

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

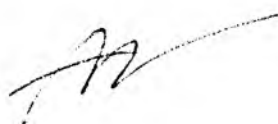
На правах рукописи

ФИЛИМОНОВА Анна Викторовна

**ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА САМООЦЕНКИ
ТВОРЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ
В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ**

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук



Научный руководитель:
член–корреспондент РАО, доктор
педагогических наук, профессор
СЕРИКОВ Владислав Владиславович

Волгоград — 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Самооценка творческих достижений подростков и условия её формирования в детской художественной школе	20
1.1. Концептуальные идеи исследования проблемы формирования оценки и самооценки у подростков в детской художественной школе	20
1.2. Модель процесса формирования опыта самооценки творческих достижений в условиях детской художественной школы.....	44
Выводы первой главы.....	65
Глава 2. Процесс формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков (опытно-экспериментальная работа)	69
2.1. Диагностика опыта самооценки творческих достижений	69
2.2. Опытно-экспериментальная апробация модели формирования самооценки творческих достижений в детской художественной школе.....	90
Выводы второй главы.....	131
Заключение	135
Библиографический список	137
Приложения	155

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В основе художественного мира и генезиса искусства всегда лежала творческая индивидуальность художника. Острые проблемы и коллизии, с которыми столкнулся современный мир, побуждают исследователей обращаться к ресурсам развития творческой личности, педагогической поддержке одаренных детей на ранних этапах становления их творческого потенциала. Формирование личности, владеющей опытом творчества, в том числе художественного, является приоритетной задачей образования. Участники Всемирной конференции ЮНЕСКО по образованию в области искусств «Создание творческого потенциала для XXI века» подчеркивают, что развитие путём художественного образования эстетического вкуса, творческих способностей и навыков критического мышления и анализа, свойственных человеку, является правом каждого ребёнка и подростка.

Как показывают психологические исследования Л.В. Бороздиной, А.В. Захаровой, Е.В. Зинько, развитие самооценки наиболее интенсивно протекает в подростковом возрасте, и её роль в формировании личности при этом в целом возрастает. В силу возрастных особенностей подросток пытается оценить свои возможности, нуждаясь при этом в поддержке со стороны окружающих, укреплении веры в свои силы. Подросток не приемлет деятельность, не имеющую для него личностного смысла. Такая деятельность должна быть, по возможности, самостоятельно организуемой, а её ход и результаты должны выступать предметом самооценки.

Государственная политика в области выявления и поддержки одаренных детей направлена на обеспечение условий, способствующих максимальному раскрытию их творческого потенциала. Российская система дополнительного образования, и в частности детские художественные школы, располагает значительным потенциалом в создании условий для творческого саморазвития личности. На формировании творческих качеств воспитанников как одной из функций художественного образования

акцентируется особое внимание в аналитическом докладе «Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке». Одним из проявлений потенциала является опыт самооценки результатов своей творческой деятельности, но теоретические основы диагностики и формирования такого опыта еще не разработаны. Опрос педагогов дополнительного образования городов Волгограда и Волжского Волгоградской области, а также студентов художественных специальностей показал, что большинство из них (73,8%) относят оценочный процесс только к способам контроля знаний, умений, навыков и не считают, что он влияет на развитие художественных способностей и в целом на развитие личности подростка, часть опрошенных педагогов (62%) не уделяют серьезного внимания своим оценочным суждениям и их влиянию на самооценку учащихся. Анализ организации оценочного процесса и его влияния на самооценку детей в Детской художественной школе г. Волжского, Детской школе искусств «Этос» г. Волжского, Детской художественной школе ДЮОЦ «Русинка» г. Волжского, Детской школе искусств № 5 г. Волгограда, проведенный в начале исследования, позволил выявить ряд недостатков и проблем, связанных с отсутствием обоснованных подходов к проектированию процесса формирования опыта самооценки у обучаемых и снижающих эффективность образовательного процесса.

Несмотря на то, что в «Концепции художественного образования в Российской Федерации» и аналитическом докладе Российского института культурологии в партнерстве с ИХО РАО подчеркивается, что содержание художественного образования включает формирование художественного вкуса и оценочных критериев в контексте духовно-нравственных и эстетических идеалов, в педагогической практике и теории целенаправленное формирование опыта оценивания результатов творческой деятельности, формирование оценочных суждений у подростков как особая цель художественного образования практически не рассматривается; этот аспект обсуждается в основном как вспомогательная психологическая проблема при

исследовании развития вербальных, творческих или эстетических способностей.

Вместе с этим можно утверждать, что в науке сложились теоретические предпосылки для исследования путей формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков в условиях детской художественной школы. Выполненные в этой области исследования мы условно разделили на несколько групп.

К первой группе отнесены исследования сущности оценки и оценочного процесса: в области философии оценки (Ю.Д. Гранин, А.А. Ивин); лингвистических особенностей использования оценочных суждений (Н.Д. Арутюнова, Е.М. Вольф); педагогической оценки (Б.Г. Ананьев, В.И. Звягинский) и самооценки учащихся (Р. Бернс, Г.Ю. Ксензова, А.И. Липкина, Л.А. Рыбак) в учебном процессе; исследования взаимосвязи оценки себя с ожиданием результатов деятельности и уровнем притязаний (Л.В. Бороздина, Е.А. Залучёнова, А.И. Липкина, В.Ф. Сафин).

Вторая группа исследований посвящена изучению самооценки как свойства и условия развития личности (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, А.И. Липкина, В.С. Мерлин, А.М. Прихожан, А.Г. Спиркин), где она рассматривается как личностное образование и инструмент регуляции человеком своего поведения и деятельности, как важнейший компонент самосознания, включающий в себя знания о себе и оценку самого себя, своих способностей и поступков; структурно-динамического подхода к самооценке (У. Джеймс, А.В. Захарова, И.И. Чеснокова, В.А. Ядов), с позиций которого самооценка рассматривается как развивающийся личностный опыт и структура которого представлена когнитивным и эмоциональным компонентами; функций самооценки (Т.В. Архиреева, Т.Д. Молодцова, Д.И. Фельдштейн), где она выступает как интерпретация опыта, своеобразный «фильтр», определяющий характер восприятия человеком любой ситуации; деятельностного подхода к изучению самооценки (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Славина, Д.И. Фельдштейн), позволившего определить источники и факторы ее

развития, каковыми являются оценки, даваемые окружающими, образ Я и умение подростков правильно оценивать результаты своей деятельности.

Третья группа исследований посвящена проблеме целенаправленной актуализации факторов, влияющих на формирование самооценки в подростковом возрасте. Сюда отнесены исследования возрастных изменений оценки самого себя (А.В. Захарова, Л.В. Бороздина, Т.В. Зинова, Е.И. Савонько, Л.В. Макеева); психологических особенностей становления самооценки в подростковом возрасте (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.М. Прихожан, Е.Ф. Рыбалко, Д.И. Фельдштейн).

Оценочный процесс в художественно-изобразительной деятельности находит своё отражение в исследованиях отечественных и зарубежных специалистов, связанных с изучением процесса творчества и развития художественно-изобразительных способностей (В.И. Кириенко, Н. Мануэль, В.С. Кузин, Н. Майер, Н.Н. Ростовцев, П. Торренс, П.М. Якобсон, Т.М. Хрусталева, Е.А. Климова).

В рамках исследования также проанализированы идеи и рекомендации художников-практиков (графиков, живописцев) в их записях, воспоминаниях, письмах (Д.Н. Кардовский, Е.И. Игнатъев, П.П. Чистяков, В.С. Щербаков и др.). Изучены специальные методы преподавания рисунка и живописи в детских художественных школах (Н.А. Андрияка, А.О. Барщ, Г.В. Беда, Н.Н. Ростовцев, Е.В. Шорохов, А.П. Яшухин). Важными для исследования стали выводы о лежащих в основе русской академической школы рисования принципах реализма. Академический рисунок содержит все признаки творческого рисунка и осваивается в детских художественных школах как учебно-творческая дисциплина, дающая творческий толчок в станковой графике, живописи, декоративно-прикладном искусстве, скульптуре.

Однако, несмотря на многостороннее изучение проблемы формирования самооценки и оценочного опыта учащихся в образовательном процессе и самостоятельной художественно-изобразительной деятельности,

некоторые вопросы остаются неразработанными: не вполне ясна роль опыта самооценки в развитии мотивации новых творческих достижений подростков; не обоснованы процессуальные аспекты формирования опыта оценочной деятельности в художественно-изобразительной деятельности; не определены критерии и показатели сформированности данного опыта применительно к подростковому возрасту; не выявлена специфика педагогических условий формирования опыта самооценки в сфере художественно-изобразительной деятельности.

Одновременно сложились практические предпосылки решения проблемы формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков. К ним следует отнести новые направления развития системы дополнительного образования в рамках Концепции развития дополнительного образования детей (2014 г.), нацеленные на обеспечение прав ребенка на личностное самоопределение и самореализацию, сюда же следует отнести и инновационные поиски самих педагогов дополнительного образования, приводящие к новым формам выявления и оценки творческих достижений одаренных детей, способствующих росту их самооценки.

Наряду с теоретическими и практическими предпосылками имеются обуславливающие актуальность исследования противоречия между:

- спецификой формирования опыта самостоятельного оценивания своих художественно-творческих достижений как особого регулятора творческой деятельности и недостаточной обоснованностью педагогических средств поддержки развития этого опыта у художественно одаренных подростков;

- необходимостью следовать внутренней логике развития у подростков самооценки своих творческих достижений и отсутствием модели соответствующего воспитательного процесса, которая могла бы служить ориентировочной основой деятельности педагогов по достижению данной цели;

– необходимостью построения процесса формирования опыта самостоятельной оценки в художественно-изобразительной деятельности в соответствии с закономерностями ее развития и спонтанно используемыми в художественной образовательной среде способами вовлечения подростков в самооценку своей деятельности, не учитывающими особенности становления рефлексии у художественно одаренных детей;

– значимостью создания в учреждениях дополнительного образования условий развития творческого потенциала учащихся, включающего способность к самооценке творческих достижений, и отсутствием проверенных способов актуализации таких условий.

Проблема выявления и эффективной реализации педагогических средств формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков в условиях детской художественной школы, не нашедшая достаточно полного освещения в работах современных авторов, обусловила тему данного исследования: **«Формирование опыта самооценки творческих достижений у подростков в условиях детской художественной школы».**

Объект исследования – образовательный процесс в детской художественной школе.

Предмет исследования – процесс формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков в детской художественной школе.

Цель исследования – теоретически и экспериментально обосновать логику, цели и средства формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков в условиях детской художественной школы.

В гипотезе исследования предполагалось, что процесс формирования у подростков опыта самооценки творческих достижений будет эффективным при реализации следующих условий:

– при постановке целей художественного образования будет специально выделен опыт самооценки творческих достижений, обеспечивающий коммуникативно-регулятивные, технологические и

мотивационно-смысловые аспекты художественно-изобразительной деятельности;

– в качестве критериев сформированности опыта самооценки творческих достижений будут выступать: вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности, оценивание актуального «творческого Я», оценивание потенциального «творческого Я»;

– процесс формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков будет строиться на основе теоретической модели, описывающей последовательность его этапов, соответствующих известным в психологии закономерностям развития самооценки у подростков (восхождение от фрагментарной к относительной полной Я-концепции, возрастание роли моральных аспектов в структуре самооценки, доминирующая роль референтного сообщества в становлении самооценки и др.) и особенностям ее проявления в художественно-изобразительной деятельности, и может быть представлен в общем виде как восхождение от поверхностных, эмоционально-образных суждений о качестве и способах создания художественного продукта до личностно-ценностного анализа художественного произведения;

– педагогическими средствами формирования опыта самооценки творческих достижений будут выступать ситуации, актуализирующие специальные педагогические условия развития данного опыта, возможность создания которых проверялась в ходе исследования.

Цель и гипотеза определили следующие **задачи исследования:**

1. Выявить состав и структуру опыта самооценки творческих достижений у подростков, обучающихся в детской художественной школе.

2. Определить логику развития и этапы формирования данного опыта у подростков в детской художественной школе.

3. Разработать критериально-диагностический аппарат для определения сформированности опыта самооценки творческих достижений у подростков.

4. Обосновать педагогические средства, способствующие формированию опыта самооценки творческих достижений в условиях детской художественной школы.

Методологическая основа исследования. Для обоснования состава и структуры опыта самооценки творческих достижений у подростков, обучающихся в детской художественной школе, использовались: результаты исследований о зависимости оценки от характера оценочного процесса (Н.Д. Арутюнян, Е.В. Вольф); теории самооценки о механизмах развития и формирования самооценки (Л.В. Бороздина, Л.Г. Бортникова, А.В. Захарова, Т.В. Зинова, К. Левин, В.С. Мерлин, Т.С. Неймарк); результаты исследований оценочной деятельности в школе и её влияния на развитие самооценки у подростков в образовательном процессе (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, Г.Ю. Ксензова, А.И. Липкина, Е.И. Савонько, Г.А. Цукерман); рекомендации художников-педагогов по организации самостоятельной оценочной деятельности учащихся в художественных образовательных учреждениях (Н.А. Андрияка, А.О. Барщ, Г.В. Беда, Т.И. Колесникова, В.В. Морозова, Н.Н. Ростовцев, Е.В. Шорохов).

