый или рационально-конструктивный. Свой выбор студент осуществляет между полюсами конструктов в том направлении, которое соответствует на данный момент времени индивидуальным возможностям в понимании и чувственном восприятии окружающего мира. Выбор рассматривается студентом как наиболее оптимальная возможность в выполнении действий и осуществляется в

пределах от расплывчатого до наиболее детального понимания и восприятия проблемы, способствующего ее решению.

В соответствии с требованиями конструктивного рисунка конструкт для каждой из выделенных дихотомий содержит педагогические факторы, способствующие разрешению противоречий между психологическими и профессиональными факторами учебной деятельности в процессе выполнения рисунка. Задача педагога состоит в том, чтобы выделить такие педагогические закономерности, которые способствовали бы разрешению противоречий не только в мотивационно-целевой, но и в процессуально-исполнительской и контрольно-оценочной сферах деятельности и, вследствие этого, способствовали бы формированию конструктивно-графических умений у студентов.

Мы предположили, что средством реализации педагогических закономерностей в процессах обучения, развития и воспитания человека может являться конструкт, так как на его основе проектируются различные психологические и профессиональные содержания. Конструкт будет являться третьим элементом в реализации принципа «единства и борьбы противоположностей». Если противоположности в качестве пространственно-образного и вербально-логического познания рассматриваются как система, то конструкты будут способствовать развитию и одной и другой стороны. Соответственно будут разрешаться противоречия у студентов между чувственными и рациональными компонентами познания реальной действительности.

1. Профессиональный рисунок осуществляется самостоятельно на основе внутреннего плана действия, но ориентированного на внешнее. Однако единство «внешнего и внутреннего» противоречиво. По утверждению В.Д. Шадрикова, внешний мир представлен во внутреннем мире в различном чувственном отражении, что дает человеку различную картину мира. В связи с этим автор убежден, что внешний мир может быть представлен субъекту на основе концепции понимания действий и деятельности, связанных с определенными целями и мотивами. Именно в деятельности предметы внешнего мира приобретают определенное значение и личностный смысл, а формирующийся образ - черты оперативного образа [20]. По мнению А.Н. Леонтьева, когда возникает противоречие между содержанием предметной деятельности и возможностями человека, определяющими это содержание, деятельность перестраивается, осуществляя тем самым развитие человека [14].

Закономерно, что на основе понятий внешний мир представляется знаниями и символами знаний. *Понятие имеет единое значение как во внешнем, так и во внутреннем плане действия, его логический смысл способствует соединению в рисунке двух начал – рационально-обобщенного и чувственно-конкретного.*

Обучение понятиям является активным, обеспечивается устойчивыми познавательными средствами. Однако диалектика внутреннего и внешнего при обучении понятиям должна отчетливо обнаруживаться в педагогическом требовании как исходном методе организации обучения. Требование или задача должны отвечать условиям педагогической целесообразности, как и внутренним условиям учащихся, к которым оно адресовано. Чтобы не возникало противоречий между доступностью и качеством усвоения, педагогическое требование должно соответствовать конкретной ситуации обучения.

Противоречие между внешним и внутренним снимается, когда во внешней деятельности дается ориентировочная основа действия (ООД), являющаяся решающим фактором обучения. При условии индивидуального подхода к обучению студентов, использования принципов сознательности и доступности внешняя ООД интериоризируется во внутреннюю.

Согласно данным многочисленных исследований, информация в процессе интериоризации проходит стадии свертывания и концентрации, превращаясь в сознании человека в знаково-символические образы (Л.С. Выготский) [5]. Поэтому во внешней деятельности студентов необходимо организовывать наглядные знаково-символические средства интериоризации, целью которых должно быть понятийно-образное замещение реального объекта. В процессе обучения, развития и воспитания будущего специалиста студенты интериоризируют внешние средства в качестве содержания, методов, способов познания и практики, а процессуальные алгоритмы в смыслы, ценности и цели. Благодаря интериоризации учащиеся получают возможность оперировать образами, сопровождая их двумя языками: вербальным и визуальным. Графический язык наглядно показывает схему действия, существенные признаки предмета, а вербально-логический - ориентирует понятиями, объясняет смысловую сущность наглядности.

Переходы от мышления к действию – это переходы от интериоризации к экстериоризации, что играет важную роль не только в потребностно-мотивационном плане, но и в процессуально-целевом. На основе экстериоризации как системы операций по переработке информации, содержащейся в знаниях и направленных на предмет познания, у студентов формируются умения. В этом и есть единство внешнего и внутреннего в познании и деятельности студентов.

2. «Непроизвольное – произвольное» относится к уровню активности и направленности познавательных процессов и к мере отношения студента к действительности. У одних студентов мыслительный элемент в познании берет перевес над чувственным, а другие лучше чувствуют, но поэтому хуже познают. Данная дихотомия в процессе выполнения рисунка также противоречива. Рисунок в своей развитой форме требует как бы

непроизвольности и вовлеченности в процесс. Однако непроизвольные процессы – неосознаваемы и относятся к непосредственному восприятию, к реактивности, т.е. к поведению, зависимому от внешнего влияния, осуществляемого по принципу «стимул – реакция».

Механизмом произвольного самоуправления является активность, обусловленная внутренними побуждениями человека, сознательной волевой регуляцией, исходящей из принятого самим человеком решения, опосредованного целью. Волевое действие всегда связано с борьбой мотивов между непроизвольными и произвольными действиями. Произвольным в человеке является отражение внешних влияний, это вторичные образования – символы, слова, идеи, геометрические обобщения и т.д. По мере восхождения в область произвольных обобщений, образ становится все менее и менее конкретным и сопровождается словом (А.Д. Виноградова).

С точки зрения Л.С. Выготского, любая целенаправленная деятельность требует произвольности - умения управлять вниманием. Данное умение сопровождается, во-первых, преобразованием непроизвольных познавательных процессов в произвольные, а во-вторых - с обретением человеком контроля над своими действиями, в-третьих - с выработкой волевых качеств личности [5].

