



Дата выхода: 30 июня 2020 г.

**Электронный
научно-образовательный журнал
«ГРАНИ ПОЗНАНИЯ»**

№ 3(68) 2020

Учредитель:

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»**

**Свидетельство о регистрации Эл № ФС77-31054 от 01 февраля 2008 года,
зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере массовых коммуникаций, связи
и охраны культурного наследия**

ISSN: 2588-0365

Редакционная коллегия:

Коротков А.М. – главный редактор

Штыров А.В. – заместитель главного редактора

Караваева А.С. – редактор

Стиридонова О.И. – дизайнер

**grani@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88**

СОДЕРЖАНИЕ

Региональная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы выявления и поддержки молодых талантов в сфере художественного образования»

АНТОНОВА Е.А. Подготовка учащихся художественных школ к олимпиадам и творческим конкурсам по истории искусства и другим теоретическим предметам: обобщение педагогического опыта	4
БАЛАЕВА Е.В. Опыт работы по выявлению и развитию творческого потенциала одаренных детей в общеобразовательном учреждении	7
БЕРЕЗИНА Ю.Ю., МАКУХИНА О.В. Проблема оценки детского рисунка	11
КОВАЛЁВА Н.В. Развитие художественно-творческой одаренности дошкольников в ДОУ	15
ЛАНДЫШ Н.И. Региональный центр «Волна» как уникальная модель формирования системы выявления и поддержки одаренных детей в Волгоградской области	18
МАЛАХОВА В.Г. Художественная одаренность как особый вид творческой одаренности	23
РАМЗАЕВА Е.Н. Использование потенциала современной образовательной среды в процессе развития художественной одаренности учащихся	27
СКОКОВА А.В. Возможности учителя общеобразовательной школы для выявления и поддержки талантливых детей	30
СУЗДАЛЬЦЕВА С.Н. Поиск приоритетных направлений выставочно-конкурсной деятельности для выявления одаренных детей в системе дополнительного образования	34
ХАНАКИНА Ж.В. Из опыта работы с одарёнными студентами СПО по развитию творческих способностей на примере дисциплины «Рисунок с основами перспективы»	38
ХАНЬКО И.В. Комплексная программа Детской художественной школы как условие развития личности одаренного ребенка	43

Педагогические науки и психология

ДОКУЧАЕВА Н.В., ТЛЕУМБЕТОВА Д.Б., ИВАНОВА С.А., МАНТРОВА М.С. Психологические аспекты педагогической деятельности как детерминанта успешной реализации личностно-ориентированного обучения	48
МЕДВЕДЕВ А.Д. Метод Сократа в школе	54
ФЕДОСЕЕВА Е.С., ЦОЙ А.И. Подготовка педагогических кадров к работе с лицами с расстройствами аутистического спектра в системе высшего образования	59



Филологические науки

ИВАНОВА Ю.М., АНШАКОВА А.А. Острота как игровое коммуникативное действие	63
СОРОКИНА М.В. Мифопоэтический код темы детства в современной прозе (на материале рассказов Л. Горалик «Агата возвращается домой» и Л. Петрушевской «Глюк»)	67

**Региональная научно-практическая конференция
«Актуальные вопросы выявления и поддержки молодых талантов
в сфере художественного образования»**

УДК 371

Е.А. АНТОНОВА
(Волгоград)

**ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ К ОЛИМПИАДАМ
И ТВОРЧЕСКИМ КОНКУРСАМ ПО ИСТОРИИ ИСКУССТВА И ДРУГИМ
ТЕОРЕТИЧЕСКИМ ПРЕДМЕТАМ: ОБОБЩЕНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА***

Освещается исследование развития научно-исследовательской, творческой среды для выявления талантливых, особо одарённых детей и олимпиадного движения. Систематизирован и описан педагогический опыт подготовки и сопровождения учащихся художественных школ к олимпиадам и творческим конкурсам по истории искусства. Рассмотрены основные цели, задачи олимпиад по истории искусства.

Ключевые слова: олимпиада, одаренные дети, конкурс, образовательное пространство, олимпиадное движение, исследовательский проект.

EKATERINA ANTONOVA
(Volgograd)

**TRAINING OF STUDENTS OF ART SCHOOLS TO OLYMPIADS AND CREATIVE CONTESTS
OF THE HISTORY OF ART AND OTHER THEORETICAL SUBJECTS:
GENERALIZATION OF PEDAGOGICAL EXPERIENCE**

The article deals with the study of the development of scientific-research, creative environment for the revealing of talented, gifted children and the olympiad movement. There is systematized and described the pedagogical experience of the training and support of the students of art schools to olympiads and creative contests of the history of Art. There are considered the basic aims, the tasks of the olympiads of the history of Art.

Key words: olympiad, gifted children, contest, educational environment, olympiad movement, research project.

Сегодня развитие научно-исследовательской, творческой среды – одно из наиболее значимых направлений образования, способствующих выявлению талантливых, особо одарённых детей. Олимпиады, бесспорно, способствуют этому процессу. Современный образовательный процесс в нашей стране тесно связан с олимпиадным движением. «Основными целями и задачами Олимпиады являются выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности, создание необходимых условий для поддержки одаренных детей, пропаганда научных знаний, привлечение ученых и практиков соответствующих областей к работе с одаренными детьми, отбор наиболее талантливых обучающихся в состав сборных команд Российской Федерации для участия в международных олимпиадах по общеобразовательным предметам» [2]. Сегодня олимпиады – одна из наиболее универсальных и результативных форм внеурочной работы по самым различным учебным предметам. Олимпиады, безусловно, способствуют адаптации учащихся к жизни в современной конкурентной среде. Самые разнообразные олимпиады и творческие конкурсы тради-

* При поддержке Фонда президентских грантов. Проект №: 19-2-003656 АРТ-ОЛИМП.

ционные, эвристические, дистанционные, региональные и муниципальные, проводятся сегодня в школах, колледжах, высших учебных заведениях.

В настоящее время олимпиады – это форма работы с одаренными и высокомотивированными учащимися, получившая всеобщее признание. Олимпиадное движение позволяет привлечь специалистов к работе с одаренными учениками, что способствует расширению и углублению их научных знаний. Участники творческих конкурсов и олимпиад, вступая в состязание с достойными соперниками, получают возможность продемонстрировать и проверить знание предмета, проявить нестандартность мышления, индивидуальный подход к решению задач, стремление к победе, способность адаптироваться в сложных обстоятельствах. Участие в конкурсах и олимпиадах, а также победы в них позволяют одаренным детям повысить свой авторитет среди одноклассников. Несомненно, также и то, что участие в олимпиадах позволяет наладить обмен опытом и сотрудничество педагогам, представляющим различные учебные заведения, помогает возникновению новых творческих контактов.

В соответствии с Положением о всероссийской олимпиаде школьников [2] конкурсы и олимпиады проводят в несколько этапов: школьный, муниципальный (районный, городской), региональный (краевой, областной), федеральный окружной, заключительный (всероссийский, международный). Сегодня все большую актуальность приобретают дистанционные олимпиады, которые позволяют охватить значительно большее количество участников, при меньших затратах.

Подготовительный этап к олимпиаде – это всегда индивидуальная работа, которую проводит преподаватель-предметник. Роль преподавателя, который готовит ученика к олимпиаде трудно переоценить, от него зависит очень многое. Учитель становится руководителем и партнером учащегося, осуществляет его сопровождение, оказывает психологическую поддержку, выбирает стратегию обучения. «Целесообразно разрабатывать индивидуальные программы подготовки к олимпиадам для каждого учащегося, отражающие его специфическую траекторию движения от незнания к знанию, от неумения решать сложные задачи к творческим навыкам выбора способа их решения» [1, с. 8] и сопровождать его на каждом этапе. Безусловно, психолого-педагогическое сопровождение подготовки к олимпиаде будет эффективным при осуществлении комплексной и системной работы. Преподаватель не только передает ученику предметные знания, он мотивирует его, создает психологический настрой, поддерживает в стрессовой ситуации. Победа обучающегося на олимпиаде становится значимым профессиональным достижением в педагогической деятельности преподавателя.

Бесспорно, различного рода конкурсы и предметные олимпиады в современном образовательном процессе играют важную роль в поиске и выявлении интеллектуальной одаренной молодежи. Творческие конкурсы и олимпиады для учащихся художественных школ и школ искусств по истории искусства и мировой художественной культуре проводятся недавно и являются интеллектуально-творческими состязаниями, которые позволяют определить уровень знаний учащихся и создают наиболее благоприятные условия для их творческого применения. Олимпиады повышают профессиональную подготовленность, формируя будущий потенциал для профессиональной и научно-исследовательской деятельности в области искусства.

На протяжении ряда лет учащиеся МБУ ДО Волгограда «Детская художественная школа № 1 им. В.В. Федорова» участвуют в различных олимпиадах и конкурсах по истории искусства и мировой художественной культуре городского, областного и всероссийского уровней. Так, например, Волгоградский музей изобразительных искусств им. И.И. Машкова на регулярной основе проводит Открытую областную олимпиаду по истории изобразительного искусства «Порталы времени», участники которой проходят не только теоретические испытания, но и выполняют творческое задание. Как правило, первый этап участия в олимпиаде дистанционный, он является отборочным туром и предполагает самостоятельное выполнение различных заданий. Прошедшие первый тур допускаются к дальнейшему участию и выполняют тестовые задания повышенной сложности или защищают ранее выполненную работу (проект).

Следует отметить, что систематическое участие учащихся МБУ ДО Волгограда «Детская художественная школа № 1 им. В.В. Федорова» в Олимпиаде школьников по комплексу предметов «Культура и искусство» (академический рисунок, живопись, композиция, история искусств и культуры) Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна и призовые места, которые им удалось занять, позволили нашим выпускникам обучаться в этом крупнейшем высшем учебном художественном заведении на бюджетной основе. Такой положительный опыт ежегодно стимулирует учащихся нашей школы участвовать в олимпиаде, даже если не удастся занять призовые места, они получают бесценный практический опыт и возможность проверить свои знания и умения, а также окончательно определиться с выбором высшего учебного заведения для получения профессии.

«Среди эффективных форм работы с одаренными детьми особое место занимают предметные олимпиады – интеллектуальные состязания, которые не только поддерживают и развивают интерес к предмету, но и помогают обучающимся формировать творческий мир. Участие в интеллектуальных олимпиадах и конкурсах – одна из общепризнанных форм работы с одаренными детьми. Здесь ученики могут проверить свои знания, умения и навыки и сравнить себя с другими участниками. В отличие от простых контрольных работ и зачетов, проектной и исследовательской деятельности, различных интеллектуальных конкурсов, написания рефератов, олимпиады охватывают более широкий круг знаний <...> способствуют более широкой эрудиции» [1, с. 6–7].

Одаренные дети, принимающие участие в олимпиадах, конференциях, конкурсах приобщаются к научно-исследовательской работе, у них формируется целый ряд навыков – умение работать как индивидуально, так и в коллективе, способность находить нестандартные решения различных, подчас очень сложных задач. Таким образом, подготовка учащихся к олимпиаде или конкурсу способствует углублению знаний, приобретению целого ряда профессиональных навыков, а преподавателям позволяет уделить больше внимания различным аспектам предмета, более полно и детально овладеть знаниями. Подготовка к конкурсам и олимпиадам предполагает работу в коллективе, что способствует формированию умения создавать творческую атмосферу в исследовательской группе.

Таким образом, конкурсы и олимпиады по истории искусства и мировой художественной культуре, которые сегодня стали неотъемлемой частью олимпиадного движения, формируют индивидуальную образовательную траекторию одаренных учащихся художественных школ и школ искусств. Как показывает многолетняя практика подготовка к олимпиаде и участие в ней, способствуют развитию у них навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности, устойчивой мотивации к изучению истории искусства. Таким образом, благодаря участию обучающихся в процессе решения ими различных задач развиваются интеллектуальные способности, расширяется общий и профессиональный кругозор, появляется уверенность в выборе профессии. Победа в олимпиаде или творческом конкурсе – это личное достижение ученика, гордость учебного заведения и в то же время профессиональное достижение преподавателя, помогавшего ему в подготовке к олимпиаде и осуществлявшего сопровождение.

Литература

1. Казарина В.В., Терентьева Л.В., Фомина Т.М. Выявление и развитие одаренных детей через организацию олимпиадного движения в Иркутской области // Педагогический имидж. 2016. № 2(31). С. 5–10.
2. Положение о всероссийской олимпиаде школьников (утверждено приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 2 декабря 2009 г. № 695). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97292/> (дата обращения: 02.03.2020).
3. Попов А.И., Пучков Н.П. Методологические основы и практические аспекты организации олимпиадного движения по учебным дисциплинам в вузе: моногр. Тамбов: Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2010.
4. Фиошкина Т.А., Егорова Е.В. Работа с одаренными детьми как одно из приоритетных направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» // Методист. 2014. № 4. С. 8–10.
5. Целикова В.В., Егорова М.С. Технологии выявления одаренности обучающихся // Методист. 2014. № 3. С. 2–4.
6. Чернобай Е.В., Баграмян Э.Г. Азбука внеурочной деятельности // Справочник заместителя директора школы. 2014. № 6. С. 34–39.

УДК 371.212.3

Е.В. БАЛАЕВА
(Волгоград)

**ОПЫТ РАБОТЫ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ***

Представлены организационные формы работы, способствующие выявлению и развитию творческого потенциала одаренных детей в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: одаренные дети, открытость, творческий потенциал, внутренняя мотивация, процесс обучения.

ELENA BALAEVA
(Volgograd)

**EXPERIENCE OF WORK IN REVEALING AND DEVELOPMENT
OF CREATIVE POTENTIAL OF GIFTED CHILDREN
IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS**

The article deals with the organization forms of the works providing the revealing and development of the creative potential of gifted children in the conditions of general education school.

Key words: gifted children, openness, creative potential, self-motivation, learning process.

С каждым годом все более актуальной становится реализация потребности современного общества в одаренных людях любой области познания, в том числе и художественной. Для дальнейшего развития современной системы образования остается приоритетным направление по выявлению и развитию одаренных детей. Большую часть учебного времени ребенок проводит в общеобразовательной школе, поэтому и общеобразовательная школа может создать условия по выявлению и дальнейшему развитию творческого потенциала одаренных детей.

В отечественной и зарубежной психологии немало ученых, которые занимались выявлением и развитием одаренных детей. В нашей стране исследованием этой темы занимались Б.М. Кедров, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Б.М. Теплов, Г.Д. Чистякова, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич и др. [3, 5, 8, 10], в зарубежной – Б. Блум, Дж. Гилфорд, Дж. Кэрролл, П. Торренс и мн. др. [1]. В толковом словаре Д.Н. Ушакова «одаренность – это талантливость, даровитость, та или иная степень ее» [9].

Нам наиболее близка точка зрения профессора, доктора психологических наук, академика РАО А.М. Матюшкина, который считает, что одаренность и есть проявление творческого потенциала человека. Как утверждает А.М. Матюшкин, «всякая одаренность – творческая: если нет творчества, бессмысленно говорить об одаренности» [5]. По его мнению, творческий путь познавательного процесса предполагает внутреннюю мотивацию как основное условие, необходимое для проявления творческих возможностей. Открытость детей, стремление к исследованию проблемы, ее восприятия и решение свойственно одаренным детям, при этом на процесс творчества может повлиять закрытость детей, которая накладывает ограничения на процесс творчества. Об этом необходимо помнить при создании условий работы с одаренными детьми.

«Оригинальность составляет неперемный структурный элемент одаренности. Она выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предполагаемого решения среди других, стандартных решений. Она определяется: преобразованием заданной проблемы в собственную проблему;

* При поддержке Фонда президентских грантов. Проект №: 19-2-003656 АРТ-ОЛИМП.

новой собственной позиции по отношению к решаемой проблеме; отказом от стандартных, “очевидных” гипотез» [5].

«Взаимодействие ребенка с тем, что его окружает – овладение речью, усвоение и применение накопленных поколениями людей знаний, умений, – источник формирования у него на основе общих возможностей человеческого мозга и индивидуальных задатков разнообразных способностей.

Велика роль обучения и воспитания в самом широком значении этих слов. Однако не следует думать, что целенаправленным обучением, созданием каких-нибудь специальных условий можно добиться любого желаемого результата. Особое значение, как уже отмечалось, имеет собственная активность растущего человека. Нельзя не считаться и с тем, что индивидуально-природные задатки – реальный фактор, участвующий в становлении и развитии способностей.

Для понимания отличия врожденных задатков от самих способностей можно прибегнуть к такому образному сравнению (им пользовался выдающийся советский психолог Б.М. Теплов): соотношение между ними подобно соотношению между почвой и тем, что на ней вырастает. Почва не содержит в себе заранее будущих растений и каких-либо плодов: чтобы она могла оказать свое влияние на урожай, нужно прежде всего нечто привнести в нее – посадить, посеять. Так и задатки не содержат в себе заранее будущих способностей. Их формирование не может не зависеть от семейно-педагогических условий и будет определяться прежде всего содержанием и способами деятельности. Так что и здесь чрезвычайно велико значение того, что “привносится извне”. Однако безразлично, на какую “почву”, на какие свойства мозга падают окружающие воздействия. Хороший урожай почти всегда можно вырастить (при одних свойствах почвы легче, при других – труднее), но для этого надо знать свойства почвы, как с ней надо обращаться» [3].

Таким образом, если понимать ребенка и умело взаимодействовать с ним, при этом учитывать его индивидуальные особенности, включающие в себя и задатки, можно много достичь в развитии способностей.

«Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Признаки одаренности проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Вместе с тем об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий “могу” и “хочу”, поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способности его деятельности, а мотивационный – отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности» [7].

«В целом изобразительная деятельность наиболее доступна детям, а ее результаты наиболее доступны взрослым» [6].

По мнению А.А. Мелик-Пашаева, основа художественного творчества не ограничивается набором способностей (элементарных или комплексных), а представляет собой особое состояние личности, описанное многими людьми искусства. Это такой опыт, который захватывает всю личность и является способом видения мира [Там же].

Художественная одаренность включает в себя несколько признаков:

1. Устойчивая склонность ребенка к художественной деятельности.
2. Эстетическое отношение к жизни.
3. Художественное воображение.

Цель данной работы: способствовать выявлению и развитию творческого потенциала одаренных детей в общеобразовательном учреждении (см. табл. на с. 9).

Таблица

Алгоритм работы по выявлению и развитию творческого потенциала одаренных детей

Выявление одаренных детей	Развитие творческого потенциала одаренных детей	Принципы работы с одаренными детьми
1. Диагностическое обследование детей на предмет выявления одаренности (тесное взаимодействие со школьным психологом)	1. Развитие творческого потенциала одаренных детей на основе дифференцированного и индивидуального обучения	1. Охрана прав и здоровья учащихся
2. Проведение анализа по итогам всевозможных конкурсов, выставок, других мероприятий, наглядно показывающих достижения художественной деятельности детей	2. Повышение квалификации учителей, работающих с одаренными детьми	2. Учет возрастных и психологических особенностей учащихся
3. Взаимодействие с родителями одаренных детей	3. Создание и ведение портфолио одаренных детей	3. Сотрудничество, как с ребенком, так и с его семьей
4. Методы наблюдения за проявлениями одаренности	4. Неравнодушие учителя	4. Поддержка детей
5. Изучение индивидуальных способностей.	5. Внеурочная деятельность в различных творческих объединениях.	5. Использование современных средств информации.

Как видно из табл., такая работа по выявлению и развитию творческого потенциала одаренных детей выстроена в целую единую систему. Необходимо понимать, что выявление одаренных детей – это не быстрый, а продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Ведь невозможно идентифицировать одаренность посредством одноразовой процедуры тестирования, и вместо одномоментного отбора одаренных детей необходимо проводить постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе индивидуализированного образования (в условиях общеобразовательной школы).

«При выявлении одаренных детей необходимо дифференцировать: а) актуальный уровень развития одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе; б) особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности; в) потенциальные возможности ребенка к развитию» [7]. Таким образом, диагностика одаренности служит не целям отбора, а средством для наиболее эффективного обучения и развития одаренного ребенка. И принцип индивидуализации и дифференциации обучения, где цели, содержание и процесс обучения должны как можно более полно учитывать индивидуальные и типологические особенности учащихся, ведь реализация этого принципа очень важна при обучении одаренных детей, у которых индивидуальные различия выражены в яркой и уникальной форме.

Рассуждать об одаренности ребенка необходимо не только по его школьной деятельности, но и по его внешкольным делам, особенно инициированным им самим формам деятельности.

Учитель постоянно поддерживает детей во всех творческих начинаниях и замыслах, ободряет, вселяет уверенность в своих силах. Чувствуя за плечами такую мощную поддержку, дети активизируются, у них возрастает внутренняя мотивация, им хочется двигаться дальше и покорять новые вершины. Они открывают перед учителем свои художественные замыслы, делятся своей мечтой, именно так учитель может реализовать творческий потенциал детей и поднять его на новый уровень

развития. Эта каждодневная работа с детьми обернется сторицей. Не только дети, но и сам учитель поднимется на новую высоту своего мастерства. Чтобы достичь положительных результатов, необходимо при системном проведении работы с одаренными детьми стимулировать их познавательный интерес на всем протяжении учебного процесса в общеобразовательной школе. Следует помнить, что только профессионально-грамотный учитель, постоянно повышающий свои знания, стремящийся к экспериментальной и научно-исследовательской деятельности, умеющий поддержать и творчески организовать работу, проявить неравнодушие к каждой личности ребенка – сможет развить творческий потенциал учащихся.

Невозможно не согласиться с высказыванием А.М. Матюшкина, что «обучение и развитие одаренных и талантливых детей составляет идеальную модель творческого развития человека» [5].

Именно на одаренных детей общество в первую очередь возлагает надежду на решение актуальных проблем современной цивилизации. Исходя из вышеизложенного, следует поддержать и развить индивидуальность ребенка, не затормозить рост его способностей.

Опыт показывает, что выявление и развитие творческого потенциала одаренных детей возможно в благоприятных условиях современной общеобразовательной школы. Система по выявлению и развитию одаренности детей должна быть грамотно выстроена, индивидуализирована, включать соответствующую подготовку педагогов, психологов для плодотворной работы с одаренными детьми.

Литература

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта: лекция, прочитанная в Стенфордском университете 13 апреля 1959 г. (на русском языке опубликована в сборнике переводов «Психология мышления») / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965.
2. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка / пер. с нем. А.П. Голубева. М.: Академия, 2002.
3. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 98–104.
4. Лосева А.А. Психологическая диагностика одаренности. М.: Академ. Проект; Трикста, 2004.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.
6. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адаскина А.А. [и др.] Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы. М., 2010.
7. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М.: Минобрнауки России, 2003.
8. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Ученые записки Гос. науч.-исследов. ин-та психологии. 1941. Т. 2. С. 3–56.
9. Толковый словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. Т. 2. С. 756.
10. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: Изд-во Москов. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004.

УДК 372

Ю.Ю. БЕРЕЗИНА, О.В. МАКУХИНА
(Волгоград)

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ДЕТСКОГО РИСУНКА*

Анализируется феномен детского рисунка. Рассматриваются задачи обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте, различные подходы к оценке детского рисунка. Формулируются рекомендации для педагога при оценке продукта художественного творчества.

Ключевые слова: детский рисунок, выразительность, преемственность обучения, творчество, изобразительное искусство.

YULIA BEREZINA, OLENA MAKUHINA
(Volgograd)

ISSUE OF EVALUATION OF CHILDREN DRAWING

The article deals with the analysis of the phenomenon of the children drawing. There are considered the tasks of learning in preschool and primary school age, the different approaches to the evaluation of children drawing. There are formulated the recommendations for teachers to evaluate the product of the artistic creation.

Key words: children drawing, expressiveness, continuity of education, creative work, fine arts.

Дискуссии об оценке продуктов детского изобразительного творчества не утихают в педагогическом сообществе на протяжении многих лет, а факт необходимости количественной оценки (отметки) остается фактом. Рассмотрим ключевые позиции, по которым ведутся исследования данного явления, и проанализируем их в ракурсе процесса обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Детский рисунок как феномен пристально изучался с педагогической (Т.С. Комарова, Е.А. Флёрина) [5, 10], психологической (Р. Арнхейм, Л.С. Выготский) [1, 3] и художественно-эстетической (А.В. Бакушинский, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский) [2, 6, 8] точек зрения.

Анализ исследований по данной проблематике позволяет говорить о том, что интерпретация результатов творческой деятельности ребенка не возможна без оценки особенностей его психологического становления. Так, детский рисунок, по мнению Р. Арнхейма, коррелирует с процессом развития детского восприятия [1].