Для определения логики развития и этапов формирования данного опыта у подростков в детской художественной школе использовались: идеи субъектно-деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская), раскрывающие пути и механизмы становления личности в процессе деятельности и рассматривающие опыт как продукт личностных переживаний и условие развития личности; идеи об особенностях процесса становления самооценки в подростковом возрасте (И.С. Кон, Л.В. Макеева, Е.И. Савонько, Д.И. Фельдштейн) и в образовательном процессе (П.В. Ересько, Г.Ю. Ксензова, Н.Ю. Максимова); идеи отечественных педагогов о многообразии видов социально-культурного и индивидуально-личностного опыта как основы содержания образования (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков); рекомендации художников-педагогов (Д.Н. Кардовский, Е.И. Игнатъев,

П.П. Чистяков, В.С. Щербаков, Г.В. Беда, В.В. Морозова, Н.Н. Ростовцев) о специфике оценочного процесса в художественно-изобразительной деятельности.

При разработке критериально-диагностического аппарата для определения сформированности опыта самооценки творческих достижений у подростков были использованы идеи о влиянии опыта самостоятельного оценивания процесса художественной деятельности на развитие художественных способностей (В.И. Кириенко, Е.А. Климова, П.М. Якобсон, В.С. Кузин, Н.Н. Ростовцев).

Для обоснования педагогических средств, способствующих формированию опыта самооценки творческих достижений в условиях детской художественной школы, использовались: теории педагогической поддержки и сотрудничества (К. Абульханова-Славская, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман); идеи личностно-развивающего образования, целью которого выступает создание условий для развития личностных функций и качеств индивида (Е.В. Бондаревская, А.В. Зеленцова, В.В. Сериков, Н.В. Ходякова, И.С. Якиманская); теории творческого саморазвития личности (В.И. Андреев, М.В.Кларин, В.Г. Рындак).

Этапы исследования. Исследование проводилось в 1999–2015 гг. и включало в себя четыре этапа. На первом этапе (1999–2004 гг.) – теоретико-поисковом – происходило накопление фактического материала с целью выявления предпосылок формирования оценочного опыта у учащихся в процессе работы диссертанта в качестве педагога и директора Детской художественной школы г. Волжского. Изучалась постановка учебно-воспитательной работы в детских художественных школах, обобщался опыт педагогов школ. На основе личного опыта работы в школе, участия в жюри конкурсов различных уровней формулировались проблема и тема исследования, разрабатывались рабочая гипотеза и задачи исследования.

На втором этапе (2004–2006 гг.) – опытно-теоретическом – проводились анализ и обобщение научной литературы и опыта работы,

формулировались теоретические обоснования исследования и определялись диагностические методики опытно-экспериментальной работы, конструировалась модель педагогических ситуаций, способствующих формированию опыта самооценки результатов художественно-изобразительной деятельности.

На третьем этапе (2006–2010 гг.) – опытно-экспериментальном – проводился поиск педагогических средств и условий побуждения учащихся к осознанию необходимости саморефлексии в художественно-изобразительной деятельности, осуществлялись констатирующий и формирующий эксперименты, выявлялась динамика процесса формирования у подростков исследуемого личностного образования, обрабатывались и анализировались полученные данные.

На четвёртом этапе (2010–2015 гг.) – обобщающем – проводились итоговый анализ и обобщение результатов исследования, завершались научное обоснование основных положений исследования и оформление диссертационной работы, результатов исследования в виде публикаций в педагогических изданиях и выступлениях на методических совещаниях преподавателей детских художественных школ г. Волжского, оформление автореферата диссертации.

Для решения поставленных исследовательских задач были использованы следующие **методы исследования**.

На теоретико-поисковом этапе – теоретический анализ концептуальных научных положений, представленных в философской, психологической, педагогической, методической литературе; изучение и обобщение массового и личного педагогического опыта; наблюдение с целью получения эмпирических данных о состоянии исследуемого качества и о процессе его формирования.

На опытно-теоретическом этапе – теоретическое моделирование системы педагогических ситуаций, способствующих формированию опыта

самооценки творческих достижений; планирование опытно-экспериментальной работы.

На опытно-экспериментальном этапе – анкетирование, тестирование, беседы с учащимися, изучение педагогической документации, количественный и качественный анализ результатов художественно-изобразительной деятельности детей, биографическое исследование, наблюдение, фиксирование результатов обучения и развития.

На обобщающем этапе – методы сравнения, абстрагирования, обобщения теоретических и эмпирических результатов, ранжирование, систематизация, классификация и табличное представление экспериментальных данных, реферирование текста исследования.

Базу исследования составили Детская художественная школа г. Волжского, Детская художественная школа ДЮЦ «Русинка», Детская школа искусств «Этос» г. Волжского, Детская школа искусств № 5 г. Волгограда. Всего в эксперименте приняли участие 56 подростков, проявляющих признаки художественной одаренности, и 10 педагогов.

В результате проведенного исследования были сформулированы **положения, выносимые на защиту:**

1. Опыт самооценки творческих достижений проявляется в оценочных суждениях и эмоционально-эстетических переживаниях подростка в процессе самостоятельного оценивания результатов своей творческой деятельности по нормативно-задаваемым и лично значимым критериям и является одной из целей художественного образования.

Развитие опыта самооценки творческих достижений выражается в том, что подростки, обучающиеся в художественной школе, обретают навыки обсуждения продуктов художественно-изобразительной деятельности и использования критериев их оценивания в процессе диалогического общения со сверстниками и взрослыми; у них совершенствуется художественная техника, актуализируется творческая инициатива при выборе тем, форм, средств самостоятельной творческой работы, что способствует становлению

индивидуального творческого стиля у будущих художников и повышению уровня мотивационно-смыслового обеспечения их художественно-изобразительной деятельности.

2. В процессе формирования опыта оценивания творческих достижений у подростков, посещающих художественную школу, реализуются психологические условия развития самооценки продуктов художественного творчества (возрастание целостного восприятия оцениваемого объекта, роли самостоятельной интерпретации критериев, постепенная эмансипация от внешних ожиданий и др.). Указанный процесс включает четыре этапа: нормативно-задаваемый, субъектно-предметный, субъектно-рефлексивный, лично значимый. Цель нормативно-задаваемого этапа – ознакомление учащихся с критериями оценивания академической работы и формирование у них навыков практического применения этих критериев. Цель субъектно-предметного этапа – создание условий для преобразования в ходе оценивания общих художественных норм (значений) в индивидуальные, формирование у учащихся мотивации к художественно-изобразительной деятельности. Цель субъектно-рефлексивного этапа – укрепление субъектной позиции подростка в процессе формирования самооценки как необходимого условия художественной деятельности, создание условий для сравнения результатов художественной деятельности относительно результатов референтной группы. Цель лично значимого этапа – создание условий для самостоятельной оценки результатов художественно-изобразительной деятельности в процессе личного развития.

3. Критериальный аппарат для диагностики сформированности опыта самооценки творческих достижений основывается на характеристиках оценочного процесса в учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности. Критериями сформированности опыта самооценки творческих достижений являются: вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности, оценивание актуального «творческого Я», оценивание потенциального «творческого Я». В качестве показателей критерия

«Вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности» выступают: коммуникативное обеспечение творческого процесса, аргументированность оценочных суждений, конформность оценки. Критерию «Оценивание актуального “творческого Я”» соответствуют показатели: самостоятельность в реализации намеченного творческого замысла, навыки осмысления процесса художественно-изобразительной деятельности. Показателями, раскрывающими критерий «Оценивание потенциального “творческого Я”», выступают: потребность в художественно-изобразительной деятельности, мотивационно-смысловая обеспеченность художественно-изобразительной деятельности.

4. Педагогическими средствами достижения указанных целей процесса формирования опыта самооценки творческих достижений выступают целенаправленно создаваемые педагогические ситуации: аргументирования оценки (первый этап), самоопределения в творческом процессе (второй этап), самопрезентации творческих достижений (третий этап), самовыдвижения своей кандидатуры для участия в конкурсе или выставке (на завершающем этапе). Условием создания ситуации *аргументирования оценки* является расширение коммуникации в творческом процессе и постановка подростка перед противоречием между обыденным оцениванием художественного произведения и профессионально обоснованными критериями. Условием создания ситуации *самоопределения в творческом процессе* – преобразование учащимся общих художественных норм (значений) в индивидуальные в процессе овладения изобразительными навыками и технологиями. Условием создания ситуации *самопрезентации творческих достижений* является представление подростком профессиональному сообществу своего продукта в условиях дискуссии. Условие создания ситуации *самовыдвижения своей кандидатуры* (для участия в конкурсе или выставке) – включение учащегося в практику отбора своих работ на выставки и конкурсы. Организационной формой актуализации данных ситуаций служит «просмотр» – традиционный в художественном

образовании способ презентации, анализа и обсуждения произведений, который в условиях художественной школы выступает как игровая, дискуссионная, проектная, рефлексивная деятельность учащихся.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что впервые обоснована модель процесса формирования опыта самооценки творческих достижений как особого направления деятельности учреждения дополнительного образования, работающего с художественно одаренными детьми; конкретизированы цели и содержание этапов процесса формирования опыта самооценки творческих достижений с учетом особенностей подросткового возраста и специфики художественного образования; дополнены новыми характеристиками и приёмами организационные формы создания ситуаций, формирующих опыт самооценки творческих достижений в художественно-изобразительной деятельности, которые представлены в виде игровых сюжетов и сценариев; выявлены особенности развития рефлексивных качеств (самоанализа, самооценки) у художественно одаренных детей.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в развитии теоретических основ педагогической поддержки одаренных детей, в расширении теоретических представлений о логике становления рефлексивных качеств подростков, реализующих себя в различных сферах творчества. Результаты исследования открывают новые подходы к проектированию среды развития творческой рефлексии у художественно одаренных подростков; способствуют разработке и уточнению критериальной базы для мониторинга развития их рефлексии, для выявления условий становления механизмов саморегуляции в сфере творческой деятельности у детей, ориентированных на творческую самореализацию.

Достоверность результатов исследования обусловлена: анализом практики художественного образования в учреждениях дополнительного образования Волгоградской области; анализом и обобщением опыта работы диссертанта преподавателем и руководителем Детской художественной

школы г. Волжского в области вопросов использования оценочной деятельности для формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков; методологической обоснованностью исходных теоретических положений, организацией опытно-экспериментальной работы с применением комплекса методов, адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования, восхождением от теоретического моделирования к реальному педагогическому процессу; личным участием автора в экспериментальной работе по проверке и апробации положений исследования.

Практическая ценность результатов исследования заключается в том, что созданная модель процесса формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков в детских художественных школах (ДХШ) и художественных отделениях детских школ искусств (ДШИ) может использоваться в работе преподавателей системы дополнительного образования, а также в процессе повышения их квалификации; критериально-диагностическое сопровождение процесса формирования опыта самооценки творческих достижений позволит специалистам сферы дополнительного образования производить поэтапный мониторинг этого процесса; содержательные и методические выводы исследования могут быть использованы в учебной дисциплине «Методика преподавания дисциплин изобразительного искусства» у студентов специальности «Графика».

Апробация результатов исследования. Материалы исследования публиковались в форме статей, обсуждались на заседаниях НИИ личностно ориентированного образования ВГСПУ; на научно-практических конференциях: VII Всероссийской научно-практической конференции «Художественное образование XXI века: культура – общество – личность» (Самара, 2010 г.); Международной научно-практической конференции «Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса» (Саратов, 2010 г.); XVIII Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» (Новосибирск, 2011 г.); XXI Международной научно-

практической конференции «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» (Новосибирск, 2011 г.); V Всероссийской научно-практической конференции «Художественное образование России: современное состояние, проблемы, направления развития» (Волгоград, 2011 г.), Всероссийской научно-практической конференции «Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве» (Екатеринбург, 2013 г.), на Международной научной конференции РАО «Педагогика в пространстве социальных и антропологических наук» (Волгоград, 2015 г.).

Основные положения и выводы исследования содержатся в 10 публикациях автора, включая 3 публикации в журналах списка ВАК Минобрнауки РФ.

Внедрение результатов исследования в образовательную практику осуществлялось в ходе педагогической деятельности самого исследователя, педагогов учреждений дополнительного образования: Детская художественная школа ДЮОЦ «Русинка» г. Волжского, Детская школа искусств «Этос» г. Волжского, Детская школа искусств № 5 г. Волгограда.

Личный вклад соискателя состоит в теоретическом обосновании идей и положений исследования, связанных с определением специфики педагогических условий формирования опыта самооценки у подростков на различных этапах обучения в детской художественной школе; в непосредственном участии в получении и апробации результатов, изложенных в диссертации, через преподавательскую деятельность в детской художественной школе и в подготовке основных публикаций по выполненной работе.