Внимание студента во время рисунка характеризуется высокими уровнями активности и степени сосредоточенности на познавательном объекте. Особенности зрительного внимания связываются со стратегиями приема и переработки информации, основываясь на объединении перцептивных и когнитивных процессов. С.Л. Рубинштейн характеризует произвольное внимание как процесс, специфически связывающий образ, деятельность и соответственно - чувственное и рациональное в познании. По его мнению, это связь сознания и предмета, который осознается [18].

Акты произвольного внимания в структуре деятельности занимают уровень усвоения действий, при которых студенты обращают внимание на то, что подкрепляется знанием и что имеет предваряющий когнитивный образ, благодаря которому необходимые признаки объекта как бы сами выступают в восприятии из множества других признаков. Произвольное внимание влияет и на восприятие объекта, при этом оно приобретает сознательный и структурный характер.

Произвольное внимание выполняет функцию контроля. П.Я. Гальперин считает, что действие представляет собой микросистему управления и по выполняемым функциям может быть разделено на три части: ориентировочную, исполнительскую и контрольную. Если одна из частей действия пропускается в обучении, то наступает нарушение в его усвоении. Когда ориентировочная часть действия превращается в «понимание», а исполнительская – в прохождение объективного содержания действия в поле сознания, то контрольная часть

сформированного действия становится вниманием. Когда ООД формируется по теоретическому образцу, то оно сначала осваивается в своей внешней форме, но в этом случае оно еще не является вниманием. Лишь когда оно переходит во внутренний умственный план, то формируется как произвольное внимание - умение студента, основанное на понимании отношений между чувственными данными объекта и его структурой [16]. Чтобы быть внимательными, студенты должны знать содержание своих действий, уметь планировать и контролировать их.

По утверждению А.Н. Леонтьева, важным средством произвольного внимания являются операции. Если внешние практические операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения прошли стадию сознательных действий, то в дальнейшем они продолжают «осознанно контролироваться», хотя и находятся как бы в режиме непрямого контроля, который создает впечатление непроизвольного внимания, но это внимание другое, оно слепопроизвольное [16].

Теоретический образец обучающей системы соотносится с когнитивным образом и с ориентировочной частью деятельности. Оперативные образы действия преобразовывают когнитивные образы в зависимости от условий задачи и методов деятельности в системе операций и относятся к исполнению, а внимание - к контрольной части действия. Развитие теоретической деятельности и внимания студента обеспечивает усвоение действий.

Произвольность является важной категорией в теории деятельности, способствует развитию самоконтроля, а вместе с ним и целостного комплекса профессионально-значимых качеств в сфере деятельности «Человек – художественный образ». Самоконтроль и обратная связь позволяют студентам самостоятельно определять и оценивать уровень выполняемых ими действий, как и усвоенных знаний, умений и навыков. Самоконтроль в объемно-пространственном рисунке является связующим звеном между чувственным и понятийным познанием. С помощью зрительного внимания как самоконтроля в рисунке выявляется единое для понятий и чувств пространственное содержание. Понятия и чувства начинают дополнять друг друга, тем самым усиливают общее впечатление от восприятия.

Во всех пространственных объектах есть геометрическая основа. В силу того, что ее заслоняют конкретные признаки объекта, неподготовленному взгляду она не видна. На основе непроизвольности в познавательных процессах студенты обращают внимание в основном на конкретные признаки объекта, поэтому делают много ошибок. Для восприятия геометрических признаков в окружающей действительности требуются специальные теоретические знания, поэтому геометрическую основу объекта считают произвольной, зависимой от понимания и внимания. В процессе обучения геометрическому обобщению конкретной

формы объекта возникают и организуются в определенную систему *образы-понятия*. В процессе деятельности они являются движущими силами развития. В результате отсутствия образов-понятий и логических отношений между пространственными формами, в процессе решения задач, возникают противоречия, разрешение которых требует теоретического анализа проблемы. Теоретический анализ геометрического обобщения объекта способствует формированию произвольного внимания и самоконтроля.

Противоречие *«непроизвольное – произвольное»* снимается при условии сформированности у студентов слепопроизвольного внимания, основанного на интересе и автоматизации некоторых операций самоконтроля, в результате чего действия в рисунке выполняются легко без волевых усилий. Развитие произвольного внимания способствует адаптации студентов к требованиям деятельности, а развитие *слепопроизвольного внимания*, при котором цель деятельности становится мотивом, способствует реализации творческих умений.

3. Противоречивое единство *«общего и единичного»* рассматривается как художественно-эстетическое обобщение, при котором отдельное явление выражается через типические признаки культуры.

Принципы построения рисунка в отношении к различным пространственным характеристикам объекта являются визуальным выражением принципа «единства и борьбы противоположностей» между общим и единичным, между образом и процессом.

А. Хаузер утверждает, что в искусстве переплетаются художественные элементы с не художественными, что позволяет осуществлять технологический план процесса [9]. При этом смыслы рисунка, в качестве образов сближаются с понятиями, но никогда с ними не сливаются. В этом заключается острое диалектическое противоречие, разрешение которого возможно в категории символа. Когда конкретное трансформируется в обобщенно-символическое, то способствует рождению эстетического. Образы наделяются обобщенным значением, которого до этого в себе не имели. *В применении символа чувственная достоверность и логическая глубина понимания взаимодействуют в едином процессе, при этом возникает неповторимое единство чувственного восприятия, познания и творческого преобразования действительности.* Закономерностью разрешения противоречий между общим и единичным является обобщение и символизация пространственного содержания на определенные типы знаний.