Исследователь В.С. Мухина отмечает, что в процессе рисования ребенок присваивает социальный опыт [7]. Е.А. Флёрина своими исследованиями доказывает ценность раннего творческого развития детей, а С.Е. Игнатъев рассматривает возрастную эволюцию в использовании средств художественной выразительности в детском рисунке [4, 10].

Педагогическая и психологическая науки при этом, оценивая детский рисунок, преследуют разные цели и пользуются разным технологическим инструментарием. Тесты и проективные методики позволяют психологам диагностировать особенности как интеллектуальной, так и эмоционально-волевой сферы. Однако они, в большей степени, пригодны для выявления проблем детей с особенностями развития [9].

Использование педагогом изобразительного искусства методов психологической диагностики находится за спектром его профессиональных компетенций. Тем не менее многие учителя уделяют в своей практической деятельности достаточное внимание этому вопросу. По нашему мнению, педагог не должен забывать о задачах обучения изобразительному искусству, а в случае возникновения сомнений относительно возрастной нормы усвоения знаний, развития изобразительных умений и навыков,

* При поддержке Фонда президентских грантов. Проект №: 19-2-003656 АРТ-ОЛИМП.

прописанных в образовательных стандартах для каждого возраста, он, соблюдая законы профессиональной этики, может обратиться за помощью к психологу.

Например, когда ребёнок дошкольник выбирает темный или какой-нибудь определенный цвет и все рисунки выполняет исключительно им, необходимо понимать, что это может быть связано не только с эмоциональными проблемами, но и с появлением любимого цвета. Ребёнка могут привлекать контрасты белой бумаги и тёмных цветов изображения, так характерных для графики. Или красная ёлочка, потому что она красивая, а не потому, что у дошкольника повышенная тревожность.

Безусловно, что критерии оценки детского рисунка во многом зависят от возрастных возможностей детей. Дошкольный период характеризуется тем, что ребёнок передает через рисунок своё представление о предмете или явлении, и его в меньшей степени волнуют средства художественной выразительности при создании рисунка. Точнее, эти средства используются им как бы «исподволь», играючи, в процессе импровизации, т. к. для ребенка этого возраста игра является ведущей деятельностью. Ещё не овладев счетом, ребенок, изображая ноги-палочки у животного в профиль, перечисляет: «один, два, три, много» и на рисунке красуется зверь-сороконожка. Часто изображение ребенка претерпевает стремительные изменения в процессе рисования. Например, сначала изображается дом, на небе появляется солнышко, внезапно всё заштриховывается и поясняется, что пошёл дождь, тут же появляются лужи, вырастают грибы и т. д. Воображение маленького художника и полет его творческой мысли часто не совпадают с реальными навыками изображения, но ребенок не концентрируется на этом и компенсирует это, дополняя свои рисунки звуками, объяснениями, а иногда, если он уже овладел печатными буквами, и подписями. При этом, ребенок раскован и при изображении таких сложных даже для профессиональных художников категорий как пространство, время, движение и т. д. Ребенок-дошкольник мыслит целостными образами и его сознание не готово к рассудочному анализу результатов творчества.

Таким образом, следует отметить легкость и смелость дошкольников в разработке и реализации своих замыслов. Педагогу нужно бережно относиться к этой способности детей, поддерживать и развивать ее, т. к. уже в младшем школьном возрасте дети начинают испытывать неуверенность при разработке замысла будущего рисунка. Наблюдается некоторый «откат» назад, рисунки некоторых детей становятся более примитивными, поскольку дети сознательно отказываются от сложных замыслов, опасаясь, что у них не получится. Ведь в детском саду ребенок рисует ради удовольствия, а в начальной школе его начинают оценивать и ставить отметки.

Разный взгляд на детский рисунок самого ребёнка и его родителей, которые выступают в качестве «значимого взрослого», авторитета, который «лучше знает», часто вредит развитию детского творчества и губительно влияет на результат его творчества – рисунок. Так, ранний период в художественном развитии ребёнка отличается творческой активностью, увлечённостью, большой продуктивностью и быстротой выполнения рисунков. Многие дети рисуют очень решительно, смело, в один приём, не делая никаких поправок. При этом возникает противоречие: с позиций грамотного педагога рисунок у таких детей получается интересным, со сложным сюжетом, оригинальными способами передачи выразительности, неординарной для данного возраста композицией; а родители (часто сами не умеющие рисовать) замечают в таком рисунке только признаки неаккуратности: небрежные мазки краски, не покрашенные участки листа или «выход за контуры карандашного рисунка», что окончательно убеждает родителей в отсутствии способностей к рисованию своего чада. Такая ситуация довольно распространена и, к сожалению, отрицательно влияет на самооценку детьми своих умений. Выслушав несколько раз «справедливые» замечания родителей о своем «шедевре», ребенок постепенно охладевает к рисованию как виду деятельности. Особенно, если подобные замечания родители высказали в присутствии других окружающих, а еще привели в пример рисунок другого ребенка: «Посмотри, как у Саши всё аккуратно и чисто! Он не выходит за контур!». В данном случае, от педагога требуется огромное чувство такта и терпения: с одной стороны, сохранить веру ребёнка в себя, а с другой – убедить родителей в ценности творчества его ребёнка и объяснить все плюсы и преимущества данного

рисунка. К счастью, есть и такие родители, которые интуитивно чувствуют, как поддержать детскую индивидуальность и смелость творческих находок и исполнительства.

В такой ситуации удачным решением для педагога становится просветительская работа с родителями дошкольников. Это могут быть небольшие по продолжительности встречи, как индивидуальные, так и групповые. Тематика таких индивидуальных бесед после занятий или специально организованных лекториев для родителей может быть достаточно широкой и диктуется сложившимися проблемами и противоречиями в трактовке детских рисунков и самого процесса изобразительной деятельности: возрастные особенности детского рисунка, основные этапы развития детского изобразительного творчества, развитие изобразительных способности детей и др. Основная цель таких встреч с родителями: осмысление опыта творческой деятельности детей на основе взаимодействия и взаимоприятия.

Кроме подобных встреч с родителями очень полезным является этап обсуждения детских рисунков, организованный в конце занятия, на который приглашаются все родители. После завершения рисунков организуется выставка работ и каждый ребенок рассказывает о своем замысле и процессе рисования, а педагог может пояснить родителям программные задачи, реализуемые на занятии. Такие обсуждения помогают установлению атмосферы взаимоуважения и доверия, чувства сопричастности к творчеству.

Опыт работы в дошкольных образовательных учреждениях и в начальной школе позволил нам сделать вывод о том, что наличие преемственности, зафиксированной в программах по изобразительной деятельности и изобразительному искусству, ещё не гарантирует её реализацию в методике преподавания специалистов каждого звена. Во многом это зависит от личности педагогов в детском саду и школе, их подготовки в области художественного образования и их собственных изобразительных навыков. Случается, что кардинально различающиеся требования к процессу творчества и рисунку на разных ступенях образования негативно влияют на творчество ребенка. Ему приходится приспосабливаться к новым требованиям, которые обесценивают его предыдущий опыт.

В начальной школе задачи учебной деятельности предполагают овладение знаниями о языке изобразительного искусства и развитие умений и навыков создания изображения.

Отметим, что с переходом из детского сада в школу художественно-творческое развитие детей протекает своеобразно и замедляется в некоторых его аспектах. Так, например, знаниевая составляющая активно обогащается за счёт расширения представлений в области изобразительной деятельности и изобразительного искусства, а изобразительные умения претерпевают некоторые изменения. Теряется смелость в реализации творческих замыслов, присущая дошкольникам, появляется тревожность относительно своих умений и критичность к своему творчеству. Всё чаще можно услышать от детей: «я не умею», «у меня не получается». Самостоятельной творческой работе дети предпочитают срисовывание, результат работы уже не доставляет прежнего удовольствия, нет желания показать рисунок родителям, неудавшиеся рисунки уничтожаются. Педагоги могут наблюдать, что порой рисунки, например, шестиклассника могут почти не отличаться от его собственных работ более раннего периода.

Наш педагогический опыт, руководство педагогической практикой, анализ студентами уроков учителей позволяют сделать вывод о том, что предполагаемая, «идеальная», четко прописанная в методической литературе методика преподавания предмета и реальный подход к работе у учителей сильно разнятся.

Так, возможности практического использования индивидуального подхода в условиях школьного обучения такой тонкой, на наш взгляд, области как искусство сильно преувеличены. Длительность урока и наполненность классов не позволяют учителю полноценно давать оценку развития изобразительных потенциалов школьника. Часто ребёнок вынужден довольствоваться беглым взглядом учителя и оценкой, выставленной в электронном дневнике. В учреждениях дополнительного и профессионального образования количество учеников по стандарту не должно превышать 12 человек, что, безусловно, помогает выстраивать индивидуальную траекторию развития личности в творчестве. В школе ча-

стично эта проблема решается за счет энтузиазма учителя и организации различных форм внеклассной активности: кружки, студии, конкурсы, экскурсии, мероприятия. Таким образом, творчество становится уделом избранных, т. к. педагог в работе опирается на детей, которые, уже проявив склонность к изобразительной деятельности, занимаются в художественных студиях и школах. Остальные дети чувствуют себя неудачниками и, оправдываясь, заявляют учителю, что у них нет способностей. В данной ситуации от учителя требуются педагогический такт и невероятное мастерство, чтобы поддерживать потребность в творческом саморазвитии у каждого ученика.

Для качественной работы учителя, которая выражается, в том числе и в высоком уровне продуктов детского творчества, необходимо соответствующее учебно-методическое обеспечение. В настоящее время педагогу по изобразительному искусству доступны учебники, в которых наряду с прекрасными иллюстрациями, теоретический материал дан в системе, с учетом зоны ближайшего развития ребенка. Сравнительный анализ содержания образования в общеобразовательной и в художественной школах позволяет утверждать, что теоретические разделы в учебниках по изобразительному искусству для общеобразовательных школ вполне выдерживают конкуренцию. Однако, зачастую потенциал этих учебников не реализуется учителями в полной мере. На наш взгляд, это связано с тем, что учителя не дают знания в системе и не соблюдают основополагающие принципы обучения по программам, как предполагалось авторами.

Вместе с тем, соблюдение, например, принципа «целостности и неспешности эмоционального освоения» по Б.М. Неменскому позволяет детям более эффективно освоить изобразительные умения [8]. Так, например, в разделе: «цветоведение» каждой теме посвящено 2–3 занятия, в рамках которых дети выполняют законченную работу. На занятиях так же используется принцип «свободы в системе ограничений». Согласно этому принципу детям предоставляется свобода, например, в реализации замысла, при этом, детям должно предъявляться какое-нибудь ограничение, например, использование заданной цветовой гаммы. В результате ребенок должен осознанно подходить к подбору цвета. Итогом такой серии занятий может стать оформление каждым ребёнком книги по разделу и ее презентация перед родителями.

Таким образом, рекомендации для педагога в области изобразительного искусства лежат в плоскости поиска оптимального соотношения между исполнительской (технической) и художественно-творческой (образной) сторонами при оценке детских работ. Для обеспечения преемственности в художественно-творческом развитии детей и совершенствования продуктов детского творчества необходима опора на приобретенные в дошкольном детстве изобразительные умения и навыки. При интерпретации продуктов детского творчества важным условием является также развитие навыков самооценки своего творчества. Организация взаимодействия с родителями и вовлечение их в творческий процесс необходимы для сохранения интереса к изобразительному искусству, стремления к совершенствованию в области художественно-творческих навыков, веры в себя и в свои способности. Кроме того, большое значение приобретает систематическое самосовершенствование педагога в теории и практике изобразительного искусства и методике его преподавания.

Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Архитектура-С, 2012.
2. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание: опыт исследования на материале пространственных искусств. М.: Карапуз, 2009.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997.
4. Игнатъев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей. М.: Мир: Академический проспект, 2007.
5. Комарова Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2013.
6. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. 2-е изд. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012.
7. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981.
8. Неменский Б.М. Педагогика искусства. М.: Просвещение, 2007.
9. Николаева Е.И. Психология детского творчества. СПб.: Питер, 2010.
10. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.

УДК 372.3

Н.В. КОВАЛЁВА
(Волжский)

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОУ*

Рассматривается развитие художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста. В статью включено: выявление, создание, развитие творческих способностей и деятельности одаренных детей. Цель работы состоит в разработке методики обучения, которая будет направлена на создание условий и поддержку развития одаренных детей. Исходя из поставленной цели, в методику обучения включена программа по масляной живописи «Юный художник». Результатом освоения методики является получение детьми практических навыков в технике масляной живописи, развитие творческих способностей, которые проявляются в овладении техникой рисования масляными красками.

Ключевые слова: художественно-творческая одаренность, методика обучения, творческий кружок, масляная живопись, дошкольное образование.

NATALIA KOVALEVA
(Volzhskiy)

DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE GIFTEDNESS OF PRESCHOOL CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with the development of artistic and creative giftedness of preschool children. There are considered the revealing, creation and development of creative abilities and the activity of the gifted children. The aim is to develop the teaching methods that will be directed to the creation of the conditions and the support of the development of gifted children. There is included the program of oil painting "Young artist" in the teaching method. The result of the teaching method is the acquisition of the practice skills by children in the techniques of oil painting, the development of creative abilities appearing in the acquisition of the drawing techniques with oil colors.

Key words: artistic and creative giftedness, teaching methods, creative study club, oil painting, preschool education.

Вопросы одаренности личности были актуальны во все времена, а в настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблеме одаренности, к проблемам выявления, обучения и развития одаренных детей. Одной из приоритетных задач современного общества является создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей. Рассматривая вопрос о выявлении талантов и становлении уникальной личности ребенка, важно отметить особую роль художественного воспитания, его цель – не подготовка художников, дизайнеров или профессиональных музыкантов, а раскрытие творческого потенциала маленького человека, воспитание чувств и развитие эмоциональной сферы, что является основой любого вида одаренности [3].

Один из наиболее дискуссионных вопросов, касающихся проблемы одаренных детей – это вопрос о частоте появления детской одаренности.

Существуют 2 крайние точки зрения:

Первая: «Все дети являются одаренными».

Вторая: «Одаренные дети встречаются крайне редко» [2].

Сторонники одной из них полагают, что до уровня одаренного можно развить практически любого здорового ребёнка при условии создания благоприятных условий. Мы поддерживаем эту позицию, считая, что необходимо создавать для развития одаренности благоприятные условия.

Работу с одаренными детьми нужно строить с учетом их индивидуальных особенностей. Таким образом, нами были выделены следующие задачи:

* При поддержке Фонда президентских грантов. Проект №: 19-2-003656 АРТ-ОЛИМП.

1. Выявить одаренных детей.
2. Создать условия одаренным детям для реализации их творческих способностей.
3. Развить художественно-творческую одаренность детей через использование разнообразного материала в работе.
4. Систематизировать и расширить знания детей об изобразительном искусстве и его видах.
5. Стимулировать творческую деятельность одаренных детей (участие в конкурсах).
6. Оказать помощь родителям в воспитании художественно-творческой личности ребёнка.

Цель: разработать методику обучения, которая будет направлена на создание условий и поддержку развития одаренных детей, их самореализацию в соответствии со способностями. Совершенствовать художественные навыки и умения, заложенные в ребёнке.

Для выявления художественно-творческих способностей нами использовалась диагностика Т.С. Комаровой «Дорисовывание кругов» [1]. С помощью этой диагностики был оценен творческий потенциал детей. Также использовался метод наблюдения на занятиях по изобразительной деятельности. Проводилось анкетирование родителей для выявления условий для художественной деятельности в семье.

На основе диагностики и изученной литературы мы пришли к выводу, что для решения данной проблемы необходимо объединить всё интересное и развивающее в единое целое. С этой целью в работу по развитию одаренности детей были включены нетрадиционные методики рисования:

- клясография;
- рисование ватной палочкой;
- рисование воском и акварелью;
- набрызг;
- монотипия;
- рисование штампами;
- коллаж.

В нашу работу была также включена программа по масляной живописи «Юный художник», которая разрабатывалась с опорой на методику рисования масляными красками. Живопись, красивое слово – живое письмо. Это вид искусства, когда видимое оживает на полотне с помощью красок и кисточек. Методика направлена на то, чтобы дети не только научились рисовать, но и научились видеть прекрасное. Если ребёнок научится видеть прекрасное, то научится быть и творческим.

В процессе занятий по программе «Юный художник» дети приобретают художественно-творческие умения и навыки:

- учатся смешивать краски на палитре;
- знакомятся со свойствами масляных красок;
- учатся накладывать разные оттенки, создавая объемность предметов;
- ощущают себя настоящими художниками, рисующими на холстах;
- знакомятся с известными художниками-живописцами и их картинами.

Занятия организованы в творческий кружок и проводятся 2 раза в неделю, индивидуально и по подгруппам. Организовываются выставки работ в детском саду, воспитанники активно принимают участие в городских и всероссийских конкурсах. Также планируется создавать персональные выставки творчески одаренных ребят. Для родителей проводятся совместные с детьми творческие мастер-классы, дни открытых дверей, консультации.

В итоге своей работы дети получают картину на холсте, которую они могут повесить дома, подарить близким. Результатом освоения методики является получение детьми практических навыков в технике масляной живописи, развитие творческих способностей, которые проявляются в овладении техникой рисования масляными красками. Ребята эмоционально откликнулись и прониклись к произведениям художников. Во время занятий стремились к сходству своих картин с оригиналом. Все это помогло раскрыть и развить художественно-творческую одаренность у детей.

Преимуществом данной методики считаем, что она еще мало используется и применяется в работе с дошкольниками. Для развития художественно-творческой одаренности у детей она помогает не только учиться рисовать, но и учиться видеть прекрасное в мире живописи и искусства.

Ограничением своей методики считаем: временное ограничение, т. к. для занятий масляной живописи требуется более длительные по времени занятия, поэтому занятия приходится делить на несколько этапов.

Проведенный анализ состояния исследуемой проблемы в практике дошкольной образовательной организации подтвердил, что художественно-творческая деятельность обладает существенным педагогическим потенциалом и является эффективным средством развития художественно-творческой одаренности дошкольников.

Литература

1. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: старшая группа: для занятий с детьми 5–6 лет. М.: Москва-Синтез, 2014.
2. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и в школе. М.: Academia, 2000.
3. Ярис С.В. Художественно-эстетическое развитие и одаренность детей в дошкольной педагогике // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. X Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2018. № 5(9). С. 40–45.

УДК 371

Н.И. ЛАНДЫШ
(Волгоград)

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР «ВОЛНА» КАК УНИКАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ*

Представлен опыт создания регионального центра выявления, поддержки и сопровождения одаренных детей Волгоградской области, модель его функционирования, основные направления и формы работы.

Ключевые слова: одаренные дети; механизмы выявления высокомотивированных, способных, одаренных и талантливых детей и молодежи в области науки, искусства, спорта; реализация образовательных программ для одаренных детей.

NINA LANDYSH
(Volgograd)

THE REGIONAL CENTER “WAVE” AS A UNIQUE MODEL OF THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF REVEALING AND SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN THE VOLGOGRAD REGION

The article deals with the experience of the creation of the regional center of revealing and support of the gifted children of the Volgograd region, the model of its functioning, the basic directions and the working forms.

Key words: gifted children; revelation mechanisms of highly motivated, gifted and talented children and youth in the spheres of science, art and sports; implementation of education programs.

Создание регионального центра выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи в Волгоградской области обусловлено важностью поставленных перед современным обществом задач. В основе создания лежит, безусловно, лучший опыт, наиболее современные научные методики и технологии обучения, воспитания и развития личности [1].

Региональный центр выявления и поддержки одаренных детей в Волгоградской области (далее – Центр) создан в качестве структурного подразделения ГБДОУ ВО «Зеленая волна» в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» [2].

4 сентября 2019 г. было заключено соглашение о сотрудничестве между Администрацией Волгоградской области и Образовательным фондом «Талант и успех», модель которого легла в основу деятельности Центра.

Цель деятельности Центра – формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи в Волгоградской области.

Задачи Центра:

1. Разработка и реализация механизмов выявления высокомотивированных, способных, одаренных и талантливых детей и молодежи в области науки, искусства, спорта.
2. Формирование базы одаренных и талантливых детей.
3. Консолидация ресурсов организаций, работающих с одаренными детьми, формирование пула из высококвалифицированных кадров региона в области науки, искусства, спорта.
4. Разработка и реализация образовательных программ для одаренных детей.
5. Координация особо значимых образовательных мероприятий по выявлению одаренных детей в Волгоградской области.

* При поддержке Фонда президентских грантов. Проект №: 19-2-003656 АРТ-ОЛИМП.

Целевая аудитория Центра: обучающиеся 5–11 классов.

Решение поставленных задач содержательно раскрывается в направлениях деятельности Центра: «Наука», «Искусство», «Спорт».

К работе с одаренными детьми привлечены высокопрофессиональные кадры, прошедшие необходимое повышение квалификации, в том числе на базе Образовательного центра «Сириус».

В число привлекаемых сотрудников входят методисты и педагоги дополнительного образования по направлениям деятельности Центра (наука, искусство, спорт). К работе с детьми привлекаются ведущие научные деятели высших учебных заведений региона, с которыми Центр заключил соглашения о сотрудничестве.

Образовательный процесс в Центре организован на базе ГБДОУ ВО «Зеленая волна» в рамках профильных смен, проводимых в течение всего календарного года.

Для проживания детей в кампусе ГБДОУ ВО «Зеленая волна» созданы необходимые условия: 3-х местное размещение, столовая, медпункт, кроме того современные коворкинг-пространство, библиотека и конференц-зал.

Учебные аудитории, мастерские и лаборатории по направлениям деятельности Центра состоят из:

- 9 аудиторий для занятий естественно-научной направленности и точных наук;
- 3 мастерских «Рисунк и живопись», «Роспись по ткани», «Керамика»;
- шахматного клуба;
- медиацентра и студии актерского мастерства.

Все учебные аудитории и вспомогательные помещения оснащены современной мебелью, высокотехнологичным оборудованием, необходимыми лабораторными, расходными и методическими материалами.

В региональном Центре созданы попечительский и экспертный советы, в которые вошли руководители органов исполнительной власти региона, ведущие ученые, деятели искусства и спорта, представители высших учебных заведений, культурных центров, ведущих учреждений культуры, спортивных организаций.

Организации-партнеры Центра – высшие учебные заведения, культурные центры, предприятия региона, образовательные учреждения.

На сегодняшний день разработано 31 образовательная программа, из них:

- по направлению «Наука» – 23 программы (математика, информатика, физика, химия, биология, астрономия, география), в том числе программа дистанционного обучения «Путь к успеху: первые пробы» (3000 обучающихся);
- по направлению «Искусство» – 6 программ по живописи и декоративно-прикладному творчеству;
- по направлению «Спорт» – 2 программы по шахматам.

Программы по направлению «Наука» разработаны учителями высшей квалификационной категории ГБОУ «Волгоградский лицей-интернат “Лидер”»; учеными ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет», ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»; методистами «Когниториума».

Например, программа курса «Биология» построена на принципиально новой содержательной основе – биоцентризме и полицентризме в раскрытии свойств живой природы, её закономерностей и многомерности разнообразия уровней организации жизни, на основе понимания биологии как науки и как явления культуры. Программа также максимально направлена и на экологическое образование школьников.

Программа «Школа молодого ученого» (Когниториум) – это региональный проект, в котором школьникам создаются условия для самостоятельной научно-исследовательской, научно-технической деятельности в сфере естественных, гуманитарных дисциплин и информационных технологий. Научно-

образовательное сопровождение осуществляют талантливые педагоги, преподаватели и аспиранты ведущих университетов Волгограда. По окончании обучения по программе ребята защищают исследовательские и научно-технические проекты.

Программа «Робошкола. Дети» (ВолГТУ) нацелена на приобретение знаний и навыков в проектировании сложных технических устройств:

- беспилотный наземный транспорт (Автонет);
- беспилотный водный транспорт (Маринет);
- инженерное творчество: «интернет вещей» и разработка проектов машин Голдберга (Технет).

По окончании обучения школьники и студенты смогут разработать схему управления и функционирования робота с использованием современных пакетов моделирования, а также программное обеспечение к ним.