Объем и структура диссертации. Диссертация изложена на 192 страницах машинописного текста, состоит из введения (17 с.), первой главы – 49 с., второй главы – 66 с., заключения, библиографического списка из 195 наименований. Включает 11 приложений с материалами опытно-экспериментальной работы, диагностическими методиками. Основной текст

диссертации содержит 8 таблиц, 4 диаграммы, 1 схему, систематизирующие теоретический и эмпирический материал.

ГЛАВА 1. САМООЦЕНКА ТВОРЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ ПОДРОСТКОВ И УСЛОВИЯ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

1.1. Концептуальные идеи исследования проблемы формирования оценки и самооценки у подростков в детской художественной школе

Приступая к исследованию проблемы формирования оценки и самооценки в образовательном процессе детской художественной школы, мы провели теоретический анализ концептуальных положений, представленных в философской, психологической, педагогической литературе, изучили и обобщили педагогический опыт по следующим направлениям: сущность и механизмы оценки и оценочного процесса; особенности формирования самооценки в образовательном процессе; специфика оценочной ситуации в детских художественных школах; особенности формирования самооценки в образовательном процессе детской художественной школы; структура и критерии оценки результатов образовательной деятельности в детской художественной школе.

В процессе исследования специфики и природы самооценки творческих достижений мы посчитали необходимым опереться на выводы исследований оценочного процесса, осуществляемых в рамках философии и логики (Ю.Д.Гранин, А.Ивин, С.Плаус), лингвистики (Н.Арутюнова, Е.Вольф), общей психологии (Л.В.Бороздина, А.В.Захарова, К.Левин, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, М.С.Неймарк, Л.С.Славина), возрастной психологии (Л.С.Выготский, А.И.Липкина, Л.И.Мнацаканян, Ю.А.Полуянов, Д.И.Фельдштейн) и педагогики (Ш.А.Амонашвили, Т.В.Зинова, А.А.Казакова, Г.Ю.Ксензова, Л.Ю.Савинова, Г.А.Цукерман.).

В аксиологии оценка определяется как умственная деятельность субъекта по определению ценности для него какого-то объекта. Благодаря оценке, человек принимает одни ценности, отвергает другие и устанавливает их иерархию. Гносеологией оценка рассматривается как элемент познания,

благодаря которому человек осуществляет отбор полученных знаний по критериям истинности. Оценка способствует включению полученного знания в дальнейший процесс познания.

В качестве важных для нашего исследования методологических выводов философских и лингвистических исследований выделены основные характеристики оценки и оценочного процесса:

- оценка является особой формой отражения объективной реальности;
- результатом акта сравнения становится порядок предпочтений внутренних свойств предмета в ситуации выбора или ситуации принятия решения. Такой акт является оценочным познанием по отношению к какой-либо принятой в социуме, группе норме и отражает аксиологические ценности этой группы;

- в процессе оценивания субъект осознаёт ценность для него оцениваемого объекта и размещает объект на категориальной шкале между «+» и «-», между «очень хорошо» и «очень плохо». В связи с этим оценку понимают как положительное или отрицательное отношение субъекта к объектам действительности.

О.Н.Молчанова отметила оценку как проявление личностной позиции человека, неразрывно связанную с его потребностями, смыслами и целями, сутью оценочного и самооценочного процессов является акт сравнения [109]. От оценки самооценка отличается особенным объектом сравнения, каковым является собственное «Я», что делает самооценку эмоционально насыщенной и пристрастной. Самооценка, как и оценка, – считает О.Н.Молчанова, – это способность человека составить определённое суждение о ценности, значении или качестве своих действий, поступков [109]. Трансформация оценочного отношения в специальную самооценочную деятельность происходит после того, как субъект осознаёт себя инициатором совершаемых действий (поступков) и относит результаты этой деятельности к самому себе. Субъект познаёт себя в деятельности,

оценка которой зависит от самооценки; в свою очередь динамичность развитию самооценки задаёт деятельность, ориентированная на результат.

Зависимость восприятия своей значимости от осознанных успехов или неудач в значимой для личности деятельности позволяет Л.В. Бороздиной утверждать, что самооценка – это оценка с точки зрения определённой системы ценностей [24,с.99;109]. Суть процесса самооценивания, – по мнению О.Н.Молчановой, – состоит в оценке релевантности представления о себе – сопоставление с личными интересами, смыслами, ценностями, и в оценке конгруэнтности – соотнесение данного представления с личными стандартами и ценностями [109].

Значимой для нашего исследования является позиция ученых-лингвистов (Н.Д.Арутюнова, Е.В.Вольф), определяющая зависимость формы самооценки от характера оценочного процесса. Они считают, если в процессе оценивания своего «Я» субъектом игнорируется его значимость, тогда возникает рациональная самооценка. Если в процессе оценивания своего «Я» используются параметры релевантности (значимости сферы оцениваемого) и конгруэнтности (соответствия представления о себе личным целям и стандартам), тогда проявляется аксиологическая самооценка [6;33]. Именно она устанавливает ценностное отношение к предмету оценивания. Для того чтобы оценить результат своей деятельности субъекту всегда требуется какое-либо основание: значимые Другие, заданные социальной группой нормы, идеалы, прошлые достижения. Характер самооценки, её уровневые характеристики обусловлены выбором критериев оценивания, который, в свою очередь, определяется заинтересованностью (релевантностью) субъекта. Изменение характера самооценки, её структуры происходит вследствие изменений в мотивационной сфере, которая в свою очередь может произойти вследствие какой-либо конфликтной, проблемной ситуации: ситуации выбора или ситуации принятия решения.

Не противореча философским основаниям оценки, исследователи (А.В.Захарова, А.И.Липкина) видят в самооценке «форму отражения

отношения к себе» (В.Ф.Сафин), «личностное суждение о собственной ценности» (С.Куперсмит) и эмоциональную установку на себя [56,с.7]. В общей психологии больше уделяется внимания структуре самооценки и механизмам её формирования. Представители личностного подхода к изучению самооценки (Б.Г.Ананьев, И.С.Кон, А.И.Липкина, Е.Ф.Рыбалко) рассматривают её как элемент сознания, в который включена оценка человеком своих способностей, нравственных качеств и поступков. Представитель структурно-динамического подход, И.И.Чеснокова отмечает, что самооценка функционирует на двух уровнях: сравнение себя с другими и сравнение знаний о себе (автокоммуникация)» на основе самоанализа и самоосмысления [96,с.13]. А.В.Захаровой отмечается, что по временной отнесённости содержания самооценка может функционировать как прогностическая, актуальная и ретроспективная. Функцией актуальной самооценки, – по мнению Захаровой А.В., – является оценка и основанная на ней коррекция исполнительских действий по ходу развертывания деятельности (поступка)[56,с.10]. Механизмом развития этого вида самооценки являются действия самоконтроля. Основной функцией ретроспективной самооценки является, по мнению А.В.Захаровой, оценка субъектом достигнутых уровней развития, итогов деятельности, последствий поступков [56,с.11]. Основной характеристикой ретроспективной самооценки является требовательность субъекта к самому себе. Основной функцией прогностической самооценки является, по мнению А.В.Захаровой, оценка субъектом своих возможностей, определение своего отношения к ним [56,с.11]. Она начинает формироваться до начала деятельности или свершения поступка. Функционирует прогностическая самооценка в условиях дефицита информации. Важной характеристикой прогностической самооценки является уровень притязаний.

Механизм формирования прогностической самооценки связан с психологическими конфликтами, возникающими в различных проблемных ситуациях [56]. Для нашего исследования представляют интерес

психологические конфликты, выделенные К.Левиним: между наградой и сложностью задания для достижения награды в ситуации выбора; между уровнем цели действия и уровнем предыдущего выполнения; между потребностями и усилиями для осуществления этих потребностей в ситуации принятия решения; между результатом достижения и намеченным результатом действия в ситуации прогноза [88]. В исследованиях самооценки психологи (Л.В.Бороздина, А.В.Захарова и др.) среди механизмов формирования самооценки выделяют психологические конфликты между: собственной оценкой и оценкой «значимых Других»; между субъективной оценкой личности и объективной оценкой реального результата; между собственной оценкой и эталоном; между уровнем цели действия и уровнем предыдущего выполнения; между потребностями личности и усилиями для осуществления цели; между наградой и сложностью задания для достижения награды [25;57].

С целью уточнения особенностей формирования самооценки в образовательном процессе для нас представляют интерес исследования особенностей развития самооценки у подростков. Многие исследователи самооценки (А.В.Захарова, Г.Ю.Ксензова, Л.В.Макеева, Е.И.Савонько, Д.И.Фельдштейн) сходятся в идее, что процесс развития самооценки в образовательном процессе состоит из трех составляющих: первая связана с прямым заимствованием внешних оценок (содержанием оценочной деятельности «значимого Другого»); П.В.Ересько, опираясь на исследования Г.Ю.Ксензовой, считает, что второй составляющей является развитие у субъекта умения дать себе содержательную характеристику; третьей составляющей является обращение субъекта к анализу деятельности и её предметам и проявляющихся в ней своих собственных качеств [51,с.25;56;57;82;96].

Для уточнения механизмов формирования самооценки в образовательном процессе остановимся подробнее на характеристике каждой составляющей этого процесса.

Важность оценок другими людьми и представление самого субъекта об этой оценке отмечается в исследованиях А.В.Захаровой, Л.В.Макеевой и др. Вначале самооценка ребенка функционирует, как описано А.В.Захаровой, как «непосредственное отражение оценок окружающих», «линейное отражение оценок взрослых» [76,с.5]. В психологических исследованиях Л.Г.Бортниковой, А.И.Липкиной, Н.Ю.Максимовой, М.С.Неймарк, Л.А.Рыбак, Е.И.Савонько, Е.А.Серебряковой отмечается особая роль оценочных воздействий педагога в формировании самооценки учащихся [26;92;93;97;115;135;148;155]. Н.Ю.Максимова вербальной оценке педагога отводит доминирующую роль в формировании самооценки учащегося в связи с тем, что она более лабильна, эмоционально окрашена, а, следовательно, более доходчива до ума и сердца подростка [97,с.44]. Нами было отмечено в процессе наблюдения, что заимствование учащимися внешних оценок связано с оценочной деятельностью педагога. Умение дать себе содержательную характеристику развивается в процессе общения и связано с обращением подростка к своей эмоциональной сфере. М.И.Лисина высказывает точку зрения, согласно которой «в формировании когнитивной части «образа Я» участвует индивидуальный опыт, в то время как его эмоционально-аффективная часть конструируется в основном под влиянием общения» [94,с.144]. В результате общения подросток сосредотачивается на отношении партнера к себе, это помогает ему уточнить представления о себе и оценить результат своих достижений. В общении подростком усваиваются критерии оценок, их формы и виды, способы оценивания, в индивидуальном опыте происходит их апробация, наполнение личностными смыслами.

Формирование навыков самоконтроля связано с обращением подростка к анализу деятельности, её предметам, своих собственных качеств, проявляющихся в этой деятельности. Т.В.Зинова отмечает: «Происходящий в процессе совместной деятельности обмен позициями между педагогом и учащимся даёт возможность отчуждения от собственной деятельности, позволяет оценить её со стороны. В результате рождается оценка с учетом

позиции другого человека» [64,с.27]. Соотнесение своей работы с работой «Другого», осмысление своей работы сквозь призму критериев, проявляющихся в работе «Другого», может служить, по мнению многих исследователей, показателем уровня развития оценочных суждений [32].

Следующим шагом для понимания специфики оценочной деятельности в детской художественной школе стало изучение оценочной деятельности педагога и учащегося. В педагогическом аспекте функции оценки и самооценки исследованы в работах Ш.А.Амонашвили, Б.Г.Ананьева, Г.Ю.Ксензовой, А.А.Казаковой, А.И. Липкиной, М.А. Резниченко, Л.А.Рыбак, Л.Ю.Савиновой, Е.И.Савонько, Г.А.Цукерман. Общим для всех исследований можно считать определение оценки как результата и способа измерения индивидуальных различий, связанных с характерными личностными чертами [2;3;82;93;135;148;180]. Анализ педагогического опыта преподавателей учреждений дополнительного образования Волгоградской области позволяет предположить, что в образовательном процессе современной школы оценка функционирует в двух формах: количественной и качественной. Количественная оценка выражается в баллах, качественная включает в себя оценочные суждения и выводы педагога об учебных достижениях учащихся. В любой форме оценка – это мера, показывающая соотношение знаний и действий учащихся с нормами, которые установлены стандартом, определяющим возрастные и социальные нормы освоения культуры. Оценка в образовательном процессе выполняет несколько функций: для общества – это показатель готовности учащегося к переходу на следующую ступень образования и к самостоятельной деятельности, для учащегося – это средство социального самоутверждения среди сверстников и взрослых, инструмент самопознания.