Основным механизмом в реализации общего и единственного является перенос, при котором осуществляется связь воспринимаемой в данный момент информации с образами-понятиями и практическими действиями, которые выполнялись раньше. Перенос является показателем степени обученности и мобилизует мыслительные умения. Когда цели и

условия решения конструктивно-графических задач по содержанию различны, но по способу функционирования символов, знаний, умений и навыков во всех задачах схожи, то развивается *положительный перенос*, в процессе которого вся структура умений укрепляется и тренируется. В результате развития переноса применимость умений к различному содержанию становится все более устойчивее и шире. Исследователи А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко отмечают, что перенос опирается на сходство некоторых существенных признаков в выполнении цели и рассматривается как умение - использовать имеющиеся знания и навыки для выбора и осуществления приемов логического мышления в соответствии с поставленной целью. Отрыв действия от тех условий, в которых оно сформировалось, и перенос его в новые условия, на новые объекты характеризует его со стороны оперативности - комплекса операций, оперативного образа действия. Перенос способствует расширению круга решаемых задач, поэтому оказывается закономерным следствием развития умственных действий у студентов. Чтобы перенести действия с одной задачи на другую, необходимо вскрыть общее между ними, общий принцип в результате анализа обеих задач, который как раз и является условием переноса[15].

Перенос действия из одной ситуации в другую, однотипную, но не тождественную с ней, включает в себя обобщение и абстракцию. Но в измененных условиях рисунка действие требует определения новых данных, которые предоставляются человеку посредством чувственного восприятия. Поэтому *перенос способствует объединению рационального (общего) и чувственного (единичного) в одном процессе.*

В переносе логическое мышление студентов взаимодействует с процессами узнавания, которые зависят от знаний об объекте, от соотношения воспринимаемого объекта с образом, хранящимся в памяти. Для правильного узнавания необходимо знать существенные признаки объекта, в связи с которыми студент сможет его опознать - например, признаки геометрических фигур, правила перспективы и т.д. При использовании в процессе обучения определенного рода признаков формируется специфическое реагирование, что характеризует специализацию восприятия и профессионального узнавания.

Многие авторы считают, что взаимосвязанные объекты опознаются быстрее, чем просто набор фигур, поэтому обучение рисунку необходимо ориентировать на отношения и связи, которые будут являться общими для многих типичных ситуаций деятельности. В обучении каждая точка, линия или пятно имеет определенное понятийное значение, и в целостности объекта рассматривается как конструктивная связь. Воспринимая конструктивные связи в натурной модели, студенты параллельно с понятийной сферой будут развивать чувствительность к целостному

восприятию конкретной ситуации, так как связи являются не только дифференцированными, но и интегрирующими механизмами целостности.

Р.М. Грановская в своих исследованиях отмечает, что у левосторонних перенос при восприятии модели способствует расширению связей, объединению их в группы и, таким образом, - приближению к целостному восприятию. У правосторонних перенос действий из одной ситуации в другую активизирует эпизодическую память, при этом их целостное восприятие становится богаче [8].

Перенос оказывается закономерным не только в разрешении противоречий между общим и единичным, он также способствует развитию как структурного, так и целостного восприятия у студентов.

4. «Сознательное и бессознательное» в рисунке также противоречиво. Есть специалисты, которые считают, что специфика создания изображения в основном соотносится с активностью бессознательных процессов человека. Однако есть и другая позиция ученых, считающих, что бессознательная работа плодотворна лишь тогда, когда, с одной стороны, ей предшествует, а с другой - следует за ней период сознательной работы.

В полной мере иррациональное непознаваемое возникает как собственная диалектика ума, поэтому не подлежит обучению. Разрешению противоречий между сознательным и бессознательным способствует осознание образа-цели. Цель является основным существенным признаком деятельности. В тех случаях, когда этот признак отсутствует, нет и деятельности. Деятельность всегда осознанная в ней осознается не только цель, но и последовательность процесса. Т. Шибутани добавляет к сказанному, что конструктивное в рисунке всегда сознательно, комбинируется на основе знаний из серии процессов[21]. Что касается бессознательного, то оно не вступает в коммуникацию с другими процессами, не является и объектом контроля.

Осознание знаний является важнейшим компонентом умственного развития, опирается на когнитивный способ переработки информации. Чтобы обеспечить сознательное познание, студенты должны осознавать логику познавательного процесса, понимать и видеть в изучаемом объекте логические связи, оценивать необходимость тех или иных действий. На осознанном уровне отражаются деятельные мотивы, потребности и воля. С процессами осознания тесно связано понимание, постижение смысла употребляемого понятия во всей его полноте, т.е. безошибочное его применение в различных ситуациях деятельности. Осознание характеризуется: глубиной, отражающей все многообразие взаимосвязей между изучаемыми объектами; его отчетливостью, точностью и однозначностью понимания взаимосвязей; полнотой осознания, отражающей объем осознаваемых взаимосвязей; обоснованностью,

характеризующей правильность взаимосвязей по некоторой системе критериев.

Действия всегда осознанны, но степень их осознанности у каждого студента различна. Студенты с вербально-логическим познанием выполняют действия более осознанно, чем с пространственно-образным. Эти студенты больше опираются на интуицию, так как она имеет наглядно-образный характер.

С точки зрения С.Л. Рубинштейна, взаимосвязь между сознательным и бессознательным является условием созидательного смысла и проявления индивидуальности в изображении. Осознанность всегда опирается на вербализацию и на обобщенный опыт познания. Но не все наглядно-образное содержание может обозначаться речью. Слова обозначают отдельные свойства и существенные признаки объекта, его суть и не передают полных чувств человека. Но так как наглядно-образное содержание относится к более простому уровню понимания, то дифференцирование целостности на смыслы и понятия, обозначенные словом, формирует более высокий уровень осознанности характеристик объекта. Однако какая-то часть наглядности остается бессознательной и необозначенной словом, поэтому постигается интуитивно[18].