Цикл программ по подготовке к предметным олимпиадам для школьников 8–11 классов (Волгоградский лицей-интернат «Лидер», Волгоградский государственный университет) составлен на основе анализа содержания школьного, муниципального и регионального этапов Всероссийской олимпиады школьников. Этот курс позволит наиболее «сильным» обучающимся осваивать более сложный уровень знаний по предмету, достойно выступать на олимпиадах и участвовать в конкурсах всероссийского и международного уровней.

Программа дистанционного обучения «Путь к успеху: первые пробы» (ВГАПО) нацелена на выявление и поддержку талантливых учащихся в области математики, биологии, химии, физики. Освоение программы в течение одного месяца направлено на проявление самостоятельности обучающихся в научном поиске.

По направлению «Искусство» 6 программ для школьников 7–17 лет подготовили преподаватели Института художественного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета и АНО «Художественная школа “Ритм”», члены Международного союза педагогов-художников в Волгоградской области и Союза художников России:

- «Живопись и рисунок»;
- «Ручная роспись по ткани в технике «батик»;
- «Перегородчатая эмаль (имитация)»;
- «Интерьерная кукла»;
- «Книжная графика»;
- «Керамика».

Основная цель программ – выявить и подготовить наиболее талантливых юных художников Волгоградской области для отборочных этапов ежегодной Южно-Российской межрегиональной олимпиады школьников «Архитектура и искусство» (рисунок, живопись, композиция, черчение), а также других всероссийских и международных конкурсов и олимпиад по искусству.

В течение 2019 г. обучение по программам прошли более 300 детей, учащихся художественных школ Волгоградской области, 120 из них приняли участие в региональной Арт-олимпиаде «Осенний марафон». Достижения в художественном творчестве 70 молодых талантливых художников региона будут опубликованы в каталоге «Юные художники Волгоградской области» 2020 г.

Помимо перечисленных программ в 2020 г. будут апробированы еще 2 программы: «Печатная графика» и «Художественное ковроткачество “Тобелен”».

Такое разнообразие программ по декоративно-прикладному искусству стало возможно благодаря приобретению для Центра новейшего современного оборудования и высокотехнологичных материалов, которыми не располагает ни одна школа искусств нашего региона.

Мастерская «Живопись и рисунок» оборудована по всем канонам современной студии академической живописи:

- мольберты и этюдники изготовлены из бука по индивидуальному заказу в Подольске;
- натуральный фонд в полном комплекте – 25 гипсовых фигур, бюсты, муляжи, манекены;

- краски заказывались на заводе Художественных красок «Невская Палитра» в Санкт-Петербурге;
- кисти, карандаши – производства Италии и Германии;
- приобретен комплект методической литературы, который был одобрен кафедрой рисунка Санкт-Петербургского государственного академического Института живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина РАХ.

Благодаря качественному современному оборудованию юные художники получают возможность в короткий срок практически апробировать полный цикл изготовления художественного произведения (рисунок, картина), при этом используя помимо традиционных материалов (тушь, акварель) современные высокотехнологичные (масляные и темперные краски, сухая пастель, карандаши для графики, грунтованный холст и др.). Программа мастерской нацелена на выполнение юными художниками, прежде всего, рисунков с натуры, серии пейзажных зарисовок и этюдов на пленэре.

Мастерская «Ручная роспись по ткани» также полностью укомплектована оборудованием и инструментами из первого в России Центра батика Сергея Давыдова (г. Москва). Сергей Давыдов – создатель уникальных инструментов и авторской техники росписи, автор книг по технике батика, член правления Ассоциации художников декоративных искусств, правления Московского Союза художников, награжден Серебряной медалью Российской Академии художеств, Благодарностью Президента Российской Федерации за большие заслуги в развитии отечественной культуры и искусства.

Преподаватель программы по ручной росписи в технике «Батик» – Татьяна Владимировна Смирнова, доцент кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайна костюма Волгоградского государственного социально-педагогического университета, член Союза художников России, автор программы.

Мастерская «Керамика» сформирована на основе практического опыта работы известной авторской Школы-студии керамики Сергея Акентьева в пос. Гжельское Московской области, которая входит в группу российских компаний «КЕРАМИКА ГЖЕЛИ». Печи для обжига изделий были доставлены в Центр из Японии, гончарные круги – из Германии и Чехии. Преподает курс по керамике главный художник Волгоградского керамического завода Полина Михайловна Чивеленкова, член Союза художников России, автор программы.

По направлению «Спорт» реализуются 2 программы «Шахматы» по подготовке юных шахматистов по 2 уровням:

1. Начальный уровень подготовки для детей в возрасте 7–10 лет;
2. Этап спортивной специализации для детей в возрасте 11–15 лет.

Авторы и преподаватели программы «Шахматы»:

- Артем Андреевич Несытов, исполнительный директор ВРОО «Федерация шахмат Волгоградской области», начальник сборных команд Волгоградской области, главный судья турниров по классическим шахматам;

- Павел Валерьевич Скачков, тренер юношеской сборной России по шахматам, международный гроссмейстер, преподаватель образовательного центра «Сириус» (г. Сочи).

Современный подход к подготовке спортсмена шахматиста предусматривает комплексную организацию работы с полным погружением в образовательную и обучающую среду с помощью учебно-тренировочных сборов и сессий, что и представляется возможным в условиях загородного лагеря. В краткосрочном периоде в результате реализации образовательной программы «Шахматы» планируется повышение среднего рейтинга спортсменов на 50–100 пунктов, в долгосрочном периоде реализация программы поможет добиться обучающимся призовых мест на первенствах Волгоградской области, первенстве Южного федерального округа.

Оснащение Центра современным оборудованием и материалами, наличие укомплектованных учебных аудиторий, благоустроенного кампуса, сформированного состава высококвалифицированных преподавателей – все это позволило уже в 2019 г. принять на обучение по программам центра 937 школьников из числа высокомотивированных к учебе, искусству и спорту детей.

Литература

1. Концепция по созданию и развитию регионального Центра выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи в Волгоградской области (утв. Постановлением Администрации Волгоградской области 26.10.2018 № 492-п). [Электронный ресурс]. URL: http://volna-talant.ru/media/catalogs/2/items/23/upload-files/koncepciya_sozdaniya_centra.pdf (дата обращения: 08.10.2019).
2. Федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» (утв. Протоколом президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 18.03.2019 № 3). [Электронный ресурс]. URL: <https://bazanpa.ru/sovet-pri-prezidente-rf-po-strategicheskomu-razvitiu-i-natsionalnym-proektam-pasport-ot24122018-h4323436/4/4.2/> (дата обращения: 12.03.2020).

УДК 37.036.5

В.Г. МАЛАХОВА
(Волгоград)

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОДАРЕННОСТЬ КАК ОСОБЫЙ ВИД ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ*

Рассматриваются актуальные проблемы художественной одаренности, предпосылки ее возникновения и условия развития. Анализируются подходы к определению художественной одаренности. Обсуждаются вопросы подготовки педагога для одаренного ребенка. Выявляются проблемы развития художественной одаренности в современной системе образования.

Ключевые слова: художественная одаренность, творческие способности, педагогическая поддержка, педагог для одаренного ребенка, кризис одаренности.

VIKTORIA MALANOVA
(Volgograd)

ARTISTIC TALENT AS A SPECIAL KIND OF CREATIVE TALENT

The article deals with the current issues of artistic talent, the background of its origin and the conditions of the development. There are analyzed the approaches to the definition of the artistic talent. There are considered the issues of teachers' training for gifted children. The author reveals the problems of the development of artistic talent in the modern system of education.

Key words: artistic talent, creative abilities, pedagogic support, teacher for a gifted child, crisis of talent.

Повышение интереса и внимания к проблеме работы с одаренными детьми, их педагогической поддержке является одной из характерных черт современного образования. Работа с одаренными детьми, «освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети...» прописана в числе трудовых функций в профессиональном стандарте педагога [4], знания об «особенностях одаренных детей, специфике работы с ними (для преподавания по дополнительным предпрофессиональным программам)» указаны в виде требований к знаниям и умениям педагогов системы дополнительного образования [3]. Выявление одаренных детей и организация системной работы с ними – одна из целей современного образования, что подтверждается указом Президента РФ от 7 мая 2018 года, где поставлена следующая задача: «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» [5]. Таким образом, актуальность изучения данной проблемы отмечается не только педагогами практиками, но и закреплена в ряде нормативных документов, регламентирующих профессиональную деятельность как педагогов общеобразовательной школы, так и педагогов системы дополнительного образования.

В настоящее время активно дискутируется вопрос о генезисе одаренности, где в качестве предпосылок одаренности исследователями отмечается как наследственная предрасположенность – наличие родственников со схожими наклонностями, интересами и качествами (в качестве примера можно привести семейство композиторов Бахов, где около пятидесяти представителей рода стали заметными музыкантами и композиторами), так и значительное влияние средовых факторов, где благоприятные условия среды способствуют развитию определенной способности. Как отмечает в своей статье «К проблеме художественно-творческой одаренности: суждения и мнения» Г.М. Цыпин: «Обычно, когда разговор заходит о проблеме наследования дарований в искусстве, вспо-

* При поддержке Фонда президентских грантов. Проект №: 19-2-003656 АРТ-ОЛИМП.

минают творческие династии Бахов и Штраусов, ссылаются на семьи Тициана и Ван Дейка, на своеобразные и сильные творческие кланы художников Маковских, Лансере, на театральную династию Садовских, приводят в качестве аргумента тот факт, что знаменитый Доменико Скарлатти был сыном не менее знаменитого Алессандро Скарлатти и т. д. Встречаются, кстати, примеры такого рода и в науке. На генеалогическом древе швейцарских математиков Бернулли исследователи насчитывали имена 14 видных ученых, причем следовали эти имена – чуть ли не одно за другим – на протяжении двух столетий. Аналогичную картину являла в свое время семья шотландских ученых Холдейн. Эти и другие примеры свидетельствуют, по мнению ряда специалистов, что дарования вполне могут передаваться из поколения в поколение» [6]. Опять же, мы можем встретить примеры, где талант развивается благодаря влиянию родителей (или иных родственников), так и вопреки – где сильный характер, упорство и трудолюбие позволяют сформироваться одаренной личности даже при отсутствии благоприятных социальных условий.

Одним из проблемных вопросов является организация работы с одаренными детьми и здесь можно определить два направления – условно традиционное, «селекционное» (выражение А.А. Мелик-Пашаева), когда работа ведется с детьми, проявившими свой талант, и задача педагога заключается в своеобразной «огранке» этого таланта. Отметим, что это очень важное направление работы, и задача педагога не проста: не только быть профессионалом высочайшего уровня – владеть диагностическими методиками, превосходными знаниями по предмету и методике его преподавания, быть гибким в составлении индивидуальной образовательной траектории, но также соответствовать запросам одаренного ребенка. Вторым не менее значимым, а зачастую более сложным в реализации направлением, является работа с детьми, которые поначалу не проявляют выраженных способностей в художественной сфере, склонностей в занятии изобразительным искусством – «презумция всеобщей одаренности» (выражение А.А. Мелик-Пашаева). Пробудить талант, сформировать интерес, это очень сложная задача для педагога, особенно в общеобразовательной школе, но это отнюдь не означает, что она невозможна или малоуспешна. В своей книге «Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы» коллектив авторов во главе с А.А. Мелик-Пашаевым приводит целый список школ, имеющих позитивный опыт в развитии художественной одаренности в общеобразовательной деятельности, работающих по методикам Б.М. Неменского и Ю.А. Полуянова [2, с. 16].

Подготовка педагога для работы с одаренными детьми достаточно сложна, к такому учителю предъявляются строгие требования, в том числе и самими детьми. Результаты проведенных опросов среди детей показали, что такой учитель должен быть хорошим другом, профессионалом в своей области, уметь создать комфортную обстановку, обладать хорошим чувством юмора и т. д., т. е. сочетать как определенные профессиональные, так и личностные качества – готовность к саморазвитию, высокий уровень профессиональной подготовки и открытость к диалогу.

Безусловно, в развитии художественной одаренности существуют определенные биологические, физиологические и психологические предпосылки. Врожденное чувство цвета, пропорций, развитие композиционного чутья и цветовосприятия позволяют ребенку быть более успешным в изобразительной деятельности, чем его менее одаренным одноклассникам. Однако, отмечается, что «в благоприятных условиях преподавания практически все дети оказываются способны создавать выразительные художественные образы в разных видах искусства. А картина массовой “неодаренности” складывается, в результате неадекватных методов ее развития или (и?) по причине недооценки и не востребованности этого вида человеческой одаренности современной образовательной системой и обществом в целом» [Там же, с. 17].

Рассматривая творческую одаренность, мы можем выявить следующие виды одаренности. По критерию «степень сформированности одаренности» выделяют актуальную и потенциальную одаренность. Безусловно, актуальную одаренность гораздо легче диагностировать, но для творческого роста личности ребенка потенциальная одаренность является более ценной. Она будет развиваться при создании внешних благоприятных условий и при стремлении ребенка к реализации и развитию собственных способностей. По критерию «форма проявления» исследователями выявляются явная

одаренность и скрытая одаренность. Еще одним значимым критерием является «широта проявлений в различных видах деятельности», по которому можно определить общую и специальную одаренность. Данная дифференциация тоже имеет как своих сторонников, так и противников, поскольку ряд исследователей полагают, что «талантливый человек – талантлив во всем», и в качестве аргумента приводится академическая одаренность, при наличии которой у ребенка сформировано умение учиться – развита память, логика, структурированность и системность мышления, целеустремленность, самоорганизованность и ряд других качеств, позволяющих достичь успеха на академическом поприще. В качестве градации по критерию «особенности возрастного развития» выделяют раннюю и позднюю одаренность. Ранняя одаренность, как правило, характерна для интеллектуальной и музыкальной одаренности. Для явных проявлений художественной одаренности наиболее распространенным является старший дошкольный возраст, который связан с формированием у ребенка продуктивного воображения. Рассуждая о художественной одаренности, как отдельном виде творческой одаренности, художественная одаренность имеет два аспекта: общечеловеческий, или родовой, и индивидуальный. Первый из них позволяет каждому человеку с детства приобрести личный, полноценный художественно-творческий опыт и во многом благодаря этому научиться понимать и ценить искусство и обогащать свою душу в общении с ним. Если бы все люди не обладали этим потенциалом, само искусство представляло бы интерес лишь для узкого круга профессионалов [2, с. 19].

Таким образом, в качестве предпосылок художественной одаренности можно выделить: определенные возрастные особенности, творческие способности, мотивацию и эстетическое отношение к миру. При этом способность «видеть прекрасное», на наш взгляд, является одной из основополагающих.

Вопрос о соотношении творческой и интеллектуальной одаренности не нов. Существуют различные точки зрения, имеющие своих сторонников. Нередко проявление творческой или интеллектуальной одаренности связывают с межполушарной асимметрией и ведущей ролью одного из полушарий. Сторонники другой позиции, например, В.Н. Дружинин, утверждает, что между интеллектом и креативностью существуют «пороговые» отношения. Для проявления креативности нужен интеллект не ниже среднего, или нет глупых креативов, но есть нетворческие интеллектуалы [1].

В 80-90-е годы XX в. вопрос творческой и интеллектуальной одаренности был объектом пристального внимания исследователей, в результате которого сформировалась четкая позиция о разделении творческой и интеллектуальной одаренности и их «привязке» к ведущей роли левого (интеллектуально-логическое, рациональное мышление) и правого (художественно-образное, эмоциональное мышление) полушарий. Однако современные исследования, проводимые исследователями, в частности Т.В. Черниговской, говорят о размывании границ между интеллектуальной и творческой одаренностью и их жесткой «привязкой» к определенному полушарию. В ее исследованиях отмечается, что зачастую открытия, принадлежащие науке, имеют свои предпосылки в творческих произведениях, например, работы художников-импрессионистов внесли значительный вклад в исследования проблем зрения [7].

Рассуждая о художественной одаренности, следует остановиться на определенных проблемных вопросах. Одним из них является кризис одаренности, а именно кризис креативности, который проявляется в утрате или снижении творческого потенциала ребенка. Происходить это может в силу ряда причин – подростковый возраст, протестные настроения и прочее. Однако опасения вызывает незнание педагогом путей выхода из сложившегося состояния, когда принудительное занятие творчеством, эксплуатация творческих сил ребенка приводят к усугублению проблемы. Смена деятельности, поиск новых источников вдохновения, творческий отдых – все это возможные пути выхода из кризиса.

Второй проблемой является дефицит творчества, в котором оказались современные дети. Информационное общество, виртуальная реальность, колоссальные информационные потоки, в которых живет современный школьник, приводят к отсутствию желания творить, той созидательной силе, которая заложена в каждом ребенке. Виртуальный мир, более яркий, вытесняет реальный мир с его красками и полутонами. И эта проблема, точнее ее решение – сложное и болезненное для детей, т. к. у большинства сформирована болезненная зависимость от гаджетов, компьютерных игр и интернета, еще требует своего поиска.

Литература

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М.: Изд-во Юрайт, 2019.
2. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. (ред.), Адашкина А.А. [и др.] Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы. метод. пособие, М., 2010.
3. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf> (дата обращения: 23.03.2020).
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». [Электронный ресурс]. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html> (дата обращения: 23.03.2020).
5. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 23.03.2020).
6. Цыпин Г.М. К проблеме художественно-творческой одаренности: суждения и мнения // Преподаватель. XXI век. 2015. № 4-1. С. 164–170.
7. Черниговская Т.В. Искусство и мозг. [Электронный ресурс] https://www.pryamaya.ru/tatyana_chernigovskaya_iskusstvo_i_mozg (дата обращения 23.03.2020).

УДК 37.036.5

Е.Н. РАМЗАЕВА
(Волгоград)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ***

Рассматривается понятие художественной одаренности и проблема ее ранней диагностики. Проводится сравнительный анализ существующих подходов к выявлению художественной одаренности. Определяются критерии художественной одаренности и классифицируются распространенные ошибки в процессе выявления художественной одаренности. Приводятся актуальные творческие практики, способные стать полем для развития художественной одаренности.

Ключевые слова: одаренность, художественная одаренность, творческая деятельность, воображение, дети, подростки, критерии.

EKATERINA RAMZAEVA
(Volgograd)

**USE OF THE POTENTIAL OF THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN THE PROCESS OF THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC
TALENT OF SCHOOL CHILDREN**

The article deals with the concept of artistic talent and the problem of its early recognition. There is conducted the comparative analysis of the existing approaches to the revealing of the artistic talent. The author defines the criteria of the artistic talent and classifies the common mistakes in the process of the revealing of the artistic talent. There are given the urgent creative practices that are able to be the field for the development of the artistic talent.

Key words: talent, artistic talent, creative activity, imagination, children, adolescents, criteria.

В условиях современного мира, с его динамичностью коммуникативно-информационных процессов и культурных изменений, особенно остро встает проблема детской одаренности. Каким образом выявить и оценить степень одаренности ребенка, как развить эти способности и важна ли на нынешний день художественная одаренность в частности – все эти вопросы остаются открытыми и нуждаются в подробном рассмотрении.

Актуальность данной проблемы подчеркивают и государственные инициативы, активно реализуемые на данный момент. Самой крупной из них, на наш взгляд, является «Успех каждого ребенка» в рамках национального проекта «Образование» [3].

Основной задачей проекта является «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» [Там же].

Проект подразумевает «создание к 2024 году в 85 субъектах России региональных центров выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, обновление материально-технической базы в сельской местности для занятий физкультурой и спортом, создание детских технопарков “Кванториум” и мобильных технопарков “Кванториум” для двух миллионов детей, охват дополнительных общеобразовательными программами детей с ограниченными возможностями здоровья» [Там же].

Тем не менее, несмотря на впечатляющие перспективы проекта и очевидную актуальность предлагаемых к реализации форм, в нем мало говорится непосредственно о художественной одаренности

* При поддержке Фонда президентских грантов. Проект №: 19-2-003656 АРТ-ОЛИМП.

и способах ее развития. Самой масштабной инициативой, реализуемой в последние годы и направленной на поддержку художественно одаренных детей, является создание образовательного центра «Сириус», цель работы которого – «раннее выявление, развитие и дальнейшая профессиональная поддержка одарённых детей, проявивших выдающиеся способности в области искусств, спорта, естественнонаучных дисциплин, а также добившихся успеха в техническом творчестве» [2]. К участию в образовательных программах по направлению «Искусство» приглашаются учащиеся учреждений художественной направленности в возрасте от двенадцати до семнадцати лет, уже проявившие свои способности в рамках различных конкурсных мероприятий и располагающие портфолио, включающим достаточное количество творческих работ. Безусловно, предлагаемый программой опыт будет полезен юным художникам, однако данная форма не кажется достаточной для решения проблемы развития художественной одаренности в более широком контексте. Принцип отбора одаренных учащихся исключительно из числа тех, кто уже художественно образован и находится под пристальным вниманием и опекой со стороны педагогов и родителей дискриминирует детей, не имеющих возможности получить художественное образование и развить собственные способности.

Данная дилемма подробно рассматривается в трудах А.А. Мелик-Пашаева, который определяет одаренность к художественному творчеству как «ценнейшее общечеловеческое качество, которому надо помочь раскрыться в каждом ребенке, в условиях общего гуманитарно-художественного образования» [1]. Именно при таком подходе, по мнению А.А. Мелик-Пашаева, проявляются и «случаи особой одаренности тех относительно немногих детей, для которых художественное творчество может стать жизненным призванием» [Там же]. Ученый также отмечает, что «сугубо рациональный характер образования ведет и к игнорированию сферы чувств растущего человека, пускается на самотек его эмоционально-нравственное развитие и его душевная жизнь, что закономерно ведет к “эмоциональной тупости”, отсутствию чуткости по отношению к другому человеку и природе, а также опасной диктатуре узко понятого интеллекта, не способного различить добро и зло» [Там же]. В то же время художественный опыт, наоборот, развивает душевную чуткость и эмоциональный интеллект. Дефицит творчества обедняет жизнь ребенка, т. к. именно ранняя художественная практика дает благоприятную возможность познакомиться с творческим опытом как таковым, т. е. опытом создания и воплощения собственной идеи.

Обобщая существующие подходы к определению одаренности, можно утверждать, что, по сути, их всего два. Первый – «селекционный» – основывается на презумпции неодаренности подавляющего большинства детей, второй – на убеждении в том, что все дети одарены изначально.

Первый подход наиболее распространен, но весьма популярен и ограничен. В данном случае нас в большей степени интересует второй принцип, основанный на понимании каждого ребенка как творческого существа. Данная позиция транслируется многими религиозными, философскими и психологическими учениями, а также подтверждается современной психолого-педагогической практикой [Там же]. Одаренность в данном случае рассматривается двояко: как универсальная категория (ребенок потенциально одарен во всем) и как частный сценарий развития ситуации (когда при определенных условиях наиболее активно проявляется одаренность в определенной сфере).

Понятие одаренности тесно связано с понятием нормы, которое также можно рассматривать в разных ракурсах. Как правило, под нормой понимается нечто усредненное и часто встречающееся. В то же время наблюдаются некие крайности, располагающиеся «выше» и «ниже» этой нормы. При другом подходе нормальным считается не часто встречаемое, а только лучшее, к чему необходимо стремиться.

Данная точка зрения подразумевает, что одаренность является не исключением, а нормой человеческого развития.

Исходя из приведенных выше концепций оценки художественной одаренности возможно также выделить ложные и истинные критерии оценки данного качества.

К ложным критериям оценки художественной одаренности можно отнести следующие:

– обучаемость (ребенок может демонстрировать высокую восприимчивость к усвоению нового материала, однако это не гарантирует его успех в самостоятельном решении творческих задач);

– оригинальность (часто именно этот показатель лежит в основе диагностик художественной одаренности, тем не менее анализ признанных шедевров мирового искусства говорит о том, что зачастую гениальными их делает отнюдь не бурная фантазия автора, а, напротив, – умение искренне и понятно говорить о знакомых вещах);

– сензитивный возраст (дошкольный и младший школьный возраст характеризуются склонностью детей к творческой деятельности, поэтому всплеск творческой активности в этот период часто неверно трактуется как одаренность).

В то же время А.А. Мелик-Пашаев выделяет верные, на его взгляд, критерии художественной одаренности, к которым относятся:

- мотивирующая сила;
- эстетическое отношение к миру;
- художественное воображение [1].

Данная критериальная база, кроме объективности, отличается еще и универсальностью. Последнее нам кажется особенно важным, т. к. современные учащиеся склонны в большей степени проявлять себя не в привычных видах художественной деятельности (живопись, графика, декоративно-прикладное искусство), а в синтетических формах. В последнее время среди младших школьников и подростков особой популярностью пользуются «арт-челленджи» в социальных сетях, ведение личных видеоблогов, создание видеороликов и анимации. Безусловно эти и другие подобные виды деятельности требуют не меньше творческого потенциала и специальных навыков, чем классические жанры. Однако они обладают большей мотивирующей силой, что стоит использовать в образовательных целях [4].

