Министерство культуры Челябинской области

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Учебно-методический центр по образованию
и повышению квалификации работников культуры и искусства
Челябинской области»

Актуализация возможностей проблемного обучения в детской художественной школе на уроках рисунка

Методическая разработка

Челябинск
2023

Разработчик
А. В. Галиулина, преподаватель МАУДО «Детская художественная школа искусств им. Н. А. Аристова» г. Челябинска.

Рецензент
О. М. Холодова, заведующий учебным отделом факультета изобразительного искусства ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств им. П. И. Чайковского».

Актуализация возможностей проблемного обучения в детской художественной школе на уроках рисунка : метод. разработка / М-во культуры Челяб. обл. ; Учеб.-метод. центр по образованию и повышению квалификации работников культуры и искусства Челяб. обл. — Челябинск, 2023. — 30 с.

В данной методической разработке освещается вопрос проблемного обучения, его особенностей, истории его возникновения как одного из направлений в педагогике, способствующих развитию активизации творческого процесса и творческого мышления учащихся. В разработке приводится пример практического применения методов проблемного обучения на уроке конструктивного построения гипсового орнамента с применением схем и рисунков поэтапного построения. Эта методическая разработка может быть полезна педагогам дополнительного образования для дальнейшего применения ее в практике для работы с детьми.

Текст публикуется в авторской редакции.

© ГБУ ДПО «Учебно-методический центр по образованию и повышению квалификации работников культуры и искусства Челябинской области», 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 5

1. Теоретические аспекты проблемного обучения 7
   1.1. Исторические аспекты проблемного обучения 7
   1.2. Дидактическое обоснование методов проблемного обучения 8
   1.3. Проблемная ситуация — основное звено проблемного обучения 10

2. Методы и приемы организации проблемного обучения 12
   2.1. Применение проблемного обучения в практике 12
   2.2. Классификация проблемных ситуаций, пути и способы их создания 13

3. Практическое описание использования проблемных ситуаций на примере построения гипсовой розетки «Тюльпан» 16

Заключение 28

Список использованных источников 29

ВВЕДЕНИЕ

Современная действительность значительно отличается от того, что было тридцать, двадцать и даже десять лет назад. Жизнь настолько усложняется, что требует от человека немалых психических и интеллектуальных затрат: это мобильность, скорость мышления, наблюдательность и умение самостоятельно находить решения на возникающие проблемы. Для того чтобы комфортно чувствовать себя в обществе, человеку необходимо свободно и легко мыслить, уметь наблюдать, анализировать, размышлять. Будущий мир принадлежит нашим детям, а потому одной из главных задач в воспитании детей является формирование у них интеллектуальной деятельности. В этом может помочь школа. На школьные годы приходится самый сложный возрастной период человека с 7 до 17 лет, когда формируются навыки общения в коллективе со сверстниками и с людьми старшего и младшего возраста, навыки получения глубоких знаний и практического их применения в жизни. Поэтому главной задачей современной школы является раскрытие способностей каждого ученика и воспитание интеллектуальной личности, готовой к жизни в высокотехнологичном и конкурентном мире. Поэтому в системе образования задача у всех педагогов одна — организовать систематическую познавательную деятельность таким образом, чтобы у учащихся не угасал интерес к учебе и всегда присутствовала готовность к постоянному самообразованию. Для того чтобы все эти требования были соблюдены, а в процессе обучения максимально развивались способности ребенка, в помощь приходит проблемное обучение, которое позволяет добиваться от детей инициативности и умения самостоятельно искать и находить ответы на возникающие вопросы. Проблемным называют обучение потому, что организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем — характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на всестороннее развитие школьника и его познавательных потребностей, на формирование интеллектуально активной личности, проблемное обучение является подлинно развивающим обучением. Большинство ученых — практиков признает, что развитие творческих и интеллектуальных

умений у учащихся в принципе невозможно без проблемного обучения.

Немалый вклад по организации и внедрению этого направления внесли такие ученые-педагоги как В. В. Давыдов, Н. А. Менчинская, П. Я. Гальперин, Ю. К. Бабанский, Н. Ф. Талызина, Т. В. Кудрявцев и др. В трудах этих ученых освещаются сущность, основные понятия и содержание методов проблемного обучения. И основной опыт по использованию проблемного обучения был накоплен практикой в общеобразовательных школах.

Однако в системе дополнительного образования, и, в частности, в художественной школе, степень разработанности проблемы невелика. На сегодняшний день методические подходы, касающиеся проблемного обучения в этом секторе, недостаточно выделены.

Поэтому цель методической разработки: описать практическое применение методов использования проблемных ситуаций в художественной школе на уроке рисунка на примере конструктивного построения гипсовой розетки «Тюльпан».

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Исторические аспекты проблемного обучения

Проблемное обучение — это современный уровень развития дидактики и передовой педагогической практики. И возникло оно как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения. Выяснилось, что именно сочетание передовой практики с теорией является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся. Само название «Проблемное обучение» связано не столько с этимологией слова, сколько с сущностью понятия [6]. Это последовательность процедур, включающих в себя постановку учебно-проблемной задачи и создание для учащихся проблемной ситуации, осознанно обогащающей способы приобретения новых знаний [8].

Проблемное обучение основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи, основавшего в 1894 г. в г. Чикаго (США) опытную школу, в которой учебный план был заменён игровой и трудовой деятельностью [11]. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями — инстинктами, возникавшими у детей спонтанно, по мере их физиологического созревания. В дальнейшем технология проблемного обучения получила распространение в 20-30-х годах XX века в советской и в зарубежной школе. В развитии теории проблемного обучения определенных результатов достигли педагоги Польши, Болгарии, Германии и других стран. Так, польский педагог В. Оконь в 1986 году исследовал условия возникновения проблемных ситуаций на материале различных учебных предметов и доказал преимущество обучения путем решения проблем для развития умственных способностей учащихся.

