

РАЗДЕЛ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

SECTION 4. PEDAGOGICAL SCIENCES



УДК 37.036.5

ББК 74

Филимонова Анна Викторовна,
соискатель кафедры педагогики,
доцент кафедры графики и дизайна
Волгоградского государственного социально-
педагогического университета,
г. Волгоград,
e-mail: annafil@pochta.ru

Filimonova Anna Viktorovna,
Searching for scientific degree at the department
of pedagogics, assistant professor of the department
of graphics and design
of Volgograd state social-pedagogical university,
Volgograd,
e-mail: annafil@pochta.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА САМООЦЕНКИ ТВОРЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ)

FORMATION OF EXPERIENCE OF SELF-EVALUATION OF CREATIVE ACHIEVEMENTS OF TEENAGERS IN THE PROCESS OF INDIVIDUAL ACTIVITY (IN THE CONDITIONS OF CHILDREN ART SCHOOL)

В статье рассматриваются педагогические условия формирования опыта самооценки творческих достижений и его влияние на развитие критичности мышления у подростков – учащихся детской художественной школы. Особое внимание уделяется самостоятельной художественно-изобразительной деятельности учащихся, в процессе которой формируется один из компонентов опыта самооценки творческих достижений – опыт оценки своих потенциальных возможностей. В рамках личностно-ориентированного подхода раскрыты особенности этапов формирования исследуемого феномена и рассмотрены различные сценарии педагогической ситуации самопрезентации.

The article has reviewed pedagogical conditions of formation of the self-evaluation experience of creative achievements and its impact on development of critical way of thinking of teenagers, the pupils of children art school. The special attention is paid to the individual art and graphic activity of pupils, in which process one of the components of the self-evaluation of creative achievements is formed, the experience of evaluation of potential abilities. The peculiarities of the stages of formation of the examined phenomenon have been revealed within the individual-oriented approach; and different scenarios of pedagogical situation of self-presentation have been presented.

Ключевые слова: детская художественная школа, самооценка, педагогическая ситуация, опыт, оценочный процесс, художественно-изобразительная деятельность, самостоятельная деятельность, самопрезентация, учащийся, искусство.

Keywords: teenager's art school, self-evaluation, pedagogical situation, experience, evaluation process, art and graphic activity, independent activity, self-presentation, pupil, art.

На современном этапе развитие искусства в России состоит в переходе от традиционного изобразительно-го искусства к актуальному, где основными ориентирами становятся креативность и индивидуальность художника. Российская система дополнительного образования тоже претерпевает значительные изменения, связанные с закреплением права современного человека на индивидуальное и свободное развитие своих способностей и потребностей. Таким образом, в современном обществе изменились требования к творческой личности в целом и к качеству образования будущего художника, архитектора, дизайнера в частности. Процесс обучения стал стремительным, и его эффективность связана с формированием у будущего художника опыта оценки результатов своей деятельности, развитием критического мышления.

Современная система дополнительного образования сохраняет инертность в смене образовательной парадигмы, связанной с отходом от зунговской модели к альтернативным моделям образования, способствующим целостному развитию личности. Собственно работа с личностью уже включена в систему художественного образования, но связана она только с развитием изобразительных способностей, а не с «процессом конструирования самой личности как сложной системы механизмов творческого саморазвития» [1, с. 137]. Развивающий эффект обучения в детских художественных школах достигается не столько за счет усвоения навыков и умений, сколько за счет обретаемого опыта творческой деятельности, преодоления личных и творческих конфликтов, которые дает учащемуся сам процесс обучения художественно-изобразительной деятельности. Педагогическая практика художественного образования

обладает огромным опытом развития творческой личности, но теоретическая рефлексия такого опыта еще не разработана. Проблема выявления эффективных педагогических условий формирования опыта оценки своих творческих достижений у подростков в условиях детской художественной школы, не нашедшая пока своего освещения в современных научных работах, стала ключевой темой для нашего исследования.