Вопрос критериев художественной одаренности будет всегда оставаться открытым. Определить наличие или отсутствие способностей, одаренности и таланта с абсолютной точностью так же сложно, как дать единственное определение понятию «искусство». Тем не менее система художественного образования нуждается в неких ориентирах, позволяющих грамотно выстраивать образовательный процесс и оказывать педагогическую поддержку всем учащимся.

Литература

1. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание, 1981.
2. Направление «Искусство» // Сириус. Образовательный центр. [Электронный ресурс]. URL: <https://sochisirius.ru/obucheniye/iskusstvo/> (дата обращения: 01.03.2020).
3. Национальный проект «Образование» // Министерство просвещения Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 01.03.2020).
4. Ситникова Е.Н. Формирование субкультурной грамотности подростка в условиях взаимодействия школы и семьи: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2014.

УДК 372.874

А.В. СКОКОВА
(Волгоград)

ВОЗМОЖНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ*

Представлено обобщение педагогического опыта по созданию условий для развития, выявления и поддержки талантливых детей в образовательной среде МОУ «Лицея № 10 Кировского района Волгограда». Рассмотрены возможности, которые имеет учитель общеобразовательной школы, для помощи талантливым детям проявить себя, выбрать продуктивные пути развития. Материал будет полезен учителям изобразительного искусства, заместителям директора по учебно-воспитательной работе, методистам, выпускникам высших педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: талантливые дети, выявление и поддержка талантливых детей, педагогическая цель, талант, принципы обучения, творческая деятельность, сотрудничество, поиск.

ANNA SKOKOVA
(Volgograd)

POTENTIALITY OF TEACHERS OF GENERAL SCHOOLS TO REVEAL AND SUPPORT TALENTED CHILDREN

The article deals with the generalization of the pedagogical experience aimed at the creation of the conditions for the development, revealing and support of talented children in the educational environment of Municipal General Education Institution "Lyceum № 10 of the Kirov district of Volgograd". There are considered the opportunities that the teacher of general school has to help talented children in manifesting themselves and to choose the productive ways of the development. The information will be useful for teachers of figurative arts, deputy directors of studies and educational work, teaching methodology experts and graduates of higher education pedagogical institutions.

Key words: talented children, revealing and support of talented children, pedagogical aim, talent, education principles, creative activities, cooperation, search.

В системе современного образования является важным направлением выявление и поддержка талантливых детей. Федеральным законом РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закреплён особый статус реализации образовательных программ и получения образования обучающимися, которые проявляют особые выдающиеся способности [7]. Такая ситуация показывает качественные изменения в отношении по работе с одарёнными и талантливыми детьми.

Б.М. Теплов определяет талант как высокий уровень развития способностей человека, обеспечивающий выдающиеся достижения успеха в том или ином виде деятельности [5].

В силу своей природы человеческой ребенок от рождения – творец. Творец – создатель нового. Каждый создает новое для себя. Некоторые удивляют других своими открытиями. Несмотря на врожденное стремление человека к открытиям и созданию нового, такие качества необходимо поддерживать и развивать. Педагог и новатор В.А. Сухомлинский писал: «Ученик умственно воспитывается лишь тогда, <...> когда по отношению к знаниям он занимает не пассивную, а деятельную позицию. Только при этом условии учение, познание доставляет ему глубокие чувства радости, удовлетворенности, взволнованности, эмоциональной приподнятости» [4]. Также о развитии таланта в деятельности говорит и Б.М. Теплов: «Развитие способностей происходит в деятельности и проявляется как талант и гениальность» [5].

Понимание учителем изобразительного искусства общеобразовательной школы значимости развития талантливых детей дает много возможностей. В первую очередь педагогу необходимо ставить

* При поддержке Фонда президентских грантов. Проект №: 19-2-003656 АРТ-ОЛИМП.

перед собой педагогическую цель в работе по выявлению и поддержке талантливых детей. Такая цель должна быть направлена на создание условий для раскрытия, развития и реализации возможностей широкой группы школьников. Необходимо направлять классный коллектив на творческий поиск [3].

Очевидно, что работа с отдельными детьми, у которых ярко выражены художественные таланты, более понятна и доступна учителю. Работа «один на один» или в малой группе более комфортна и доступна в реализации. Ведь уже готовые таланты проще развивать, чем искать «скрытые», неочевидные таланты. Исходя из нашего педагогического опыта, можем утверждать, что такие ситуации имеют место в учебной деятельности. Направленность на коллективную деятельность дает свои положительные результаты. В современном образовании есть такой принцип «минимакса». В работе по выявлению и поддержке талантливых детей данный принцип актуален. Учитель выстраивает учебный процесс таким образом, чтобы каждый ученик мог находить для себя в теме занятия то, что лично его интересует, учился находить новую информацию, осваивать новые знания и новые способы деятельности на максимальном уровне, определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы [1]. Итак, учитель предлагает максимум, каждый ученик должен освоить минимум. При таком подходе у каждого ученика появляется возможность расширить область своих знаний и возможностей.

Следующий важный момент в работе по выявлению и поддержке талантливых детей – поддержка и одобрение деятельности учеников. Это не всегда просто: не каждый рисунок – шедевр, но в каждом рисунке есть мысль, чувства, размышления, полученный опыт. Создавая даже простое изображение ученик совершает работу: обдумывает идею, переживает за результат работы, разрабатывает композицию, пробует новый материал, учится основами изобразительной грамоты и т. п. Такие действия приводят к качественным изменениям, такие изменения учитель должен учиться замечать. Известно, что сначала необходимо отметить сильные качества работы (рисунка, аппликации, скульптуры), а затем прокомментировать ту часть, где можно доработать, подправить, сделать более выразительным продукт творческой деятельности.

Особое место в выявлении и поддержке талантливых детей занимает создание на уроках технологии проблемного обучения. Профессор А.М. Матюшкин отмечает: «творчески активные учащиеся склонны задавать вопросы, высказывать сомнения, не соглашаться с учителем, и, как результат, они зачастую психологически отвергаются учителями и сверстниками» [2]. Создание проблемных ситуаций, постановка и проблемных вопросов, и поиска ответов на такие вопросы помогает учителю направлять учеников на творческий поиск, расширение границ возможностей детей, а ученикам – открывать для себя новые знания, повысить уровень развития способностей, развивать творческую активность и самостоятельность. И, как общий результат для учеников и учителя – возможность творческого сотрудничества. А.М. Матюшкин указывает на важную роль проблемного обучения: «Проблемная ситуация, захватывая все стороны личности, является тем средством, которое приводит в действие познавательный механизм и способствует реализации творческой потенции человека» [6].

В работе с талантливыми детьми в первую очередь учителю нужно выделить, определить, найти таких учеников. В этом могут помочь:

– Наблюдения за творческой деятельностью ученика, его рассуждениями, индивидуальными особенностями (одному ученику требуется тишина и длительное время для создания художественного образа, другой это может делать быстро, один выдает множество идей, а другому нужно обдумать одно, но тщательно). Есть ученики, для которых просто придумать идею, но сложно выполнить технически, не имеет достаточного опыта владения художественными материалами и средствами. Наблюдения позволяют рассмотреть индивидуальность ученика, особые качества, а также составить стратегический план для развития и поддержки талантливых учеников;

- Личное общение. В личном общении учитель может «открыть» таланты ученика.
- Общение с классным руководителем, школьным психологом родителями.

Для учителя изобразительного искусства общеобразовательной школы необходимо найти и отобрать такие способы, технологии и методики, которые позволят выявлять и развивать талантливых учеников. Набор этих способов имеет индивидуальный характер. Ведь каждый учитель – это особый

уникальный мир. У каждого учителя свой опыт педагогической и творческой деятельности, свои находки. Конечно, важной составляющей в данном направлении является и обмен опытом между учителями и преподавателями в области искусства.

Описание существующих методик. На данный момент существуют разнообразные способы выявления и поддержки одаренных и талантливых детей: система дополнительного образования (школы искусств, изостудии, художественные кружки); всероссийская олимпиада школьников (предмет «Мировая художественная культура/ Искусство»); стипендии и гранты, специальные тестирования; преференции для поступления в высшие учебные заведения; школы и курсы при университетах; внеклассная работа, летние школы (дополнительное образование).

Вышеуказанные способы являются основой для выявления и поддержки талантливой молодежи. Какое место в этих мероприятиях занимает общеобразовательная школа? Какова роль школьного учителя в данном процессе? Согласно профессиональным компетенциям учителя в рамках ФГОС [7] работа с одарёнными и талантливыми детьми – это обязательная составляющая педагогической деятельности.

Опыт собственной педагогической деятельности. Для обеспечения возможностей в работе по выявлению и поддержке талантливых детей необходимы следующие компоненты: понимание учителем важности этой деятельности и заинтересованность в ней; системность работы; ресурсы для реализации; поддержка администрации.

Учитель в системе общеобразовательной школы имеет достаточно возможностей для работы в данном направлении. В практике работы автора сложилась определенная система такой работы. В основу ее заложены следующие принципы:

- Каждый ребенок талантлив.
- Творец – это создатель нового.
- Дорога к творчеству в сотрудничестве: УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК.

Принцип «Каждый ребенок талантлив» основан на врожденной способности каждого человека к изучению и познанию окружающего мира и изменять его, а также на наблюдениях педагогов и психологов. Конечно, это не означает, что в каждом ребенке кроется талантливый художник, скульптор, архитектор. Однако, потенциал есть у каждого. Учитель именно с такими позициями должен идти на урок, готовить учебный материал и предлагать творческие задания. Особенно важно в современном мире, где еще бытует мнение об иерархии и нужности школьных предметов, учителю изобразительного искусства давать возможность каждому ученику выразить себя в творчестве, но не ограничивать его в творческой деятельности, предлагая ученику «творческую пробу». Творческая проба – это эксперимент для ученика, где нужно придумать идею, освоить новый материал или технику рисования, создать свое произведение, открыть мир истории искусств. Важно соблюдать дифференцированный подход, давая возможность выбора в тематических направлениях, художественного материала и формы заданий. Важным в реализации этого принципа является возможность каждого ученика почувствовать свой успех в творческой деятельности, стараться использовать рисунки учеников в оформлении праздничных выставок, летнего школьного лагеря и других мероприятиях. Когда ученик видит, что его творчество востребовано, в нем проявляются новые чувства и стимулируется работа в новом направлении.

Принцип «Творец – создатель нового» помогает заложить основы творчества: мастерство, авторский взгляд, поиск идеи. Учитель, согласно такому принципу, должен направлять ребенка на расширение мировоззрения в творческом поиске, умение выразить свой собственный замысел, выстроить авторскую композицию. Для ученика появляется возможность выразить собственное мнение, что особенно важно для подростка. Реализовывать этот принцип получается через следующие виды работ и заданий: творческий проект; иллюстрированное сообщение о картине; просмотр и описание картин известных художников; поиск в сюжетах и содержании картин жизненных ценностей; творческие дискуссии; просмотры работ; знакомство с художниками-новаторами, направлениями и стилями в искусстве; задания, содержащие межпредметные связи. Целенаправленная работа учителя помогает ученику создавать свои авторские произведения, направляет на осмысленный выбор.

Принцип «Дорога к творчеству в сотрудничестве: “УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК”» отражает необходимость наставничества учителя в работе учениками. Значение роли учителя в развитии ученика определил В.А. Сухомлинский так: «Трудно переоценить роль учителя, его духовного облика в пробуждении и развитии способностей, наклонностей, талантов ученика <...> учитель – первый светоч интеллектуальной жизни...» [4].

Реализовать данный принцип помогают разные способы:

- демонстрация учителем собственной творческой деятельности (участие в творческих конкурсах и выставках, работа на уроке с показом своих работ);
- содействие к раскрытию талантов и способностей учащихся (участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, изобразительном диктанте);
- организация поездок в выставочные залы и творческих встреч, профориентационная работа (знакомство на уроках с профессиями и особыми качествами таких специалистов, экскурсии в высшие учебные заведения, которые готовят специалистов творческих профессий);
- внеурочная деятельность в рамках изостудии, кружка, творческой лаборатории.

Оценивание результатов применения практического опыта. Вышеописанный подход в работе помогает стимулировать к творческой деятельности и выявлять талантливых учеников. В качестве положительных результатов можно отметить:

- Заинтересованность в выборе творческих профессий (ежегодно ученики поступают в высшие учебные заведения по специальностям: учитель изобразительного искусства, архитектор, художник-график, дизайнер).
- Творческая активность учеников: систематическое участие и победы своих учеников в различных конкурсах, выставках. Среди традиционных мероприятий можно перечислить: городской конкурс исследовательских работ «Я и Земля» (3 место в секции «Мировая художественная культура»), открытая областная олимпиада «Порталы времени» (победитель), «I Международный благотворительный конкурс “Каждый народ – художник” по выявлению и поддержке молодых талантов в области изобразительного искусства – изобразительный диктант» (региональный этап – призеры и победители, всероссийский этап – победитель), региональный конкурс презентация индивидуального образовательного маршрута «Мой путь».

Оценка преимуществ и ограничений новой методики. Преимуществами данной методики являются возможность для раскрытия творческого потенциала как учителя, так и учеников, а также результативность этой работы. В качестве главного ограничения можно назвать загруженность учителя – недостаточность времени для подготовки нового материала, собственных творческих работ. Существенным ограничением является отношение родителей учеников и коллег к предмету «Изобразительное искусство» в школе (считают «второстепенным», «не важным», а порой и лишним, отвлекающим учеников от подготовки к Единому государственному экзамену).

Для выявления и поддержки талантливых учеников учитель общеобразовательной школы имеет много возможностей для такой деятельности. Инициатором такой деятельности в школе является учитель. При системной работе в этом направлении можно создать условия и добиться положительных результатов.

Литература

1. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. М. [и др.]: Питер, 2007.
2. Матюшкин А.М., Аверина И.С., Чистякова Г.Д. [и др.] Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1991.
3. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И. [и др.] Педагогика. 4-е изд. М.: Школьная Пресса, 2004.
4. Сухомлинский В.А.: О воспитании. 4-е изд. М.: Политиздат, 1982.
5. Теплов Б.М. Способности и одарённость // Учёные записки гос. НИИ психологии. 1941. Т. 2.
6. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей: классические тексты / под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М.: ЧеРо: МПСИ, 2006.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.05.2020).

УДК 7.092

С.Н. СУЗДАЛЬЦЕВА
(Покров)

**ПОИСК ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВЫСТАВОЧНО-КОНКУРСНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

Рассматривается вопрос о становлении системы дополнительного образования и выявления талантливых детей в области изобразительного искусства в России, а также регулировании системы дополнительного образования на федеральном уровне в настоящее время. «Передвижная выставка детского изобразительного творчества» определяется как важный проект в поиске приоритетных направлений для выявления одаренных детей и подростков.

Ключевые слова: дополнительное образование, одаренность, детский изобразительный конкурс, передвижная детская выставка, музей детского рисунка, педагог-художник.

SVETLANA SUZDALTSEVA
(Pokrov)

**SEARCH OF PRIORITY AREAS OF EXHIBITION-CONTEST ACTIVITIES
FOR THE REVEALING OF THE GIFTED CHILDREN IN THE SYSTEM
OF ADDITIONAL EDUCATION**

The article deals with the issue of the establishment of the system of additional education and the revealing of the gifted children in the sphere of the fine arts in Russia and the regulation of the system of the additional education at the federal level at the moment. "The circulating exhibition of children's artworks" is defined as an important project of the priority directions for the revealing of the gifted children and teenagers.

Key words: additional education, giftedness, children's art contest, circulating children's exhibition, museum of children drawing, teacher-artist.

Дополнительное образование в России как часть государственной системы образования существует уже более 100 лет. Решение о развитии внешкольного образования на государственном уровне было принято в ноябре 1917 г., когда в Народном комиссариате просвещения РСФСР был создан отдел внешкольного образования. На протяжении этого времени в системе дополнительного образования СССР и России накоплен большой опыт, направленный на формирование и развитие творчески способностей детей. Личностно-ориентированный характер образовательного процесса, предоставляющий каждому ребенку возможность свободного выбора образовательной деятельности, позволяет решать одну из основных задач дополнительного образования – выявление, развитие и поддержку одаренных детей.

Проблемой детской одаренности в 20-х годах прошлого века занимались сотрудники Центрального дома художественного воспитания детей (ЦДХВД). В течение многих лет сотрудники изосектора (А.В. Бакушинский, Г.В. Лабунская) курировали одаренных детей [2, с. 113]. Детские работы они получали из изостудий, выставок, от родителей юных талантов. Работы не только приносили, но и присылали в Москву для консультаций. В дальнейшем с детьми и их семьями поддерживалась связь, и в течении 5–6 лет они передавали в ЦХВД свои работы. Таким образом, в поле зрения ученых оказывалась коллекция работ одного ребенка. С 1934 г. на базе ЦХВД сформировалась специальная группа, где занимались особо одаренные дети.

* При поддержке Фонда президентских грантов. Проект №: 19-2-003656 АРТ-ОЛИМП.

Развитием, воспитанием и обучением одарённых в области изобразительного искусства детей, начиная с XIX в., занимались частные художественные школы. В советское время были созданы государственные художественные школы, куда могли поступать дети, окончившие 4 класса общеобразовательной школы и проявившие способности в изобразительном искусстве. Следует вспомнить, что до 70-х годов прошлого века детские художественные школы были только в крупных городах, а умение рисовать воспринималось как особая одаренность. На периферии в основном развивались изостудии при условии, что во главе стоит талантливый педагог-художник, который был энтузиастом своего дела.

Работа по поддержке и выявлению талантливой молодежи активизировалась в 80-е годы XX в. [5, с. 21]. На сегодняшний день система выделения одаренных детей сегодня регулируется законодательно на федеральном уровне. Центральным нормативно-правовым актом в этой области является федеральный закон «Об образовании» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) [19].

Важным документом также является Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом Российской Федерации от 03 апреля 2012 г. № Пр-827) [6]. Следует отметить также ряд нормативно-правовых документов последних лет, которые касаются вопросов выявления, поддержки и работы с одаренными детьми в рамках общего и дополнительного образования:

- Стратегии инновационного развития России до 2020 г. (распоряжение Правительства РФ № 2227-р от 8 декабря 2011 г.) [17];

- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р) [18];

- Постановление Правительства РФ «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития» (от 17 ноября 2015 г. № 1239) [15]. Данный документ определяет порядок выявления одаренных детей. Оператором является Образовательный Фонд «Талант и успех», который выявляет, сопровождает и проводит мониторинг детей, проявивших выдающиеся способности. «Выявление одаренных детей осуществляется посредством проведения олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов» [3].

Следующий документ определяет перечень сведений, подлежащих мониторингу, о развитии одаренных детей: Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Перечня подлежащих мониторингу сведений о развитии одаренных детей» (от 24 февраля 2016 г. № 134) [12].

Приказ «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» (приказ Министерства Просвещения РФ от 01 сентября 2019 г. № 467) [13] регламентирует создание условий для выявления, поддержки, развития способностей и талантов у детей и молодежи, определяет также самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся.

В 2016 г. дополнительное образование включено в сферу реализации приоритетных проектов Правительства РФ, утвержден Паспорт и сводный план приоритетного проекта «Доступное образование для детей» [14]. В 2018 г. на заседании президиума Совета при президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам решено подготовить дополнения по вышеназванному проекту. В настоящее время система дополнительного образования развивается в рамках федерального проекта «Успех для каждого», рассчитанный до 2034 г. [Там же].

На самом деле не федеральные законы и постановления в большей мере являются двигателем для развития дополнительного образования, а интересы детей, талант и творческий потенциал педагогов. Все это определяет жизнеспособность системы и реализации ее миссии. В последние годы растет число российских эмпирических исследований, раскрывающих особенности участия детей в занятиях дополнительным образованием в зависимости от их возраста, территории проживания, мотивации, стратегий семей и школьников в дополнительном образовании [Там же, с. 20].

Несмотря на более чем вековой период целенаправленной работы с одаренными детьми не существует четких критериев одаренности. Это сложный вопрос, который исследуется педагогами, пси-

хологами и философами не одно десятилетие. Однако в дополнительном образовании есть ряд мероприятий, которые способствуют выявлению одаренности среди детей и подростков. К ним относятся олимпиады и конкурсы. Выявление одаренности через конкурсные мероприятия – традиционная Российская и мировая практика. Организация конкурсного движения и привлечение обучающихся к активной деятельности является одной из составляющих системы дополнительного образования. Современное конкурсное движение в области изобразительного искусства отличается разнообразием форм. Важно, что педагоги и дети имеют право выбирать согласно своим интересам, возможностям и способностям. Общими критериями, предъявляемыми к конкурсной работе, являются: выразительность и самостоятельность в выполнении темы, наблюдательность, фантазия, поэтическое видение мира, а также содержание работы, реализованное в художественной форме.

Традиции выставочно-конкурсной деятельности были заложены в прошлом столетии ЦХВД. Сегодня это один из авторитетных научно-исследовательских учреждений – Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования (ФГБНУ «ИХОиК РАО»). В коллекции Института художественного образования и культурологии хранятся детские рисунки с конца XIX в. Сегодня это Музей детского рисунка, который содержит исторические артефакты в области художественной педагогики. В коллекции есть детские работы многих знаменитых на сегодняшний день художников (А.П. Левитина, А.П. Ткачева, В.А. Фаворского и др.), а также рисунки первой в Москве Международной выставки детского рисунка 1934 г. Это очень ценный материал для исследования детской одаренности в нашей стране и за ее пределами, т. к. в музее много детских работ из разных стран мира. Изучая коллекцию, можно проследить историю отечественного художественного образования XX в., а теперь и начала XXI в.

С 1994 г. в ФГБНУ «ИХОиК РАО» успешно реализуется выставочно-образовательный проект «Передвижная выставка детского изобразительного творчества», автор и руководитель – кандидат педагогических наук Т.А. Копцева. Содержание и тематика передвижных детских выставок определяется социокультурным фактором, отражающим значимое событие года в культурной жизни страны [4, с. 16]. Казалось бы, ничего удивительного нет в том, что многие педагоги-художники активно принимают участие в различных конкурсах по изобразительному искусству вместе со своими подопечными. Сегодня эта деятельность стала необходимой для творческого роста педагога с одной стороны, а с другой – это требование современного времени, когда детское изобразительное творчество понимается как явление современной культуры. Для многих ежегодный международный детский изобразительный конкурс и передвижная выставка становится важным событием в художественно-педагогической практике. Конкурсные темы объемные, есть возможность юным художникам выбрать наиболее близкую для их самовыражения и даже провести небольшое исследование по культуре того или иного народа, творчества художника или писателя, заглянуть в мир театра или кино, в образный мир искусства. Для многих педагогов-художников участие в образовательно-выставочном проекте Т.А. Копцевой стало традицией, все с нетерпением ждут новых тем, чтобы погрузиться в удивительный мир детского творчества и изобразительного искусства.

Вот уже несколько лет передвижные выставки и конкурс проходят под девизом «Я вижу мир». Работы участников являются наглядными иллюстрациями отечественных научных концепций, признающих художественную ценность результатов детского изобразительного творчества (А.В. Бакушинский, Г.В. Лабунская, А.А. Мелик-Пашаев, О.Л. Некрасова-Коротеева, Е.А. Флёрина, Н.Н. Фомина и др.) [1, 9, 10, 11, 20, 21], отражают идею понимания детского рисунка как «феномена культуры» (Н.Н. Фомина) [21], памяти культуры народа и исторического документа эпохи (Г.В. Лабунская) [9], педагогического почерка учителя, особенности его методов и технологий (Т.А. Копцева) [7]. Красочный каталог, ежегодная выставка в Российской детской библиотеке и в стенах ФГБНУ «ИХОиК РАО», передвижные выставки в разных регионах страны способствуют выявлению одаренных детей и подростков. Консультации с руководителем проекта Т.А. Копцевой помогают педагогам-

художникам вести работу с одаренными детьми, выстраивая процесс обучения как сотворчество, признавая их право на самовыражение, что ведет к осмыслению педагогической, психологической эстетической и исторической значимости продуктов детского творчества [16, с. 25].