На современном этапе педагогическая оценка находит свое выражение в отношении к учащемуся как субъекту контроля, она направлена на развитие личности подростка, помогает развить его способности, личностный опыт, индивидуальный потенциал. А.А.Денисова и

Е.П.Аширова подчеркивают, что в организации оценочной деятельности ведущая роль принадлежит педагогу, посредством оценок которого ученик получает информацию о требованиях, о ходе совершаемой им деятельности на основе сравнения процесса и результата с требованиями задачи перед ним стоящей[45,с.58].

Оценочная функция педагога реализуется в соответствии с современными методологическими и дидактическими подходами (согласно схемы анализа учебного процесса, предложенной В.В.Сериковым): с деятельностным подходом, позволяющим проектировать новообразования в личности учащихся, а потому требующим индивидуальных активно-деятельных заданий для контроля; с личностно-развивающим подходом, учитывающим субъективные установки учащихся в процессе рефлексии и самооценки ими своих достижений; с проблемным подходом, предполагающим подведение учащихся к проблеме, противоречию между желанием и неготовностью ответить на вопрос, что требует осознания и комментирования учащимися выполняемых предметных и универсальных учебных действий, как это предполагается логикой развивающего обучения [157].

Вместе с этими, прогрессивными способами оценивания, в учебном процессе детских художественных школ традиционным по-прежнему остается оценивание работы учащегося по инициативе педагога. В этом случае возникает пассивное отношение учащегося по отношению к процессу самооценивания. Когда же оценивание происходит по инициативе учащегося, происходит формирование критического отношения подростка к своей работе, актуализируется заинтересованность в объективном представлении о своих достижениях. П.В.Ересько также указывает, что самооценка играет важную роль в развитии гармоничной разносторонне образованной, свободной личности, так как позволяет установить гармоничные отношения между тем, на что претендует учащийся, и тем, на что он фактически способен [51,с.10].

Организация педагогом самостоятельной оценочной деятельности учащихся не только активизирует мыслительные процессы, но и развивает у учащихся аналитический, критический подход к явлениям. Педагогу, формирующему оценочную деятельность учащегося, по мнению А.А.Денисовой и Е.П.Ашировой, важно суметь организовать работу так, чтобы ученики не только видели, понимали, четко представляли цели своей деятельности, но и могли самостоятельно выделять те из них, которые актуальны именно для них, самостоятельно определять, куда им двигаться дальше [45,с.59].

Г.Ю.Ксензова отмечает, что процедура самооценки, выполняемая учащимся, может состояться только в том случае, если её предусматривает и корректно организует учитель. Результатом включения подростка в оценочную деятельность, как мы предположили, будет: критическое отношение к полученным результатам, верное представление об уровне своих возможностей, точное соотношение внешней оценки и самооценки. Самооценка, дополняемая оценкой педагога, дает представление учащемуся о достижениях в учебной деятельности, его недостатках, указывает пути их устранения [82]. А.А.Казакова и Л.Ю.Савинова также подчеркивают, что к сформированности самооценки школьника относятся: «осознание своих возможностей в учении, способности адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении; умение видеть свои достоинства и недостатки, уважать себя и верить в успех»[70,с.93].

Для уточнения специфики оценочного процесса в художественном образовании, мы проанализировали сущность оценки в изобразительном искусстве. Оценочный аспект заложен в самой природе искусства, у которого существует мощный образовательный потенциал. Проявляется этот потенциал, по мнению Т.Г. Русаковой, в том, что произведения искусства передают информацию о мире, воплощенную в художественной форме, формирует познавательный интерес, способствует развитию логического мышления; создают образ художественно-эстетической картины мира,

способствуют развитию художественно-образного мышления; активизируют творческий потенциал личности, способствуют развитию творческого воображения; формируют нормы морально-должного, развивают волевые качества; формируют личность в ее целостности, способствуют гармонизации внутреннего мира личности и его внешних проявлений; раскрывают эстетическое содержание окружающего мира через художественные образы, приобщают к общечеловеческим ценностям; формируют эстетические потребности; приобщают к идеалам культуры [145,с.54].

Оценочная функция искусства, по мнению И.П.Никитиной, заключается в подведении реальности под определенные образцы, идеалы и нормы. «В искусстве оценки чаще существуют в форме описательно-оценочных высказываний. При этом описание пассивно и связано с созерцанием, а оценка активна и связана с действием», – отмечает И.П.Никитина[117,с.290]. Оценка в искусстве является результатом понимания субъектом произведения искусства и неразрывно связана с его системой ценностей. М.М.Бахтин отмечал, что «невозможно разделить понимание и оценку, так как они составляют единый целостный акт» [11,с.327]. В сфере искусства действует особая оценка – так называемая «супероценка», которая может быть только позитивной. Обычные произведения могут быть охарактеризованы как «хорошие» или «плохие». Подлинное искусство не оценивается по нормативу, каждое произведение – уникально. Там, где отвергается норматив, не используются прилагательные «хороший – плохой». Н.Д.Арутюнова уточняет, что оценка в искусстве возможна только в процессе расщепления общей оценки на частнооценочные смыслы [6,с.229].

Методы, используемые в процессе оценивания (сравнение и анализ, аналогичны методам изображения природы (сличение, метод соотношений, метод конструктивно-линейного анализа). Метод сличения основан на выявлении соответствия между натурой и изображением, является

характеристикой отношений сходства частей и целого. Метод соотношений позволяет произвести оценку соотношений тональности и соотношения контрастности изображения и природы. Метод «обрубков» формы дает возможность обобщения формы путем отбора частных, не влияющих на формообразование целого частей, способствует нахождению соответствия между мерами порядка и связности [80].

Обзор методической литературы в области преподавания изобразительного искусства (Н.А.Андрияка, А.О.Барщ, Г.В.Беда, Н.Н.Ростовцев, Е.В.Шорохов, А.П.Яшухин) показал, что к методам обучения изобразительной деятельности относят: анализ, сравнение, соотношение, сопоставление с нормой (эталоном), которым в процессе обучения изобразительной деятельности становится объект изображения – натура [9;12;139;140;141]. Изучение на опытно-теоретическом этапе опыта работы преподавателей ДХШ г.Волжского (Н.А.Ляпина, М.И.Покрашенко, Ю.Н.Пономарёв), ДШИ №5 г.Волгограда (В.А.Милованов, Н.В.Мукасева) позволяет утверждать, что оценочная деятельность спонтанно уже включена в процесс обучения рисованию. К методам обучения изобразительной деятельности относят: анализ, сравнение, соотношение, сопоставление с нормой (эталоном), которым в процессе обучения изобразительной деятельности становится объект изображения – натура. В исследовании оценки как средства развития творческой деятельности Н.В.Ефремовой указывается, что в дополнительном образовании используются все три способа оценивания:.... сопоставительный... нормативный... личностный [52,с.36]. При нормативном способе оценивания происходит критический анализ работы, исходя из программных требований к качеству выполнения задания. Сопоставительный способ оценивания включает в себе оценивание работы учащегося относительно работ других. Личностный способ связан с оценкой возможностей учащегося, его индивидуальной траекторией развития.. Опираясь на воспоминания, письма и рекомендации художников-педагогов о специфике реалистического изображения природы

(Д.Н.Кардовский, Е.И.Игнатъев, П.П.Чистяков, В.С.Щербаков), рекомендации о методах преподавания рисунка в детских художественных школах (А.О.Барщ, Г.В.Беда, В.В.Морозова; Н.Н.Ростовцев), для уточнения специфики оценивания в процессе изобразительной деятельности, в процессе обучения изобразительной деятельности мы выделили четвертый способ оценивания, условно дав ему определение – натурный [9;12;107;110;139;140]. При натурном способе рисунок критически оценивается только относительно объекта изображения с использованием системы принципов и средств изобразительного искусства.

Изучение программ учебной дисциплины Рисунок ДХШ г.Волжского, ДШИ №5 г.Волгограда, ДХШ №1 г.Волгограда, анализ Проекта примерной программы по учебному предмету Рисунок в части «Формы и методы контроля, система оценок» показал, что в детских художественных школах текущая аттестация проводится по четвертям в форме просмотра учебных и домашних работ ведущим педагогом [131]. В изобразительном искусстве традиционной формой оценивания является «просмотр», позволяющий художнику видеть свою работу целиком (в целом) и сравнивать её с эталоном – натурой. Просмотр, как классическая форма оценивания в изобразительном искусстве, является основным способом организации оценочного процесса в детских художественных школах и имеет различные формы.

В Примерной программе по учебному предмету Рисунок к видам и формам промежуточной аттестации относятся: на уроке – просмотр в счет аудиторного времени; на экзамене – творческий просмотр экзаменационной комиссией во внеаудиторное время, во время промежуточной аттестации в форме просмотров работ обучающихся педагогической комиссии [132]. Мы уточнили специфику различных видов просмотра, учитывая способы оценивания, используемые в процессе их проведения, условно дав им определение: индивидуальный, текущий, конкурсный или итоговый просмотры (Приложение 1). Индивидуальный просмотр – это оценивание

учащимся или педагогом качества академического рисунка относительно внешних характеристик натуры, во время которого учащимся и педагогом используется натурный способ оценивания – критическое оценивание изображения относительно натуры (объекта изображения) с использованием системы принципов и средств изобразительного искусства. *Текущий просмотр* – оценивание ведущим педагогом качества выполнения конкретного учебного задания. На этапе текущего просмотра рисунки оцениваются за правильность и качество решения учебной задачи. В исследовании Т.И.Колесниковой подчеркивается, что критериями оценивания качества детских рисунков в первую очередь выступают учебные задачи, выдвигаемые той или иной программой [76]. Во время текущего просмотра используется натурный и нормативный способы оценивания. С явлением презентации учащийся впервые встречается при отборе учебных работ на итоговый просмотр. Итоговый просмотр (обход, выставка) – оценивание коллективом педагогов качества выполнения учащимися программных требований по учебной дисциплине. На этапе итогового просмотра учащиеся представляют коллективу педагогов в хронологическом порядке все учебные рисунки за определённый период. Наши наблюдения позволили сделать вывод, что критерием оценивания педагогического просмотра является уровень усвоения знаний, умений и навыков (ЗУН) по каждой учебной дисциплине [172,с.203]. Такой просмотр даёт возможность и учащемуся, и педагогическому совету объективно подойти к оценке результатов художественно-изобразительной деятельности. На итоговом просмотре используется нормативный и сопоставительный способы оценивания. Конкурсный просмотр – оценивание учащимся своих творческих возможностей в художественно–изобразительной деятельности в процессе вступительного творческого конкурса или отбора работ на конкурс или выставку.

Педагогическое оценивание в детской художественной школе носит сложный характер: чаще всего предметом оценивания является учебный

рисунок, помимо этого результатом обучения подростка в детской художественной школе являются разнообразные творческие достижения: творческие, самостоятельно выполненные работы; мотивационно-смысловая обеспеченность изобразительной деятельности, систематичность и сложность выполнения самостоятельных творческих работ.

Для определения результатов обучения в детской художественной школе мы проанализировали идеи и рекомендации художников-педагогов (А.О.Барщ, Г.В.Беда, В.П.Зинченко, Т.И.Колесникова, С.Н.Кравченко, В.В.Морозова). Изучение образовательных программ, методических рекомендаций теоретиков художественного образования (А.О.Барщ, Н.Н.Ростовцев) показало, что в системе художественного образования рисунок является основополагающим учебным предметом, базовыми учебными дисциплинами по любому направлению изобразительного искусства являются Рисунок и Живопись [9;132;139]. Г.В.Беда справедливо считает, что «обучение живописи и композиции даст хорошие результаты только в случае, когда учащиеся имеют элементарные знания, навыки и умения в рисунке» [12,с.4]. Между произведением искусства и учебной работой существуют большие различия. Как отмечает С.Н.Кравченко, в процессе выполнения академической работы происходит последовательное освоение знаний, умений и творческих навыков, изучение закономерностей передачи окружающего мира на изобразительной плоскости, овладение целостностью восприятия, техникой и технологией рисунка. Художник-профессионал решает те же задачи, что и учащийся, но подчиняя технические проблемы изображения творчески-образным проблемам. С.В.Кравченко отмечает: «Академическая работа может быть творческой, в этом случае она включает в себя самостоятельный поиск адекватных творческому замыслу технических средств выражения» [80,с.72]. Основной формой работы над академической работой по рисунку в детских художественных школах является работа с натурой: натюрмортом, пейзажем, интерьером, человеком

Специфика процесса формирования опыта самостоятельного оценивания результатов художественно-изобразительной деятельности связана с условиями, в которых он протекает – в процессе учебной дисциплины «Рисунок». Академический рисунок, выполненный с позиций реалистической школы рисования, содержит все признаки творческого рисования и осваивается в детских художественных школах как учебно-творческая дисциплина, дающая творческий толчок в станковой графике, живописи, декоративно-прикладном искусстве, скульптуре. Мы не стали строить исследование в рамках дисциплины «Композиция», напрямую связанную с формированием художественно-творческого мышления, потому что исследование процесса формирования самооценки творческих достижений в рамках этой дисциплины возможно только совместно со специалистами в области методики преподавания в детских художественных школах, а также психологами, специализирующимися в психологии творчества.