В советской педагогике возникновение дидактической системы проблемного обучения связывают с исследованиями А. М. Матюшкина, раскрывшего понятие построения «процесса научения»,

В. В. Давыдова, внесшего в педагогику понятие «организация содержания», М. И. Махмутова и М. А. Данилова «построение процесса обучения», И. Я. Лернера «содержание и методы обучения», а также Г. К. Селевко, Н. Ф. Харламова и др. советских педагогов и ученых, внесших немалый вклад в развитие проблемного обучения в современной педагогике.

Данная дидактическая система широко получила свое развитие в исследованиях В. В. Давыдова, который обосновал необходимость иметь новую структуру содержания учебного материала, построенную на основе сочетания современной формальной логики с логикой диалектической [6]. Экспериментально доказав возможность формирования теоретического мышления не только у старших, но и у младших школьников, В. В. Давыдов раскрыл диалектическую связь содержания и методов обучения и сформулировал ряд принципов построения учебных предметов:

— во-первых, принцип преемственности «От учителя к ученику»;
— во-вторых, принцип доступности — материала должен подаваться легко и доступно;
— в-третьих, принцип сознательности, иначе принцип деятельности;
— в-четвертых, принцип наглядности — наглядного материала, а в художественной школе — наглядного рисунка.

И сегодня эта методика проблемного обучения прекрасно работает в системе школьного и дополнительного образования на практике.

1.2. Дидактическое обоснование методов проблемного обучения

Дидактика — это раздел педагогики, раскрывающий закономерности усвоения знаний, умений и навыков. Смысл дидактики можно выразить в двух словах: «Как учить». Дидактическая система включает следующие принципы организации учебного материала и построения процесса проблемного обучения:

1) организация основной части учебного материла от общего к частному, от принципа — к применению в порядке логического развертывания исходных понятий в систему понятий данной науки;
2) обучение с актуализации с помощью создания проблемной ситуации путём введения новой информации;
3) введение новых понятий и принципов как через деятельность

учащихся по решению учебных проблем, так и через объяснение их сущности;

4) усвоение понятий и способов умственной деятельности путем применения соответствующих им знаковых систем (слов, формул, высказываний, схем) и образов через анализ информации, решение учебных проблем и классификацию конкретных объектов;
5) формирование у учащихся системы приемов и способов умственной деятельности для различных типов проблемных ситуаций;
6) обеспечение ученика текущей информацией о результатах его собственных действий, необходимой для оценки и самооценки;
7) предоставление ученику необходимых источников информации и управление ходом её анализа, систематизация и обобщение (извлечение из не новых знаний и способов деятельности). Характер изложения учебного материала преподавателем зависит от внутренних условий, которыми являются уровень проблемности усвоения знаний и уровень эффективности учения [13].

Эти принципы отражают следующие методы:

1/ Метод диалогического изложения. Этот метод состоит в том, что, излагая материал, учитель привлекает учащихся к формулировке проблемы и к поиску путей её решения, к совместному выводу и «открытию» закона, правила и т. д. Учитель целенаправленно и систематически создаёт проблемные ситуации и управляет деятельностью учащихся, активно участвующих в анализе фактического материала, в его обобщении и формулировании выводов. Диалогическое проблемное изложение как бы ступень для перехода к четвёртому способу организации обучения — к применению системы проблемных вопросов, познавательных задач и бесед. В этих случаях сокращается изложение преподавателем новых знаний, знания приобретаются школьником в процессе самостоятельных работ.

2/ Метод эвристического изучения. Этот метод представляет собой передачу информации в форме беседы, задач и заданий. Эвристический метод почти всегда выглядит как сочетание диалогического изложения учебного материала с систематической постановкой проблемных и не проблемных задач и заданий. Характер сочетания такого изложения знаний с решением задач по разным учебным предметам и классам будет различен.

В отличие от диалогического метода при эвристическом изучении учитель побуждает учащихся самостоятельно решать учебную проблему в ходе дискуссии, беседы, выполнения самостоятельной работы. Применение эвристического метода при усвоении и закреплении новых знаний создает объективные условия, когда ученик не только систематически сталкивается с проблемой, но и решает ее под руководством учителя. Однако применение этого способа организации процесса учения не всегда возможно. Эвристический метод также характерен для системы дополнительного образования.

1.3. Проблемная ситуация — основное звено проблемного обучения

Для начала остановимся на том, что же такое — проблемная ситуация. Проблемная ситуация — это познавательная задача, которая характеризуется противоречием между имеющимися знаниями, умениями и предъявляемым требованием. Это крайне эффективное средство обучения и интеллектуального развития учащихся. Проблемная ситуация была открыта при исследовании психологами творческих процессов мышления, как одна из главных психических реальностей, являющихся начальным моментом, источником творческого мышления [4]. Проблемная ситуация — центральное звено проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность, активизируется мышление, создаются условия для формирования правильных обобщений [5],[10]. Создание проблемных ситуаций, определяющих начальный момент мышления, является необходимым условием организации процесса обучения, способствующего развитию подлинного продуктивного мышления детей, их творческих способностей [6]. Сам факт столкновения с трудностью, невозможностью выполнить предложенное задание с помощью имеющихся знаний и способов действия рождает потребность в новом знании. Эта потребность и является основным условием возникновения проблемной ситуации, одним из главных ее компонентов [5]. Именно проблемная ситуация помогает вызвать определенную познавательную потребность у учащихся, дать необходимую направленность их мысли и тем самым создать внутренние условия для усвоения нового материала [3]. Глубокие знания ученики приобретают именно путем создания проблемной ситуации. Психологи установили, что ядром проблемной ситуации должно быть какое-то значимое для человека рассогласование, противоречие [10]. «Чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, — отмечает А. М. Матюшкин, — нужно поставить ребенка