Работы победителей конкурса ежегодно пополняют коллекцию Музея детского рисунка, что дает возможность сравнения и изучения творчества одаренных детей разных поколений. Таким образом, «Передвижная международная выставка детского изобразительного творчества» определяется как важный проект в поиске приоритетных направлений для выявления одаренных детей и подростков в настоящее время.

Литература

1. Бакушинский А.В. *Художественное творчество и воспитание*. М.: Новая Москва, 1925.
2. Горсул Н.В. *Творчество одаренных детей. История художественного образования в России XX в.* / под ред. Н.Н. Фоминой. М.: Педагогика, 2002.
3. Государственный информационный ресурс об одаренных детях. [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80aayamnhpkade1j.xn--p1ai/> (дата обращения: 28.04.2020).
4. *Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное* / С.Г. Косарецкий, М.Е. Гошин, А.А. Беликов [и др.]; под ред. С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина. М.: Издат. дом Высшей шк. экономики, 2019.
5. Княгинина Н.В., Янбарисова Д.М. *Поддержка талантливой молодежи: опыт России и зарубежных государств // Образовательная политика*. 2016. № 1(71). С. 1–14.
6. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ: 3 апреля 2012 г. № Пр-827). [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshtsenatsionalnoi-sistemy-vujavlenija-i-tazvitija-molodykh/> (дата обращения: 28.04.2020).
7. Копцева Т.А. *Дидактика художественного образования: традиции и новации*. М., 2019.
8. Копцева Т.А. *Передвижники: дети и педагоги: двадцать лет передвижным выставкам детского изобразительного творчества*. М., 2016.
9. Лабунская Г.В. *Изобразительное творчество детей*. М.: Просвещение, 1979.
10. Мелик-Пашаев А.А. *Педагогика искусства и творческие способности*. М.: Знание, 1981.
11. Некрасова-Каратеева О.Л. *Философско-педагогические аспекты детского рисования // Образовательная деятельность художественного музея: тр. Российского центра музейной педагогики и детского творчества*. Вып. VII. СПб., 2002. С. 34–50.
12. Об утверждении Перечня подлежащих мониторингу сведений о развитии одаренных детей (приказ Министерства образования РФ: 24 февраля 2016 г. № 134). [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420341732> (дата обращения: 28.04.2020).
13. Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей (приказ Министерства Просвещения РФ: 01 сентября 2019 г. № 467). [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/561232576> (дата обращения: 28.04.2020).
14. Паспорт национального проекта «Образование» (утвержден президиумом Совета при президенте РФ по стратегическому развитию и нац. проектам: 24 декабря 2016 г., протокол № 16). [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения: 28.04.2020).
15. Постановление об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития (распоряж. Правительства РФ: 17 ноября 2015 г. № 1239). [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/oxUAa6PpURsefK00tPz6M5vhRX3qC81D.pdf> (дата обращения: 28.04.2020).
16. *Передвижники: дети и педагоги: двадцать лет передвижным выставкам детского изобразительного творчества* / сост. и авт. вступ. ст. Т.А. Копцева. М.: [б. и.], 2016.
17. Стратегии инновационного развития России до 2020 года (распоряж. Правительства РФ: 8 декабря 2011 г. № 2227-р). [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/9282/> (дата обращения: 28.04.2020).
18. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (распоряж. Правительства РФ: 29 мая 2015 г. № 996-р). URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 28.04.2020).
19. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 28.04.2020).
20. Флерина Е.А. *Изобразительное творчество детей дошкольного возраста*. М.: Учпедгиз, 1956.
21. Фомина Н.Н. *Программа «История детского рисунка (детский рисунок как феномен художественной культуры) // Искусство в школе*. 1997. № 2. С. 12–17; № 3. С. 6–9; № 4. С. 3–8; 1998. № 2. С. 3–9; № 4. С. 3–10; № 6. С. 5–12.

УДК 37.036

Ж.В. ХАНАКИНА
(Волжский)

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ СТУДЕНТАМИ СПО ПО РАЗВИТИЮ
ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ
«РИСУНОК С ОСНОВАМИ ПЕРСПЕКТИВЫ»***

Исследуются вопросы по развитию творческих способностей студентов среднего профессионального образования специальности «Дизайн» (по отраслям) на примере дисциплины «Рисунок с основами перспективы». Дается краткая характеристика понятию «одаренность». На конкретных примерах раскрываются факторы, характеризующие процесс развития творческих способностей студентов.

Ключевые слова: рисунок с основами перспективы, развитие способностей, творческая деятельность, одарённые студенты, самостоятельная работа студента, поддержка педагога.

ZHANNA HANAKINA
(Volzhskiy)

**EXPERIENCE OF THE WORK WITH GIFTED CHILDREN OF SECONDARY VOCATIONAL
EDUCATION AIMED AT DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITIES BASED
ON THE DISCIPLINE “DRAWING WITH THE BASIS OF PROSPECTS”**

The article deals with the issues of the development of the creative abilities of the students of the secondary vocational education of the program “Design” (within a particular field) at the example of the discipline “Drawing with the basis of prospects”. There is given a brief characteristic of the concept “giftedness”. There are revealed the factors characterizing the development of the students’ creative abilities at the concrete examples.

Key words: drawing with the basis of prospects, development of abilities, creative activity, gifted students, students’ individual work, teachers support.

Поступая в Волжский институт экономики, педагогики и права на специальность «Дизайн» (по отраслям) 54.02.01. по программе среднего профессионального образования абитуриенты проходят творческие испытания, в результате которых выявляются наиболее талантливые. Они становятся студентами колледжа на бюджетной основе.

На втором курсе учебного процесса начинаются специальные предметы, в том числе такая дисциплина, как «Рисунок с основами перспективы». Предмет рассчитан на приобретение умений и навыков в академическом рисовании, а также на развитие творческих, дизайнерских способностей в рисовании на определённые темы. Программа рисунка рассчитана на среднестатистического студента, но выделяются и те, которые раньше, быстрее, лучше и не так справляются с заданиями, чем другие обучающиеся. Причём, это необязательно обучающиеся на бюджетной основе. Речь идёт об одарённых детях.

Одарённость – это «системное, развивающееся в течении жизни качество, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном виде деятельности по сравнению с другими людьми» [1, с. 1]. С одной стороны – это природный дар, наследственно обусловленный, а с другой стороны – это бесконечная работа, способность выполнять и тренироваться больше, чем обычный студент. Измерить степень одарённости невозможно. Одарённый – это необязательно успешный студент. Другой вопрос, если появляется сильный мотив заниматься, например, рисованием, то одарённость можно развить через развитие творческих способностей. Как отмечает Ф.Р. Сайдамагов в своей работе, «для этой цели можно определить следующие задачи:

- формировать у студентов способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания;

* При поддержке Фонда президентских грантов. Проект №: 19-2-003656 АРТ-ОЛИМП.

- развивать познавательную, исследовательскую и творческую деятельность;
- находить нестандартные решения любых возникающих проблем;
- воспитывать интерес к участию в творческой деятельности.

В основе процесса развития творческих способностей лежат:

- формирование академических успехов студентов, их интеллектуального и нравственного развития с использованием нестандартных уроков, форм, методов и приёмов работы;
- внедрение в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности;
- создание условий для проявления творчества на занятии студентов независимо от их личностных качеств;
- постоянное поддержание стремления студента к самостоятельной творческой деятельности» [2, с. 2].

Формирование академических успехов студентов наиболее активно идёт во время организации нестандартных форм уроков. Например: на втором курсе после академического рисования гипсовых тел, предметов быта, идёт задание на графическую стилизацию натюрморта с подобными предметами с помощью точки, пятна, линии. Сначала отрабатываются поисковые эскизы, в результате работы над которыми уже раскрываются творческие способности некоторых студентов. Итоговая чёрно-белая композиция показывает наполненность знаниями в организации композиции, тональных отношений и нестандартного творческого подхода к стилизации образов. По мере усложнения тем, как на втором, так и на третьем курсе, кроме академического рисования, обязательно предлагаются интересные задания по трансформации образа. Например, после изображения лежачей фигуры человека на формате А3 с учётом пропорциональных особенностей линейной перспективы и других законов академического рисунка, предлагается задание на трансформацию образа лежачего человека в архитектурный объект любыми графическими материалами. Задание вызывает живой интерес, т. к. приёмы и методы работы студенты выбирают самостоятельно, а фантазия и воображение раскрывают их творческий потенциал. Некоторые итоговые работы наиболее одарённых студентов можно отнести к разряду готовых дизайн-объектов и рекомендовать, как концепцию к использованию в дизайн-проектировании (см. рис. 1).

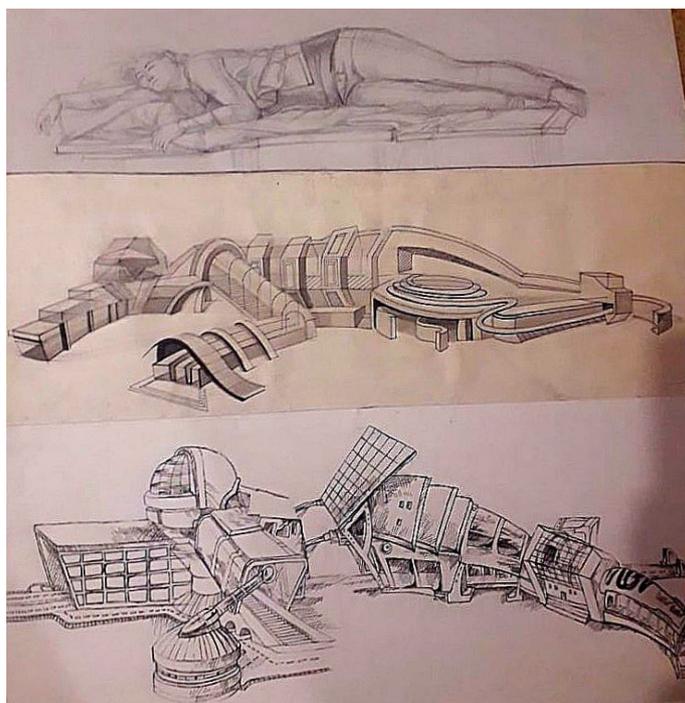


Рис. 1. А. Ковтун «Трансформация образа»

Следующим методом развития творческих способностей студентов является внедрение в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности. Неотъемлемой частью учебной деятельности является посещение выставок известных художников, участие в городских мастер-классах, разнообразных городских мероприятиях творческой направленности, где студенты получают очень полезную и нужную для них информацию, что является основой для будущих творческих работ.

Например, в мае 2019 г. студенты участвовали в городском мероприятии для дизайнеров «Извините, вы не видели Лосева?». Ребята познакомились с техникой работы сухой китайской тушью на холсте, с методикой рисования акриловой краской без кисти, палочками, пластиковыми картами и пальцами. Итогом стала большая коллективная работа на холсте «Волжский – глазами студентов-дизайнеров» (см. рис. 2). Она выполнена тремя авторами в смешанной технике (сухая китайская черная тушь и акриловые краски ограниченной палитры цветов). Композиция представляет собой творческий результат альтернативной формы образовательного процесса.



Рис. 2. А. Ковтун, В. Абдулова, В. Турченков «Волжский – глазами студентов-дизайнеров»

Одним из немаловажных факторов развития творческих способностей является создание условий для проявления творчества на занятиях независимо от личностных качеств студентов. В данном случае без помощи преподавателя или наставника не обойтись. Именно он заметит индивидуальность, особый творческий потенциал обучающегося и поможет раскрыть талант на своих уроках. Например: завершающей, итоговой работой по рисунку на 3-м курсе является следующая тема – самостоятельно скомпоновать и выполнить на формате А2 натюрморт или графическую композицию по мотивам кабинета «Рисунка и живописи». Материалы и техника подачи – по выбору студента. Отталкиваясь от личностных индивидуальных качеств обучающихся, преподаватель подстраивается и разрешает каждому выполнять задание так, как удобно студенту. Кто-то выполняет массу предварительных эскизов дома, кто-то разрабатывает одну композицию в аудитории и совершенствует её, кто-то эскизирует в графическом планшете, есть те, которые ставят себе натюрморт наглядно, а затем занимаются его творческой интерпретацией. Наиболее одарённые работают по представлению. В итоге получаются

очень разные, порой непредсказуемые работы, в результате которых виден процесс развития творческих способностей за весь период обучения предмету «Рисунок с основами перспективы» (см. рис. 3).

Таким образом, преподаватель старается создать условия для развития творческих способностей всех студентов.

Последним немаловажным фактором развития творческих способностей является постоянное поддержание стремления студента к самостоятельной творческой деятельности. Творческая деятельность развивается не только в аудиторной, но и во внеаудиторной деятельности. Основная задача самостоятельной работы студента заключается в развитии умений и навыков, освоенных на уроке, а также в самостоятельном решении проблемных задач творческого характера. Преподавателю важно чётко и понятно объяснить, что он хочет увидеть к следующему уроку, как сформулировать задачу, чтобы вызвать интерес у студентов к её решению.



Рис. 3. Декоративная интерпретация интерьера кабинета «Рисунка и живописи» Е. Бундина

На специальности «Дизайн» (по отраслям) большой процент работ выполняется самостоятельно, и очень важно поддерживать, мотивировать обучающегося именно к внеаудиторной творческой работе. Те студенты, которые с интересом и ответственно относятся к выполнению домашних заданий по творческим дисциплинам, рисуют большее количество работ, чем задавалось, как правило, имеют более высокий уровень творческого развития. Таким образом, чем выше уровень творческого развития студента, тем выше его работоспособность. Система подготовки студента-дизайнера в среднем профессиональном образовании направлена именно на самостоятельную внеаудиторную творческую деятельность, чтобы у студента была потребность в собственных поисках и достижении интересного конечного результата. Преподавателю важно понимать, что неординарные способности нуждаются в поддержке и развитии.

«Огромное значение для развития творческих способностей обучающихся имеет хорошо организованная и систематизированная исследовательская работа» [2, с. 2]. На третьем курсе – это курсовая работа. Студенты сами выбирают стиль искусства, жанр, разрабатывают композицию будущей работы, а также описывают теоретический материал в пояснительной записке. Учебно-исследовательская

деятельность студентов – это возможность найти новые подходы и необычные способы выполнения творческого проекта.

«Творческая деятельность способствует проявлению у студента самостоятельности, самореализации, воплощению его собственных идей, направленных на создание нового творческого продукта» [2, с. 2]. Важно помнить, что развивает творческие способности только та деятельность, в результате которой возникают положительные эмоции. Ключевая формула положительных эмоций – это «удивление, интерес, радость, восторг».

Подводя итог, важно сказать, что одарённость – это высокий уровень развития каких-либо способностей. Работая над развитием творческого потенциала студентов, можно проследить, что даже не самые способные и талантливые к концу курса дисциплины «Рисунок с основами перспективы» могут достигнуть достойных результатов, если будут соблюдаться вышеизложенные принципы. Результатом деятельности преподавателя среднего профессионального обучения является процент поступающих в высшие учебные заведения на художественные специальности, а также профессиональная творческая реализация выпускников.

Литература

1. Емельянова И.Е. Понятие «одарённость» в психолого-педагогической литературе // Вестник Челябин. гос. пед. ун-та. 2011. № 3. С. 62–69.
2. Сайдамагов Ф.Р. Развитие творческих способностей студентов в процессе профессиональной подготовки // Молодой ученый. 2012. № 8(43). С. 374–375. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/43/5182/> (дата обращения: 03.03.2020).

УДК 371

И.В. ХАНЬКО
(Волгоград)

**КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА***

Представлена комплексная система развития одаренных учащихся в условиях объединения «Детская художественная школа» муниципального учреждения дополнительного образования «Детско-юношеский центр Волгограда».

Ключевые слова: одаренный ребенок, комплексная программа, методы выявления одаренности, индивидуальные образовательные маршруты, мониторинг, профессиональная ориентация.

IRINA HANKO
(Volgograd)

**PACKAGE PROGRAM OF CHILDREN'S ART SCHOOL AS A CONDITION
OF DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN PERSONALITIES**

The article deals with the package system of the development of gifted students in the conditions of the association "Children's art school" of the additional skills and activities municipal training center "Children and youth center of Volgograd".

Key words: gifted child, package program, methods of revealing of giftedness, individual learning routes, monitoring, professional orientation.

В современном образовании происходят перемены. Этот процесс затрагивает проблему развития творчества и творческого мышления. Личность с творческим потенциалом, отличающейся неповторимостью, оригинальностью выходит на первый план и становится приоритетной.

Главным инструментом решения проблем в системе дополнительного образования, связанных с обеспечением условий по выявлению, развитию и поддержке одаренных детей, раскрытию их творческого потенциала, является долгосрочная комплексная программа детской художественной школы.

Творчески одаренный ребенок – это ребенок, у которого ярко выражены выдающиеся достижениями в определенном виде художественной деятельности.

Уровень развития творческой одаренности, принадлежность к созданию качественного нового, сочетание способностей – это всегда результат сложного взаимодействия природных задатков и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка в выбранном виде творческой деятельности.

Признаки одаренности – это особенности, которые проявляются в художественно-творческой деятельности ребенка и оцениваются педагогом на уровне наблюдения.

Для выявления одаренных детей педагогами ведется целенаправленная работа с учащимися и постоянный мониторинг их развития. Таким образом, мы направляем свои усилия на поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения по авторским программам в системе дополнительного образования детей.

Комплексная дополнительная общеразвивающая программа (далее – Программа) объединения «Детская художественная школа» (далее – ДХШ) направлена на обеспечение благоприятных условий по созданию единой системы работы с одаренными детьми в области изобразительного искусства и декоративного творчества, обобщает передовой педагогический тридцатилетний опыт работы коллектива ДХШ.

* При поддержке Фонда президентских грантов. Проект №: 19-2-003656 АРТ-ОЛИМП.

П. Торренс представляет модель одаренного ребенка из трех взаимно пересекающихся окружностей. Каждая окружность соответствует творческим способностям, умениям и мотивации [1].

Каждый одаренный ребенок сможет перерасти в одаренного взрослого? Или с возрастом он потеряет свою уникальность? Эта проблема остается актуальной для практиков всего мира.

Программа развивает личность одаренного ребенка, а не отдельные стороны, функции или отдельные выявленные способности.

Принципиальное значение имеет разработка методов выявления в дошкольном и младшем школьном возрасте «потенциальной» одаренности в ДХШ: предварительное графическое тестирование, проявление личного взгляда при реализации замысла.

Это позволяет осуществить переход от методов «диагностики отбора» к методам «диагностики развития».

Оптимальный результат достигается при сочетании авторских образовательных курсов, разработанных педагогами ДХШ, и основных стратегий ускорения: вертикального и горизонтального обогащения.

Вертикальное обогащение предполагает более быстрое продвижение к познавательным высшим уровням в области избранного изобразительного искусства. Горизонтальное обогащение направлено на расширение изучаемой области искусства [3].

Одаренный ребенок получает дополнительный материал, большие возможности развития мышления и креативности, развивает умение работать самостоятельно.

Стратегия обогащения включает несколько направлений: расширение кругозора знаний об окружающем мире и самопознание, углубление знаний и развитие инструментария получения знаний. Обогащение обучения специально направлено на развитие творческого мышления [Там же].

При выборе форм и методов мы опираемся на технологию саморазвивающего обучения Г.К. Селевко [4], а также технологию личностно-ориентированного образования В.В. Серикова [5].

Реализация индивидуальных возможностей каждого одаренного ребенка зависит от его мотивации, личностных характеристик, объективных и субъективных условий.

Успешное развитие одаренных детей в ДХШ зависит от творчески работающих педагогов дополнительного образования и структуры комплексного объединения.

Объединение представляет собой ступенчатую динамичную систему, которая работает на правах преемственности.

Первая ступень является подготовительным отделением с базовыми (изобразительное искусство) и специальными дисциплинами (история искусства, керамика) с шестилетним сроком обучения для учащихся 6–12 лет.

Вторая ступень является основным отделением с базовыми (рисунок, живопись, композиция станковая, скульптура, история искусства) и специальными дисциплинами (декоративно-прикладное искусство, пленэрная практика) с четырехлетним сроком обучения для учащихся 11–17 лет.

Третья ступень – мастер-классы для совершенствования мастерства в отдельных областях искусства для учащихся 15–17 лет.

Комплексная программа построена с учетом условий для развития и формирования одаренного ребенка:

1. Мониторинг одаренности.

На подготовительном отделении ДХШ (для учащихся 7–11 лет) педагоги отслеживают динамику освоения дополнительных общеразвивающих программ по курсам: «Изобразительное искусство», «История искусства», «Керамика», уровень когнитивных способностей (любопытность, внимание, воображение, мотивация, мышление).

Учащиеся с положительной динамикой высокого уровня познавательных способностей, с высоким коэффициентом участия в конкурсах и выставках различного уровня и устойчивой творческой результативностью заносятся в Банк одаренности ДХШ.

2. Реализация одаренности по индивидуальным образовательным маршрутам.

Индивидуальный образовательный маршрут разрабатывается ведущим педагогом как приложение к рабочей программе и утверждается педагогическим советом ДХШ (см. табл.).

Маршруты реализуются в четвертом классе ДХШ при работе над дипломными проектами.

Предлагаем пример листа индивидуального образовательного маршрута, который включает следующую информацию:

- ФИО учащегося;
- учащаяся 4 класса объединения ДХШ;
- на 2019–2020 учебный год;
- цель: реализация авторского замысла в дипломном проекте с рабочим названием «Преступление и наказание. Ф.М. Достоевского» в технике иллюстрации на 5 графических листах;
- характеристика личности: на протяжении трех лет обучения выявился интерес к графическим техникам, в частности к книжной графике. В содержательной части проекта реализуется сформированный познавательный интерес к классической русской литературе.

Таблица

**Образец индивидуального учебного плана по курсу
«Композиция станковая» в соответствии с календарно-тематическим планом рабочей программы**

№ занятия	Содержание	Даты	Форма отчёта
1–5	Целевой этап	06.09.2019–30.09.2019	Третий раздел пояснительной записки «Раскрытие темы, концепции автора»
6–11	Содержательный этап	04.10.2019–15.11.2019	Фор-эскизы. Первый раздел пояснительной записки «Введение»
12–34	Технологический этап	22.11.2019–15.05.2020	Фор-эскизы в графической технике, композиция на большом формате в материале. Второй раздел пояснительной записки «История вопроса» и четвертый раздел пояснительной записки «Композиционный замысел и техника исполнения»
1–37	Диагностический этап	В течение года по графику	Пятый раздел пояснительной записки «Ход работы»
35–37	Результативный этап	22.05.2020–31.05.2020	Предзащита. Все раздела пояснительной записки. Рецензирование. Защита дипломного проекта
			Результат: Готовый дипломный проект.

Содержание учебных программ разрабатывается в рамках системного подхода по четырем направлениям:

Первое направление – «ускорение». Позволяет учесть потребности учащихся, которые отличаются ускоренным темпом освоения программных курсов и выполнения творческих заданий (экстернат).

Второе направление – «углубление». В процессе обучения в ДХШ учащиеся проявляют устойчивый интерес к определенному виду творческой деятельности, который углубленно изучается и реализуется на мастер-классах по академическому рисунку и масляной живописи.

Третье направление – «обогащение». Содержание образовательных курсов предполагает выход за рамки изучения традиционных тем (расширение или равноценную замену) с отражением в календарно-тематическом плане рабочей программы.

Четвертое направление – «проблематизация». Каждый авторский продукт творческой деятельности характеризуется наличием концепции. Реализация авторской концепции – наглядный пример личностного развития от частичного заимствования до полноценного авторства (публичная защита дипломного проекта и представление замысла в пояснительной записке).

3. Выставочная и конкурсная деятельность – важный фактор поддержки и развития творческой одаренности:

- персональные выставки-представления одаренных детей (выставка Сергея Д. и Константина К. «Из чего же сделаны эти мальчишки?»);
- мероприятиях ДХШ по развитию личности учащихся (акция «Посвящение в художники»);
- участие в конкурсах и пленэрах (международный проект ДХШ «Волгоград-Родина, Отечество-Россия»).

4. Профессиональная ориентация одаренных детей:

- встреча с выпускниками ДХШ – учащимися средних и высших учебных заведений – профориентационная деятельность;
- творческие встречи с успешно реализованными и творчески работающими молодыми художниками;
- дифференцированный подход к учащимся четвертого класса ДХШ с учетом вступительных требований профильных учебных заведений.

На протяжении всего периода обучения в ДХШ каждый учащийся окружен вниманием, психологически комфортным климатом, что создает «ситуацию успеха» и способствует формированию творческой личности.