Для определения результатов учебной деятельности, нами были систематизированы знания и навыки, приобретаемые учащимся в процессе обучения художественно-изобразительной деятельности с позиций реалистической школы рисования. К знаниям, приобретаемым учащимися, художники-педагоги (А.О.Барщ, Г.В.Беда, В.П.Зинченко, Т.И.Колесникова, С.Н.Кравченко, В.В.Морозова) включают: основы линейной и воздушной перспективы, законы распространения света, понятия о светотеневых отношениях (блик, свет, полутень, собственная тень, падающая тень, рефлекс), основы пластической анатомии человека и животных [9;12;61;76;80;107;110;141]. К навыкам, приобретаемым в процессе обучения в художественной школе, эти же педагоги относят: владение методами рисования с натуры; владение техническими средствами рисования; владение навыками последовательного (поэтапного) ведения рисунка; умение заканчивать учебный рисунок. Изучение программ учебной дисциплины «Рисунок» ДХШ г.Волжского, ДШИ «Этос» г.Волжского, ДШИ №5

г.Волгограда, ДХШ №1 г.Волгограда, изучение Проекта примерной программы по учебному предмету Рисунок в частях: «Цели и задачи учебного предмета» и «Содержание учебного предмета» позволило сделать вывод, что *результатом учебной деятельности* в детской художественной школе являются:

–опыт создания художественно-изобразительной продукции – академических рисунков, выполненных «с натуры»;

– навыки художественно-изобразительной деятельности, приобретённые в результате обучения учебной дисциплине «Рисунок», рассмотренные с позиций реалистической школы рисования [132].

Опираясь на исследования А.В.Захаровой и Е.В.Зинько в области самооценки и уровня притязаний, а также исследования изменений личностных качеств подростка в процессе конкурсной деятельности Емельянцева С.Л. можно утверждать, что инициатива, исходящая от учащегося, всегда является показателем его потребности в деятельности и индикатором его интереса к этой деятельности [49;60;62]. Т.Г.Русакова замечает, что «среди ученых нет единого мнения о том, что следует понимать под словом «инициативность». Е.П. Ильин рассматривает инициативность как частный случай самостоятельности; для других психологов инициативность – это, прежде всего, характеристика личности человека, его поведения и деятельности, обеспечивающая способность действовать по внутреннему побуждению; педагоги под инициативностью понимают качество личности обучающегося, способствующее тому, чтобы усилия были направлены на удовлетворение познавательных интересов и потребностей [146].

На опытно-теоретическом этапе исследования нами отбирались способы измерения инициативности подростков в конкурсно-выставочной деятельности. Собеседование с педагогами ДХШ г.Волжского (Л.В.Квочкина, Е.Г.Стекольников, В.П.Филимонов, И.В.Яковлева, Т.А.Щербакова), ДШИ «Этос» г.Волжского (А.Б.Соколова), ДШИ №5

г.Волгограда (В.А.Милованов, Н.В.Мукасева) показало, что в современной практике детских художественных школ выдвижение учащегося на конкурс чаще всего происходит по инициативе педагога. Выдвижение по инициативе самого учащегося происходит реже, в процессе самостоятельного выдвижения своей кандидатуры учащийся оценивает саму возможность достижения цели и важность этой цели для себя, таким образом, оценка инициативности является оценкой ценностных (лично значимых) установок учащегося. Вышеперечисленное позволило сделать вывод, что *результатом конкурсной деятельности* являются:

–мотивационно-смысловое обеспечение художественно-изобразительной деятельности,

– потребность в художественно-изобразительной деятельности.

Изучение Проекта примерной программы по учебному предмету Рисунок в части «Формы проведения учебных занятий» показало, что в детских художественных школах основными видами учебной работы являются учебная и самостоятельная (внеаудиторная) работа, которая «может использоваться на выполнение домашнего задания детьми» [132]. Учащийся может выполнять дома самостоятельные работы ситуативно или систематично, они могут быть выполнены по собственной инициативе (без принуждения) и за вознаграждение (по принуждению). Самостоятельные работы могут быть выполнены по аналоговому принципу или с творческой инициативой, с применением новых техник и технологий. Систематичность или эпизодичность выполнения самостоятельных творческих работ является для педагога индикатором сформированности мотивации учащегося к художественно-изобразительной деятельности. Обсуждение на опытно-теоретическом этапе исследования специфики организации самостоятельной деятельности учащихся детских художественных школ с преподавателями учреждений дополнительного образования Волгоградской области: ДХШ г.Волжского (Л.В.Квочкина, Е.Г.Стекольников, В.П.Филимонов, И.В.Яковлева, Т.А.Щербакова), ДШИ «Этос» г.Волжского (А.Б.Соколова),

ДШИ №5 г.Волгограда (В.А.Милованов, Н.В.Мукасева) и обобщение этого опыта дало понимание, что помимо самостоятельно выполненной (внеаудиторной) учебной работы в качестве *результата самостоятельной деятельности* учащихся детских художественных школ могут рассматриваться:

- систематичность выполнения самостоятельных творческих работ,
- творческая инициатива при выполнении самостоятельной работы.

Т.Г.Русаковой подчеркивается, что «от уровня развития творческой инициативы, включающей произвольность деятельности и поведения, широту ориентировки ребенка в окружающем мире и его общую осведомленность зависит развитие творчества» [146].

На основе вышесказанного можно сформулировать результаты обучения подростка в детской художественной школе:

- в учебной деятельности – опыт создания художественно-изобразительной продукции – академического рисунка, выполненного «с натуры» и навыки художественно-изобразительной деятельности, приобретённые в результате обучения учебной дисциплине Рисунок;

- в конкурсной деятельности – наличие мотивационно-смысловой обеспеченности художественно-изобразительной деятельности и потребность в художественно-изобразительной деятельности;

- в самостоятельной деятельности – систематичность выполнения самостоятельных творческих работ и творческая инициатива при выполнении самостоятельной работы.

Так как опыт всегда является продуктом деятельности, то, приступая к проектированию процесса формирования опыта самооценки творческих достижений, мы обратились к исследованию понятия «опыт самооценки творческих достижений» и выполнили следующие действия:

- изучили опыт в качестве внутреннего образования в структуре личности, сформированного в процессе деятельности обучения;

- определили структуру и функции опыта самооценки творческих достижений на основе характеристики условий: учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности;

- определили содержание ситуаций, детерминирующих освоение опыта самооценки творческих достижений;

- определили этапы процесса формирования опыта самооценки творческих достижений и цели каждого этапа.

Изучением категории «опыт» занимались психологи (С.Ю.Головин, А.Н.Леонтьев, И.С.Кон и др.), педагоги (Е.В.Бондаревская, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, В.В.Сериков) [21;22;41;77;90;157]. Категория опыта представляет самостоятельный предмет исследования для философов, психологов и педагогов. В «Толковом словаре русского языка» С.И.Ожегова опыт представлен несколькими определениями:

- чувственный опыт – отражение в сознании людей законов объективного мира и общественной практики, полученное в результате их активного практического познания;

- жизненный опыт – совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений;

- воспроизведение какого-нибудь явления экспериментальным путём, создание нового в определенных условиях;

- пробное осуществление чего-нибудь [118].

В философии «опыт» понимается как основанное на практике эмпирическое познание действительности, единство знаний и умений. Опыт является основой самоидентификации и нравственным испытанием личности. Целостность жизненного процесса личности связана с выявлением, осмыслением результатов жизни, с выводами, которые личность делает и на которые ориентируется в дальнейшем. В Философском энциклопедическом словаре к главному качеству опыта относится готовность к обновлению, к изменению [174]. В психологии опыт рассматривается как процесс получения знаний о действительности в

результате личного практического взаимодействия с этой действительностью и как результат отраженной в человеческой психике объективной действительности, выражающийся в единстве знаний, навыков или умений. Процесс опыта включает: осознание потребности; выбор объекта, способного удовлетворить потребность; действия по удовлетворению потребности и адаптация этого опыта в изменяющихся условиях [132]. С.Ю.Головин закрепил понятие «опыт» как процесс создания чего-либо нового в определенных условиях[41]. В процессе приобретения опыта субъект сталкивается с проблемной ситуацией, которая выражена в форме конфликта. Сознание синтезирует различные ситуации прошлого опыта и находит решения, которые апробируются на практике. Особенность освоения личного опыта состоит в том, что он формируется в результате собственных усилий, проб и ошибок. С.В.Христофоров в исследовании дефиниций опыта в педагогике выделяет «внешний опыт» и «внутренний опыт» [179]. Он указывает на то, что личный внешний опыт «всегда строится на основе взаимодействия человека с окружающим миром, в результате чего осуществляется его познание». Личный внутренний опыт, подчеркивает С.В.Христофоров, связан с рефлексией, взаимодействием субъекта со своим внутренним миром; опыт отражает знания, приобретаемые личностью в результате активного творческого познания и процесс приобретения этих знаний [179,с.48].

Важную роль в процессе развития личности играет полюсность опыта, для которого важен позитивный опыт как стимул деятельности через успех в достижении и негативный опыт, который выступает источником дальнейшего развития личности. В исследовании дефиниций опыта С.В. Христофоров указывает, что аксиологический аспект опыта представлен в оценочной деятельности, в результате которой подтверждается или не подтверждается иерархическая структура ценностей [179,с.50] Условием реализации опыта является выбор, который рождается в процессе оценивания. В оценочной деятельности закреплена иерархическая структура

ценностей, которая формируется на основе опыта, опытом проверяется и пересматривается.

Определим структуру опыта самооценки творческих достижений на основе условий, в которых она формируется в детской художественной школе: в учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности.

Как показал теоретический анализ литературы в области методики обучения изобразительному искусству (А.О.Барщ, Г.В.Беда, Т.И.Колесникова, С.Н.Кравченко, В.В.Морозова, Н.Н.Ростовцев), в учебной деятельности учащийся знакомится с принципами и законами реалистического изображения, критериями оценивания академической работы [9;12;61;76:80:110;141]. На опытно-теоретическом этапе нами было проведено исследование, уточняющее соотношение понимания учащимися ДХШ г, Волжского законов художественного творчества с их уровнем знаний, умений и навыков в этой деятельности, оно показало что «знание и понимание законов художественного творчества» (по терминологии В.В. Серикова) проявляется у 70% подростков, имеющих высокий уровень знаний, умений и навыков и лишь у 27% участников, имеющих средний и низкий уровень знаний, умений и навыков [172,с.203]. Это позволило нам сделать вывод, что в процессе учебной деятельности подросток приобретает навыки использования критериев реалистического изображения в процессе диалогического общения со сверстниками и взрослыми художниками. Тем самым актуализируется опыт, позволяющий подростку стать соавтором оценочного процесса, свободным от внешних авторитетов.

Наблюдение на опытно-теоретическом этапе исследования за поведением подростков во время текущих и итоговых просмотров в ДХШ г.Волжского позволило нам сделать вывод, что появлению и закреплению навыков обсуждения продуктов художественного творчества с использованием критериев оценивания способствуют такие показатели как: аргументированность оценочных суждений (использование сенсорных, сублимированных или рациональных оценок); конформность оценки

(совпадение или несовпадение собственных оценок с оценками значимых других, независимость оценки); уровень коммуникативно-регулятивного обеспечения творческого процесса (использование натурального, нормативного, сопоставительного или личностного способов оценивания).

Обобщающие выводы о специфике формирования оценки в процессе учебной деятельности (Б.Г.Ананьев, Г.Ю.Ксензова, А.И.Липкина, Н.Ю.Максимова, Л.И.Мнацаканян, Л.А.Рыбак), наблюдение за поведением учащихся ДХШ г.Волжского во время текущего и итогового просмотров, позволили нам выделить критерий опыта самооценки творческих достижений, способствующий коммуникативно-регулятивному обеспечению творческого процесса – вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности [3;81;92;93; 97;108].

Как уже говорилось ранее, выводы исследователей в области оценочных суждений (Н.Д.Арутюнова, Е.М.Вольф), исследований условий изменения уровня притязаний личности (Л.В.Бороздина, А.В.Захарова, К.Левин) позволили сделать вывод, что в самостоятельной деятельности меняются нормативно-задаваемые критерии оценивания творческой деятельности на личностно значимые критерии, рациональная самооценка трансформируется в аксиологическую самооценку [33;25;26;57;88]. Обобщение опыта преподавателей учреждений дополнительного образования Волгоградской области: ДХШ г.Волжского (Л.В.Квочкина, Е.Г.Стекольников, В.П.Филимонов, Т.А.Щербакова, И.В.Яковлева), ДШИ «Этос» г.Волжского (А.Б.Соколова), ДШИ №5 г.Волгограда (В.А.Милованов, Н.В.Мукасева) позволило сделать вывод, что в самостоятельной деятельности актуализируется навык оценки процесса художественно-изобразительной деятельности, полученный в учебной деятельности и опыт оценивания потенциального «творческого Я», полученного в конкурсной деятельности. Подросток получает опыт решения внутриличностного конфликта между потребностями и усилиями для осуществления этих потребностей. Он самостоятельно выбирает темы,

формы и масштаб творческих работ, происходит становление его творческой индивидуальности, появляется опыт, способствующий рефлексии в процессе работы над творческим заданием.