Интуиция рассматривается как концентрация профессионального опыта, как творческое озарение, которое сводится к тому, что какие-то компоненты непознаваемого образного контекста переводятся на язык сознания. Поэтому закономерно, что при недостатке профессионального опыта интуиция используется как сопутствующий осознанию процесс. И только при накоплении опыта работа над рисунком начинается с целостного и интуитивного его представления. В процессе перехода от структурного восприятия к пространственному мышлению и представлению происходит постепенное обобщение образов, что является опытом студента и материалом для интуитивных процессов.

Юнг называет образным комплексом сознательные смыслы, образы, идеи, которые специфически пропитаны индивидуальным чувством и пониманием, свойственным творческим личностям. Этот комплекс мотивирован. Изменение в комплексе образует динамические возможности в комбинации двух основных противоположностей сознательного и бессознательного, взаимодействие которых взаимно увеличивает поле видения [14]. *Противоречие между сознательным и бессознательным разрешается на основе дополнительности этих процессов, однако при ведущей роли сознательного.*

5. Рассматривая единство «объективного - субъективного» в рисунке, следует различать три уровня субъективности.

Первое субъективное - это отражение, связанное с произвольным искажением действительности. Содержанием отражения являются субъективные образы объективного мира, которые возникают у каждого

студента в связи с уровнем его развития. В реальном обучении объект и образ не тождественны. По содержанию они лишь соответствуют друг другу, а по форме противоположны. Форма объекта объективная, а у образа всегда субъективная. Суть противоречия между субъектом и объектом - в произвольном отражении процессов у человека.

Второе субъективное - в познании объекта. Автор творения должен освоить объективные компоненты деятельности и уметь построить идеальные образы. Однако даже при высоком развитии объективности в образе, субъект включает в его построение мотивы, потребности, цели, установки, опыт деятельности и эмоции, поэтому образ изменчив и его в полной мере нельзя назвать объективным. Оценка объективного всегда осуществляется на субъективном уровне.

Сам по себе образ имеет чувствительную основу и без понятийного содержания не может обеспечить регуляцию деятельности. При взаимодействии наглядности образа и понятия, чувственный образ меняет свою форму, становится образом-понятием. При этом понятия дают качественную определенность образу. На основе образов-понятий формируются когнитивные и оперативные образы действия. Такого рода образы насыщены не только побудительными к действию компонентами, но и оценочными. *Именно оценочный аспект рисунка в деятельности студентов способствуют объединению рационального и чувственного в познании.* При этом необходимо иметь в виду, что образная и понятийная формы познания всегда находятся в единстве и борьбе противоположностей, воедино связываются познавательно-когнитивными процессами личности. В этом процессе важен момент совпадения пространственного опыта личности с уровнем понимания структурной характеристики воспринимаемого объекта. Если такого совпадения нет, то неизбежен когнитивный диссонанс. В изображении диссонанс выливается в искривлении формы рисунка, нарушении его единства и целостности. Данное противоречие снимается, посредством дополнительных знаний и тренировки умений и навыков. Однако в одних случаях, объяснение должно вестись от понятий к образам, а в других - от образов к понятиям, так как у одних учащихся преобладает запоминание образов, а у других запоминание понятий. Как видим, обучение должно быть гибким, только тогда образ сможет равновесно воссоединиться с понятием и придать субъективному образу черты объективности.

Третье субъективное - это творческое отношение к действительности, которое имеет два вида. В одном случае отрицается познаваемость мира - это голый (необоснованный) субъективизм, его методы противостоят научному познанию действительности - закону формы. Здесь объективное начало полностью подменяется субъективизмом, который именуется «свободой воли». Субъективность художественного творчества в таком роде не конструктивная и зависит от

специфики искусства. Другого рода субъективность, свойственная конструктивности направлена на целенаправленное изменение объективной информации соответственно того направления, которое задается носителем образа, в соответствии с тем опытом, интересами и чувствами, которыми обладает студент.

Если в познании субъективность рассматривается у человека как возможность воздействия на объект, то в объективное познание в творчестве взаимодействует с субъективным самовыражением и, тем самым, развивает его. Творческая субъективность в самовыражении предполагает развитую, неповторимо воспринимающую мир индивидуальность. Объект не противопоставляется субъекту, т.к. опосредован личностным смыслом в качестве замысла и концепции действий, при которых субъективные моменты акцентируются и более ярко выявляются. Замысел активизирует потребность действовать, захватывает личность, способствует самовыражению, но только в том случае, если субъект обладает соответствующими замыслу умениями. Самовыражение необходимо, но только на ступени богатого мировосприятия и концентрированного опыта, что и подчеркивает личностный характер рисунка. При самовыражении форма рисунка становится художественной, в своей концепции не имеет аналогов, это опосредованная объектом и опытом студента отрефлексированная субъективность. *Разрешению противоречий «объективного - субъективного» способствует взаимопроникновение объективных начал в субъективные, что формирует у студентов личностные смыслы в выполнении действий.*

6. «Импульсивное - рефлексивное» также противоречиво, оно выявляет тенденцию человека к свернутым или развернутым действиям в процессе принятия решений. Первые более ошибочные, чем вторые. В искусстве рисунка редко наблюдается разделение между планированием и исполнением - проявление действий чаще всего осуществляется импульсивно. Но для того, чтобы импульсивность человека приобрела профессиональную содержательность, необходимо пройти определенный путь обучения не импульсивной, а целенаправленной деятельности. Импульсивная спонтанность одна из конечных целей, то, к чему должно стремиться обучение художественному творчеству. По мнению А.И. Красило, импульсивный процесс на начальных стадиях обучения препятствует появлению новообразований [9]. Импульсивное поведение (чувственное) вытекает из сочетания условий внутренней и внешней среды, характеризуется стихийной активностью в реакции на внешние стимулы, осуществляется бессознательно, без обоснованной цели, обдуманного плана и представлений о последствиях той или иной линии поведения. Человек действует поспешно и торопливо. В связи с тем, что в импульсивном наблюдается неоправданное сокращение времени на

рассмотрение вариантов, то безошибочно выполняются только простые операции, но в случае их усложнения появляются ошибки.