5. Повышение профессионального мастерства педагогических кадров:

- городское методическое объединение педагогов дополнительного образования по изобразительному искусству и декоративному творчеству;
- совершенствование системы мастер-классов;
- организация пространства творческих мастерских.

6. Содружество с родителями:

- родители – помощники и соратники;
- поддержка выбора ребенка;
- консультативная помощь;
- совместные мероприятия.

7. Сотворческие формы организации образовательного процесса:

- сотворческая стратегия инноваций;
- авторские концепции в дополнительных общеразвивающих программах;
- творчество – стиль жизни в ДХШ;
- нетрадиционные формы организации занятий;
- поддержка творческих устремлений, содружество с детьми.

Эффективность комплексной системы по работе с одаренными детьми в ДХШ подтверждается следующими факторами:

- с 2005 г. ДХШ имеет звание «Образцовый детский коллектив», которое успешно подтверждается каждые пять лет на федеральном уровне;
- банк данных выпускников подтверждает динамику высоких достижений в различных сферах деятельности;
- все учащиеся имеют широкий спектр возможностей творческой самореализации;

- представление передового педагогического опыта по работе с одаренными детьми, авторских методик и технологий профессиональному сообществу;
- фонд дипломных работ;
- выставочное пространство ДХШ – детская картинная галерея «Диво»;
- расширение связей межсетевое взаимодействия.

Каждый ребенок в объединении «Детская художественная школа» имеет возможность расширения познавательных и творческих замыслов, обогащения креативного опыта, быть субъектом собственной деятельности с широким спектром жизненных ситуаций, внутри которых он может реализовывать свои потребности с высокой степенью творческой продуктивности.

Литература

1. Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности / под ред. В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997.
2. Еремкин А.И. Школа одаренности. Тайна рождения гениев. М.: АиФ Принт, 2003.
3. Психология одаренности детей и подростков / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др. / под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Изд. центр «Академия», 1996.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
5. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе: моногр. М.: Логос, 2012.

Педагогические науки и психология

УДК 37.032.2

Н.В. ДОКУЧАЕВА*, **Д.Б. ТЛЕУМБЕТОВА***, **С.А. ИВАНОВА***, **М.С. МАНТРОВА****

(*Караганда, **Орск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Рассматриваются психологические аспекты решения проблем педагогики, связанных с межличностным взаимодействием в процессе обучения. Представлен обзор психологических составляющих личности педагога, механизмов перцепции: эмпатии, рефлексии, казуальной атрибуции и др. Особое внимание уделено профессиональным установкам педагога, как основополагающему фактору в продуктивном осуществлении личностно-ориентированного обучения. Приводятся результаты исследования профессиональных установок преподавателя на восприятие студентов. Работа проводилась на базе Карагандинского государственного технического университета (Республика Казахстан) и Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. В исследовании приняли участие 80 преподавателей вуза в возрасте от 35–65 лет.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, личность, взаимодействие, восприятие, установка.

NATALIA DOKUCHAEVA*, **DANA TLEUMBETOVA***, **SVETLANA IVANOVA***, **MARIYA MANTROVA****
(*Karaganda*, **Orsk**)

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES AS A DETERMINANT OF SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF PERSONALITY ORIENTED LEARNING

The article deals with the psychological aspects of solving the problems of pedagogy associated with the interpersonal interaction in the learning process. There is presented the review of the psychological components of the teacher's personality, the mechanisms of perception: empathy, reflection, casual attribution, etc. There is paid particular attention to the professional attitudes of the teacher as a fundamental factor in the productive implementation of the personality oriented learning. The results of the study of professional attitudes of the teacher on the perception of students are given. The work was carried out on the basis of Karaganda State Technical University (Republic of Kazakhstan) and Orsk Humanitarian-Technological Institute (the branch) of Orenburg State University. The study involved 80 people aged 35–65 years, teachers of the university.

Key words: pedagogical activity, personality, interaction, perception, attitude.

В современном обществе все больше внимания уделяется личностному развитию подрастающего поколения, а также субъект-субъектным отношениям в системе «педагог-студент». Актуальность проблемы восприятия и познания личности студента обусловлена внедрением личностно-ориентированной модели обучения. В своем исследовании мы предположили, что именно с особенностями психологических (перцептивных) способностей педагога в познании им личности студента, профессиональной установкой на восприятие обучающегося связана эффективность педагогической деятельности.

Современное высшее образование отличается целым рядом особенностей и требует определенных изменений содержания и организации обучения [1, с. 89].

Одной из таких особенностей является концептуальное видение личности педагога и студента, когда они оба являются активными субъектами. Таким образом, стратегический подход к организации педагогической деятельности в новой образовательной модели ориентирован на личностное развитие и открывает возможности развития личности обоих партнеров – педагога и студента.

В настоящее время запросы общества обостряют актуальность проблемы взаимодействия педагога и студента, наполняя его новым качественным содержанием, вектор которого направлен на процесс развития и самоактуализацию.

Ведущим звеном функциональной структуры педагогической деятельности обозначают систему позитивных отношений участников педагогического процесса. Это связано в том числе и с активной социализацией деятельности педагога, где важное место также отводится перцептивной стороне, предполагающей формирование профессиональных качеств педагога как ведущих в восприятии студента; рассмотрение его потенциальных возможностей в ходе развития и саморазвития; направленность на самоанализ и оценку окружающих.

В ходе нашего исследования мы опирались на определение О.М. Коломиец: «в связи с тем, что профессиональная деятельность педагога должна быть ориентирована на создание условий достижения каждым его обучающимся образовательных результатов востребованного социумом уровня качества, предметный компонент преподавательской деятельности должен состоять из конкретных элементов знаний психолого-педагогической области, который связан с образовательными результатами – их характеристиками, структурой и содержанием, условиями их формирования и развития, способами диагностики и т. д.» [7, с. 39].

При этом важной составляющей являются рефлексивно-перцептивные способности, которые рассматриваются как особое сочетание личностных качеств и свойств, психологических особенностей личности как условие достижения высокой продуктивности в обучении и студентов, а также способствуют эффективному взаимодействию в диалоге преподаватель-студент.

В современной педагогической деятельности, осознанные, принятые педагогом общие смыслы жизни очерчивают его жизненное пространство, обозначая угол зрения личностного видения и воспринимаемую им картину мира – что формирует его профессиональный образ и организацию педагогической деятельности соответствующими методами воздействия. Под методами воздействия подразумеваются, прежде всего, выработанные в ходе развития общества методы воспитания и формирования личности с учетом накопленного опыта и знания ее психологических, социокультурных, этнических и других сторон.

Таким образом, личностное воздействие педагога в процессе решения профессиональных задач, нацеленное на интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную сферу личности студента, приобретает психологическое содержание, предопределяющее тактические возможности деятельности педагога.

Наряду с воздействием не менее важен фактор восприятия и познания педагогом личности учащегося в процессе его деятельности. Именно с потребностью познания педагогом личности студента связана эффективность деятельности педагога.

По мнению Г.Н. Курбоновой, И.Х. Курбонова, педагогический профессионализм определяется через понятие «педагогическое мастерство», которое может рассматриваться и как идеал педагогической деятельности, побуждающий педагогов к самосовершенствованию, и как эталон, содержащий оценку эффективности педагогического труда [8, с. 92].

В продолжение мысли о психологическом содержании профессиональной деятельности, наряду с педагогическими способностями (дидактическими, экспрессивными), отметим компоненты перцепции, обуславливающие психологическую осведомленность педагога относительно позиции студента, постижение его внутреннего мира, осознание характерных и персональных черт студента.

Достижению продуктивного взаимодействия способствуют механизмы перцепции: эмпатия, каузальная атрибуция, рефлексия, позволяющие адекватно воспринимать информацию, поступающую от студента, не просто рационально принять и интерпретировать, а сформировать позитивное к нему отношение, сконструировать познавательное пространство таким образом, чтобы результатом межличностного взаимодействия могло стать овладение его нормами, ценностями, установками.

Считаем необходимым отметить эмпатию, как эмоциональное принятие, нерациональное осмысление чувства другого, являющейся катализатором продуктивных способов взаимодействия в процессе обучения и личностной установкой педагога, которая реализуется в ходе его деятельности.

Важной составляющей перцептивной стороны является каузальная атрибуция, при исследовании которой было выявлено, что большинство людей склонны искать оправдания своим неудачам во внешнем мире. Так, по мнению А.Р. Пушкина, «она появляется при возникновении недопонимания во время взаимодействия с людьми, при наблюдении за человеком попавшего в определенную ситуацию. Пытаясь понять человека, мы приписываем его действиям своё личное видение, что приводит к неправильной трактовке ситуации или действий человека» [11, с. 211]. Нельзя не подчеркнуть, что казуальная атрибуция прямо связана с концепцией локус контроля. Согласно определению П.А. Тропотяги локус контроля (экстернальность и интернальность личности) и эмоциональное представление о будущем могут в значительной степени определять как выбор профессии, так и процесс профессионального становления личности [16, с. 103].

Мы полагаем, что уровень субъективного контроля педагога напрямую связан с понятием личностной зрелости индивида и выражается в процессе его вхождения в осознанный образ мира студента.

Как неотъемлемая составляющая психологического содержания педагогической деятельности – рефлексия, представляющая процесс, направленный на самоанализ и самооценку своих поступков студентов. Именно рефлексия обуславливает предвидение педагогического взаимодействия и при необходимости его корректировку.

Анализ многочисленной литературы показывает, что вопрос изучения рефлексии затрагивался в работах Т.В. Барановой, Т.П. Волошиной, Н.Д. Джига, Э.И. Койковой, Г.С. Пьянковой, Т.Э. Сизиковой [2, 5, 6, 10, 14].

Мы считаем необходимым рассматривать рефлексивную сферу достижения в профессиональном образовании его основополагающих целей. Именно развитие рефлексии призвано: готовить будущих преподавателей к тому, чтобы анализировать, обсуждать, контролировать и изменять собственную практику преподавания, используя аналитический подход к обучению; способствовать более глубокому пониманию преподавателями социально-политического контекста, в котором они работают, осознанию того факта, что учебные задачи необходимо корректировать с учетом данного контекста; поощрять в будущих преподавателях стремление к саморазвитию и самостоятельности, к большей ответственности за свой профессиональный рост; помогать будущим преподавателям вырабатывать собственную теорию обучения, свое понимание базовых принципов собственной учебной практики; вооружать будущих преподавателей необходимыми навыками для того, чтобы они были более инициативными в разработке новых инновационных технологий и перспективных подходов к развитию системы образования. Рефлексия тесно связана с развитием системы образования и будущей профессиональной деятельностью специалистов. Мы должны научить студента предвидеть будущую деятельность, разбирать ситуации, если в силу ряда причин эта деятельность не удастся, чтобы выработать на основе анализа и осознания уже выполненных раньше деятельностей и полученных в них продуктов. Для решения данной задачи необходимо оставить свою прежнюю позицию деятеля и занять новую позицию [5, с. 38].

Таким образом, перцептивные аспекты в деятельности педагога выступают основой ее развития, в процессе которого возможна трансформация установки на восприятие студента – принятие его как самоценной личности. В этой связи чрезвычайно значимой выступает система установок педагога, сущность которой, мы полагаем, важно определить. Экскурс в историю свидетельствует о том, что определение установки как психического состояния, пребывающего на границе сознания и бессознательного, упоминали еще в работах представителей Вюрцбургской школы. Развитие этого вопроса в настоящее время продолжается в трудах Н.В. Скрипкиной. Согласно результатам ее исследования, учитель строит модель своего поведения в зависимости от того, отличник перед ним или двоечник. Соответственно, успеваемость или неуспеваемость является ведущим фактором в оценочном отношении учителей к детям. Это функциональная оценка, которая зависит от того, как ученик выполняет свою основную функцию, т. е. как он учится. Знак установки педагогов на детей, по мнению других авторов, зависит от типа ориентации учителя вообще: личностно-ориентированного или учебно-

дисциплинарного. Кроме этого, доказана взаимосвязь ценностного отношения к детям со стажем педагогической деятельности [15, с. 115]. В педагогической деятельности очень важен опыт саморазвития и творческое отношение к собственному делу. Для того, чтобы не происходило застревания, необходимы движущие силы, которые будут сопоставлять, осмысливать личностные свойства, опыт педагога с какими-либо событиями или обстоятельствами, которые будут сопровождаться переживаниями, эмоциональными преодолениями, что будет способствовать самоутверждению, выявлению и демонстрации собственных возможностей и способностей. Противоречивые столкновения помогут выработать самостоятельную стратегию поведения и научиться нестандартно действовать в особых социальных ситуациях [Там же].

Нам интересна позиция О.Б. Дарвиш о том, что при изучении психолого- педагогических дисциплин происходит развитие установок на понимание и принятие учеников педагогами вне зависимости системы их ценностей, модели поведения и оценок, а также отрабатывается умение оценивать свои возможности как будущего специалиста, свои сильные и слабые качества, эмоциональные проявления, особенности самооценки, саморегуляции [4, с. 48].

Так, на основе экспериментального исследования М.Г. Бобковой выделены пять типов профессиональных установок педагога на эмпатийный способ взаимодействия [3, с. 226]. Типы профессиональных установок педагога на восприятие ученика, реализуемых эмпатийным способом взаимодействия, в дальнейшем будем кратко обозначать как «тип профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия»: 1) педагоги с активно-положительной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия; 2) педагоги с функциональной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия; 3) педагоги с нейтрально-безразличной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия; 4) педагоги с ситуативной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия; 5) педагоги со скрытно-отрицательной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия [Там же, с. 227].

В традиционном подходе к обучению преобладала функциональная установка, предполагающая авторитарный характер деятельности педагога, в то время как модель личностно-ориентированного подхода предполагает развитие активно-положительной установки педагога, обеспечивающей формирование источников саморазвития, самосозидания у студентов.

Таким образом, перцептивные способности педагога, как составляющие психологического содержания личности, являются основным критерием повышения эффективности его деятельности, в которой появляется вероятность преобразования установки на восприятие студента – признание его как личности, ценной самой по себе.

В нашем исследовании под термином профессиональная установка мы понимаем психологический механизм профессионального становления личности педагога.

Для подтверждения теоретических положений нами было проведено исследование. Работа проводилась на базе Карагандинского государственного технического университета (Республика Казахстан) и Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. В исследовании приняли участие 80 преподавателей вуза, в возрасте от 35–65 лет.

Для изучения профессиональных установок были использованы следующие методики: методика по определению профессиональной установки преподавателя на восприятие студентов; «шкала эмоционального отклика»; методика анализа вербального взаимодействия в системе педагог-студент.

Адаптированная методика по определению профессиональной установки преподавателя на восприятие студентов, автора Ф. Фидлера (в модификации), позволила выявить 5 типов профессиональных установок на восприятие: у 49% педагогов – активно-положительный функциональный тип установки; у 25% педагогов – нейтрально-безразличный тип установки; у 17% – ситуативный; у 17% педагогов – скрытно-отрицательный.

Результаты второй методики: очень высокий уровень эмпатийности был выявлен у 52% преподавателей; высокий уровень эмпатийности – у 23,5% преподавателей; у 24,5% преподавателей – нормальный уровень эмпатийности; у 2,5% – очень низкий уровень эмпатийности.

Третья методика позволила нам выявить: 70% педагогов, имеющих активно-положительную профессиональную установку на эмпатийный способ взаимодействия со студентами; 20% педагогов с ситуативной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия; 10% педагогов со скрытно-отрицательной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия.

Таким образом, наше исследование позволило выявить психологические особенности педагогической деятельности. У педагогов доминирующей является активно-положительный функциональный тип установки. У педагогов вуза также наблюдается высокий уровень эмпатийности, который способствует эффективному взаимодействию педагогов со студентами. Кроме того, ориентация на духовные ценности и толерантность преподавателей вуза будет способствовать развитию творческого потенциала современных студентов.

В контексте нашего размышления о психологических компонентах педагогической деятельности мы можем зафиксировать следующие выводы:

1. В настоящее время запросы общества обостряют актуальность проблемы взаимодействия педагога и студента, наполняя его новым качественным содержанием, вектор которого направлен на процесс развития и самоактуализацию. Ведущим звеном функциональной структуры педагогической деятельности обозначают систему позитивных отношений участников педагогического процесса, основанных на бесспорном принятии друг друга.

2. Содержание и психология деятельности педагога определяется социальными факторами – местом, функциями, требованиями общества и социально-психологическими факторами – ожиданиями окружающих и требованиям к ценностным конструктам в сфере профессиональной деятельности, которые являются источником его активности.

3. Перцептивные способности педагога являются основным критерием повышения эффективности его деятельности, в которой появляется вероятность преобразования установки на восприятие студента – признание его как личности, ценной самой по себе.

4. Педагог с высокой степенью сформированности перцептивной установки на восприятие студента, включенный в систему педагогического общения, способен проникать во внутренний мир студента, признавать его субъективность.

5. Успешность педагогической деятельности в реализации личностно-ориентированного подхода в обучении обусловлена развитием личности педагога: уровнем психологических установок, способствующих личностному развитию современных студентов.

Таким образом, мы можем утверждать, что психологические аспекты педагогической деятельности выступают как детерминанта успешной реализации личностно-ориентированного подхода в образовании, способной открываться студентам как личностно-образующий вид взаимодействия.

Литература

1. Аквазба Е.О., Ухабина Т.Е. Современные стратегии управления качеством образования образовательной организации на примере высшей школы // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 6-1. С.86–90.
2. Баранова Т.В. Особенности рефлексии в профессиональной деятельности педагога // *Среднее профессиональное образование*. 2010. № 5. С. 52–55.
3. Бобкова М.Г., Атаханов Р.А. Типы профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия // *Личностно развивающее профессиональное образование: материалы V Междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч. (17–18 нояб. 2005 г., г. Екатеринбург)*. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. Ч. 1. С. 225–228.
4. Дарвиш О.Б. Обеспечение психологической устойчивости личности как открытой самоорганизующейся системы // *Известия Алтайс. гос. ун-та*. 2011. № 2-2(70). С. 47–51.
5. Джига Н.Д. Рефлексия и образование // *Высшее образование сегодня*. 2009. № 7. С. 38–43.
6. Койкова Э.И. Педагогическая интуиция и педагогическая рефлексия как факторы успешной профессиональной деятельности педагога // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-1. С. 120–123.
7. Коломиец О.М. Структура и содержание преподавательской деятельности педагога высшей школы // *Развитие личности как стратегия современной системы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Воронеж, 22–23 марта 2016 г.)*. Воронеж: Издат. дом ВГУ, 2016. Ч. 1. С. 38–43.

8. Курбонова Г.Н., Курбонов И.Х. Особенности профессиональной деятельности современного педагога в эпоху инноваций // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сб. материалов IV Междунар. науч.-метод. онлайн-конф. (г. Курск, 14 мая 2019 г.). Курск: Курск. гос. мед. ун-т. 2019, С. 91–99.
9. Овчарова Р.В., Костылева А.А. Влияние личностного потенциала педагога на диалог в педагогическом общении: моногр. Курган: Курган. гос. ун-т, 2012.
10. Пьянкова Г.С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала (монография) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 6. С. 70–71.
11. Пукшин А.Р. Каузальная атрибуция // EUROPEAN RESEARCH: сб. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. (г. Пенза, 14 авг. 2018 г.). 2018. С. 211–213.
12. Реан А.А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности. // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 4. С. 3–11.
13. Свидерская С.П. Профессиональная самореализация педагога посредством научно-исследовательской деятельности // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 4. С. 46–65.
14. Сизикова Т.Э., Волошина Т., Повещенко А.Ф. Обзор исследований рефлексии в психологии. педагогическая рефлексия // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 98–110.
15. Скрипкина Н.В. О методах и результатах исследования педагогических профессиональных установок // Молодой ученый. 2011. № 11(34). Т. 2. С. 113–116. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/34/3854/> (дата обращения: 01.04.2020).
16. Тропотяга П.А. Локус контроля и эмоциональное отношение к будущему как психологические предпосылки профессионального становления личности // Сибирский психологический журнал. 2008. № 27. С. 102–106.

УДК 371.33

А.Д. МЕДВЕДЕВ
(Волгоград)

МЕТОД СОКРАТА В ШКОЛЕ

Анализируются структура и фабула сократического диалога. Выявляются основные формы и принципы метода, а также соотносятся его результаты с требованиями ФГОС основного общего образования для возможной апробации метода учителями гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: гуманитарные дисциплины, педагогика, педагогические методы, метод Сократа, Сократ, сократический диалог, философия.

ALEKSEY MEDVEDEV
(Volgograd)

SOCRATIC METHOD AT SCHOOL

The article deals with the analysis of the structure and plot of the Socratic dialogue. There are revealed the basic forms and principles of the method. There are correlated the results with the requirements of the Federal State Educational Standard of basic general education for a possible testing of the method by the teachers of the humanitarian subjects.

Key words: humanitarian subjects, pedagogy, pedagogical methods, Socratic method, Socrates, Socratic dialogue, philosophy.

Сократ – древнегреческий философ, который жил в Афинах с 436 по 399 гг. до н. э. Философ Сократ известен как наставник философов Федра, Симона, Теэтета, Евклида Мегарского, Эсхина Сократика, Антисфена, Аристиппа, Крития, Платона и др. Настоящий профессионал (который, впрочем, не брал денег с учеников за обучение), Сократ владел актуальным педагогическим путём разыскания – диалогическим. И сегодня старейший метод, который носит имя «босоногого мудреца», обладает педагогическим потенциалом.

Сократический диалог – это активный метод обучения, основанный на прямом взаимодействии учителя и ученика в формате вопроса-ответа с целью относительно самостоятельного формирования знания ученика об определенном понятии. Подобное определение передаёт лишь эклектичное представление о методе Сократа.

Цель статьи – определить, возможно ли использовать метод Сократа на основном общем уровне образования. Следовательно, необходимо выполнить следующие задачи: проанализировать структуру и фабулу метода, выявить основные принципы метода, соотнести его результаты с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [5] для возможной апробации метода учителями гуманитарных дисциплин.

В педагогике условно выделяют два основных подхода к обучению, развитию и воспитанию учащихся. Первый подход (по Аристотелю) подразумевает, что ученик – это пустой сосуд, который должен быть наполнен знаниями учителя. Другой подход (по Платону) называет ученика и учителя одинаково наполненными сосудами. Согласно Платону, учитель помнит знания, а ученик – нет [7, с. 21]; отсюда ставится главная цель учителя – разбудить в памяти подопечного то, что он на самом деле знает. При выборе платоновского подхода в образовательной деятельности рационально использовать именно метод Сократа.

Учитель в сократовском диалоге является модератором, его роль заключается в постановке логично организованных вопросов и модерации беседы; в помощи и наставлении – и ни в коем случае

не в передаче информации. Ученик, в свою очередь, активный участник диалога, перед которым ставятся следующие задачи: проводить смысловой анализ своего опыта и синтезировать знания в ответах на вопросы. Общей целью диалога должен стать поиск истины – и ни в коем случае не победа в споре. Таково воплощение принципа деятельности, согласно которому получение знания происходит не в готовом виде, а благодаря собственному усилию ученика.

Метод Сократа представляет, по существу, субъективную диалектику.

Одной из форм метода является ирония, исходящая со стороны модератора диалога. Причём под «иронией» необходимо понимать греческое “eironeia”, которое раскрывалось философом Феофрастом как «притворство, связанное с самоумалением в действиях и речах» [6, с. 5], – это несколько иное определение, непривычное для носителя русского языка. Наглядную иллюстрацию поведения ученика и учителя во время сократического диалога даёт Аристотель: «Хвастун выказывает себя, имеющим больше того, что у него есть, или знающим то, чего не знает; притворщик, напротив, делает вид, что имеет меньше, чем на самом деле, и не говорит того, что знает, но скрывает свое знание» [2, с. 323–324]. Пример притворства или определение неправдивости, которые даёт Аристотель в «Большой этике», точно показывают манеру учителя при ведении сократического диалога. Первая часть высказывания Аристотеля похожа на поведение ученика во время сократического диалога. С учетом платоновского подхода к обучению необходимо сделать поправку: здесь ученик делает вид, что проснулся, и как бы хвастается воспоминаниями о знании, которых на деле (в начале сократовского диалога) у него пока что не возникло.

Сократовскую иронию можно встретить во всех диалогах, прописанных Платоном: где «босоногий мудрец» – там eironeia. Для выведения объективного умозаключения, что ирония является ведущей формой метода, обратимся к ранним текстам Платона (около 90-х годов IV в. до н. э.) и к текстам зрелого периода Платона (70–60-е годы IV в. до н. э.).