перед необходимостью выполнения такого задания, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного» [5]. Проблемная ситуация прежде всего характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знании о предмете, способах или условиях выполнения задания. Главный элемент проблемной ситуации — неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания, для выполнения нужного действия [5]. «Проблемная ситуация» и «учебная проблема» являются основными понятиями проблемного обучения, которое рассматривается не как механическое сложение деятельностей преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей, каждая из которых имеет свою самостоятельную функциональную структуру [9]. Однако при столкновении с трудностью у учащихся может и не возникнуть познавательная потребность, если задание, которое должно выявить затруднение у детей, дается без учета их интеллектуальных возможностей и достигнутого ими уровня знаний. Поэтому в качестве еще одного компонента проблемной ситуации выделяются возможности учащихся в анализе условий поставленного задания и открытии нового знания [5]. Степень трудности задания должна быть такова, чтобы с помощью наличных знаний и способов действия учащиеся не могли его выполнить, однако этих знаний было бы достаточно для самостоятельного понимания содержания и условий выполнения задания. Только такое задание способствует созданию проблемной ситуации. В результате у человека возникает мотив узнать, выяснить, понять действительные причины тех трудностей, на которые он неожиданно натолкнулся. На благодатном фоне столь ярко выраженного познавательного мотива у учащихся возникает интерес и желание найти выход из создавшейся проблемной ситуации.

Таким образом, исходя из вышеперечисленных теоретических аспектов, получается, что проблемное обучение крайне необходимо в современном образовании для формирования у обучающихся грамотных навыков для успешного освоения учебной программы и формирования правильного мировоззрения.

2. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Применение проблемного обучения в практике

Проблемное обучение на практике применяется как последовательность процедур, включающих в себя постановку учебно-проблемной задачи и создания для учащихся проблемной ситуации [8]. Каждое последующее задание, призванное совершенствовать знания, умения и навыки учащихся, усложняется по мере усвоения ими новых знаний. В результате возникает противоречие между уже имеющимися знаниями, умениями и отношениями и предъявляемыми новыми требованиями. В результате возникает проблемная ситуация. Так, дети, уже умеющие рисовать и строить простые геометрические формы, но еще никогда не сталкивающиеся с более сложными рельефными формами, получают задание построить объемный рельеф. Закономерно возникает проблемная ситуация, означающая, что они натолкнулись на явное, но пока непонятное препятствие, затрудняющее их дальнейшее действия [5]. Эта явная для учащихся проблемная ситуация содержит в себе ярко выраженное противоречие между желанием и невозможностью продолжать прежние действия. Тем самым она составляет необходимые начальные условия для мышления: она закономерно побуждает к тому, чтобы разрешить возникшее противоречие, т.е. прежде всего осмыслить причины начавшихся неудач в осуществлении определенной деятельности. Вначале возникает осознание проблемной ситуации, потом ее принятие и далее ее решение. Во время этого процесса учащиеся овладевают новыми знаниями и навыками в гораздо лучшей степени, нежели каким-то другим способом, и, в дальнейшем, применяют эти знания для решения других, более сложных заданий. Учащиеся усваивают более обобщенные знания при поиске неизвестного в проблемной ситуации потому, что столкновение с трудностью при выполнении конкретного задания, предложенного учителем, пробуждает интерес и желание найти ответ. Ребенок оказывается перед необходимостью открыть тот способ,

который поможет ему выполнить это конкретное задание. Для достижения поставленных целей и реализации задач в художественной школе используются проверенные и сложившиеся в традициях изобразительного творчества методы обучения, построенные с учетом целеполагания и проблемности:

1) метод диалогического изложения, когда преподаватель, излагая материал, сознательно привлекает обучающихся к формулировке проблемы, а затем знания приобретаются в процессе самостоятельной работы.
2) Метод эвристического изложения, где метод диалогического изложения сочетается с систематической постановкой проблемных заданий.

Такие методы очень продуктивны и наряду с методами поисковой и исследовательской деятельности проблемного обучения позволяют достичь лучшего усвоения знаний.

Задачи проблемного обучения на практике сводятся к тому, что самостоятельная систематическая поисковая деятельность учащихся сочетается с усвоением ими готовых знаний и выводов, подаваемых педагогом. Процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной деятельности. Любое творческое действие, будь то придумывание композиции на заданную тему или конструктивное построение натюрморта, требует от учащихся активного включения в мыслительный процесс и соблюдения при этом определенных правил, предлагаемых педагогом. Педагог озвучивает задание и создает проблемную ситуацию для детей. Детская мыслительность набирает свою силу в процессе осознания проблемы, которая возникает во время выполнения задания.

Согласно системе В.В.Давыдова, упомянутого ранее, на практике успешно применяются все четыре принципа проблемного обучения: принцип преемственности «от учителя к ученику», принцип доступности подачи материала, принцип деятельности и наглядный рисунок педагога.

2.2. Классификация проблемных ситуаций, пути и способы их создания

В соответствии с типом неизвестного структурного элемента действия, считает А. М. Матюшкин, можно выделить три типа проблемных ситуаций[11]:

1. Проблемные ситуации, в которых неизвестное составляет закономерности предмета действия. В проблемных ситуациях этого типа нужно раскрыть новую закономерность, отноше-

ние и т.п., необходимые для объяснения некоторого явления или для доказательства истинности определенного положения. Такие ситуации составляют большой класс теоретических проблемных ситуаций.

