

приемы развития проектируемого объекта. В процессе эскизирования новые идеи формируются путем оценки ситуации среды проектирования, отдельные элементы исключаются или добавляются – происходит уточнение идеи проекта. На начальном этапе по А.В. Ефимову процесс поиска проектной идеи и замысла материализуется в виде эскизов, набросков, моделей, раскрывающих ход мыслей автора, характеризующих творческий акт, не всегда еще осознанный до конца [2, с. 397].

Следующий, более подробно разрабатываемый этап – эскизный проект, который учитывает пожелания, замечания, изменения, возникающие в процессе рассмотрения проектной концепции заказчиком. Работа над эскизным проектом предполагает не только уточнения и углубления идеи, но и осознанное переосмысление на новом уровне понимания основных проектных ориентиров и ценностей. Выполненный в рамках учебного процесса «дизайн-проект интерьеров библиотеки «Читай-город» в Великом Новгороде после встречи с заказчиком были внесены корректировки с учетом особенностей функциональных, производственных и технологических процессов, а также качества предлагаемых отделочных материалов.

Таким образом, эскизный проект, сохраняя и развивая концептуальные идеи предыдущей стадии проектирования, раскрывает детали задуманного проектируемого объекта с учетом объемно-планировочного решения сооружения, внешнего и внутреннего благоустройства, оборудования интерьера и экстерьера, комплексное решение колористики среды, светодизайна, системы визуальных коммуникаций, конструктивных решений и используемых материалов, и технологий.

Проектная деятельность на кафедре дизайна НовГУ заключается в изучении ряда проблем, возникающих при проектировании архитектурно-пространственной среды интерьера или экстерьера. Результатом совместных исследований является понимание сущности проектирования функционально целесообразных, технически оправданных, эстетически выразительных объектов, формирующих комфортное пространство для жизнедеятельности человека в предметно-пространственной среде.

Литература:

1. Бархин, Б. Г. Методика архитектурного проектирования / Б. Г. Бархин. – М. : Стройиздат, 1993. – 438 с.
2. Ефимов, А. В. Дизайн архитектурной среды : учеб. для вузов / А. В. Ефимов и др. – М. : Архитектура-С, 2007. – 504 с.
3. Шимко, В. Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование городской среды / В. Т. Шимко. – М.: Архитектура-С, 2006. – 384 с.
4. Шимко, В. Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Генерирование проектной идеи / В. Т. Шимко и др. – М. : Архитектура-С, 2016. – 248 с.
5. Новый словарь дизайнера / замысел, тексты, рук. А. Ермолаев; соавт. текстов; ред. Т. Шулика. – Ошвенск-М. : Мастерская-таф, 2014. – 216 с.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Гелясина Елена Владимировна,
заведующий кафедрой педагогики, психологии и частных методик,
кандидат педагогических наук, доцент
Витебский областной институт развития образования,
Витебск, Республика Беларусь
e-mail: elena_popkova@list.ru*

Проблема обеспечения качества непрерывной профессиональной подготовки педагогов принадлежит к числу проблем, поставленных достаточно давно. Она является одной из наиболее обсуждаемых на различных научно-педагогических форумах и на

страницах периодических педагогических изданий. К ней обращаются в своих диссертационных исследованиях отечественные и зарубежные ученые. Анализ результатов научных работ, проведенных в данном направлении свидетельствует о том, что основное внимание их авторы уделяют вопросам совершенствования методики. Вместе с тем, практика показывает, что довольно много вопросов в области непрерывной профессиональной подготовки педагогов остается нерешенными. И что, немаловажно, принципиально нерешаемыми лишь на уровне внедрения отдельных методических инструментов в образовательную практику. Системные преобразования, способные обеспечить качественно новый уровень подготовки не возможны при условии проведения лишь «косметического ремонта». Глубина планируемых преобразований прямо пропорционально теоретической глубине исследований, ориентированных на разработку «генерального плана реконструкции». Все сказанное выше актуализирует необходимость разработки специального методологического инструментария, который позволил бы создать «несущую конструкцию» для выявления теоретических основ заявленного вида подготовки.