Основная идея исследования состояла в том, что процесс формирования опыта самооценки творческих достижений влияет на развитие критического мышления подростка. Объектом исследования стал процесс оценивания результатов самостоятельной художественно-изобразительной деятельности подростка в детской художественной школе, предметом исследования – педагогические условия формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков. Было выдвинуто предположение, что формирование опыта самооценки творческих достижений в детской художественной школе может быть эффективным при реализации педагогической поддержки подростка на различных этапах формирования опыта самооценки творческих достижений через создание личностно-ориентированных ситуаций, способствующих формированию когнитивного, практического и эмоционально-ценностного компонентов опыта самооценки.

В процессе нашего исследования мы определили четыре этапа формирования опыта самооценки творческих достижений: подготовительный, нормативный, сопоставительный, личностный. Такая логика этапов основывалась на принципе возрастающей субъектной позиции в процессе оценивания и напрямую связана с овладением учащимися конкретным способом оценивания результатов художественно-изобразительной деятельности: натурным, нормативным, сопоставительным и личностным.

На I (подготовительном) этапе учащиеся знакомились с критериями оценивания учебной работы и приобретали навыки практического применения этих критериев. В процессе опытной работы мы создали условия для определения учащимися своих потенциальных возможностей в процессе самостоятельной деятельности, нами стимулировалась мотивация учащихся к регулярному выполнению учебных домашних работ.

На II (нормативном) этапе у подростков происходило изменение содержания самооценки творческих достижений. На этом этапе создавались психолого-педагогические условия для приобретения учащимися опыта нормативного способа оценивания художественно-изобразительной деятельности.

Вся описанная работа на первых двух этапах осуществлялась в рамках традиционной для детской художественной школы деятельности – учебной. Однако наблюдения за учащимися показали, что урок как форма организации образовательного процесса в определенный период начинает сдерживать развитие творческой личности. На уроке успешно удается формировать умения и навыки учащихся, однако процесс развития личности не ограничивается только этими универсалиями. Инициативность, самостоятельность, критичность мышления, эстетический вкус – качества, необходимые творческой личности, которые невозможно развить на уроке. В процессе самостоятельной деятельности формируется уровень притязаний подростка, развивается критичность по отношению к результатам своей деятельности. В процессе самостоятельной деятельности происходит переориентация подростка с самооценки результатов на самооценку способа действия (способа результата). Самостоятельная деятельность направлена на

проявление творческой инициативы учащегося, выражающейся в оригинальности тематики, самостоятельных поисках способов исполнения, использовании в работе новых технических приемов.

Процесс педагогического оценивания в детской художественной школе включает в себя оценку нескольких компонентов образовательного процесса: результативного и личностного. Оценка результативного компонента отражает качество знаниево-предметного опыта, полученного учащимся в детской художественной школе: на каком уровне освоены знания? Каковы умения и навыки? Какова оценка творческой деятельности учащегося? Какими были успехи в усвоении учебного материала в целом? Оценка личностного компонента отражает уровень личностного опыта учащегося, в основе которого лежит опыт рефлексии, опыт самооценки достижений и опыт выбора ценности, поступка.

В связи с вышесказанным, а также для укрепления субъектной позиции подростка в процессе оценки результатов художественно-изобразительной деятельности оценочный процесс на III (сопоставительном) этапе был перенесен из учебной деятельности в самостоятельную. Учащимся была предоставлена свобода в выборе лучших работ для итогового просмотра, инициатива в выборе тем, техник и технологий в процессе самостоятельной деятельности.

Учебные ситуации на IV (личностном) этапе были ориентированы на индивидуальное творчество, созданы условия для взаимного обогащения личностного опыта учащихся. Ситуации этого этапа не только актуализировали у учащихся опыт определения своих потенциальных возможностей в художественно-изобразительной деятельности, но и стали событием встречи с культурой, когда «учащийся не просто открывает связь между своими учебными успехами и статусом в социуме, ему самому вне зависимости от мнения окружающих становится интересен процесс саморазвития в учении» [Там же. С. 119].

При разработке процессуальной стороны обучения, направленной на формирование опыта самооценки творческих достижений, мы выделили ситуацию самопрезентации творческих достижений, которая в процессе опытно-экспериментальной работы уточнила основные характеристики педагогических условий, способствующих овладению опытом определения своих потенциальных возможностей. С явлением самопрезентации учащийся детской художественной школы сталкивается при выборе техники исполнения работы, при отборе учебных работ на итоговый просмотр или для презентации своих возможностей.