2. Проблемные ситуации, в которых неизвестное составляет способ действия. Примерами таких проблемных ситуаций являются многочисленные ситуации с заранее известной целью действий, составляющей вещь, состояние или процесс. Для разрешения таких проблемных ситуаций необходимо найти новый способ достижения цели. Этот класс проблемных ситуаций широко представлен как в различных видах профессиональной деятельности, так и в ситуациях обучения. В экспериментальных исследованиях мышления проблемные ситуации этого типа достаточно подробно описаны для различных видов манипулятивных проблем, в которых известны начальная и конечная ситуации, но неизвестны оптимальные способы преобразования начальной ситуации в конечную.
3. Проблемные ситуации третьего типа характеризуются тем, что неизвестное составляет условия действия. Они представлены широким классом ситуаций, возникающих на различных этапах тренировки действия, когда способ действия известен, но еще неизвестны общие условия, определяющие структуру его психической регуляции. Специальными случаями таких ситуаций являются ситуации, возникающие, например, в процессе формирования речевых, математических, сложных профессиональных навыков [11].

В художественной школе на уроках рисунка и живописи при знакомстве с построением новых предметов чаще всего используется ситуация второго типа, когда неизвестное составляет способ действия. То есть известны начальная и конечная ситуации, но неизвестны оптимальные способы ее выполнения: то есть имеется натура и ребенок четко понимает, что ему необходимо изобразить натуру максимально достоверно, но как это сделать, он не знает.

Ситуации первого типа, теоретические, также имеют место быть, но они используются для объяснения определенных явлений, определяющих цветность предмета или какое-то явление, воздействующее на зрительное восприятие или контрастность изображаемых предметов, так то «тональность», «воздушная перспектива» или «рефлекс».

Проблемные ситуации третьего типа имеют широкое применение на всех уроках, как теоретическое, так практическое, для отработки знаний, умений и навыков. Поскольку выполняя практиче-

ские задания, учащиеся закрепляют и совершенствуют дальнейшее развитие своих навыков и умений, полученных ранее при выполнении предыдущих заданий в классе.

Таким образом, применение методов проблемного обучения на практике с использованием четырех принципов проблемного обучения и созданием проблемных ситуаций разных типов, стимулирует учащихся к самостоятельной исследовательской деятельности.

3. ПРАКТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА ПРИМЕРЕ ПОСТРОЕНИЯ ГИПСОВОЙ РОЗЕТКИ «ТЮЛЬПАН»

Разберем практическое использование проблемной ситуации на уроке рисунка на примере построения гипсовой розетки — трилистника «Тюльпан». Учебный предмет Рисунок — это определенная система обучения, направленная на развитие пространственного видения, логического мышления, понимания закономерности строения форм и развития умений и навыков работы с графическими материалами. Программа по рисунку включает целый ряд теоретических и практических заданий по изучению формы предметов, их конструктивному построению и тональному разбору, которые помогают познать и осмыслить окружающий мир, понять закономерность строения форм природы и овладеть навыками графического изображения. Особое значение на уроках рисунка отводится изучению законов перспективы и конструктивному построению предметов. К изучению гипсовой розетки учащиеся приступают во втором полугодии второго класса. Цель задания: приобрести навыки построения гипсового рельефа. В задачи педагога в этом задании входят объяснение детям понятия «рельеф» и обучение этапам выполнения конструктивного построения розетки с учетом пропорций и линейной перспективы. Для такого задания обычно берется несложный гипсовый орнамент «Тюльпан». Учитывая, что основной задачей конструктивного рисунка является развитие у обучающихся объемного и пространственного мышления, а также умения понимать форму предмета, гипсовая розетка, как никакой другой конструктивный предмет, помогает развить у детей данные способности. На примере построения простейшей розетки, и понимании того, как легко и просто можно найти ее объем, основываясь на логическом и пространственном мышлении, в дальнейшем, уча-

щиеся легко смогут справиться с любой другой сложной розеточной формой.

Здесь необходимо отметить и тот факт, что не в каждой возрастной категории применим этот опыт. Такие задания можно давать детям от 13 лет и старше. Но и при таком раскладе подход сугубо индивидуален: не каждый ребенок 13 лет сможет понять эту технологию. Во многом все зависит от мышления и индивидуального развития ребенка. При общей теме задания и общих требованиях работа с детьми должна быть строго индивидуализирована. Максимальной заботой педагога должно являться выявление и развитие способностей ребенка исходя из его индивидуальных качеств. Преподавателю следует помнить, что в связи с индивидуальными и возрастными особенностями учащихся усвоение материала может идти неравномерно. Для отстающих учеников преподаватель должен ограничивать учебные задачи, но добиваться выполнения основных требований к выполнению задания. Полезными могут быть отдельные задания и упражнения, выполняемые индивидуально в классе или дома. Так для лучшего усвоения материала можно совместить конструктивный рисунок и лепку рельефа из глины или пластилина. Участвуя тактильно в процессе наращивания рельефа, понимание наращивания его формы карандашом на листе бумаги будет проходить значительно легче. Отдельно необходимо остановиться и на возрастных особенностях детей в этот период. Подростковый возраст от 13 до 15 лет, в котором изучается гипсовая розетка «Тюльпан», отличают определенные особенности. Почему так важно обращать внимание на возраст учащихся, потому что игнорирование возрастных особенностей создаст эффект безадресности и абстрактности объяснений преподавателя. Этот период самый сложный в силу бурных психологических и физических изменений. Очень много противоречий: с одной стороны уход в себя и стремление к самоанализу, с другой стороны повышенная критичность и неприятие поступающей информации просто на веру. Дети этого возраста крайне критичны, и подаваемую им информацию нужно преподносить уверенно и обоснованно.