В процессе наблюдения за поведением подростков во время учебных и самостоятельных аудиторных занятий в ДХШ г.Волжского на опытно-теоретическом этапе исследования был сделан вывод, что развитию творческой индивидуальности в процессе изобразительной деятельности способствуют такие показатели: самостоятельность в реализации намеченного творческого замысла (использование внешних рекомендаций, самостоятельное принятие решения о завершении работы, консультация с педагогом); навыки осмысления процесса художественно-изобразительной деятельности (системный или бессистемный процесс выполнения академической работы). Что позволило нам выделить критерий опыта самооценки творческих достижений, способствующий технологическому обеспечению художественного мастерства – оценивание актуального «творческого Я».

Изучение исследований в области саморазвития личности в конкурсной среде (Н.В.Ефремова, Е.И.Савонько, Е.А.Серебрякова), а также наблюдение за поведением подростков на школьном конкурсе «Графика» и областном конкурсе «Золотая кисть» показали, что в процессе конкурсной деятельности подросток, сопоставляя собственную программу действий с полученным результатом, становится открыт для критического обсуждения в общении со сверстниками и художниками [52;88;148;155]. Он проявляет личностные функции в различных социально-ролевых и пространственно-временных ситуациях и может разрешить внутриличностные коллизии: между наградой и сложностью задания для достижения награды; между уровнем цели действия и уровнем предыдущего выполнения; между результатом достижения и намеченным результатом действия.

В конкурсной деятельности подросток применяет личностный и сопоставительный способы оценивания. У подростка появляется

возможность оценить личный творческий потенциал, способствующий укреплению желания подростка заниматься изобразительной деятельностью. Опираясь на наблюдения за подростками в процессе конкурсной деятельности, результаты анкетирования и опросов учащихся Детской художественной школы г.Волжского на опытно-теоретическом этапе исследования, мы сделали вывод, что основными показателями опыта самооценки творческих достижений являются: мотивационно-смысловая обеспеченность художественно-изобразительной деятельности и потребность в художественно-изобразительной деятельности. Проведённое наблюдение за изменением самооценки творческих достижений у учащихся детской художественной школы г.Волжского в конкурсной деятельности и обобщающие теоретические выводы о саморазвития личности в процессе участия в конкурсах достижений (С.Л.Емельянцева, Е.П.Табакова), позволили выделить критерий опыта самооценки творческих достижений, способствующий мотивационно-смысловому обеспечению творческого саморазвития – оценивание потенциального «творческого Я» [49;160].

На основе характеристик существующих определений «опыт», «самооценка», специфики процесса оценивания в художественно-изобразительной деятельности нами сформулировано понятие «опыт самооценки творческих достижений» с учетом личностно-развивающего подхода: опыт самооценки творческих достижений – опыт самостоятельного оценивания творческой деятельности по личностно значимым критериям. Наличие такого опыта проявляется:

– в коммуникативно-регулятивном обеспечении творческого процесса, способствующем применению критериев оценивания в процессе диалогического общения со сверстниками и взрослыми;

– в технологическом обеспечении художественного мастерства, стимулирующем развитие творческой индивидуальности;

– в мотивационно-смысловом обеспечении художественно-изобразительной деятельности, влияющем на формирование реального уровня притязаний в этой деятельности.

Выделенные функции позволили выявить следующие критерии и структурные элементы опыта самооценки творческих достижений:

– вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности, свидетельствующая об уровне коммуникативно-регулятивного обеспечения творческого процесса, умении подростка аргументировать свою точку зрения;

– оценивание актуального «творческого Я», в котором отражается технологический уровень развития художественного мастерства подростка, навыки критического осмысления процесса художественно-изобразительной деятельности;

– оценивание потенциального «творческого Я», раскрывающее характер мотивационно-смысловой обеспеченности художественно-изобразительной деятельности, показывающее приоритет личностно значимых критериев оценки творческой деятельности над нормативно-задаваемыми.

1.2. Модель процесса формирования опыта самооценки

творческих достижений в условиях детской художественной школы

Анализ психологической (С.Ю.Головин, А.Н.Леонтьев, И.С.Кон) и педагогической (Е.В.Бондаревская, В.П.Зинченко, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, В.В.Сериков) литературы, посвященной изучению опыта, позволил отнести опыт к формам «живого знания» - своеобразной системе выводов, которые выносит личность из ситуаций активного творческого познания и переживаний [21;41;61;77;156]. Опыт включает знания, чувства, отношения, смыслы, приобретаемые личностью в результате активного творческого познания и переживания различных, значимых для неё событий. Главное

качество опыта – готовность к адекватному действию в подобных ситуациях и готовность к самообновлению, самоизменению.

Представители личностно-развивающего подхода выделяют такой вид опыта как личностный опыт. Личностный опыт или опыт ценностно-смыслового отношения к миру, как отмечает В.В.Сериков, учащийся получает в ситуациях с глубокими психологическими коллизиями и имеет форму личностно-смыслового переживания. По мнению автора, такой опыт является переживанием смысла деятельности в контексте жизнедеятельности личности, это – объективная ценность, ставшая субъективной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом из пережитого [157,с.176]. Среди многих элементов личностного опыта В.В.Сериковым выделены: опыт рефлексии, опыт самооценки своих достижений, опыт выбора ценности и поступок.

Особая роль в процессе самооценивания многими исследователями отводится рефлексии, которая является основой отношения субъекта к себе. Связь рефлексии и оценки отмечали в своих исследованиях Б.Г.Ананьев, А.В.Захарова, И.Д.Пелих. «Подлинная» самооценка – это оценка себя, выработанная самой личностью. В её основе лежит рефлексивный процесс, который обеспечивает порождение способности к самооцениванию, к внутреннему самоуважению личности, порождению принципиально новых для неё самооценок. И.Д.Пелих и Н.В.Григорьева-Александрова отмечают, что в процессе рефлексии ребенок думает о себе, умеет давать оценку чему-либо, находить смысл [121,с.157].

Показатели рефлексивности в самооценке личности были выделены в работах А.В.Захаровой и отмечены такими качествами: диапазон критериев оценивания, аргументированность, объективность [57]. Рефлексия в процессе оценивания может осуществляться как во внутреннем плане (переживание и саморефлексия), так и во внешнем (совместная мыслительная деятельность и поиск решений). П.В.Ересько уточняет, что рефлексия при самооценке помогает субъекту выработать такие важные

общественные качества как: самокритичность, самопринятие, восприимчивость к другой личности или мнению, способность увидеть себя в сложном отражении разных мнений [51,с.81].

Во всякой рефлексивной деятельности, как сказано Ю.Н.Кулюткиным, существуют процессы, связанные с состоянием нерешимости, сомнения и с процессом исследования, направленного на принятие или отрицание вызванного мнения. Процесс оценки ранее приобретенных базовых знаний является особой формой мышления – критическим мышлением. Оно обозначается Ю.Н.Кулюткиным, как рефлексивное мышление, способное выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности [86,с.20]. Критическое мышление, по мнению многих психологов (С.А.Король, С.Л.Рубинштейн, Т.Ю.Копылова) – это такой тип мышления, к которому субъект прибегает при вероятностной оценке, принятии решений и самооценке.

Опыт самооценки достижений в этом контексте определяет личностное отношение подростка к своей деятельности и её продуктам через рефлексивную, оценивание и самооценивание. Условием становления опыта самооценки творческих достижений является выбор ценностей и приоритетов, рождающийся в процессе оценивания. В процессе приобретения оценочного опыта субъект сталкивается с проблемной ситуацией, а нередко и с конфликтом.

В.В.Сериков отмечает, что проектируя опыт как вид содержания образования, мы чаще всего должны представить его в форме деятельности, выполнение которой обеспечивает обретение данного опыта [157,с.175]. Особенностью личностного опыта, как показано в исследовании А.В.Зеленцовой, является его автономность по отношению к предметному содержанию учебных дисциплин. Личностный опыт характеризуется такими способами освоения, которые предполагают, по мнению А.В.Зеленцовой, вхождение субъекта в личностно-развивающую образовательную ситуацию, смыслообразующей ролью по отношению к другим компонентам содержания образования [58,с.12]. «Ситуация» в этом

контексте понимается В.В.Сериковым как сгусток коллизий, возникающих в сфере отношений ученика с окружающим миром [157,с.244]. Ситуация является условием становления личностного опыта, который возникает в момент переживаний, переосмысления, решения лично значимых явлений.

Основная задача педагога в процессе проектирования проблемных ситуаций состоит в поддержке ученика:

- при осуществлении им поступка, в котором проявляется ревизия чужого и своего опыта;
- при рефлексии собственной жизненной ситуации;
- при самооценке своих результатов;
- при соотнесении текущего опыта со стратегическими ценностями;
- во время демонстрации умения быть свободным от внешних авторитетов.

В процессе оценочной деятельности, отмечает В.В.Сериков, педагог демонстрирует учащемуся опыт субъективности посредством.... отражения в оценочных действиях ...его собственного представления о педагогической целесообразности той или иной оценки [157,с.332-333]. В этом случае, ситуация приобретения опыта самооценки становится совокупностью условий, содействующих переходу подростка с оценочного, не окрашенного лично значимыми смыслами, на самооценочный уровень осуществления художественно-изобразительной деятельности. В исследованиях, связанных с лично-развивающим подходом к образованию, такие условия разделены нами на три группы:

- условия организации оценочного процесса в образовательной среде;
- средовые условия;
- условия, связанные с творческим потенциалом.

К условиям организации процесса формирования опыта самооценки в детской художественной школе мы отнесли различные виды «просмотра»

(индивидуальный, текущий, итоговый, конкурсный) как основной организационной формы оценочного и самооценочного процесса.

К средовым условиям формирования опыта самостоятельного оценивания в детской художественной школе мы отнесли условия для организации учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности. От активности и значимости образовательной среды, в которой находится подросток, зависит не только развитие его творческого потенциала, но и напрямую саморазвитие личности. По мнению Т.Г. Русаковой, предоставляя свободу субъектам, среда развивает их, делая их независимыми от обстоятельств, но вместе с тем, ограничивая свободу, формирует личностные характеристики субъектов данными условиями [50,с.115]. В нашем исследовании было показано, что трудоспособная группа со здоровой творческой конкуренцией внутри создает правильное общественное мнение подростка и становится мощным фактором влияния на развитие самооценки его творческих достижений [170,с.69-70].

На основе изучения психологической литературы (А.В.Захарова, И.И.Чеснокова, В.А.Ядов), использования методической литературы (С.Л.Емельянцева, Т.И.Колесникова, Е.П.Табакова), мы выявили определенную специфику формирования опыта самооценки в разных видах деятельности, в которые включаются подростки в художественной школе: учебной, конкурсной и самостоятельной [49;56;75;160;181].

В учебной деятельности, как показывают исследования А.В.Захаровой, происходят интеллектуальные операции сравнения себя с другими людьми, сопоставление своих качеств с внутренними эталонами (ценностями) или результатами деятельности других [56,с.8]. В учебной деятельности формируются актуальная и ретроспективная самооценка. Механизмами формирования этих видов самооценки являются стремления подростка к самореализации, планирование своих перспектив, действия по самоконтролю и др. По мнению И.Д.Пелих и Н.В.Григорьевой-Александровой от осознания успехов, возможностей, достижений в учебной деятельности складывается

вся система оценочных отношений ребёнка к себе и другим людям – эмоционально-ценностное отношение к себе становится источником адекватных и неадекватных оценок [121,с.156].

Оценка хода и результатов своей учебной деятельности учащимися художественной школы проходит несколько этапов. Как показал теоретический анализ методической литературы (А.О.Барщ, Г.В.Беда, В.П.Зинченко, Т.И.Колесникова, С.Н.Кравченко, В.В.Морозова, Н.Н.Ростовцев) в области выполнения академического рисунка, обобщение опыта преподавателей ДХШ г.Волжского (Л.В.Квочкина, Е.Г.Стекольников, В.П.Филимонов, И.В.Яковлева, Т.А.Щербакова), ДШИ «Этос» г.Волжского (А.Б.Соколова), ДШИ №5 г.Волгограда (В.А.Милованов, Н.В.Мукасеева) в области обучения подростков принципам реалистической школы рисования, сначала учащимся оценивается рисунок относительно природы (объекта изображения) с использованием системы принципов и средств изобразительного искусства, потом педагогом и учащимся производится критический анализ учебной работы относительно общих художественных норм (эталонов), исходя из конкретных программных требований к качеству выполнения задания [9;12;61;76;80;110;141]. В процессе итогового просмотра учащийся оценивает свою работу в сравнении с работами других учащихся, используя сопоставительный способ оценивания. Периодичность проведения итоговых просмотров в художественных школах различна, но колеблется от 1 раза в четверть до 1 раза в полугодие. Оценка на итоговом просмотре выставляется коллегиально и часто отличается от оценки педагога на текущем просмотре. Происходит это в связи с различными требованиями, предъявляемыми к учебной работе на каждом этапе оценивания.. Объективность оценки итогового просмотра, как отмечает Т.И.Колесникова, связана с тем, что один и тот же рисунок может быть оценен по-разному, в зависимости от того, какой уровень качества принимается педагогом за эталон оценки, а также целей и задач оценки [75,с.14]. Педагоги-участники итогового просмотра опираются на эталоны (законченные рисунки

академических заданий), отражающие требования к освоению учебных дисциплин на конкретной стадии обучения с позиций реалистической школы рисования.