С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что у студентов часто возникает внутренний конфликт, противоречие между импульсивными процессами и волевыми. Посредством оценки ситуации, рефлексии и обратной связи формируется сдерживание действий. Рефлексия как волевое действие опосредовано осознанием цели и предвидением результата. Рефлексия проявляется как устойчивая совокупность мыслительных актов, основанных не на настоящем переживании, а на опыте и внутренних стимулах [18]. Эстетическая рефлексия функционирует на основе системы знаний, умений и навыков, посредством которых осуществляется выход за пределы собственного «Я». Студент осмысливает, изучает, анализирует, осуществляет контрольно-оценочную деятельность, направленную на себя и свои действия. Прежде чем перейти к открытому действию рефлексия блокирует процесс. Поэтому рисунок выполняется медленнее, но более качественно и точно. В представлении и воображении предвосхищаются и сравниваются различные возможности. Эскизы действий строятся на основе понятий. *Студенты добиваются объективных результатов, но только тогда, когда управляют преобразовательными действиями на основе теоретически обусловленной рефлексии.* Рефлексия включает в себя сравнение, оценку и выбор одного из образов. По мнению Т. Шибутани, процесс сравнения и оценки значительно упрощается, когда образы заменяются символами, словами или конструктами [21]. По его мнению, ими легче манипулировать. При замещении некоторые действия, первоначально усвоенные в развернутой форме, сворачиваются. *Противоречие между импульсивным и рефлексивным в рисунке решается посредством дополненности этих процессов.*

7. «Рациональное и эмоциональное» являются противоположными сторонами психики человека, поэтому также содержат диалектическое противоречие. Эмоциональное – это богатство авторской субъективности в ощущаемом явлении и в то же время необходимая часть содержания художественного образа, а рациональное соотносится с объективностью. В определении эстетического эффекта мышление студента находится в двойственности и разнонаправленности, в сознательном разведении таких образно-творческих противоречий, как «сходство - несходство», «видимость - сущность», разрешение которых является специфической художественной эмоцией.

Д.А. Леонтьев характеризует эмоции как характерную для искусства форму оценки и «отношенческую» сторону субъекта к объектам и явлениям процесса [14].

В искусстве наблюдается органическая связь ценностного аспекта с познавательным и эмоциональным. Ценности являются высшими критериями эстетических оценок, а эмоции - корреляторами личностных

смыслов. Ценность привлекает внимание к смыслу и ставит задачу на его содержательное раскрытие. В искусстве рисунка связь эмоциональных процессов с рациональными опосредована смысловой сферой личности.

В.П. Турганинов считает, что ценности избирательны - это потребности, интересы, идеи и побуждения в качестве норм и идеалов в деятельности - это то к чему стремятся студенты. Ценности относятся к идеальным критериям, а их избирательность зависит от познавательного содержания методов аналитического сравнения и их значимости для личности [4]. Так как все познается в сравнении, в сопоставлении одного с другим, то именно сравнение порождает оценку субъектом объекта. Однако в процессе сравнения информационной основы объекта с ценностью каждая из индивидуальностей по-разному оценивает одни и те же признаки модели. Для студентов с пространственно-образным познанием ценностью является выразительность конкретных признаков модели. Студенты с вербально-логическим познанием наоборот, в качестве ценности выявляют обобщенные признаки модели.

Сущностью ценностно-ориентированного обучения является целенаправленное осмысление и оценка объективных значений и формирование в этой связи личностных смыслов, вызывающих положительные эмоции человека. *Обучение рисунку должно давать образцы для сравнения, так как именно сравнение, как метод и оценочная операция, осуществляемая индивидуально, является основным источником формирования отношения студента к действительности, также объединения чувственного и рационального в познании.*

В.П. Бранский в своем исследовании убедительно доказал, что взаимодействие рационального и эмоционально-ценностного аспектов обеспечивают не только полноту понимания, но и формируют художественные эмоции. Вся совокупность переживаний человека возникает в результате внешних воздействий, но относится к факторам внутренним. Эмоциональное отношение, например, к пространству, выражено через отношение к различным связям и отношениям объемной формы, к средствам выражения. Эмоциональное отношение к объекту вызывает регулярность, повторяемость, симметрия, причинность, условные приемы изображения, гармонизация противоречий, символизм, - одним словом все, что упорядочивает рисунок. Поиск новых элементов в рисунке также вызывает положительные эмоции у студентов. Эмоциональное отношение к рациональному построению рисунка является отношением к процессу как к метаобъекту [4].

Рациональному познанию свойственно обобщение и идеализация объектов определенного класса. Осознание ценностного идеала соотносится с наличием нормативов (идеальных критериев) в сознании человека как набора требований, направленных на преобразование реальности. Система нормативов, с одной стороны, способствует

общезначимой выразительности, а с другой - формирует эталоны, возбуждающие идеальные эмоции, которые отличаются от реальных переживаний тем, что являются обобщенными, художественными эмоциями. В художественно-эмоциональном отношении к действительности студенты выражают сформированные у них ценности. И так, *закономерностью в развитии эмоционального является рациональное, при этом увеличение роли абстрактности в процессах восприятия формирует у студентов особые эмоционально-художественные мотивы к рисунку.* Такого рода мотивы возникают как результат обобщения отдельных художественных эмоций, основанных на ценностях ИЗО искусства. Однажды сформированные в действиях рисунка, эти мотивы определяют дальнейшую динамику и содержание ситуативных эмоциональных реакций.

В результате постоянного осознания собственной успешности формируется позитивная эмоциональная стабильность человека. Ее основаниями являются сформированные в процессе обучения внутренние ориентиры активности, обеспечивающие непрерывное единство мыслительных и чувственных процессов, как и логического самоконтроля. *Разрешение противоречий между рациональными и эмоциональными процессами видится в содержании обучения, направленном на отношения и связи, так как эмоция связана с образом, имеющим целостную природу.* Знания связей как идеальных критериев объемно-пространственной формы будет способствовать развитию у студентов ценностей, личностных смыслов и позитивных эмоций. В свою очередь, эмоции будут являться связующим звеном между рационально-понятийными и чувственными данными в процессе рисунка.