Цель создания ситуаций, формирующих опыт определения своих потенциальных возможностей, состоит в предоставлении учащимся возможности сопоставления собственной программы действий с учетом полученных результатов, формирование реального уровня притязаний.

На I этапе формирования опыта самооценки творческих достижений сценарий ситуации был таким: мы предложили учащимся продемонстрировать свои возможности в изобразительной деятельности и выполнить индивидуальное домашнее задание в любой технике (штрих, пятно, «по-мокрому») или материале (карандаш, тушь, «мягкий» материал). Мы подчеркнули, что отметка за эту работу выставляться не будет. Реакция учащихся на такую форму домашнего задания была практически одинаковой: отсутствие оценки за работу удивляло учащихся. В этой ситуации мы не оказывали на учащихся никакого воздействия, наша деятельность состояла только в определении темы домашней работы для каждого учащегося.

На этом этапе одни учащиеся не выполнили домашнее задание или выполнили его на низком уровне, не проявив при этом инициативы в выборе технических средств, другие учащиеся выполнили несложную домашнюю работу, показав средний или низкий уровень выполнения. Только небольшая часть учащихся выполнила домашнюю работу с элементами эксперимента, хоть и не на высоком уровне. В беседах по поводу мотива выбора материала или новой техники они указывали на то, что им «хотелось попробовать новый материал», «было интересно экспериментировать», «нравится работать в выбранной технике, но такие работы на дом не задавались». Такое развитие сценария ситуации подтвердило наблюдение К. Левина, что только в тех случаях, когда деятельность является для учащегося личностно значимой и выполняет он ее добровольно, время и усилия, затраченные на его выполнение, не играют особой роли для учащегося, как и сама оценка [2]. Однако после создания ряда ситуаций у слабоуспевающих учащихся по-прежнему отсутствовал интерес к выполнению домашних заданий, хотя в аудитории они работали увлеченно, с интересом.

Если на I этапе мы только побуждали учащихся к выполнению домашних работ, то на следующем этапе мы поставили перед учащимся определенную задачу – презентация своей работы перед группой. Ситуации на этом этапе развивалась по такому сценарию: мы предложили учащимся продемонстрировать все, чему они научились за учебный период. Учащиеся должны были выполнить домашнее задание, самостоятельно выбрав тему и технику исполнения, художественные средства и материалы исполнения. На этом этапе мы познакомили учащихся с вариантами выполнения домашних заданий: задание по образцу; задание по аналогии; экспериментальное задание, связанное с поиском новых технических средств и приемов исполнения. (Надо отметить, что на выполнение этого домашнего задания было выделено неограниченное количество времени, что дало учащимся всех уровней продемонстрировать свои способности в равной мере.) В этой ситуации мы организовали презентацию работы с представлением ее группе самим автором. В результате такой презентации технические приемы, средства исполнения, композиционные находки стали достоянием всей группы. Такая форма проверки домашних работ способствовала укреплению авторитета подростка в группе, обогатила личностный опыт не только автора работ, но и каждого учащегося.

В процессе развития этой ситуации у всех учащихся возникали определенные трудности. У слабоуспевающих учеников – в недостаточном опыте определения своих потенциальных возможностей, выражающемся в выборе экспериментальных заданий при недостаточно высоком уровне знаний, умений и навыков изобразительной деятельности. Некоторые учащиеся, хорошо справляющиеся с заданиями на уроках, выбирали задания несложные, «исполнительского плана» (по образцу или по аналогии). Они не хотели рисковать и рассчитывали на успех в выполнении уже известных им задач.

На III (сопоставительном) этапе мы предоставили ученикам максимум свободы и инициативы: они самостоятельно выбирали творческие задачи, художественные средства и материалы для исполнения домашнего задания. Сценарий этого этапа – «Летнее задание». В конце учебного года, прощаясь на время летних каникул, мы провели с учащимися напутственную беседу, в конце которой предложили им самостоятельно выполнить летнее задание: этюды, зарисовки, композиции на свободную тему. Мы отметили,

что летнее задание не будет оцениваться, однако учащиеся, выполнившие его, смогут сделать в школе персональную выставку работ.