На наш взгляд таким инструментом является концептуализация. Последнюю мы рассматриваем как методологическую процедуру, ориентированную на создание концепции – прото-теоретической конструкции, позволяющей представить в предельно общем, целостном, монолитном виде стратегию преобразования объекта. В контексте нашего исследования этим объектом выступает непрерывная профессиональная подготовка педагогов. Такого рода прото-теоретическая конструкция является надежным «поставщиком» теоретического материала для разработки модели-гипотезы.

Следует заметить, что понятие «концепция» в значении «прото-» употребляется крайне редко. Хотя семантика данного слова указывает на целесообразность его использования именно в таком значении. В работах В.З. Демьянкова [2] было установлено, что в разнообразных узусах и само слово «концепт» и слова, которые от него образованы, сохраняют значение «зачаточность, незавершенность». Кроме того, в данном исследовании было установлено, что суффиксальное производное *conceptaculum* употреблялось в значении «вместилище» и по смыслу соотносилось с глаголом «*conspirio*» – собирать, вмещать, содержать. В ходе исторического развития языка за термином «концепция» прочно закрепились значения соединенные части, совокупность, система.

Необходимость применения концептуализации на уровне создания методологических основ педагогического исследования особо остро ощущается в условиях обращения к объектам, представляющим собой сложные самоорганизующиеся системы. Эти системы являются системами открытого топa. Их особенности обусловлены постоянным обменом информацией с окружающей средой через имеющиеся каналы коммуникации. Примечательно, что управляющий комплекс этой системы находится в самой системе, а не является внешним по отношению к ней. Саморазвивающиеся системы – это сложноинтегрированные образования, в которых человек, экосистема, информационная система, техника и технологии представляют собой единое целое. Атрибутивным признаком таких систем является их человекомерность. При этом человек не просто является создателем таких систем, он погружен, «вмонтирован» в них. Таким образом, человек становится органической частью тех систем, которые сам и создает. В свою очередь эти системы, обуславливают возникновение у человека новых качеств. Человек и другие компоненты сложных саморазвивающихся систем находятся в состоянии ко-эволюции.

Сошлемся на авторитетное мнение В.С. Степина [4], который указывал на то, что изучение таких систем и управление ими требует принципиально новых стратегий. При этом актуализируются вопросы идентичности человека в постоянно меняющемся и непредсказуемом мире, самоопределения человека, свободы и ответственности, обращения к этическим основаниям, эстетической сфере. Ценностное и когнитивное, художественно и интеллектуальное, мир науки и мир искусства при этом выступают как

друг друга обуславливающие. Саморазвивающимся системам свойственна стабильность, но она носит не статический, а динамический характер. Благодаря этому сложные саморазвивающиеся системы находятся в состоянии динамического равновесия, что обуславливает большое количество вариантов их потенциально возможных состояний. В процессе своей эволюции самоорганизующиеся системы сталкиваются с необходимостью постоянно делать выбор среди всего многообразия равновероятных состояний. Дать точную оценку параметрам будущего состояния системы не представляется возможным. Все оценки будут носить вероятностный (стахостический) характер. Важно принимать во внимание, что для самоорганизующихся систем действует закон эволюционной необратимости. Именно поэтому столь тщательным и методологически выверенным должен быть процесс разработки концептуальных основ их преобразования.