Исследования в области изучения функций самооценки (А.В.Захарова, Г.Ю.Ксензова, Т.Д.Молодцова, Г.А.Цукерман) показали, что в конкурсной деятельности формируется прогностическая самооценка, в процессе формирования которой, как показывает обобщение опыта преподавателей ДХШ г.Волжского (Л.В.Квочкина, Е.Г.Стекольников, В.П.Филимонов, И.В.Яковлева, Т.А.Щербакова), ДШИ «Этос» г.Волжского (А.Б.Соколова), активно развивается ценностно-смысловое отношение подростка к себе, удовлетворенность своими действиями и результатами достижения намечаемых целей [7;82;177]. Конкурсы и выставки – это среда, где у подростка актуализируются механизмы притязаний и мотивации достижения, а у некоторых – избегания. Конкурс, как обязательная часть художественно-изобразительной деятельности, постоянно присутствует в жизни подростка, начиная с его участия в школьном конкурсе и заканчивая творческим конкурсом (вступительным экзаменом) в художественное учебное заведение. Задачи конкурсной деятельности в детской художественной школе ориентированы на социально значимые ценности, имеющие личностный смысл для её участников. Ими являются: создание условий для саморазвития подростков, мотивирование учащихся к продуктивным занятиям художественно-изобразительной деятельностью и создание условий для присвоения эстетических ценностей, значимых для подростка.

Формы оценивания в конкурсной деятельности разнообразны и включает в себя: оценку педагога, оценку компетентного жюри конкурса и оценку результата, произведенную самим подростком. В связи с разной направленностью их оценивания, такая система эффективно влияет на формирование реального уровня притязаний подростка. Педагог оценивает потенциальные возможности подростка, жюри оценивает рисунок (результат

художественно-изобразительной деятельности подростка в соответствии с требованиями конкурса). Участвующий в конкурсе подросток, как было показано нами, производит оценку её различных аспектов: оценку своих потенциальных возможностей в художественно-изобразительной деятельности, оценку значимости цели достижения, оценку результатов участия в художественном конкурсе в соответствии с решением компетентного жюри [170,с.71].

Участие в конкурсной деятельности позволяет подросткам, по мнению С.Л.Емельянцева, помогает подростку экстериоризировать свои способности в ситуации свободного выбора, соревновательности и общественного признания [49,с.126]. Тестирование подростков в процессе конкурсной деятельности, измерение изменения уровня притязаний, экспертные оценки преподавателей кафедры графики и дизайна Волгоградского государственного социально-педагогического университета о конкурсных работах показали, что конкурсная деятельность мотивирует учащихся к занятиям самостоятельной художественно-изобразительной деятельностью. По мнению Л.В.Бороздиной, расхождение уровней самооценки и уровня притязаний в сторону притязаний служит дополнительной мотивационной переменной, повышающей продуктивность деятельности [25]. Поскольку уровень притязаний является фактором развития самооценки, то можно утверждать, что конкурсная деятельность влияет не только на изменение самооценки художественно-изобразительной деятельности, но и на общую самооценку подростка, а значит, и на всю мотивационно-смысловую сферу его личности [62]. Конкурсная деятельность позволяет осуществить своего рода имитационное моделирование социально-ролевых и пространственно-временных условий, требующих проявления личностных функций.

Особая роль в формировании опыта самооценки творческих достижений принадлежит самостоятельной деятельности. Учебная деятельность в силу своего содержания и логики, по мнению И.Э.Кашековой, не может стать педагогическим средством для формирования и развития

готовности и способности к саморазвитию и самообразованию ребенка, включая формирование готовности и способности к личностному смыслообразованию, к познавательной и личностной рефлексии, самостоятельности, инициативности, познавательной мотивации [72,с.118]. Изучение нами на опытно-теоретическом этапе исследования рефлексивных самоотчетов подростков показывает, что благодаря самостоятельной деятельности, исканиям и раздумьям «наедине с собой», происходит трансформация рациональной самооценки в аксиологическую, формируется уровень притязаний подростков, развивается критичность по отношению к результатам своей деятельности. Нами был сделан вывод, что в процессе самостоятельной деятельности происходит переориентация подростка с самооценки результатов на самооценку процесса деятельности (процесса-результата)[173,с.236].

Основной формой самостоятельной деятельности в детской художественной школе является выполнение учащимися самостоятельных творческих работ. Задачей педагога является организация этой работы – подготовка тематики заданий, создание условий для оценки учащимися достигнутого уровня развития в изобразительной деятельности и оценки своих возможностей в этой области. На опытно-теоретическом этапе исследования в образовательном процессе ДХШ г.Волжского нами отслеживалось, как учащиеся, по мере расширения поля их самостоятельности, уже не ограничивались в своей деятельности выполнением обязательных, предъявленных преподавателем требований. Для того чтобы продукты этой самостоятельной работы у учащихся носили подлинно художественно-творческий характер, стимулировалось их желание находить по собственной инициативе оптимальные способы выполнения работы, научиться соизмерять затраченные усилия и полученный на их основе результат. Экспертные оценки самостоятельных домашних работ учащихся ДХШ г.Волжского показали, что творческая инициатива учащихся обычно выражалась в оригинальности самостоятельно избираемой тематики

выполняемых работ, самостоятельных поисках способов исполнения, в использовании в работе оригинальных технических приёмов. Организованная таким способом самостоятельная деятельность позволяет учащимся не только накапливать и осваивать знания и навыки, но и даёт возможность нарушить сложившиеся оценочные стереотипы. В связи с этим внимание педагога в процессе оценивания результатов самостоятельной деятельности направлено не только на конечный продукт – рисунок, но и на динамику развития художественно-творческого опыта учащихся, мастерства. В процессе самостоятельной деятельности у подростка происходит трансформация нормативно-задаваемых критериев оценки рисунка на личностно значимые критерии.

Вышесказанное позволяет сделать обобщение:

- в учебной деятельности подросток усваивает художественные нормы в нормативно-задаваемых критериях оценивания академической работы, выполненной в традициях реалистической школы рисования;
- в самостоятельной деятельности происходит трансформация оценочных критериев от нормативно-задаваемых к личностно значимым;
- в конкурсной деятельности оценивать свои творческие возможности, проводить вербализацию и рефлексию своего художественного продукта, относительно референтного сообщества.

Для определения этапов формирования опыта самооценки в образовательном процессе детской художественной школы нами использовалась модель формирования самооценки в учебной деятельности, предложенная Г.Ю.Ксензовой, также использовался опыт преподавателей ДХШ г.Волжского (В.П.Филимонов, Т.А.Щербакова) ДШИ №5 г.Волгограда (В.А.Милованов) и рекомендации, данные в Проекте примерной программы по учебному предмету Рисунок в области организации образовательного процесса в детских художественных школах [81;132]. Результаты этих поисков представлены на схеме 1 «Модель процесса формирования самооценки в образовательном процессе детской художественной школы».

Схема 1 .Модель процесса формирования самооценки в образовательном процессе
детской художественной школы



В начале обучения в детской художественной школе учащиеся всецело полагаются на отметку учителя, воспринимают её некритически и не испытывают потребности в оценке своих действий [82]. Учащийся не может оценить свои возможности относительно поставленной задачи. Мы охарактеризовали первую стадию как стадию формирования оценочного опыта. На этой стадии учащийся может самостоятельно оценивать качество работы, но ещё не может оценить своих возможностей перед новым заданием, относится к отметкам учителя критически.

Следующая, вторая стадия, характеризуется как переходный этап от оценочного опыта к опыту самооценки. Самооценка на этой стадии соответствует состоянию, как мы ее назвали, неадекватной прогностической оценки: учащиеся, приступая к выполнению новой постановки, пытаются оценивать свои возможности относительно сложности её исполнения, однако при этом учитывают лишь факт знакомства со способами исполнения, а не возможность реализации известных ему способов. Подростки свободно и аргументировано оценивают свои рисунки, пытаются оценивать свои возможности при выполнении новых постановок. Также на этой стадии самооценка может соответствовать и состоянию адекватной прогностической оценки. Учащийся свободно и аргументировано оценивает уже выполненные им задания, пытается оценивать свои возможности при выполнении новых постановок, часто допускает неточности, не может оценить свои возможности до завершения работы над заданием.

В конце обучения, на заключительной третьей стадии (её обычно достигают учащиеся «сильных» уровней групп) подростки ещё до выполнения задания самостоятельно обосновывают свои силы. Приступая к выполнению нового учебного задания, учащийся может самостоятельно оценить свои возможности его исполнения, учитывая известные способы действия. Содержание самооценки на заключительной стадии соответствует актуально адекватной прогностической самооценке.

При моделировании процесса формирования опыта самооценки творческих достижений учитывались эти характеристики и, указанные выше (п.1.1.), механизмы формирования прогностической самооценки, связанные с психологическими конфликтами, возникающими в этих ситуациях:

- между наградой и сложностью задания для достижения награды в «ситуации выбора»;

- между уровнем цели действия и уровнем предыдущего выполнения; между потребностями и усилиями для осуществления этих потребностей в «ситуации принятия решения»;

- между результатом достижения и намеченным результатом действия в «ситуации прогноза».

В соответствии с этой моделью, определено содержание проблемных ситуаций, детерминирующих освоение опыта самооценки творческих достижений в учебной, конкурсной и самостоятельной творческой деятельности.

В самостоятельной и учебной деятельности в процессе разрешения конфликта между прошлым опытом оценивания и неизвестными критериями в ситуации выбора, учащиеся осваивают общие художественные нормы и критерии оценивания. Наблюдения за образовательным процессом в детской художественной школе позволили нам уточнить педагогические средства, способствующие формированию опыта самооценки творческих достижений в учебной деятельности. Выделенные в исследованиях А.О.Барща и Ю.А.Полуянова: таковыми средствами являются ситуации для

осуществления критического анализа учебного рисунка как результата художественно-изобразительной деятельности [9;125;169,с.15]. Сценарий ситуаций состоит в самостоятельном определении подростком уровней выполнения академической или творческой работы с опорой на нормативно-задаваемые критерии, предложенные педагогом. В этой ситуации, посредством коммуникаций в творческом процессе, происходит постановка обучающегося перед противоречием между обыденным оцениванием художественного произведения и профессионально обоснованными критериями; им осваиваются критерии оценивания академической работы с позиции реалистической школы рисования, происходит оценивание полученного результата с применением этих критериев; учащийся вступает в диалог с педагогом, выражая своё мнение о качестве работы, применяя различные формы оценочных значений. Для нашего исследования представляет интерес квалификация оценок, предложенная Н.Д.Арутюновой, основанная на характере основания оценки и её мотивации: сенсорные (оценки, связанные с ощущениями, чувственным опытом), сублимированные (связанные с удовлетворением чувства прекрасного) и рационалистические (оценки, связанные с практической деятельностью, практической деятельностью и повседневным опытом человека) [6,с.77]. Ситуация, создаваемая через актуализацию у подростков опыта поведения в условиях дискуссии и побуждения их к использованию критериев оценивания в диалоге с компетентными экспертами и обсуждением своего замысла с педагогом, позволила определить такую ситуацию как ситуацию *аргументирования оценки*.

В самостоятельной и конкурсной деятельности в ситуации аргументирования оценки учащийся принимает самостоятельное, аргументированное решение о завершении работы и становится ответственным за это решение через принятие внешней оценки. В процессе исследования мы отметили, что в этой ситуации актуализировался опыт применения натурального способа оценивания работы, как во время исполнения

задания, так и во время индивидуального просмотра постановки или работы; происходило осознание и комментирование выполняемых учебных действий, шёл поиск путей решения поставленной задачи, выделение основных этапов её решения [165,с.57]. Это позволило нам сделать вывод, что такая система может быть определена как система ситуаций для применения подростками критериев оценки результатов художественно-изобразительной деятельности [169,с.15]. Учитывая вышесказанное, мы предположили, что, благодаря овладению изобразительными навыками и технологиями, данная ситуация способствует развитию художественного мастерства подростка, способствует проявлению рефлексии в процессе выполнения академической или творческой работой. Ситуации конфликта между уровнем цели действия и уровнем предыдущего выполнения, между потребностями и усилиями для осуществления этих потребностей, ситуации преобразования общих художественных норм (значений) подростка в индивидуальные, позволили определить такую ситуацию как ситуацию *самоопределения в творческом процессе*.