8. Художественный образ основан на самовыражении автора, при этом рисунок является способом выражения предмета. В идеале конструктивно-графический способ выражения находится в диалектическом единстве с познанием и отражением, которое наполняет художественный образ жизненным материалом. Однако *«изобразительные и выразительные»* начала в каждом из рисунков взаимодействуют по-разному. При преобладании одной из сторон над другой они могут противоречить друг другу. Единство определяется в сбалансированности сторон. «Изобразительное» является результатом отражения и познания, а «выразительное» - результатом творческого метода, при котором усложнение структуры зависит от увеличения стилистических слоев. В процессе обучения рисунку соотношение этих начал меняется. Студенты накапливают изобразительные возможности, которые способствуют выражению творческого замысла в рисунке. Изобразительное органично включено в выразительное и без него не может быть выражено. Поэтому *закономерностью в разрешении данного противоречия должна быть*

последовательность в методах обучения познавательно-практической деятельности и творчеству.

9. Взаимосвязь содержания и формы – объективная закономерность эстетического развития. «Содержание» и «форма» - соотносимые категории, не существующие друг без друга. Однако *«содержательное и формальное»* в процессе изображения также находится в противоречивом единстве. Противоречие возникает тогда, когда форма не соответствует содержанию: новое содержание и старая форма или, наоборот, старое содержание и новая форма. Чаще всего поиск новой формы приводит к поиску нового способа организации содержания. *Разрешение данного противоречия в искусстве изображения рассматривается как необходимое условие художественности.*

Исследователи в области ИЗО творчества констатируют, что преувеличение чувственного или рационального в изображении чревато определенными потерями в художественности. Содержание рисунка – это познание того, что объект представляет собой, это его наглядный образ. Содержание отраженной действительности преобразуется через творческий метод, что представляет собой сложную теоретическую задачу по определению художественного синтеза, включающего мысль и эмоцию, в нем сводятся воедино разные мировоззренческие и эстетические взгляды.

Форма относится как к внутренним, так и внешним средствам в конструировании образа, и рассматривается в целостности композиции, которая определяется строением связей и концептуальных аргументов в ее построении. Форма пространственного объекта может проявлять себя в различных модификациях. Композиция произведения выявляет причинно-следственную связь в алгоритме целей, в логической основе построения, представления и планирования организации процесса.

П.С. Гуревич в своем высказывании подчеркивает, результат зрительного восприятия относится к конкретному содержанию объекта. Мыслительные умения студента приносят в деятельность знание формы. Постоянные переходы мысли от «конкретного к абстрактному», и наоборот, свидетельствуют о том, что познавательная активность студента направлена на единство содержания и формы, при котором содержание объекта воспринимается наглядно-конкретным, а форма – абстрактной. Когда рисунок, выполненный студентом, приобретает единство содержания и формы, то диагностирует завершенность рисунка и определенный уровень сформированности умений [7].

10. *«Когнитивная сложность – простота»* рассматривается как степень дифференцированности концептуальных систем художественного творчества в целом и рисунка - в частности. Дихотомия когнитивная сложность – простота относится к содержательной основе оценочного умения, отражающего либо бедность, либо многоаспектность оценки окружающей действительности. Понятие разработано в рамках теории

личностных конструктов Дж. Келли, и относится к набору конструктов различной степени дифференцированности, которыми обладает один человек в отличие от другого, при оценке объективной реальности. Сложная система состоит из большего числа структур по сравнению с простой, благодаря чему человек легче воспринимает, обрабатывает и усваивает нестандартный опыт [11]. Когнитивно-сложные субъекты более дифференцированно относятся к объектам, способны как к синтезированию информации, так и к обобщениям, поэтому делают более точные оценки и в связи с этим менее амбивалентны в мотивах. Соответственно когнитивно-простые больше подвержены амбивалентным процессам, так как их знания плохо структурированы. Они не воспринимают в объекте систему существенных признаков, поэтому в непонятных моментах деятельности опираются на конкретный материал, часто иллюзорный и противоречащий понятиям.

Выделенные закономерности дают ответ на вопрос, каким образом процессы, происходящие в человеке, переходят в развитие новообразований. В ИЗО творчестве участвуют все сферы психического. Как внутренние средства автора процессы человека «взаимопорождают» друг друга, но вследствие неравномерного развития находятся в единстве и борьбе противоположностей, и в то же время определяют меру и характер взаимосвязей между амбивалентными процессами, чем обуславливают индивидуальные возможности студента в рисунке. Вместе с тем противоречия мотивируют студентов к развитию. Для педагога обозначенные противоречия являются диагностическим средством совершенствования технологии обучения, так как они затрудняют действия студентов, задерживают процесс обучения и искажают целостность изображения как результата их деятельности.

1.3. Конструктивный подход в обучении как условие объединения чувственного и рационального в познании и практике рисунка

Многие противоречия кажутся человеку непреодолимыми вследствие доминирования вербально-логического или пространственно-образного познания. Мы предполагаем, что необходимым фактором разрешения комплекса внутренних противоречий, рассмотренных выше, может быть взаимодействие компонентов левостороннего и правостороннего мышления в одном конструктивно-графическом процессе, что будет способствовать развитию сознательных мотивов к обучению и творчеству.

Г.С. Абрамова подчеркивает, что одновременное усвоение понятий и развитие чувств способствует перестройке мотивационных отношений к миру, при этом они приобретают профессиональную направленность[1]. Мотивы деятельности человека являются результатом отражения

внутренних и внешних условий ее выполнения, осознания ими потребностей в этом. Если человек знает, что ему нужно действовать, но содержание его действий не осознается, то не происходит слияния двух функций мотива побудительной и смыслообразующей, поэтому его активность направляется на бессознательные, произвольные и импульсивные процессы [14].