Как мы отмечали выше, направление изменения самоорганизующейся системы носит вероятностный характер. Сверх того, ситуация в которой существует и функционирует данная система также является постоянно меняющейся и поэтому недоопределенной. Педагогическое проектирование в такой ситуации требует «аналитики высокого уровня» [5], которая обеспечивается в условиях концептуализации. В процессе концептуализации применяются профессиональные инструменты, позволяющие раскрыть суть исследуемого феномена и на этой основе сформулировать «проектные решения» по преобразованию сложной саморазвивающейся системы. В русле проводимого нами исследования концептуализация рассматривается как процедура – средство онтологизации новой педагогической реальности, которая и будет выступать условием, обеспечивающим непрерывную профессиональную подготовку педагогов в современных условиях. При этом основное назначение концептуализации нам видится в создании комплекса предпосылочного знания, актуализации личностного знания субъекта научно-исследовательской деятельности и конструирования одного из вариантов «мира возможного».

Концептуализация рассматривается нами в трех взаимосвязанных планах: эпистемологическом, лингвистическом, логическом. Описание эпистемологического плана концептуализации наиболее объемно и трудоемко. Однако без этого не представляется возможным «напасть на след истины» и методично продвигаться в избранном направлении. Концептуализация функционально является процедурой посредством которой может быть создана методологическая база исследования. Кроме этого, концептуализация позволяет оформить в предельно общем виде представление автора о пути решения поставленной перед ним проблемы. Такого рода обобщенное представление и есть по убеждению Н.А. Масюковой [3] концепция.

Представляется эвристически ценной предложенная указанным автором структура концепции. Эта структура образована в результате взаимодействия проблемного, целевого, аксиологического, теоретического и методолого-нормативного компонентов концепции. Каждый из них содержательно определен и функционально нагружен. В частности, в первом компоненте должен быть отражен процесс постановки проблемы (проведена проблематизация) и сформулирована проблема, на решение которой будут направлены проектируемые преобразующие действия. Проблематизация – сложный и ответственный момент в ходе разработки концепции. Поэтому считаем необходимым дать некоторые методологические комментарии, проясняющие суть проблематизации.

Проблематизацию, также как и концептуализацию, мы относим к числу методологических инструментов. В силу выполняемых проблематизацией методологических функций, она занимает в иерархии методологических инструментов более низкую ступень по сравнению с концептуализацией. Несмотря на свою «методологическую самодостаточность», концептуализация все же не замыкается на самой себе, а служит инструментом для выявления пробелов, на ликвидацию которых будут направлено педагогическое проектирование. Философские представления о проблематизации чаще всего

связывают с именем и работами М. Фуко [6]. Он рассматривал проблематизацию как феноменологическую практику, позволяющую ввести объект познания в пространство игры истинного и ложного. Разделяя и творчески переосмысливая данное представление, А.Ю. Гура [1] расширяет «функциональный репертуар» проблематизации ее возможностью «обострять истину». Обосновывая свою позицию, она отмечает, что проблематизация является тем инструментом, который может обеспечить «обратное движение мысли». Если мысль, обеспечивающая процесс проектирования движется от выявленных проблем к способам их решения, то мысль, разворачивающаяся в логике проблематизации «течет» в обратном направлении: от оформившейся истины (традиционно реализуемой практики) к необнаруженным до сих пор противоречиям. На теоретическом уровне функционирования проблематизация движется от «здания теории», где все компоненты, согласованы и не противоречат друг другу к «неочевидностям». Процедура проблематизации позволяет, таким образом, выявить «скрытые» противоречия, неявные нестыковки, неточности и разночтения. Все это, как указывает М. Фуко, следует воспринимать не как изъян или дефект знания, конструктивно – т.е. как исковую ценность, предоставляющую возможность знанию обрести смысловую полноту.

Глубинные противоречия, которые были обнаружены в ходе проблематизации являются основанием для определения содержательного наполнения целевого компонента. Общеизвестно, что цель представляет собой образ желаемого будущего, описанного качественно, а где возможно то и количественно. Цель педагогической концепции характеризует будущее (прогнозируемое разработчиком) состояние объекта преобразования. Она должна быть выражена на языке педагогической науки и отвечать требованиям объектной определенности, полноты, диагностичности, реалистичности, иметь пространственно-временную фиксированность.