Поскольку ведущая деятельность в этом возрасте общение со сверстниками, педагогу в своей практике иногда целесообразно использовать работу в паре. Большую часть подаваемой информации подростки лучше воспринимают от своих сверстников, нежели от взрослых, здесь срабатывает свойственная подростковому возрасту реакция отказа. Поэтому, зная возможности каждого учащегося, преподаватель объединяет для работы учащегося оперативно усвоившего материал, с учащимся, который нуждается в дополнительном

объяснении. Таким образом, усвоение нового материала происходит значительно легче для каждого учащегося: один повторяет уже усвоенный материал и, тем самым закрепляет его, закладывая крепкий фундамент дальнейших знаний, другой значительно легче понимает и выполняет поставленные задачи под поддержкой сверстника.

Также детям этого возраста свойственно теоретическое дискурсивное мышление, задача преподавателя донести учебный материал не просто максимально понятно, но и обосновать каждое свое действие. Дискурсивное мышление — это мыслительный процесс, в котором происходит последовательный перебор различных вариантов решения той или иной задачи на основе логического рассуждения. И именно логическое обоснование и рассуждение позволяют каждому ребенку прийти к правильному пониманию учебного материала. Преподаватель, объясняя материал, должен это учитывать и преподносить факты обоснованно и уверенно, не игнорируя любые реакции отказа принятия информации, а доказывая все логически. Например, ребенок гипотетически задает преподавателю вопрос о том, зачем вообще строить розетку, если ее можно нарисовать на глаз. Преподаватель может согласиться с мнением ученика: «Да, можно розетку нарисовать и на глаз, если у тебя хороший глазомер. Попробуй, посмотрим, что из этого получится». Ребенок пробует, рисует, путается в линиях, в толщине, в сердцах бросает карандаш, и, в результате, соглашается с тем, что без построения тут никак не обойтись. Детям надо давать возможность доказывать свою точку зрения, давать возможность ошибаться. При таком взаимодействии, в процессе «пыхтения» над вынужденно созданной самим ребенком проблемой и понимания своей несостоятельности в данном вопросе, объяснения преподавателя и процесс усвоения нового материала будут проходить в еще лучшей степени, нежели можно было ожидать.

Помимо реакции отказа школьникам этого возраста свойственна и реакция имитации, то есть стремление копировать, и это качество педагогу тоже нужно грамотно использовать. В проблемном обучении, где ситуацию нужно разобрать, проанализировать и самостоятельно решить, склонность к таким поведенческим реакциям, если их правильно и грамотно направлять, может очень помочь в усвоении нового материала.

Перед началом работы с конструктивным рисунком розетки целесообразно, как уже указано было выше, полепить на уроках скульптуры симметричный гипсовый рельеф, чтобы у детей возникло реальное понимание того, как наращивается объемная форма на плоском основании. Уроки скульптуры замечательны тем, что

ребенок воочию пытается воссоздать объемную форму, тем самым принимая непосредственное тактильное участие в наращивании объема, и четко осознает этот объем, поскольку лепит его сам. Как лепится рельеф на уроках скульптуры: вначале дети лепят основу, потом рисуют на глиняной основе контур рельефа и уже затем наращивают глиной нужный объем, не выходя за пределы рисунка. Успешность объяснения конструктивного построения гипсовой розетки во многом будет зависеть и от того, насколько хорошо учащиеся тактильно прочувствовали форму предмета на уроке скульптуры, поскольку в данном случае новые понятия и принципы построения рельефа будут вводиться не только через объяснения преподавателя, но и через деятельность самих учащихся.

Розетку перед началом рисования, необходимо изучить. Понять ее характер, разобрать, из чего она состоит (рис. 1).

Рис. 1. Гипсовая розетка «Тюльпан»

Итак, мы внимательно рассматриваем розетку вначале без перспективного сокращения. Дети детально изучают рельеф, анализируют, рассуждают, делятся своими наблюдениями. Отвечают, что у розетки есть основание — прямоугольная форма на которой находится сам «Тюльпан». Также они отмечают, что цветок абсолютно симметричен и расположен строго посередине основания. У цветка имеется яйцеобразная сердцевина, в дальнейшем мы будем называть ее «яйцо», и на яйце сверху расположены лепестки, максимально расширяющиеся в середине и несколько сужающиеся в нижней части трилистника, а вверху переходящие в острые кончики. Есть плодоножка, тоже имеющая интересную форму, на которую также

стоит обратить внимание детей. Все эти нюансы учащиеся изучают детально. Дети должны четко понимать форму цветка, иначе в дальнейшем они не смогут грамотно его построить. На данном этапе работы проблемы нет. Казалось бы, здесь ничего сложного. Но проблемная ситуация возникает, когда ракурс розетки меняется в зависимости от перспективного сокращения. В перспективе дети наблюдают, что симметрия нарушается, и объем цветка вносит свои коррективы. Ближний к нам лепесток разворачивается и становится как будто шире, дальний от нас лепесток наоборот сужается. Все, без исключения, учащиеся замечают, что симметрия как таковая, исчезает (рис. 2).