С.Л. Рубинштейн характеризует мотив как осознанное побуждение к действию, считает, что мотив формируется по мере того, как человек осознает цель, которая перед ним встает, учитывает и оценивает условия ее достижения. Конкретная содержательность мотива рождается из отношения к цели и условиям выполнения конкретного действия [18].

В настоящее время в решении проблем мотивации часто используют когнитивные подходы, формирующие мотивационный контроль в оценке признаков действительности. Считается, что при «сдвиге мотива на цель» внешние мотивы могут стать внутренними. Как правило, в начале обучения, действия выполняются студентами под влиянием внешних мотивов, но впоследствии формируется интерес, изменяется отношение к обучению. Действия начинают выполняться на основе внутренних мотивов. Это происходит тогда, когда кроме удовлетворения от результата, студент испытывает такие же эмоции и от самого процесса.

Выполнение рисунка считается гармонизирующей человека деятельностью, характеризуется равновесным состоянием чувственного и рационального в познании. В совокупности понятия и чувства вызывается эмоциональная оценка действительности. Когда такого состояния у человека нет, то активизируется развитие, возникающее в ходе движения деятельности между двумя сторонами – мотивационно-смысловой и познавательной операционно-технической.

Задачей учебного процесса является поиск такого подхода к обучению, который смог бы сгармонизировать выделенные в процессе деятельности студентов противоречия как со стороны чувственного, так и понятийного познания. Данная задача решается в рамках *конструктивного* и, в тоже время, *метакогнитивного подхода* к пространственному содержанию. Конструктивный подход основывается на познавательно-оценочном и преобразовательном отношении студента к объекту, детерминирует процесс культурно-обусловленной системой знаний, дающих расчлененную картину мира, этим его следует отличать от импульсивного неконструктивного подхода. Если в импульсивном подходе мотивируется рисунок в целом, то при конструктивном - каждое, выполняемое студентом действие. Содержанием действий является та или иная конструктивная связь. Эти действия, культурно- обусловленные, возникают на основе рациональности, при этом изображения приобретают символический характер. Общеизвестно, что символическое

конструктивно, поэтому не тождественно чувственному отражению. В нем находят отклик общие понятийные основания.

При конструктивном подходе реализуется объединенный чувственно-рациональный способ обработки информации, при котором изменяется качество связей в познавательных процессах у студентов между пространственно-образными и вербально-логическими характеристиками познания. При этом каждая индивидуальность в большей или меньшей мере приобретает когнитивный стиль действия.

В отличие от рисунка, ориентированного на конкретное единичное явление, конструктивный подход является стилевым подходом к обучению, способствует выявлению в рисунке системы существенных признаков познавательного объекта. Поэтому он более адекватен конструктивно-графической деятельности, чем не стилевой подход, основанный только на чувственном восприятии объекта. В то же время этот подход более широкий и глубокий в подходе к решению проблемы объединения вербально-логического и пространственно-образного познания у студентов, так как его действия опираются на единый чувственно-понятийный способ изучения и изображения реальности, результатом которого должно стать умение реконструировать воспринимаемую целостность в определенную последовательность действий. Соединение чувственного и рационального в познании формирует не только конструктивную модель мира, но и модель компетентности, что очень важно в обучении будущих специалистов.

Эффективным регулятором конструктивного подхода к рисунку является концептуальная модель, состоящая из трех параллельно действующих образов. В своих развитых формах эти образы могут интегрироваться между собой и представляться субъектом как система оперативных образов.

Образ пространственной ситуации представляет собой смысловое образование, в котором информация аналогична внешнему виду объекта, и в то же время отражается в процессуально-исполнительском аспекте.

Когнитивный образ строится на основе осознанного познания, рационального осмысления опыта деятельности, тенденций идеального и концептуального развития объекта, понятийного отражения, направленного на преобразования в связи с критериями предметной деятельности рисунка.

В оперативном образе действия представлена ситуация процесса и ее преобразования, вызванные перспективно-пространственными условиями, в которых находится объект. Преобразования осуществляются в образе ситуации, и в когнитивной схеме деятельности связываются с системой операций способа геометрического обобщения, объясняющего перспективные связи, а также с актуальным состоянием субъекта в осуществлении познавательного процесса, направленного на обработку

пространственной информации. Содержание оперативного образа действия отражает в себе некоторое количество элементов и соответствующие объекту конструктивные связи между этими элементами, характеризующие объект как систему [13].

Одновременно с представлением системы образов и в соответствии с ними студент непрерывно принимает поступающую к нему «от объекта» информацию и контролирует реальное состояние процесса. Когнитивный и оперативный образы являются защитными механизмами личности в процессе возникающих в рисунке противоречий.

М.А. Холодная в своей монографии по когнитивно-стилевым исследованиям отмечает, что стиль рассматривается в качестве проявления высших уровней личностного развития индивидуальности. С использованием таких метапонятий, как аналитичность – синтетичность, синтетичность – детальность, и в целом образность – вербальность, когнитивный стиль становится метастилем, способствующим в той или иной мере разрешению противоречий всего комплекса описанных дихотомий. В связи с этим конструктивный подход является метастилевым подходом [19].

Однако для того чтобы сформировать систему образов, соответствующую конструктивному подходу в выполнении рисунка, необходимо, во-первых, сформировать у студентов когнитивные контроли в качестве «структурно-понятийных объемно-пространственных содержаний» и, во-вторых, комбинаторные умения, основанные на переносе знаний, умений и навыков в типичные и нетипичные ситуации деятельности. Когнитивные контроли представляют собой индивидуально-своеобразные способы анализа, понимания и оценивания информационного содержания действительности на основе эталонов – знаний, что как раз и способствует проявлению когнитивного стиля и в полной мере соответствует конструктивному подходу, основанному на углублении теоретических знаний в процессе рисунка.