Аксиологический компонент отражает ценностную основу создаваемого проекта, т.е. систему ценностей на которых он базируется. В заявленном в статье контексте ценность выступает как социально-обусловленная нормативно-оценочная характеристика педагогических явлений. Ценности, представленные в аксиологическом блоке, задают общие установки и определяют «режим функционирования» проектируемой системы. Номинал ценностей аксиологического блока концепции непрерывной профессиональной подготовки педагогов детерминирован социально-культурной миссией, которая возлагается сегодня на педагога. Общепринятой является точка зрения в соответствии с которой педагогическая профессия относится к числу помогающих. В этой связи ее основным ценностным ориентиром становится придание особой значимости работе педагога, направленной на помощь и содействие ребенку в процессе его взросления, личностного становления, культурного самоопределения, творческой реализации. Наряду с этим в аксиологический блок входят: 1) ценность профессионализма как особого качества личности, обуславливающего стабильную успешность решения профессиональных задач; 2) профессиональное достоинство; 3) свобода и ответственность личности; 4) ценность непрерывного образования, личностного развития и профессионального самосовершенствования; 5) ценность профессионального творчества; 6) ценность профессиональной коммуникации. Аксиологический компонент теснейшим образом связан с целевым, ибо конкретизирует ответ на вопрос: «Во имя чего проектируются и впоследствии будут осуществляться преобразования?»

Теоретический компонент включает положения, которые используются как исходные для создания новой концепции. Эти положения представляют собой зрелую форму научного знания. Их истинность установлена и доказана. Поэтому они могут быть использованы и для создания опережающего видения путей преобразования педагогической практики, и в качестве объяснительных принципов. Теснейшим образом теоретический компонент связан с методолого-нормативным. Он включает принципы,

на которые опирается реализация образовательного процесса, ориентированного на проектируемые преобразования. Считаем, что непрерывная профессиональная подготовка педагогов должна осуществляться с соблюдением принципов: 1) учета возрастной динамики субъектов образовательного процесса; 2) субъектности; 3) персонифицированности; 4) практико-ориентированности; 5) диверсификации. Дадим краткую характеристику сути каждого из названных принципов.

Принцип учета возрастной динамики субъектов образовательного процесса ориентирует на необходимость выстраивания образовательного процесса адекватно доминантам психологического развития обучающихся. Так, если в период обучения в учреждениях высшего образования мы имеем дело с юношеством, то в процесс повышения квалификации включены взрослые люди, находящиеся на разных этапах профессионализации и обладающие разным опытом профессиональной деятельности.

Принцип субъектности требует создания условий для обеспечения личной включенности обучающихся в образовательный процесс, их мотивации, самостоятельности, ответственности.

Принцип персонифицированности выражается в детерминированности качества образования соблюдением требования по созданию максимально благоприятных условий для личностного и профессионального развития каждого обучающегося. Данный принцип акцентирует внимание на обеспечение само-процессов (саморазвития, самообразования, самоопределения и т.п.), профессиональной коммуникации в ходе которой расширяется жизненный мир личности, происходит обмен ценностями и смыслами, Другой воспринимается как значимый и интересный человек.

Принцип практико-ориентированности – принцип, который требует погружения образовательного процесса в профессиональный контекст, а также создания условий для «овладения деятельностью через включение в деятельность». Данный принцип предусматривает, что образование будет ориентировано на освоение обучающимися всех трудовых функций и поэтому организовано как процесс решения профессиональных задач.

Принцип диверсификации наиболее полно реализуется в системе повышения квалификации. В соответствии с данным принципом за обучающимся остается право выбора содержания образования, темпа его освоения, формы получения образования и варианта представления (защиты) полученных результатов.