Например, в диалоге с Евтифроном об иске к отцу Сократ говорит: «Так вот, друг мой Евтифрон, объясни ты мне, дабы я стал мудрее: какое у тебя доказательство того, что все боги считают безвинно погибшим человека, который, служа по найму, стал убийцей и, будучи связан господином убитого, скончался в окопах раньше, чем тот, кто его сковал, получил распоряжение от экзегета, и что они полагают правильным, чтобы из-за этого сын преследовал по суду и обвинял в убийстве своего отца? Прошу тебя, постарайся мне ясно доказать, что все боги считают наиболее правильным твое поведение, и, если ты это удовлетворительно докажешь, я никогда не перестану восхвалять твою мудрость» [4, с. 16].

Проведем герменевтический анализ отрывка. Во-первых, обращаясь к Евтифрону «мой друг», Сократ тем самым дает ученику понять, что они во время диалога находятся на одной иерархической горизонтали. Подобный риторический прием позволяет внушить ученику чувство уверенности в себе и понижает тревожность собеседника при диалоге, минимизирует проблемы формулировки реплик. Во-вторых, подобно своей матери-повитухе, Сократ долго – но внятно и логично – выражает собственную мысль, на острие которой – главный вопрос диалога: нужно ли подавать иск против собственного отца с точки зрения нравственности? Тем самым Сократ выделяет проблему, вокруг которой будут строиться дальнейшие размышления, и вырабатывает у ученика навык концентрации мысли на одном предмете в условиях устной передачи информации. В-третьих и в-четвертых, Сократ дважды использует слова с корнем «мудр». В начале реплики он притворяется, что не имеет представления об отношении богов к инциденту: «объясни ты мне, [ученик], дабы я стал мудрее»; а под конец фразы, где ставит перед Евтифроном задачу привести соответствующие аргументы, Сократ как бы добавляет: «если ты это удовлетворительно докажешь, я никогда не перестану восхвалять твою мудрость» [Там же]. Таким образом, учитель использует иронию и позитивную санкцию для повышения мотивации ученика искать истину.

Также Сократ использует иронию в диалоге с Федром, когда они обсуждают текст афинского оратора Лисия: «Мне, как невежде, показалось, что этот писатель отважно высказывал все, что ему приходило в голову. Усматриваешь ли ты какую-нибудь необходимость для сочинителей рас-

полагать все в такой последовательности, как у Лисия?» [4, с. 324-325]. Учитель даёт ученику понять, что тот способен провести анализ текста лучше учителя. И далее Федр, один из самых молодых учеников Сократа, разглядывает в учителе притворство: «Ты слишком любезен, если думаешь, что я способен так тщательно разобрать все особенности его сочинения» [Там же, с. 325]. Впрочем, «греческая» ирония Сократа не вызывает обиды или возмущения со стороны ученика, а лишь обращает его взор «внутрь себя».

Притворство – если понимать его по-аристотелевски – создаёт ситуацию, при которой ученик считает себя сосудом равным наставнику. И у ведущего диалога появляется возможность выявить противоречие: через серию специфичных вопросов – без наводок на правильный ответ – продвинуть ученика к решению выявленной проблемы и разбудить в нём знание; т. е. сформировать знание, а не просто передать его, как это преимущественно делают дидактические средства обучения. Таким образом, ирония со стороны учителя в диалоге мотивирует ученика к самостоятельному поиску истины и способствует реализации стержневого принципа Сократа – «познай себя».

Другой формой метода является майевтика (μαίευτική sc. τέχνη, «повивальное искусство» [3, с. 475]), представляющая собой ряд вопросов, которые испытывают формально-логическое мышление и спонтанно-креативные возможности аудитории в ситуации повышенного внимания, когда требуется тщательная обработка устной и письменной информации, применение ее на практике с целью ликвидации и неповторения неопределенности в определении понятия.

Помимо принципа активности аудитории и наставничества ведущего и принципа предметности, при сократическом методе обязательно необходимо придерживаться принципа дискуссионности. Так, модератор должен вести диалог между реальными вариантами ответов, заканчивать его, когда аудитория квалифицирует определенный ответ как относительно истинный, а при возникновении возражений – продолжать дискуссию.

Содержание метода включает в себя индукцию и установление родов и видов понятия – определение.

Классический метод Сократа, который необходимо использовать на школьных уроках обществознания, включает в себя нескольких этапов, тесно связанных между собой.

Сократический диалог начинается с обсуждения какого-либо понятия, при первом приближении не вызывающего особых трудностей. Затем ученику предлагается дать определение «своими словами». Модератор диалога (наставник), применяя ряд точечных вопросов, приводит подопечного (аудиторию) к мысли о неверности этого определения. Далее предлагается серия новых определений того же термина с последующим выявлением их недостатков. Решение проблемы остается за аудиторией или заканчивается соглашением о принятии единственно правильного определения главного понятия.

Таким образом, сократический диалог состоит из пяти этапов, которые в равной мере требуют предельной концентрации на репликах, ответах и вопросах со стороны всех участников, промежуточных итогов при переходе к следующему этапу и правдивости, т. е. здравого смысла и адекватной речи участников.

Первый этап сократического диалога – озадачивание. Учитель задаёт главный вопрос, который – как и последующие – подразумевает короткий, простой и заранее предполагаемый ответ, чтобы обеспечить непрерывное нахождение ученика в процессе обучения.

Второй этап – выдвижение гипотезы. Ученик (класс) приходит к правдоподобному ответу, из которого можно вывести некоторые концептуально проверяемые гипотетические предложения. Подопечные выражают свое мнение большую часть диалога, оставляя право на контроль наставнику, который имеет возможность перехватить инициативу. Когда логическая цепочка слабеет, модератор в нужное время это заметит.

Третий этап – эленхос – путь вопросов и ответов, опровергающих гипотезу. Точное определение сократовского эленхоса даёт ученик Платона – Аристотель – в труде «О софистических опровержениях»: «[Правильное] опровержение есть нечто противоречащее одному и тому же – не имени, а предмету, а если имени, то не соименному, а тождественному; такое опровержение исходит

из согласованных [посылок] и следует [из них] с необходимостью (не включая положенного вначале) в том же отношении в отношении того же, одинаковым образом и для того же времени, [что и положение опровергаемого]» [1, с. 542]. Таким образом, эленхос выявляет и устраняет мнения, которые мешают установлению истины, с помощью определения истинного противоречия.

На данном этапе происходит расчленение мысли на смысловые сегменты, которые подаются в форме вопроса. Учитель выявляет неадекватные связи. При ответе обучающийся тренирует критическое мышление и изменяет обывательское представление о мире; сомнение заставляет подопечного обратиться к рефлексии и мотивирует самостоятельно прийти к истине.

Четвертый этап – принятие или отклонение новой гипотезы. На этом этапе происходит собирание одного суждения из общих рассуждений и принятие единого решения.

Пятый этап – действие соответствующим образом. Участники осуществляют совместную рефлекссию по поводу предмета и хода диалога.

В итоге ученики развивают умение выявить и преодолеть казусы, синтезировать и разрешать казусы, учатся работать в коллективе, формируют чувство ответственности за высказывания по ходу диалога.

В приказе Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 был изложен Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) [5]. Преподавание знаний, составляющих контент этого стандарта, предполагает использование сократовского метода в качестве эффективного инструмента для выполнения образовательной задачи. Подтверждается это тем, что основой стандарта является системно-деятельный подход, который обеспечивает активную учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Старейший метод Сократа (Платона) соответствует ориентации стандарта на становление личности, которая умеет вести конструктивный диалог.

Метод Сократа, при котором учащимся задаются эвристические вопросы, способствует достижению такого личного результата, как сформированные коммуникативные компетенции в общении и сотрудничестве со сверстниками.

Представляется уместным использовать метод Сократа в процессе формирования умения осуществлять контроль своей деятельности при достижении результата и корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией, а также в процессе формирования умения оценивать правильность выполнения учебной задачи, осуществлять самоконтроль и осознанно принимать решение в познавательной деятельности.

Сократический метод рекомендуется применять при определении особо сложных понятий общественнознания. При применении этого метода, как и требует ФГОС [5], формируется умение синтезировать, устанавливать аналогии и причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение, использовать различные методы (индуктивный, дедуктивный и по аналогии) и делать выводы.

Практика ведения сократического диалога формирует у обучающегося умение организовывать совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе, формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение.

Особое внимание в сократическом диалоге уделяется осознанному использованию речи в соответствии с учебной задачей.

Применимо к предметному результату изучения предмета «Обществознание» сократический метод способен сформировать познавательный интерес к изучению общественных дисциплин.

Таким образом, сократический метод формирует у школьников более десяти умений, на формировании которых настаивает ФГОС основного общего образования от Приказа Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 [Там же].

Ориентация данного метода на становление личности, которая умеет вести конструктивный диалог, является главным основанием для его использования на уроках обществознания.

Литература

1. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. М.: Мысль, 1978. Т. 2.
2. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. М.: Мысль, 1983. Т. 4.
3. Новая философская энциклопедия: в 4-х т. М.: Мысль, 2010. Т. 2.
4. Платон. Апология Сократа / перевод с древнегреч. Москва: АСТ, 2019.
5. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 № 19644). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ (дата обращения: 22.04.2020).
6. Феофраст. Характеры / пер. Г.А. Стратановского. Л.: Наука, 1974.
7. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. и авт. ввводных статей А.И. Пискунов. 2-е изд. М.: Просвещение, 1981.

УДК 378.1

Е.С. ФЕДОСЕЕВА, А.И. ЦОЙ
(Волгоград)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К РАБОТЕ С ЛИЦАМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Раскрываются особенности подготовки педагогических кадров к работе с лицами с расстройствами аутистического спектра в соответствии с требованиями ФГОС 3++. Освещается специфика компетентностного подхода в процессе преподавания дисциплин по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Основное содержание статьи посвящено организации научно-исследовательской работы студентов по профилям бакалавриата и магистерским программам.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, расстройства аутистического спектра, компетентностный подход, научно-исследовательская работа, научные конкурсы, региональная инновационная площадка, онлайн-курсы.

ELENA FEDOSEEVA, ALLA TSOY
(Volgograd)

PEDAGOGIC STAFF TRAINING FOR THE WORK WITH THE PERSONS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article deals with the specific features of pedagogic staff training to the work with the persons with autism spectrum disorders in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard 3++. There is considered the specifics of the competence approach in the process of teaching the disciplines of the program "Special (defectologic) education". The main content of the article is devoted to the organization of the research work of the students of bachelor's and master's programs.

Key word: Federal State Educational Standard, autism spectrum disorders, competence approach, research work, scientific competitions, regional innovation platform, online courses.

В современной системе высшего образования активно разрабатываются новые образовательные программы на основе Федеральных государственных образовательных стандартов направления «Специальное (дефектологическое) образование» (ФГОС 3++) [4, 5]. Содержание стандарта предусматривает компетентностный подход к подготовке специалистов по профилям бакалавриата и программам магистратуры. Отличительной особенностью деятельности педагогических кадров в системе высшего образования выступает организация и непосредственное участие в научно-исследовательской работе, ориентированной на изучение ключевых вопросов теории и практики специального и инклюзивного образования, а также привлечение студентов к участию в совместных научных проектах. Научные интересы профессорско-преподавательского состава кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, а также студентов, определены следующими предпосылками:

- ростом числа детей с ограниченными возможностями здоровья (в том числе детей с расстройствами аутистического спектра);
- острым дефицитом кадров, способных оказать детям с ограниченными возможностями здоровья квалифицированную помощь;
- внедрением практик инклюзивного образования в учреждениях г. Волгограда и Волгоградской области;
- необходимостью организацией сопровождения семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

- сопровождением детей на всех уровнях образования, обеспечение непрерывности образования с учетом особенностей развития каждого ребенка;
- поиском новых методов и технологий работы с детьми и подростками с разными видами дизонтогенеза [1].

Осознавая важность научных знаний и практико-ориентированных исследований в данном направлении, профессорско-преподавательский состав кафедры специальной педагогики и психологии проводит работу в разных направлениях:

1. Профориентационная работа – направлена на привлечение школьников, студентов к участию в волонтерских акциях, днях открытых дверей факультета социальной и коррекционной педагогики и кафедры специальной педагогики и психологии, к участию в ежегодных мероприятиях, посвященных всемирному дню распространения информации об аутизме (2 апреля).

2. Учебная работа – преподаватели на занятиях, формируют компетенции у студентов для успешной реализации профессиональной деятельности, применяя активные методы обучения: решение учебных кейсов, педагогических ситуаций, разработка компонентов адаптированной основной образовательной программы, участие в ролевых играх, разработка проектов и т. д.

3. Разработка онлайн-курсов на платформе Волгоградского государственного социально-педагогического университета. На сайте «Мирознай» в разделе «Курсы» размещено девять онлайн курсов, отвечающих современным требованиям и запросам развития специальных научных знаний. Доцентом Е.С. Федосеевой и Е.П. Хвастуновой разработан онлайн курс «Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с РАС в группах кратковременного пребывания».

4. Научно-исследовательская работа – публикации статей в журналах с российским индексом научного цитирования (РИНЦ) разного уровня, написание пособий, монографий, привлечение студентов к научным исследованиям: содействие в получении звания «Студент-исследователь», научное руководство в процессе подготовки выпускных квалификационных работ, активная работа по написанию выпускных квалификационных работ на основе запросов работодателей, участие и руководство апробацией и внедрением результатов исследований, представление результатов исследований на научных конкурсах.

5. Проведение учебной и производственной практики на базах ресурсных центров, ППМС-центров, центров социальной сферы, специальных и инклюзивных образовательных учреждений. Требования ФГОС 3++[4, 5] предполагают увеличение количества часов на учебную и производственную практику студентов направления «Специальное (дефектологическое) образование». В настоящее время кафедра специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета взаимодействует с образовательными учреждениями г. Волгограда и Волгоградской области: ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 1, 2, 3, 5» (на базе которых функционируют ресурсные центры), ГБУ «Волгоградский областной центр психолого-медико-социального сопровождения», МДОУ «Детский сад № 279 Красноармейского района Волгограда», ГБСУ СО «Областной реабилитационный центр для детей-инвалидов “Надежда” г. Волжского». Все базовые учреждения обладают необходимыми методическими и техническими ресурсами для удовлетворения потребностей современных студентов в области формирования профессиональных компетенций [6].

Руководители учреждений привлекаются к проведению государственной итоговой аттестации в качестве работодателей и председателей государственной экзаменационной комиссии. В рамках итогового междисциплинарного экзамена проверяется сформированность всех компетенций, заявленных в новых федеральных стандартах.

Формируемые у студентов компетенции разделены на три направления: УК – универсальные компетенции, ОПК – общепрофессиональные компетенции, ПК (обязательные и рекомендуемые) – профессиональные компетенции. Каждая компетенция содержит три уровня, причем первый уровень – базовый или пороговый, третий уровень – продвинутый. Анализ содержания уровней компетенций позволяет говорить о том, что в настоящее время от специалиста требуются способности, связанные

с работой в команде, с принятием управленческих решений, творческий подход к проектированию и реализации технологий коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и т. д.

Актуальной проблемой для нашего региона остается подготовка кадров для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра [2]. В 2019 г. специалистами кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета была разработана магистерская программа «Педагогическое сопровождение социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья», построенная по модульной системе. В данную программу включены модули и факультативы, предполагающие освоение технологий работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. Определяя значимость вышесказанного и понимая, что подготовка к работе с детьми такой категории нарушений требует углубленного погружения в проблему, профессорско-преподавательский состав кафедры инициировал открытие магистерской программы: «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра», которое планируется по результатам набора в 2020 г.

Если анализировать область научных интересов современных студентов, обучающихся по магистерским программам, то невозможно не заметить постоянный интерес к изучению проблемы расстройств аутистического спектра. Приведем количественные показатели защищенных выпускных квалификационных работ по профилям бакалавриата: 2018 г. – 4 исследования, 2019 г. – 5 исследований, 2020 г. – планируется 3 исследования к защите. В рамках реализации магистерских программ: 2018 г. – 1 магистерская диссертация, 2019 г. – защищено 2 научно-исследовательские работы, 2020 г. – планируется к защите 2 диссертации. Научные работы выполнены по актуальным проблемам исследований в данной области: формирование произвольного поведения и навыков самоконтроля у детей с расстройствами аутистического спектра, развитие коммуникативной функции речи у детей с ранним детским аутизмом средствами наглядного моделирования, флортайм как метод развития игрового поведения у детей с расстройствами аутистического спектра, особенности проявлений нарушений в сенсорной сфере у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, особенности сенсорного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра и их учет при планировании дизайна класса, двигательная имитация как средство формирования невербальной коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра, влияние проактивных методов обучения на формирование коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом.

Результаты научных исследований проходят ежегодную апробацию и опубликованы в журналах и сборниках базы РИНЦ, зарубежных изданиях [3, 7].

В качестве приоритетных направлений и в соответствии с планом научно-исследовательской работы кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета планируется проведение ряда научных мероприятий на базах ресурсных центров г. Волгограда по актуальным проблемам и перспективам развития специального образования в регионе.

Литература

1. Алпатова Н.С., Карпова С.А., Федосеева Е.С. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра. Вопросы теории и практики: учебное пособие. Саратов: Вузовское образование, 2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/71733.html> (дата обращения: 08.02.2020).
2. Алпатова Н.С., Прокопенко А.Ю., Федосеева Е.С. Подготовка будущих педагогов-дефектологов к социализации детей с расстройствами аутистического спектра // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2018. № 2. С. 51–59.
3. Короткова М.А. Влияние проактивных методов обучения на формирование коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом // Евразийский союз ученых. 2019. № 5(62). С. 29–31. [Электронный ресурс]. URL: <https://euroasia-science.ru/pdf-arxiv/29-31-korotkova-m-a-effect-of-proactive-learning-methods-on-forming-communicative-skills-in-children-with-early-child-outism/> (дата обращения: 26.03.2020).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, утвержденный приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 123 [Электронный ресурс]. URL: https://7a7e5482-de4b-4915-9a26-48fd0f2c97f7.filesusr.com/ugd/92ed0b_46d18-b94a01b483ea5b2bc8a741970df.pdf (дата обращения: 01.06.2020).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, утвержденный приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 123 [Электронный ресурс]. URL: https://7a7e5482-de4b-4915-9a26-48fd0f2c97f7.filesusr.com/ugd/92ed0b_5ef2139ed6-a14f179cdd5e429786d151.pdf (дата обращения: 01.06.2020).
6. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Организация практик в структуре подготовки студентов, обучающихся по направлению «специальное (дефектологическое) образование» в соответствии с ФГОС ВО 3++ // Электрон. науч.-образов. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2018. № 3(56). С. 74–77. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1530865777.pdf> (дата обращения: 05.02.2020).
7. Gasanova Yu.N., Fedoseeva E.S. An experimental study of the formation of the communicative functions of speech in children with infantile autism // The scientific heritage. 2019. No. 35. P. 2.

Филологические науки

УДК 81

Ю.М. ИВАНОВА, А.А. АНШАКОВА
(Волгоград)

ОСТРОТА КАК ИГРОВОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ДЕЙСТВИЕ

Рассматривается острота со структурно-семантической и прагмалингвистической точек зрения как высказывание, имеющее комический эффект и как разновидность игрового коммуникативного действия соответственно. Наблюдения авторов подкрепляются анализом остроумия из спонтанного игрового диалога на английском языке.

Ключевые слова: *игровое коммуникативное действие, обмен остротами, острота, устный дискурс, юмор.*

JULIA M. IVANOVA, ANASTASIA A. ANSHAKOVA
(Volgograd)

WITTICISM AS A PLAYFUL COMMUNICATIVE ACT

The author deals with witticism from the structural-semantic and pragmalinguistic points of view: as an utterance with a comic effect and as a variety of playful communicative act respectively. The authors' observations are provided by the analysis of the witticisms from the spontaneous playful dialogue in English.

Key words: *playful communicative act, banter, witticism, oral discourse, humour.*

Резко возрастающая роль игры как в частной жизни людей, так и в сфере бизнеса (геймификация продаж), организации труда (людификация рабочей среды), массовой коммуникации (игровые технологии в СМИ и интернете) и т. д., побуждает ученых исследовать особенности игрового поведения человека, однако в современной лингвистике этот поиск на сегодняшний день в основном сосредоточен вокруг присущего этому поведению юмористического эффекта, что является основой влиятельной теории языковой игры [1, 9, 16, 17]. Для расширения взгляда на эту проблему необходимо обратиться также и к методологии лингвистической прагматики, которая позволяет рассмотреть интеракционную составляющую игровых коммуникативных действий и дает нам возможность развивать положения теории речевой/коммуникативной игры.

Данная статья посвящена рассмотрению остроты как одного из видов игрового коммуникативного действия. Перед нами стоят следующие задачи: установить лингвистический статус явления остроты, обосновать игровой характер его прагматики и проанализировать обмены остротами на материале спонтанного устного дискурса.

С одной стороны, языковая шутка как «вид языковой игры, целью которого является создание комического эффекта» [9, с. 15], имеет большое значение для языковой личности (намерения участников общения уйти от серьезного разговора, стремление сократить дистанцию, критически переосмыслить актуальные концепты) [5, с. 895], с другой – «позволяет четче определить норму и отметить многие особенности языка, которые могли бы остаться незамеченными» [9, с. 13]. Несмотря на то, что исследование остроты всегда интересовало ученых [9, 11, 12, 15, 17 и др.], основной акцент в исследованиях делался на структурно-семантический и когнитивный аспекты этого явления, в ущерб его интеракционным и прагматическим характеристикам.

Теоретики комического часто разграничивают шутку и остроту; З. Фрейд отмечает, что, в отличие от остроты, «в шутке смысл не должен быть новым, ценным» [11, с. 131]. Исследователи указывают,

что острота (witticism) язвительна, требует определенных интеллектуальных усилий для понимания, тогда как шутка определяется как более прямая, явная и доброжелательная [14, с. 36]. В.З. Санников дает следующее определение комического: «Комическое – это такое отклонение от нормы, которое <...> 1) приводит к возникновению двух содержательных планов <...>; 2) ни для кого в данный момент не опасно» [9, с. 22]. Согласно Т. Шрётеру (Thorsten Schröter), языковая игра использует особенности языковой системы для создания когнитивного эффекта, который бы в «неигровом разговоре» сознательно избегался [16, с. 78–79].

«Общая стратегия языковой игры связана с актуализацией и преднамеренным переключением, ломкой ассоциативных стереотипов восприятия лексемы как единицы коллективного и индивидуального сознания» [1, с. 11]. Формальный лингвистический код языковой игры основан на ассоциациях, возникающих благодаря внешней (материальной) форме слова, и «актуализирует преимущественно периферийные компоненты содержательной структуры слова» [Там же, с. 15]. Семантический лингвистический код языковой игры вызывает ассоциации, связанные с внутренней (идеальной) формой слова, «эксплуатирует подвижность ядерно-периферийных компонентов в структуре значения слова» [Там же, с. 17]. Таким образом, языковая игра вообще и острота как ее частное проявление двунаправлена по оси язык-речь: с одной стороны, она актуализирует готовые языковые формы, переосмысливает и видоизменяет их, с другой стороны – реализует их в речи.

Игровое коммуникативное действие – это вид речевого действия, основными отличительными чертами которого являются несерьезность и автореферентность [3, с. 145]: игровые речевые действия не исполняют своей иллокуции, а лишь означивают ее, например, игровая жалоба («*Как вы все меня недооцениваете!*») лишь актуализирует скрипт «жалоба» для слушающих, но на самом деле жалобой не является, что обычно сразу понятно окружающим из контекста. Именно в этом проявляется двойственность игры вообще и дискурсивных ее проявлений в частности: в едином акте действие одновременно и совершается, и не совершается. Мы рассматриваем остроту как коммуникативное действие, которое состоит в игровой провокации (приглашении к игровому взаимодействию), и отличительной чертой которого является субъективно оцениваемая собеседниками оригинальность и новизна конструируемого в ней юмора.