Рис. 2. Гипсовая розетка «Тюльпан» в перспективном сокращении

По мере отдаления от рельефа, форма его меняется в соответствии с правилами перспективного сокращения, и чем сильнее перспективное сокращение, тем сложнее выглядит рельеф. Рисовать розетку нужно именно со сложного ракурса, с передачей его объема, нарушающего общую идиллию симметрии. Возникает противоречие между уже имеющимися навыками построения плоских предметов в перспективе и предъявляемым требованием в построении рисунка объемного рельефа. На этом фоне возникает проблемная ситуация первого типа (по А. М. Матюшкину), где неизвестность составляет закономерность, необходимую для объяснения этого явления. По мере осознания этого, дети понимают, что справиться с таким заданием будет нелегко. Есть начальная ситуация: розетка в перспективном сокращении с визуально нарушенной симметрией, и есть конечная цель: эту розетку надо правильно изобразить. И сделать это, судя по всему, будет ой, как не просто. Эту проблемную ситуацию нужно разрешить. То есть имеется натура и ребенок четко понимает, что ему необходимо изобразить натуру максимально достоверно, но как это сделать, он не знает.

Таким образом, путем введения этой новой и сложной информации создается проблемная ситуация второго типа, в которой

неизвестное составляет способ действия, который необходим для объяснения этого явления и диалогический метод изложения информации, где преподаватель, излагая новый материал, привлекает и самих учащихся к формулировке проблемы. Ведь сам факт столкновения с трудностью и невозможностью выполнить предложенное задание с помощью имеющихся знаний и способов действия рождает потребность в новом знании. Обучающимся необходимо будет четко понять и осознать закономерность влияния воздушной перспективы на объемный рельеф и то, как эту закономерность показать в своем рисунке. И здесь в силу вступает грамотное объяснение преподавателя.

Таким образом, создав несколько проблемных ситуаций, педагог должен подвести учащихся к мысли о проведении аналогии с лепкой объема на уроке скульптуры. Как лепится рельеф на уроках скульптуры? Дети отвечают, что вначале они лепят плиту — основание, затем рисуют на плите контур рельефа, а далее наращивают — налепливают объем. Те же принципы наращивания объема от плоского рисунка мы будем использовать и в конструктивном построении, только делать мы это будем визуально. Дети должны четко осознать, что поэтапно, вначале мы построим плиту-основание, далее нарисуем на основании симметричную розетку, и уже потом будем наращивать от этого симметричного рисунка нужный объем.

Здесь работает дидактический принцип организации учебного материала «от общего к частному», т.е. от принципа к применению в порядке логического развертывания учебных понятий в систему понятий данного учебного задания.

Далее педагог с помощью наглядного рисунка демонстрирует учащимся путь решения проблемной ситуации.

Для того, чтобы новые понятия и принципы конструктивного построения усвоились хорошо, преподавателю нужно разбить работу на этапы. В данном случае целесообразно показать все этапы работы от начала до конца, объясняя каждый этап, тем самым предоставляя ученику как текущую, так и уже известную информацию, тем самым побуждая его к мыслительной деятельности и запоминанию.

После разъяснения материала и наводящих вопросов по мере его объяснения, можно переходить к практической деятельности, также разбивая работу на этапы с обязательным применением педагогического рисунка, где ребенок становится соучастником этого поиска. То есть вначале мы полностью предоставляем информацию, а затем управляем ходом ее анализа и решения.

Объяснения преподавателя начинаются с первого этапа работы, которым будет являться компоновка основания (гипсовой плиты)

в листе с учетом падающей тени. На данном этапе преподавателю необходимо напомнить детям главные правила компоновки: снизу расстояние от края листа до рисунка всегда больше, чем сверху. Со стороны падающей от розетки тени также оставляем больше свободного пространства, учитывая перспективное сокращение гипсовой плиты (рис. 3).

Рис. 3. Построение основания розетки

Поскольку сам цветок «Тюльпан» вначале мы будем строить плоским, необходимо точно найти его местоположение на плите. Поэтому вторым этапом будет нахождение центра розетки с помощью диагоналей (рис. 4).

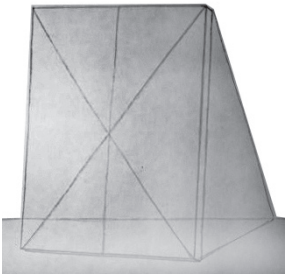

Рис. 4. Нахождение центра с помощью диагоналей

Третьим этапом, после нахождения центра розетки будет рисунок плоского изображения «Тюльпана». Здесь необходима точность. «Тюльпан» абсолютно симметричен, и учащиеся должны будут нарисовать его правильно. Точно найти форму сердцевины, лепестков и стебелька. Определить местоположение боковых лепесточков по отношению к диагоналям, их толщину и то, как она меняется по всей длине (рис. 5).

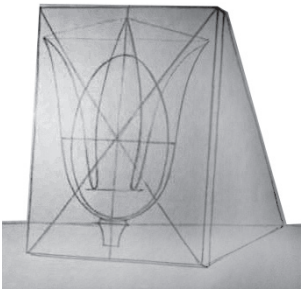

Рис. 5. Рисунок плоского изображения «Тюльпана»

И на четвертом этапе, когда завершен рисунок плоской формы, мы начнем наращивать объем трилистника. Наращивание производим с оси, с яйцеобразной сердцевины «Тюльпана» (рис. 6).