Любая концепция требует адекватного описания. Это обуславливает значимость второго – лингвистического плана концептуализации. Он связан с выражением средствами языка проектируемой реальности. Процесс, о котором идет речь, ориентирован на выявление отдельных концептов и организацию их в виде комплекса. Концепты представляют собой особого рода образования – конструкты-репрезентанты знания, которыми оперирует субъект научно-исследовательской деятельности и которые позволяют ему вербализовать полученный результат. Концепты позволяют квантифицировать знание, выразить их в концентрированном виде, придать четкую семантическую окраску. Отличительным признаком концептуально оформленного знания является его высокая информационная насыщенность при сравнительно небольшом объеме и семантическая определенность. Эти признаки обеспечиваются за счет логико-смысловой упаковки проектируемого знания в концепты. При этом последние наряду с номинативной функцией выполняют и когнитивную, являясь точкой пересечения схождения плана порождения и плана выражения научной мысли.

Е.А. Харитонова [7] отмечает, что концепты не являются раз и навсегда зафиксированными образованиями, они обладают потенциалом развития, то есть могут развиваться. Помимо того, что концепты способны обогащаться сами, они могут дать старт для обогащения имеющегося научного знания, быть предтечами новых открытий.

Кроме того, концепты «удерживают» характеристики, необходимые для выработки критериев оценки. Перечисленные свойства концептов указывают на целесообразность многопланового рассмотрения процесса концептуализации. В частности, концептуализацию можно рассматривать: 1) как процесс вычленения концептов, посредством которых может быть описана образовательная практика; 2) как процедуру выявления связей между выделенными концептами; 3) как отслеживание направления их генезиса; 4) как формирование новых концептов при помощи которых описывается новая (проектируемая) практика; 5) как обеспечение связи новых концептов с ранее существовавшими.

Третий план концептуализации – логический. Топографически он «пронизывает» два предыдущих: эпистемологический и лингвистический. Посредством логической составляющей концептуализации эксплицируется избранная исследовательская стратегия и применяемый при ее реализации логический инструментарий. Логика любого исследования на этапе концептуализации требует осуществления универсального алгоритма. В ходе его реализации осуществляется постановка проблемы, формулируется цели, дается характеристика методов и особенностей их применения, описываются использованные материалы, а также теоретические идеи на основе которых создается авторское видение проектируемой реальности.

Литература:

1. Гура, А. Ю. Проблематизация истины в познавательном процессе : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.01 / А. Ю. Гура; Юж. федер. ун-т. – Р-на-Дону, 2016. – 25 с.
2. Демьянков, В. З. Понятие и концепт в художественной литературе и научном языке / В. З. Демьянков // Вопросы филологии. – 2001. – № 1. – С. 35–47.
3. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
4. Степин, В. С. Системность объектов научного познания и типы рациональности / В. С. Степин // Вестник Томского гос. университета. – 2007. – № 1. – С. 65–76.
5. Теслинов, А. Г. Концептуальное проектирование сложных решений / А. Г. Теслинов. – СПб. : Питер, 2009. – 288 с.
6. Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности: работы разных лет / М. Фуко. – М. : Касталь, 1996. – 448 с.
7. Харитонова, Е. А. Концептуализация как стратегия перевода научного текста: на материале русского и английского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Е. А. Харитонова / Ур. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2006. – 19 с.

ART MAKING PROCESS AS AN ART THERAPY IN FOUR CASE STUDIES

*Gricmane Ance,
PhD progress, Art Academy of Latvia, docent
University of Applied Sciences,
Rīga, Latvia
e-mail: gricmane.ance@gmail.com*

When professional artist starts his/her own carrier, teaching is the first opportunity what can be promoting and helping for self settlement. In this report professional artist and lecturer shows the way how the art teaching process becomes for art therapy even if that is not a goal for the clients. Professional experience shows that teacher is a person who comes across with mentally and clinically ill people in different age groups. According to the four case studies it is possible to claim that art making process by itself is healing. My hypothesis: “The future goal of art teaching will not be academically professional drawing, painting or any other discipline, but the main purpose will be to help in emotional education, maturation process not only for children, youth, but for the people after age of 30”.