Помимо трех образов концептуальной системы, соответствующих трем видам контроля, у студентов необходимо сформировать контроль к восприятию в соотношении целостного и структурного восприятия, также сенсомоторный контроль в системе глаз-рука. Общеизвестно, что контроль в процессе выполнения действий способствует их лучшему запоминанию, но так как они имеют пространственную ориентацию, - то и лучшему их образному представлению.

Принимая во внимание требования к выполнению конструктивного рисунка и то, что амбивалентность вызывают противоречия между теорией и опытом, его обучение в высшей школе должно осуществляться на основе принципа от «теории к практике», при котором теоретические знания будут ориентировать и объяснять способ преобразования реальной ситуации до конструктивно-графической. В учебном процессе, связанном с

обучением рисунку, представлением теории служит система конструкторов, которая уже апробирована в ряде высших учебных заведений архитектурно-дизайнерской специализации.

Конструктор относится к внутренней деятельности человека, его конструктивной системе, и он не материален. Однако мы попытались смоделировать содержание внутренней деятельности студента во внешней ориентировочной схеме конструктора как части целостной понятийной модели процесса. Конструктор одновременно реализует две функции: обобщения (установления сходства) и противопоставления (установления различия) в условиях оценки тех или иных объектов (Kelly, 1955) [19]. По сравнению с традиционным обучением, система конструкторов пространственно-структурного типа способствует разрешению противоречий в мотивационно-целевых процессах у студентов.

Конструкторы моделировались как двойные объекты – внешние в соответствии с натурной моделью, так и внутренние – в соответствии с характером и уровнем мышления студента, т.е. в дуалистически в виде "субъект-объектной структуры", в единстве структуры мышления и структуры объекта. Естественно в такой форме содержание конструкторов находилось в постоянном преобразовании со стороны обобщенности или конкретности. Структура мышления студента также моделировалась со стороны двух стилевых языков – графического пространственно-образного и вербально-логического, что и способствовало их объединению.

Факторы, включенные в полюса конструктора, оказывают на студентов гармонизирующее влияние. В них содержится информация о сходстве как обобщенного (рационального), так и конкретного (пространственного) образа. В связи с тем, что пространственное содержание всегда относительно, конструкторы ориентированы на отношения и связи. В действиях студентов конструкторы становятся оперативно-оценочными ориентирами, так как одновременно показывают пространственные схемы действий и объясняют в качестве вербально-логичеких описаний конструктивные связи. Поэтому с помощью конструкторов процесс рисунка становится управляемым. Обучение на основе конструкторов позволяет уменьшить биполярность в познавательных процессах у студентов, уменьшить противоборство и увеличить взаимодействие сторон, и таким образом постепенно снять проблему амбивалентности.

То, что изменилось, уже не может вернуться в прежнее положение. Точно также единство чувственных и осознающих процессов обладает необратимостью. Если человек проанализировал пространственный объект рационально на основе схемы, то начинает осознавать его и поэтому уже не может вернуться к неосознанному его восприятию. Произвольное усвоение отдельных сторон структуры объекта способствует тому, что в дальнейшем этот же объект воспринимается самопроизвольным образом. Эстетическое не может быть

непроизвольным, так как оно упорядочивается в единстве чувственного и рационального. Поэтому художественное в изображении формируется на заключительных этапах обучения на основе эвристических принципов художественно-эстетической выразительности как сознательных творческих допущений к объективно-познавательной схеме процесса.

При помощи конструкторов осуществляется развитие внутренней готовности каждого студента к выполнению конструктивно-графического процесса. Развитие когнитивного и оперативного образов действий формирует у студентов умение преодолевать неопределенность ситуаций и, следовательно, формирует творческую сущность конструктивно-графических умений будущего специалиста в сфере профессий «Человек – художественный образ».

Список литературы.

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология/ Г. С. Абрамова. – М: Изд. центр «Академия», 1998.
2. Аллахвердов В.А., Богданова С.И. и др. Психология/ Отв. ред. А.А. Крылов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004.
3. Бореев Ю.Б. Эстетика/ Ю.Б. Борев. – М.: Русь – Олимп: АСТ: Астрель, 2005.
4. Бранский В.П.. Искусство и философия/ В.П. Бранский. – Калининград: Янтарный сказ, 1999.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика Пресс, 1999.
6. Власов Виктор. Большой Энциклопедический словарь изобразительного искусства/В. Власов. – В 8 т. Т.1. – СПб.: ЛИТА, 2000.
7. Гуревич П.С. Психология и педагогика/ П.С. Гуревич.- М.: ЮНИТИ, 2005.
8. Грановская Р.М.. Творчество и конфликт в зеркале психологии/ Р.М. Грановская. СПб: Речь, 2006.
9. Кассирер Эрнст. Избранное. Опыт о человеке/ Эрнст Кассирер. - М.: Гардарики, 1998.
10. Красило А.И. Психология обучения художественному творчеству/ А.И. Красило. – М.: Институт практической психологии. 1998. – 136 с.
11. Либин А. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций/ А. Либин. – 4-е изд. – М.: Эксмо, 2006.
12. Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция/ Н.О. Лосский. – М.: ТЕРРА – книжный клуб «Республика», 1999.
13. Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ/ Д.А. Ошанин. – М. – Воронеж, 1999.
14. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. Слово», 2005.
15. Петровский А.В., Брушлинский А.В., Зинченко В.П. Общая психология/ А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др.. – М: Просвещение, – 1986.

16. Психология внимания/ Под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: «ЧеРо» ОМЕГА- А, 2005,
17. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье/ В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвящение, 1989.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. С.Л. – СПб.: Питер, 1999.
19. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума/ М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
20. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности/ В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982.
21. Шибутани Т. Социальная психология: пер. с англ. В.Б. Ольшанского/ Т. Шибутани. – Ростов н/ Д.: изд-во «Феникс», 1998.