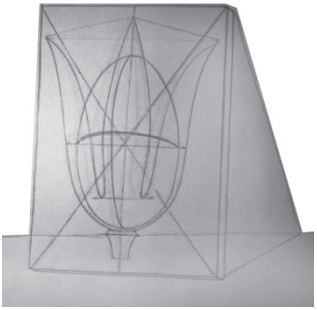

Рис. 6. Наращивание яйцеобразной формы

Наращивание производится на глаз визуально. Можно использовать метод визирования. Со своего места каждый ребенок должен определить, насколько цветок развернут от него и какую толщину ему необходимо выбрать. Здесь у детей активно включаются функции наблюдения, сравнения и анализа. На пятом этапе, когда правильно найдена толщина и разворот основы трилистника, можно нарастить объем в нижней части яйцеобразной формы, а также нарастить и плодоножку. Преподаватель объясняет, что наращивание лепестков трилистника на основе найденного объема начинается с середины, со среднего лепестка. А помогут нам в этом маленькие элементы в виде отрезков — знаковых схем, применение которых позволит добиться правильного объема и облегчит способы его нахождения.

С помощью этих отрезков мы можем «поднимать» форму от ее плоского изображения и видеть, как она меняется в зависимости от сокращения (рис. 7).

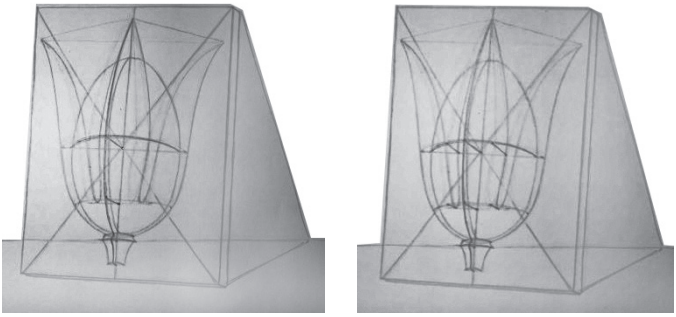

Рис. 7. Наращивание плодоножки и среднего лепестка «Тюльпана». Отрезки позволяют увидеть и определить объем непосредственно

Далее, как в конструкторе, мы поднимаем средний лепесток «Тюльпана» от плоской формы на яйцо в соответствии с объемом. И помогают нам в этом все те же помощники — отрезочные элементы (рис. 8).

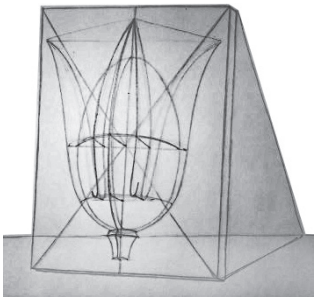

Рис. 8. Нахождение среднего лепестка в соответствии с объемом

По этой же схеме мы «поднимаем» и боковые лепестки. Изменение формы при таком подходе происходит само собой и ребенку не приходится ломать голову над тем, почему дальний лепесток уже ближнего и как правильно найти его ширину. Ширина изменяется сама собой естественным образом в соответствии с правилами перспективного сокращения (рис. 9).

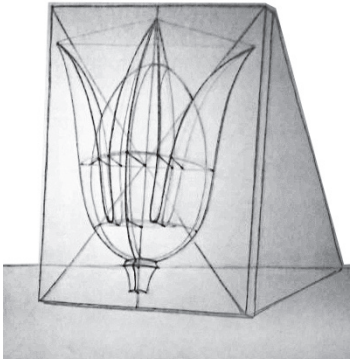

Рис.9. Нахождение боковых лепестков «Тюльпана» в соответствии с сокращением

Первое знакомство с розеткой «Тюльпан» стоит остановить на конструктивном построении без тонального разбора. Максимум, можно показать легким тоном основные падающие и собственные тени (рис. 10).

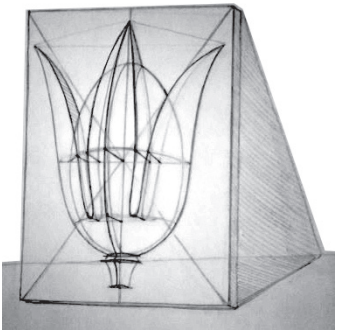

Рис. 10. Конечный результат

Преподаватель предоставил информацию, далее учащиеся приступают к решению проблемной задачи, к самостоятельной работе. На данном этапе включается проблемная ситуация третьего типа, когда способ действия уже известен, а конечная цель не совсем, поскольку учащиеся самостоятельно приступают к формированию нового, пока неизвестного им, навыка. При этом преподаватель продолжает использовать педагогический рисунок в соответствии с принципами организации проблемного обучения, добиваясь

усвоения понятий и способов умственной деятельности в процессе конструктивного построения не только путем самостоятельной работы учащихся, но и грамотными поправками. Включаются поисковая и исследовательская деятельность: анализ, изучение формы, ее исследование и нахождение правильного хода. Дети не просто повторяют действия преподавателя, приобретая, таким образом, навыки грамотного конструктивного построения, а размышляют и анализируют, поскольку у каждого ученика свой ракурс, отличающийся от ракурса преподавателя. В процессе самостоятельной работы учитель корректирует и целенаправленно создает новые проблемные ситуации, указывая на неточности и заставляя учащегося перепроверять свой рисунок и выполнять его более точно, тем самым управляя деятельностью учащихся и активно участвуя в анализе работ. Корректировка самостоятельной работы учащихся ведется в процессе рисунка постоянно и на каждом этапе, потому что каждый ученик должен быть обеспечен текущей информацией о результатах его собственной деятельности, необходимой для оценки и самооценки. Именно такая система приемов и воспитательного воздействия на ученика позволяют каждому учащемуся максимально проникнуть в сущность задачи, а ее грамотное решение и умение анализировать свою работу способствуют осознанному приобретению навыка рисунка.