В толковых словарях острота определяется как «остроумное выражение, остроумный оборот мысли» [7, с. 1310], однако, судя по всему, острота может пониматься не только как изолированное языковое «выражение», направленное на создание комического эффекта, но и как особое коммуникативное действие, имеющее определенные прагматические особенности в диалоге. В пользу того, что острота, по крайней мере, в русскоязычной лингвокультуре, выделяется как отдельное коммуникативное действие, говорит, в частности, тот факт, что в русском языке присутствует глагол «острить». Так, в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ) [6] нами было найдено всего около 1900 употреблений глагола *острить/состричь*, причем в основном он сочетается с такими лексемами как *'(по)пытаться'*, *'(не)умело'*, *'(не)удачно'*, *'расположен'*, *'хотеть'*, *'хорошо'*, *'отлично'*. Судя по всему, коммуникативное действие, направленное на производство остроты (*острение как коммуникативный акт), воспринимается языковым коллективом в контексте неких условий успешности, поскольку оно квалифицируется по шкалам *'удачно – неудачно'*, *'умело – неумело'*, *'хорошо/отлично'* – *'недостаточно хорошо'* и т. д. Кроме того, этому действию можно и нужно учиться (*умело – неумело* острить), т. е. в контексте реальной речи, когда кто-то *пытается* острить, острота может оказаться *удачной* или *неудачной*. Заметим, что в английском языке присутствует лексема *'banter'* (существительное и глагол), означающая коммуникативную деятельность, близкую к русскому «обмену остротами». Итак, если с точки зрения семантики острота может быть определена как высказывание, основанное на столкновении двух смысловых планов, противоречие которых разрешается со смехом, то с прагматической точки зрения острота является коммуникативным действием, состоящим в творческом обыгрывании формы и/или содержания предыдущих высказываний в диалоге. Таким образом, видим, что острота является типичным примером игрового коммуникативного действия, а обмен остротами есть частный случай игрового коммуникативного взаимодействия [3].

В качестве метода исследования диалогов, в которых присутствует обмен остротами, мы использовали разговорный анализ [4, 8, 10], разработанный Г. Гарфинкелем и Х. Саксом и описанный в «Простейшей систематике организации очередности в разговоре» [8]. По мнению разговорщиков, говорящие соблюдают очередность (turn-taking) в диалоге, существуют особые правила и техники назначения чередов (turns). Система речевого обмена является системой локального управления, т. е. назначение чередов происходит по ходу каждого череда [Там же, с. 185]. Говорящий, первым воспользовавшийся правом голоса, задает «интерпретационные рамки для последующих высказываний» [4, с. 40]. Участники беседы должны прогнозировать необходимость отвечать текущему говорящему или понимать, когда можно совершить самовыбор.

Обратимся к анализу материала. В телешоу “The Late Late show” ведущий Craig Ferguson (CF) обсуждает тему лошадей с гостьей, актрисой Kate Mara (KM).

CF (01) hes a horse (0.2) he’s not here if you’re looking for him he’s not here tonight.

KM (03) I thought he would be here.

CF (04) no he was gonna be here but he had something else to do.

Крейг Фергюсон говорит о своей лошади: “he’s not here if you’re looking for him he’s not here tonight” («Его здесь нет, если ты его ищешь. Сегодня он не с нами»). Семантически юмористический эффект этого обмена основан на антропоморфизации лошади. С когнитивной точки зрения, здесь сталкиваются два скрипта, содержащих информацию о двух объектах действительности: «животное» и «гость телешоу», что и вызывает смех.

Однако, что же происходит здесь с прагматической точки зрения? Кейт Мара не только понимает шутку, но и принимает игру, т. е. притворяется, будто лошадь – это гость, которого она ожидала увидеть: “I thought he would be here” («Я думала, он будет здесь»). В этой смежной паре само речевое действие первого говорящего указывает на одно из типичных коммуникативных действий – извинения хозяина по поводу того, что отсутствует ожидаемый гость. В то же время, в силу специфического денотата, мы видим, что это – игра, а не серьезное коммуникативное действие извинения. Благодаря такой типичной технике можно структурировать ответ, взяв один из уже готовых вариантов. Первый говорящий ожидает как внешнего соблюдения конвенции (на извинения в светском общении принято отвечать принятием извинений), так и обязательного использования остроты (тоже по конвенциям, но уже игрового общения). Завершающая реплика является остротой Фергюсона, который дает «объяснение» очеловеченному поведению лошади: “no he was gonna be here but had something else to do” («Нет, он собирался здесь быть сегодня, но у него были другие дела»). Все три остроты имеют сходное абсурдное содержание: обозначают несовместимые объекты, имеют смысл, но существуют без значения, их денотация невыполнима, нет у них и сигнификации [2, с. 58]. Все три остроты формально связаны: обозначение ситуации – оценка ситуации, реакция – объяснение ситуации, ответ на реакцию. В данном случае остроты позволяют сделать интервью более неформальным, и если собеседник принимает правила игры, то можно говорить об успехе коммуникации.

Из приведенного примера видно, что острота, которая, будучи рассмотренной изолированно, действительно представляет собой разновидность языковой шутки, выделяемой на основании своей новизны и оригинальности, может также быть поставлена и в контекст прагматического исследования, что дает не менее интересные результаты. Во-первых, мы видим, что обмен остротами позволяет собеседникам поддерживать разговор, сохраняя (внешне) и разрушая (внутренне) формальные отношения между говорящими. Во-вторых, обмен остротами предполагает игровую двойственность коммуникативного фрейма: авторы острот делают вид, что используют типичные «серьезные» формулы, по которым строится общение так, будто они ведут неигровой разговор. В-третьих, если собеседник разоблачает игру (отвечая на остроту: «очень смешно» или «почему вы позволяете себе так шутить») – игра прекращается, а вместе с ней разрушается структура игрового обмена.

Острота выделяется как особый вид игрового коммуникативного действия. В обыденном языке слово «острота» имеет оценочное значение, т. к. связано с понятиями новизны и оригинальности юмо-

ра. Жанр обмена остротами также ассоциируется скорее со светским общением хорошо образованных людей. Русским языковым коллективом речевое действие, соответствующее глаголу 'острить', мыслится в аспекте следующих оценочных же противопоставлений: *удачно – неудачно, умело – неумело, хорошо – недостаточно хорошо*. Часто она выполняет функцию игровой провокации в серьезном или нейтральном диалоге и нередко является зачином для такого микрожанра игрового общения как обмен остротами. Обмен остротами предполагает, что говорящие на протяжении нескольких коммуникативных ходов (чередов) поддерживают и развивают взаимодействие, обыгрывая не только значения, звучание, сочетаемость и т. п. отдельных слов и словосочетаний, но и прагматику целых высказываний. По нашим наблюдениям, говорящие воспринимают продолжение обмена остротами как предпочитаемую практику, в противоположность игнорированию острот, которое, в свою очередь, является практикой отказа от игрового общения.

В качестве перспективы данного исследования мы видим изучение структуры и видов обмена остротами с использованием методов лингвистической прагматики и конверсационного анализа.

Литература

1. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996.
2. Делёз Ж. Логика смысла / пер. Я.И. Свирского. М.: Раритет; Екатеринбург: Деловая книга, 1998.
3. Иванова Ю.М. Модифицированный повтор как маркер игровой интенции // Коммуникативные технологии в образовании, бизнесе, политике и праве: проблемы и перспективы реализации в современной цифровой среде: материалы Междунар. науч.-прак. конф. Волгоград: Перемена, 2018. С. 144–147.
4. Исупова О.Г. Конверсационный анализ: представление метода // Социология: методология, методы, математические модели. 2002. № 15. С. 033–052.
5. Карасик В.И. Алгоритмы построения комических текстов // Вестник РУДН. Сер.: Лингвистика. 2018. Т. 22. № 4. С. 895–918.
6. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 04.04.2020).
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.libfox.ru/201525-sergey-ozhegov-tolkovyy-slovar-russkogo-yazyka.html> (дата обращения: 20.10.2019).
8. Сакс Х., Щеглофф Э.А., Джефферсон Г. [и др.]. Простейшая систематика организации очередности в разговоре // Социологическое обозрение. 2015. Т. 14. № 1. С. 142–202.
9. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки славянской культуры, 2002.
10. Турчик А.В. Конверсационный анализ речевого взаимодействия в ситуации исследовательского интервью: дис. ... канд. социол. наук. М., 2010.
11. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. СПб.: Унив. кн.; М.: АСТ, 1997.
12. Attardo S., Raskin V. Linguistics and Humor Theory // The Routledge Handbook of Language and Humor. New York, 2017. P. 49–63.
13. Burgoon J.K., Hale J.L. Nonverbal expectancy violations: Model elaboration and application to immediacy behaviors. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03637758809376158> (дата обращения: 20.10.2019).
14. Hempelmann C.F. Key Terms in the Field of Humor // The Routledge Handbook of Language and Humor. New York, 2017. P. 34–48.
15. Ruiz-Gurillo L. Metapragmatics of Humor. Current Research Trends. Amsterdam, 2016. P. 79–101.
16. Schröter T. Shun the Pun, Rescue the Rhyme? – The Dubbing and Subtitling of Language-Play in Film. Karlstad: Karlstad University Studies, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6402/FULLTEXT01.pdf> (дата обращения: 20.10.2019).
17. Wilson D. Irony, Hyperbole, Jokes and Banter // Context selection in Relevance – Theory Formal Models in the Study of Language: Applications in Interdisciplinary Contexts, 2017. P. 201–219. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/314422986_Context_selection_in_Relevance_Theory (дата обращения: 20.10.2019).

УДК 821.161.1

М.В. СОРОКИНА
(Волгоград)

МИФОПОЭТИЧЕСКИЙ КОД ТЕМЫ ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЕ
(на материале рассказов Л. Горалик «Агата возвращается домой»
и Л. Петрушевской «Глюк»)

Исследуется специфика мифопоэтических образов и мотивов, связанных с темой детства, в современной постмодернистской прозе. Раскрывается проблема соотношения рационального и иррационального в мифопоэтике детства на материале рассказов Л. Горалик и Л. Петрушевской.

Ключевые слова: *постмодернизм, тема детства, образ ребенка, мифопоэтика, хронотоп, иррациональное пространство.*

MARINA SOROKINA
(Volgograd)

MYTHOPOETIC CODE OF THE THEME OF CHILDHOOD IN MODERN PROSE
(based on the stories “Agatha comes back home” by L. Goralik
and “Visuals” by L. Petrushevskaya)

The article deals with the specific character of the mythopoetic images and motives associated with the theme of childhood in modern postmodern prose. There is revealed the problem of the relation of rational and irrational in the mythopoetics of childhood based on the stories by L. Goralik and L. Petrushevskaya.

Key words: *postmodernism, the theme of childhood, the image of the child, mythopoetics, chronotope, irrational space.*

В современной русской прозе миф выступает в качестве универсального метаязыка культуры, «вечно живого начала», своеобразной «философии жизни» [3, с. 8]. Актуализация мифопоэтических мотивов и образов расширяет ценностно-смысловую орбиту художественного текста, задавая глубинный метафизический масштаб проблематики произведения, сосредотачивая внимание читателя на онтологических вопросах. Рецепция темы детства в современной литературе неизменно сопряжена с освоением культурно-мифологического опыта, который нередко сопряжен с иррациональными способами восприятия и познания действительности. Образное, творческое сознание ребенка преобразует реальность в игру, которая напоминает гипертекст постмодернизма. Проигрывая разнообразие роли, оказываясь в пространстве игры-квеста, герой сохраняет за собой право на осмысленный личностный выбор, не предусмотренный игровой матрицей. Ситуация нравственного выбора в итоге разрушает квазиреальность игры и смещает смысловой центр произведения в плоскость нравственно-философских тем и вопросов – о смысле жизни, о свободе, об ответственности не только за своё Я, но и за мир вокруг.

Объектом нашего исследования стала малая проза двух знаковых фигур современной отечественной литературы – Людмилы Петрушевской и Линор Горалик. Постмодернистский рассказ-сказка Л. Горалик «Агата возвращается домой» открывает перед читателями мир, представленный глазами восьмилетней девочки Агаты, живущей в доме, расположенном «совсем близко к лесу, на самом краю маленького города» [2, с. 6]. Пограничное расположение дома героини – между лесом и городом обладает очевидным мифопоэтическим потенциалом, подчеркивая пограничность пространства, его экзистенциальную значимость. Образ леса, быстро становящегося «серо-синим, хотя на часах всего три» [Там же], с учетом цветовой палитры топоса обретает мистическую семантику, актуализируя таинственный сказочно-романтический ореол. Лесная символика относится к фундаментальным

образам-мифологемам, имеющим особое значение в русском фольклоре и литературе. За этим топом закрепляется значение «страшного места», в котором обитают не только волки («Красная Шапочка»), но и злые духи (Леший, Баба-Яга и др.). В произведении Л. Горалик сказочный лес представлен в трех ипостасях: деревянный, стеклянный и оловянный. Наблюдается притязание «не только на подобие, но на полное, по крайней мере, структурное тождество миромодели» [4, с. 136], где сама реальность ускользает, замещаясь языковой игрой.

Пейзаж в сказке характеризуется как праздничный, сказочный, что соотносится с жанровой спецификой святочного рассказа («все палисадники уже украшены рождественскими гирляндами, электрическими оленями, медленно поворачивающими голову, когда ты проходишь мимо, и ненастоящими Санта-Клаусами» [2, с. 6]), однако эффект создается отнюдь не торжественный, а скорее театрально-маскарадный, игровой, «масочный». В итоге пейзажные характеристики трансформируются в театрально-драматические, а искусственно выстроенная реальность становится определяющей и тотальной.

Поход девочки в лес – тоже своеобразная детская игра: Агата вытаптывает «кружочек, потом – ёлочку: пятка к пятке, пятка к пятке. Чтобы не испортить ёлочку, она отпрыгивает от нее подалеже и бежит к первому дереву» [2, с. 7]. Влекомая новым развлечением, маленькая девочка быстро забывает о наставлении родителей: «Ей немного страшно, немного стыдно и очень весело» [Там же]. Таким образом, в тексте реализуется мифопоэтический мотив нарушения запрета, служащий зачином сказки.

Рассказ Л. Петрушевской «Глюк», как и произведение Л. Горалик, повествует о необычном происшествии, главным героем которого выступает ребенок – школьница Таня. В соответствии с возрастными особенностями волшебство имеет несколько иную направленность, а нарушение запретов – более серьезные последствия. Хронотоп произведения, в отличие от пространственно-временного континуума сказки о девочке Агате, не несет в себе узнаваемых мифопоэтических признаков. Из родительского дома Таня переносится в заграничный двухэтажный коттедж на берегу моря с розовой мебелью «как в кукольном доме. Мечта!» [5, с. 37]. Традиционно образ дома «является смысловым и пространственно-энергетическим центром, вокруг которого группируются другие мифологемы и образы» [4, с. 60]. Дом «медирует между *этим* и *иным* миром» [Там же], поэтому потустороннее видение предстает перед школьницей именно дома. Появление так называемого Глюка, который «красивый как киноартист (сами знаете кто)», а «одет как модель» [5, с. 35], вызвано таблеткой, принятой подростком на дискотеке. Употребление девочкой наркотического вещества отсылает нас к мотиву нарушения запрета, однако данный запрет носит не традиционный для сказки характер (например, запрет открывать дверь постороннему человеку), а обусловлен социальными и административными нормами. В образе галлюцинации предстает нечистая сила, выполняющая одновременно функции и волшебного помощника, и злого искуителя. «Как дела, – спросил Глюк. – Ты не стесняйся, это ведь волшебство» [Там же].

В соответствии с жанровыми традициями, героиня Л. Горалик также встречается в темном лесу с нечистой силой – маленьким бесёнком: «перед ней, дрожа и скорчившись в клубочек, сидит кто-то, – да, кто-то, весь в снегу, со свалывшейся шерстью, – и жалобно скулит. <...> Неизвестно кто бросается в сторону, потом в другую, но не может убежать, и Агата понимает, что стоит правой ногой на кончике его хвоста» [2, с. 8–9]. Сказочная нежить в тексте Л. Горалик имеет «рожки, крошечные копытца, робко прижатые к груди», и «от него очень сильно пахнет, – так пахнет от Мелиссиной собаки, Трикси, если той доведется вывалиться в луже» [Там же, с. 9].

Исследователь Е.М. Мелетинский отметил, что «в литературном мифологизме на первый план выступает идея вечной циклической повторяемости первичных мифологических прототипов под разными “масками”» [3, с. 8]. Глюк из рассказа Л.С. Петрушевской воплощен, по мнению Тани, в образе некой популярной знаменитости, однако под привлекательной внешностью скрывается образ искуителя Люцифера, злого духа и повелителя Ада. Он же выступает и под маской человека, в большой серой шубе «из жесткого меха» [2, с. 17] и представляется как отец бесенка. «Ничего страшного

в этом человеке нет, он держит Агату за руку и смотрит ей в глаза с хорошей, мягкой улыбкой. Восемилетняя девочка играет в ладоши с самим дьяволом, чувствуя “что может продолжать игру <...> всю жизнь”, даже не понимая “как еще минуту назад могла мечтать попасть домой”» [2, с. 18–19]. Л. Горалик не случайно обращается именно к этому виду контакта между своими героями: испокон веку хлопki в ладоши определялись как язык неземного, нечеловеческого мира, а сама рука – «своего рода рупор сакральной речи, окно в потусторонний мир» [6]. Так, сверхъестественные существа через ладонь видят все тайные помыслы человека, и Люцифер «считывает» опасения Агаты остаться обделенной родительской лаской и заботой из-за скорого появления на свет младшего братика или сестрички, предлагает ей в качестве благодарности за игру чью угодно любовь. «Тебе не надо будет завоевывать сердца, не надо будет мучиться сомнениями, не надо будет страдать от неразделенной любви» [2, с. 25].

Вызванная психотропными веществами нечистая сила в рассказе Л.С. Петрушевской также обладает всеведением: «Я все про тебя знаю. Конечно! Это ведь волшебство» [5, с. 36]. Глюк уверяет Таню, что «математику всегда можно подогнать», что «если тебе вымыть голову, если погулять недельку по часу в день просто на воздухе, а не по рынку, ты будешь красивей чем она (сама знаешь кто)», а «чтобы сбросить лишние три килограмма, надо просто не есть без конца сладкое» [Там же]. Дьявол предлагает девочке хорошо подумать и загадать три своих заветных желания – соответствие мифопоэтическому закону троичности (в сказках герои выдерживают три испытания, имеют три попытки для достижения необходимого результата, загадывают три желания). Кроме того, героиня Л.С. Петрушевской три раза меняет свое решение: загадав «много денег, большой дом на море... и жить за границей» [5, с. 37], девочка не почувствовала себя счастливой, как и после воплощения в жизнь мечты оказаться «в своем доме с полным холодильником, и чтобы все ребята из класса были, и телефон позвонить маме» [Там же, с. 41]. Обладание материальными ценностями не приносит Тане радости, ведь «Сережка как сидел с Катей, так и сидел» [Там же, с. 42]. Только вернув все на свои места («Хочу, чтобы все спаслись. Чтобы все было как раньше» [Там же, с. 45]), подросток обретает покой и прозрение: «Какой страшный сон мне приснился!» [Там же, с. 45]. Таким образом, в тексте не только реализуется характерные для детской темы дидактический элемент, но и утверждается приоритет духовного над материальным, развенчиваются типичные подростковые иллюзии. Никакие деньги и блага не способны сделать человека счастливым, если он не имеет четкой жизненной цели и не обладает необходимыми нравственными качествами.

В рассказе Л. Горалик ребенок отлично понимает, с кем имеет дело, и боится, что Сатана предлагает сделку, поэтому «Агата быстро зажимает рот рукой» [2, с. 22], чтобы искуситель не мог забрать ее душу. Однако бес уверяет, что «это настоящий подарок» [Там же, с. 23], что он не хочет ничего взамен. Бес сначала протягивает «ладонь, на которой лежит невзрачное деревянное колечко», позволяющее «выходить из любой переделки целой и невредимой» [Там же, с. 23], но Агата отвергает этот подарок. Тогда дьявол предлагает девочке фактически всемогущество: «Только захоти, – и я приду и сделаю все, что ты попросишь», и «в его пальцах поблескивает маленькое стеклянное колечко, прозрачное, хрупкое» [Там же, с. 26], которое Агата принимает, лишь бы скорее оказаться дома.

Образ волшебного кольца присутствует почти во всех легендах и мифах в качестве одного из проявлений волшебного помощника. В рассказе Л. Горалик этот символ интертекстуально пересекается с романом Дж. Толкина «Властелин колец» (кольцо Всевластья). К сказочным мотивам в сказке «Агата возвращается домой» относится и троекратность совершаемого действия: бес-отец предлагает девочке три подарка, игра в ладоши чуть ли не совершается в третий раз («Третий раз разорвет тебе сердце, Агата» [Там же, с. 33]). Болезнь Агаты после возвращения домой отсылает читателя к мотиву расплаты человека за неосторожность в общении с нечистой силой (у Агаты «ломит руки, ноги, ломит всё тело. Мама меряет Агате температуру. У Агаты жар» [Там же, с. 29]).

Этот же мотив прослеживается и в рассказе Л.С. Петрушевской. Школьница оказывается в угрожающей жизни ситуации: «Стало нечем дышать, Таня начала рваться, но тяжелая рука расплющила ее лицо, пальцы стали давить на глаза... Таня извивалась, как могла, и Никола прыгнул на нее колена-

ми, повторяя, что сейчас возьмет бритву...» [5, с. 44]. По возвращении домой героиню настигает тяжелая болезнь: «Да у тебя был бред целую неделю. Мама тебе уколы делала. Ты на каком-то языке даже говорила» [Там же, с. 45]. Однако игра продолжает сохранять для героини искусительную привлекательность: «Она лежала и думала, что в косметичке, которая была спрятана в рюкзаке, находится таблетка с дискотеки, за которую надо отдать Николе деньги... Ничего не кончилось. Но все были живы» [Там же, с. 46].

Подводя некоторые итоги, отметим, что в рассказе Л. Петрушевской мифопоэтические образы, сопряженные с темой детства, пародийно снижены и гротескны. Автор рисует мир, полный жестокости и равнодушия. Приземленные желания Тани – это отражение того духовного упадка и пустоты – всеобщего хаоса, которые царят вокруг героини и лишь маскируются под внешнее благополучие. Героиня Л. Горалик переживает искушение злом и пороком, которые так же стали неотъемлемой частью реальности. И для обеих героинь решающим становится вопрос нравственного выбора в ситуации экзистенциального пограничья. Важную роль в структуре рассказов Л. Петрушевской и Л. Горалик играет смешение реального и ирреального – фантастического планов. Порой они так тесно взаимодействуют друг с другом, что можно говорить о проницаемости границ между этими сферами. Реальность ускользает и трансформируется, как в сюрреалистическом бреде. В рассказе Петрушевской «Глюк» «целый класс валяется, Сережка вообще в больницу попал. Катя тоже без сознания неделю, но она раньше всех заболела. Говорила про вас, что все в каком-то розовом доме... Бред несла. Просила спасти Сережку» [Там же, с. 45–46]. В сказке Л. Горалик «Агата вылезает из кровати. <...> От слабости ей хочется лечь на снег и поспать, но Агата ищет кольцо и, наконец, находит его в маленьком сугробе» [2, с. 29]. Подобные трансформации свидетельствуют о смещении границ Хаоса и Космоса в современном мире, о ситуации зыбкого пограничья добра и зла, куда, как в воронку, искушаемые иллюзиями и суррогатами счастья (символично, что *Das Glück* в переводе с немецкого – «счастье»), попадают и дети, и взрослые. Вместе с тем мотив возвращения домой вселяет в читателя хрупкую надежду на обретение первоначального порядка, преобразования Хаоса в Космос. Однако финалы обоих рассказов открыты: герои остаются в ситуации нравственного выбора, но это и определяет в итоге смысл человеческого бытия, свободу человеческого духа в поиске истины. Недаром заключительные строки рассказа Л.С. Петрушевской грамматически фиксируют настоящее длительное время, перетекающее в вечность: «Ничего не кончилось. Но все были живы» [5, с. 46].

Литература

1. Безруков А.Н. Мифопоэтика постмодернистского текста // Вестник Димитровград. инженер.-технологич. ин-та. 2017. № 1(12). С. 133–146.
2. Горалик Л. Агата возвращается домой. М.: Livebook, 2016.
3. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. М.: Наука, 1976.ф
4. Петрова М. Образ дома в фольклоре и мифе // Серия “Symposium”. Эстетика сегодня: состояние, перспективы. Вып. 1.: материалы науч. конф., тезисы докладов и выступлений (20–21 окт. 1999 г.). СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 1999. С. 59–61.
5. Петрушевская Л.С. Глюк // Где я была. М.: Вагриус, 2002. С. 35–46.
6. Плущер-Сарно А.Ю. Символика рукоплескания // Новое литературное обозрение. 2004. № 5(69).