В начале учебного года все учащиеся принесли свои летние работы, однако их количество и качество было различным. Самым важным в этой ситуации для нас был поиск оптимальных способов обращения к личностной сфере учащихся: поддержка, совместная переоценка опыта оценивания результатов своей самостоятельной художественной деятельности, личностно-смысловой диалог. Особое место в процессе реализации сценария «Летнее задание» имело применение техники диалога: от диалога как формы общения до личностно-смыслового диалога о творческих перспективах, жизненных планах и художественных предпочтениях. Для нас было важно найти оптимальный для каждого учащегося способ актуализации опыта самооценки творческих достижений в этой ситуации.

В процессе развития сценария «Летнее задание» мы не стали просматривать работы всех учащихся одновременно, как во время итогового просмотра, это обесценило бы такой труд. Для каждого учащегося была определена своя последовательность представления работы. Таким образом, мы спланировали такую последовательность показа работ, чтобы слабоуспевающие учащиеся начинали презентацию, а более сильные учащиеся заканчивали. В процессе просмотра летних работ нами было выделено три группы учащихся. Первая группа – слабоуспевающие учащиеся – показала небольшое количество работ, выполненных по аналогии с учебными домашними работами. Некоторые из этих учащихся выполнили много работ низкого уровня («ударили количеством по качеству»). Вторая группа учащихся показала небольшое количество работ среднего уровня, но с элементами эксперимента, поиском новых техник и технологий. Третья группа выполнила большое количество работ, но ниже обычного для себя уровня. Были и учащиеся, которые выполнили небольшое количество работ на высоком уровне, но по аналогии с учебными домашними работами.

Во время просмотра работ мы задавали учащимся вопросы, способствующие смысловому развертыванию общей оценки работы (хорошая работа, плохая работа). Общие оценки всегда информационно недостаточны. Будучи тесно связанными с ситуацией общения, они требуют смыслового развертывания и дополняются фактическими данными, которые, в свою очередь, могут быть поняты как причины оценки или как ее интерпретация. Интерпретирующие отношения предполагают ответы на вопросы: что значит хороший (плохой) рисунок? Что ты имеешь в виду? Что ты хочешь этим сказать? Задавая такие вопросы, мы пытались понять стандартное для учащегося значение этих слов. Каузальные отношения предполагают ответы на вопросы: почему хороший (плохой) рисунок? Почему ты считаешь это плохим (хорошим) рисунком? Каузальные отношения используются тогда, когда нужно привести фактические основания оценки определенного объекта [3, с. 92]. Также мы предлагали учащимся группы оценить работу по критериям, отражающим их ценностное отношение к работе и художественно-изобразительной деятельности: «работа не удалась», «в работе нет ничего особенного», «в работе есть кое-что интересное», «шедевр». Кроме того, чтобы определить личностное отношение к своей работе, мы попросили учащегося оценить каждый рисунок по условной шкале «удовлетворения от работы» – степени вложенных усилий и силе эмоций, полученных при выполнении

работы: «я с ней много мучился», «я получил удовольствие от работы над ней».

Помимо оценок, поставленных самим автором, мы попросили учащихся группы участвовать в отборе работ на школьную выставку по таким критериям, как «работа не удалась», «в работе нет ничего особенного, не надо показывать на выставке», «в работе есть кое-что интересное, можно показать на выставке», «шедевр! обязательно нужно показать на выставке». Применяя эти критерии, учащиеся учились по-новому смотреть не только на свою работу, но и на свой творческий потенциал в целом, тем самым приобретая личностный опыт. В результате учащиеся самостоятельно отобрали работы на выставку и участвовали в их оформлении и развеске.