За время выполнения этого задания включаются все этапы проблемного обучения: понимание проблемной ситуации, осознание сущности затруднения и поиск способа решения проблемной задачи, а также проверка правильности ее решения. Разрешение этой ситуации путем наблюдения, анализа и грамотного построения позволяет достичь максимального понимания не только формы этого предмета, но и понимания того, что любой предмет, даже самый сложный, можно разобрать «по косточкам» и легко с ним справиться. Ученики решают данную задачу путем проблемного исследования: они вынуждены наблюдать, глубоко анализировать, перепроверять, и, наконец, понимать, для чего нужны все этапы работы, от грамотной компоновки и до обоснованного не только теоретически, но и практически, построения. Наблюдение, анализ и поиск правильного решения — основа получения глубоких знаний и осознанных навыков. Возникшая проблема решается путем проникновения в сущность конструктивного построения розетки, и впоследствии понимание этой сущности позволит грамотно и точно рисовать и другие розетки более сложной формы. Более того, осознание и понимание решенной задачи приводит учащихся и к понимаю того, что любой предмет нужно не просто рисовать,

его нужно исследовать, его нужно понять и разобрать. К учащимся приходит понимание того, что грамотный разбор формы в дальнейшем помогает получить хороший результат без лишних затрат. В дальнейшем, этот метод исследовательской деятельности, приобретенный путем осознания, принятия и разрешения возникшей проблемы, поможет легко справиться с любыми другими возникающими задачами похожего характера. Благодаря полученным таким образом знаниям учащиеся уже смогут самостоятельно рисовать любые сложные формы, основываясь на полученном опыте. А в повседневной жизни такой исследовательский опыт может помочь решению и других более сложных задач.

Таким образом, на практическом описании примера использования проблемных ситуаций в построении гипсовой розетки «Тюльпан», мы можем убедиться как успешно методы проблемного обучения могут применяться на уроках рисунка, и как легко и непринужденно дети могут усваивать новый учебный материал, и, в дальнейшем успешно использовать полученные навыки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются самостоятельная систематическая поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных и творческих способностей [5].

На примере урока рисунка в художественной школе мы убедились что использование в педагогической деятельности проблемного метода обучения позволяют максимально эффективно достигать поставленных задач. Практический пример поэтапного выполнения задания конструктивного построения гипсовой розетки «Тюльпан», детерменированный разными проблемными ситуациями, показывает как эффективно работают методы проблемного обучения в процессе усвоения учебного материала. Благодаря такому подходу учащиеся постигают законы рисования более чем успешно и формирование новых навыков, подстегнутых проблемными ситуациями, проходит быстрее и эффективнее, поскольку проблемный метод обучения, наблюдение и анализ, позволяют максимально быстро понять суть учебной задачи и также быстро добиться положительных результатов.

В целом же, обобщая полезность и актуальность методики проблемного обучения можно прийти к следующим выводам: проблемный подход в обучении результативный и здоровьесберегающий, поскольку не заставляет ребенка зубрить, а включает мыслительную деятельность. Проблемный подход в обучении позволяет достичь большей результативности, создает положительную мотивацию к дальнейшему обучению и формирует личностные качества, способствующие дальнейшему успешному развитию ребенка и в последующем гармоничному нахождению его в социуме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе/ Ю. К. Бабанский. — Москва : Просвещение, 1985.

2. Барщ, А. О. Рисунок в средней художественной школе: издание второе, дополненное / А. О. Барщ. — Москва : Изд-во Акад. художеств СССР, 1963. — 298 с.: ил.

3. Знания, умения и навыки (ЗУН) в практической деятельности педагога. — URL: https://wiki.fenix.help/pedagogika/zun-yeto-v-pedagogike (дата обращения: 08.08.2022).

4. Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии /Д. Г. Левитес. — Москва : ИПП ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1998.

5. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении /А. М. Матюшкин. — Москва : Просвещение, 1972.

6. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. — Москва : Педагогика, 1975.

7. Миновская, О. В. Педагогу в помощь — проблемное обучение. Лекция: Деятельность учителя и ученика в проблемном обучении / О. В. Миновская. — URL: http://www.eduportal44.ru/Kostroma_EDU/Rovesnik/pedagog/DocLib1/Проблемное%20обучение.aspx (дата обращения: 23.12.2022).

8. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — URL: https://didacts.ru/termin/znanie.html (дата обращения: 15.08.2022).

9. Педагогический словарь по темам. — URL: https://didacts.ru/termin/znanie.html (дата обращения: 02.09.2022).

10. Оконь, В. В. Основы проблемного обучения / В. В. Оконь. — Москва : Педагогика, 1986.

11. Педагогическая психология. Классификация проблемных ситуаций. — URL: https://studme.org/88945/pedagogika/klassifikatsiya_problemnyh_situatsiy (дата обращения: 15.08.2022).

12. Развивающее обучение по системе Давыдова. — URL: https://studopedia.ru/4_91551_razvivayushchee-obuchenie-po-sistieme-davidova.html (дата обращения: 02.09.2022).

13. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — Москва : Просвещение, 1998.

14. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапцевич. — Москва : Просвещение, 2001. — 928с.

15. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. — Москва : Юрист, 1997.

16. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04 февраля 2010 г. — URL: https://docs.cntd.ru/document/902210953 (дата обращения: 23.12.2022).

Учебное издание

Актуализация возможностей проблемного обучения в детской художественной школе на уроках рисунка

Методическая разработка

Разработчик
А. В. Галиулина

Верстка Е. С. Меньшениной

Формат 60×84/16. Объем 1,86 усл. печ. л.

Отпечатано ИП Сорокин Виталий Борисович
454076, г. Челябинск г, Краснопольский пр-т, 7-146