Согласно гипотезе нашего исследования, основой для создания педагогических условий формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков в детской художественной школе является единство теоретико-методологических оснований личностно-ориентированного образования, целей, практического создания специальных условий образовательной среды детской художественной школы, авторского методического обеспечения, содержащего принципы, средства, способы формирования опыта самооценки творческих достижений. В ходе исследования нами было доказано, что формирование опыта самооценки творческих достижений базируется на рефлексии, показателями которой являются:

1) соотношение собственной оценки с оценками «значимых других»;

2) расхождение оценки работы «другого» с его реальной оценкой;

3) аргументированность суждений о качестве работы.

В основе процесса рефлексии лежит механизм сравнения, который дает возможность субъекту соотнести результат своей деятельности с критериями самооценки. Показатели рефлексивности самооценки соответствуют показателям наличия критичного мышления у индивида. Критичность – это такой тип мышления, к которому прибегают при вероятностной оценке, принятии решений и самооценке. Как качество мышления критичность означает оценку правильности какого-то этапа или звеньев какого-либо процесса, правильности полученных результатов. Всякая оценка предполагает сравнение результата с каким-то образцом, нормой, системой критериев, которым этот образец соответствует [4, с. 7]. Именно поэтому мы считаем, что критичность мышления является ведущим критерием определения эффективности педагогических условий формирования опыта самооценки творческих достижений.

Для определения уровня критичности мы исследовали наличие у подростков таких показателей, как аргументированность оценочных суждений, соотношение совпадения собственной оценки с оценкой «значимых других», расхождение оценки работы другого с его реальной оценкой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2012. 448 с.
2. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
3. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 92 с.
4. Липкина А. И., Рыбак Л. А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. М.: Просвещение, 1968. 140 с.

REFERENCES

1. Serikov V. V. Development of an individual in the educational process. M.: Logos, 2012. 448 p.
2. Levin K. Dynamic psychology: selected works. M.: Smysl, 2001. 572 p.
3. Arutyunova N. D. Types of language meanings. Evaluation. Event. Fact. M.: Nauka, 1988. 92 p.
4. Lipkina A. I., Rybak L. A. Criticality and self-evaluation in the educational activity. M.: Prosveshcheniye, 1968. 140 p.

Показатели критичности мышления:

1) аргументированность оценочных суждений:

– сенсорные оценки, связанные с чувственным опытом (1–3 балла),

– сублимированные оценки, связанные с эталонами (4–6 балла),

– рационалистические оценки, связанные с особенностями практической деятельности (7–9 баллов);

2) совпадение собственной оценки с оценкой «значимых других»:

– несовпадение с оценкой педагога (1–3 балла),

– совпадение с оценкой педагога (4–6 балла),

– совпадение с оценкой педсовета (7–9 баллов);

3) расхождение оценки работы «другого» с его реальной оценкой:

– занижение (1–3 балла),

– соответствие (4–6 баллов),

– завышение (7–9 баллов).

Уровни, определяющие степень критичности мышления:

– начальный уровень (3–9). Собственная оценка работы подростка часто не совпадает с оценкой педагога. Оценка работы «другого» обычно ниже реальной оценки. В суждениях о качестве учебного рисунка присутствуют сенсорные оценки;

– базовый уровень (10–18). Оценка работы «другого» обычно соответствует реальной оценке. Оценка своей работы часто совпадает с внешней оценкой – педагога. В аргументированности суждений присутствуют сублимированные оценки;

– оптимальный уровень (19–27). В аргументированности оценочных суждений присутствуют рационалистические оценки рисунка. Оценка работы «другого» завышена относительно реальной оценки и относительно своей работы. Оценка часто совпадает с внешними оценками, но чаще она ниже, чем оценка «значимых других». Развита самокритичность.

Диагностика развития критичности мышления в процессе формирования опыта самооценки творческих достижений проводилась на базе детской художественной школы г. Волжского и детской художественной школы ДЮОЦ «Русинка» г. Волжского в двух группах (по 12 человек) в течение восьми лет. Анализ результатов исследования критичности мышления отразил тенденцию к преобладанию роста показателей оптимального уровня у подростков в экспериментальной группе.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что организация рефлексивного межличностного взаимодействия в системе «педагог – учащийся» посредством включения подростка в процесс оценки результатов самостоятельной художественно-изобразительной деятельности через создание педагогической ситуации самопрезентации способствует развитию у подростка критичности мышления, самокритики.