В самостоятельной и учебной деятельности, механизмом формирования опыта самооценки являются ситуация прогноза и ситуация выбора, которые, как уже говорилось ранее, не только дают подросткам возможность скорректировать собственную программу действий с учетом полученных результатов, но и способствуют формированию реального уровня притязаний. Наблюдение на опытно-теоретическом этапе за процессом организации самостоятельной деятельности учащихся ДХШ г.Волжского, экспертные оценки самостоятельных работ учащихся, обобщающие выводы позволили нам сделать предположение, что для формирования опыта самооценки творческих достижений в самостоятельной и учебной деятельности должна быть спроектирована система ситуаций для стимулирования потребности подростка в художественно-изобразительной деятельности [169,с.15]. Мы предположили, что в ситуации выбора учащийся оценивает личный творческий потенциал в художественно-

изобразительной деятельности, у него меняется мотивация к творческому самовыражению. Ситуацию конфликта между наградой и сложностью задания для достижения награды, стимулирующую рефлекссию собственной художественной позиции в процессе представления своего продукта профессиональному сообществу в условиях дискуссии, расширяющей опыт творческих решений определили как ситуацию *самопрезентации творческих достижений*.

В ситуации прогноза учащийся принимает решение свободное от внешних оценок и тем самым заявляет о своей открытости для критического обсуждения. Конфликт между желанием и прежним опытом участия в конкурсах способствует, по нашему мнению, рефлексии этой жизненной ситуации и ревизии личностных смыслов и ценностей. Для понимания условий, влияющих на изменение мотивов участия подростка в конкурсной деятельности, в своём исследовании мы опирались на психологическую специфику развития самооценки и выводы, сделанные в процессе наблюдения за учащимися детской художественной школы г.Волжского о том, что устойчивая самооценка творческой деятельности на начальных этапах обучения в детской художественной школе формируется не только под влиянием педагога, но и под влиянием оценки компетентного взрослого (членов жюри конкурса детского изобразительного творчества, состоявшегося художника т.п.) [32;133;162;168,с.311-312].

Выводы психологов (А.М.Прихожан, Д.И.Фельдштейн) о психологических особенностях подросткового возраста, наблюдение за подростками в школьном этапе областного конкурса «Золотая кисть» показали, что подростки 10 - 11 лет заинтересованы в конкурсной деятельности в меньшей мере, чем подростки 12 - 14 лет [130;131;163]. Им нравится сама изобразительная деятельность, которая в этот возрастной период продолжает играть доминирующую роль в становлении психологических особенностей личности. Особенно активны в конкурсной деятельности учащиеся 12 - 14 лет, для них большую роль в оценке себя

играют оценки «значимых Других» – педагогического коллектива, жюри, художников-профессионалов. В 15 - 17 лет у многих подростков наблюдается спад интереса к конкурсной деятельности, однако именно в этот период учащиеся начинают объективно оценивать свои достижения относительно других конкурсантов, их оценки часто совпадают с оценками компетентного жюри.

Включение подростков в практику отбора работ на выставки и конкурсы, в процессе которых возникает конфликт между результатом достижения и намеченным результатом действия, происходит осознание своего реального уровня притязаний в художественно-изобразительной деятельности, позволяет определить такую ситуацию как ситуацию *самовыдвижения своей кандидатуры (на конкурс или выставку)*.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что педагогическими средствами, способствующими формированию опыта самооценки творческих достижений являются педагогические ситуации: «аргументирование оценки», «самоопределение в творческом процессе», «самопрезентация творческих достижений», «самовыдвижение своей кандидатуры (на конкурс или выставку)»

При моделировании процесса формирования опыта самооценки творческих достижений, нам также необходимо было учесть возрастную динамику изменений самооценки учащегося, которая, как уже было сказано, связана с влиянием оценочных воздействий педагога и ровесников-одноклассников. Мы опирались на наблюдения за изменениями самооценки у учащихся ДХШ г.Волжского и на исследования самооценки старших школьников (Д.И. Фельдштейн, А.М. Прихожан), в которых описываются следующие возрастные этапы развития самооценки:

Младшие подростки (10-11 лет) демонстрируют общее положительное отношение к себе. Они, по мнению Д.И.Фельдштейна, предпочитают оценку со стороны взрослых, которые в основном оценивают конечные результаты деятельности [163,с.35]. В этом возрасте у подростков

складывается способность к самоанализу, развивается критическое отношение к себе. Подростки 9-10 лет не считают творческим достижением победы на конкурсах и высокие отметки за выполненную работу. Проведенный нами опрос учащихся детских художественных школ г.Волжского и г.Волгограда показал, что учащиеся младшего школьного возраста (9-10 лет) личным творческим достижением считают саму творческую деятельность – работу, в процессе которой они получили удовольствие, испытали счастье преодоления [168,с.310]. Важным качеством в этом возрасте является положительное отношение к чужой работе, вместе с этим нами было показано, что работы сверстников не всегда являются образцом для подражания у учащихся этой возрастной группы [168,с.310].

У подростков 11-12 лет возникает острая потребность в самооценке, а «невозможность оценить себя остро переживается», отмечает Д.И.Фельдштейн [162,с.35]. Подросток стремится получить признание факта его взросления. В этой возрастной стадии интересы подростка разнообразны и разбросаны по различным сферам его жизнедеятельности. В процессе наблюдения за учащимися детской художественной школы г.Волжского мы сделали вывод, что мотивом обращения учащегося к самооценке творческой деятельности на 1-2 году обучения в художественной школе (дети 10-12 лет) является поиск благоприятных знаний о себе, как способ повышения собственной значимости [168, с.311].

В 12-13 лет наряду с общим положительным отношением к себе, проявляется ситуативное отрицательное отношение, обнаруживается зависимость от оценок окружающих. Д.И.Фельдштейн подчеркивает: «Подросток с особой остротой ощущает потребность в самоутверждении в коллективе сверстников, в оценке их окружающими, причем такой, которая, по возможности, соотносится с самооценкой» [163,с.35]. Ведущее место рефлексивного ожидания занимает рассмотрение черт своего характера и особенности взаимоотношений с людьми. Внутренним критерием самооценки в этот период являются обобщенные идеалы. Анализ

результатов опроса учащихся детской художественной школы г.Волжского позволил сделать заключение, что у учащихся старшего школьного возраста понятие «творческое достижение» связано с творческой работой, однако в самостоятельной оценке этой работы они в первую очередь выделяют отрицательные, плохие, «неудавшиеся» моменты (80% опрошенных) [168, с.310]. Наблюдение показало, что практически все учащиеся детских художественных школ в этом возрасте ориентированы на классические образцы изобразительного искусства и творчество профессиональных художников. Помимо этого, как показывает опыт преподавателей учреждений дополнительного образования Волгоградской области, мощным фактором самоидентификации подростка является посещение и обсуждение ретро-выставок школьных академических работ выпускников художественной школы, ставших профессиональными художниками.

У подростков 13-15 лет возникает самооценка, которая определяет отношение к себе в настоящий момент, возрастает критичность по отношению к особенностям своей личности. В процессе опроса учащихся детской художественной школы г.Волжского пришли к выводу, что на 3-4 году обучения (учащиеся 13-15 лет) мотивом обращения к самооценке становится самопроверка или поиск истинных и точных знаний о себе, как стремление к пониманию себя [168,с.311]. Опрос отчисленных из детской художественной школы подростков 13-14 лет показал, что одной из причин прекращения занятий художественно-изобразительной деятельностью является, как нами было показано, неуверенность в своих художественных способностях [167 ,с.127].

В ранней юности (15-17 лет) появляется самооценка в собственном смысле этого слова. Определяющим мотивом данного возраста, отмечает В.В.Сериков, является потребность в овладении знаниями и умениями, требующимися для самореализации, самораскрытия, т.е. познания не только себя сегодняшнего, но и познания себя с точки зрения личных жизненных перспектив, своего будущего «Я» [156,с.195]. Опрос учащихся детской

художественной школы г.Волжского позволил утверждать, что на заключающих этапах обучения в детской художественной школе формирование самооценки творческих достижений строится на осознании учащимися уровня лично значимых целей и представляет собой поэтапный перевод подростка от внешне заданной к внутренне мотивированной творческой самооценке [168,с.312].

Анализ концепций лично-развивающего образования (Е.В.Бондаревская, Н.М.Борытко, А.В.Зеленцова, В.В.Сериков, В.И.Слободчиков), выводы психологических исследований (А.М.Прихожан, Д.И.Фельдштейн) позволил определить логику процесса формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков как последовательность этапов, в ходе которых происходит восхождение подростков от способности составлять определенное суждение о продукте своей деятельности к корректному анализу творческого процесса и далее – к критериально обоснованному выводу о художественной ценности созданного произведения и о своём творческом потенциале [21;22;27;58;130;157;158;156].

В соответствии с этой логикой были выделены четыре этапа процесса формирования опыта самооценки у подростков в детской художественной школе: нормативно-задаваемый, субъектно-предметный, субъектно-рефлексивный, лично значимый. Модель процесса представлена в таблице 1 «Модель процесса формирования опыта самооценки творческих достижений в условиях детской художественной школы».

Первый этап (нормативно-задаваемый). Учащиеся 1 года обучения – подростки 10–11 лет. На этом этапе подросток овладевает натурным способом оценивания. В процессе оценки работы учащийся учится сравнивать работу с натурой – академической постановкой. Осваиваемое содержание обучения на этом этапе представляет собой опыт оценочных действий по образцу, с позиций реалистической школы рисования.

Модель процесса формирования опыта самооценки творческих достижений в условиях детской художественной школы.

деятельность	типы ситуаций на различных стадиях формирования			
	стадия формирования оценочного опыта	стадия перехода от оценочного опыта к самооценочному опыту		стадия формирования самооценочного опыта
	нормативно-задаваемый этап	субъектно-предметный этап	субъектно-рефлексивный этап	личностно-значимый этап
	10-11 лет	11-12 лет	12-13 лет	13-15 лет
	1 год обучения	1-2 год обучения	2-3 год обучения	3-4 год обучения
учебная	аргументирование оценки	самоопределение в творческом процессе	самопрезентация творческих достижений	
конкурсная				самовыдвижение своей кандидатуры
самостоятельная		самоопределение в творческом процессе		

Учащийся на этом этапе предпочитает оценку «значимых Других» собственной оценке. В это период у него развивается способность к самоанализу. Цель этого этапа – ознакомление учащихся с нормативно-задаваемыми критериями оценивания и формирование навыков практического применения этих критериев. Все ситуации проектируются в процессе учебной деятельности учащихся. В качестве ведущего средства для достижения этой цели на этом этапе выступает ситуация «аргументирование оценки».

Второй этап (субъектно-предметный). Учащиеся 1 - 2 года обучения – подростки 11 - 12 лет. На этом этапе подросток становится субъектом деятельности и дополняет содержание обучения опытом оценки результатов художественно-изобразительной деятельности. На этом этапе у подростков возникает острая потребность в самооценке. Цель этого этапа – создание условий для преобразования в ходе оценивания общих

художественных норм (значений) в индивидуальные, формирование у учащихся мотивации к художественно-изобразительной деятельности. Все ситуации проектируются в процессе учебной и самостоятельной деятельности учащихся. В качестве ведущих средств достижения цели на этом этапе выступает ситуация «самоопределение в творческом процессе».

Третий этап (субъектно-рефлексивный). Учащиеся 2 - 3 года обучения – подростки 12-13 лет. Цель этого этапа – укрепление субъектной позиции подростка в процессе формирования самооценки как необходимого условия художественной деятельности, создание условий для сравнения результатов художественно-изобразительной деятельности относительно результатов участников референтной группы. На этом этапе подросток становится субъектом рефлексии, а содержание обучения дополняется опытом оценки личного творческого потенциала, который включает в себя: практику отбора работ на выставки; навык применения личностного способа оценивания в процессе самостоятельной деятельности. Подросток проявляет зависимость самооценки от внешних оценок окружающих, начинает ощущать потребность в такой внешней оценке, которая бы соответствовала его самооценке. Ситуации проектируются в процессе учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности учащихся. На данном этапе ведущая роль в достижении цели принадлежит ситуации «самопрезентация творческих достижений»

Четвёртый этап (лично значимый). Учащиеся 4 года обучения – подростки 13-15 лет. Цель этого этапа – создание условий для самостоятельной оценки результатов художественно-изобразительной деятельности в процессе личного развития. Ситуации проектируются в конкурсной и самостоятельной деятельности учащихся. На этом этапе учащийся становится субъектом жизненного творчества, а его личностный опыт характеризуется самореализацией. Основным средством формирования опыта самооценки творческих достижений является ситуация «самовыдвижение своей кандидатуры (на конкурс или выставку)».

Выводы первой главы

Теоретический анализ концептуальных научных положений, представленных в философской, психологической, педагогической, методической литературе, нормативных документов; изучение и обобщение массового педагогического опыта; обобщение личного педагогического опыта, позволяют сделать следующие выводы.

Оценка является отношением субъекта к действительности, когда он в вербальной и эмоционально-чувственной форме фиксирует ту ценность, которую представляет для него объект оценки. Суть оценочного и самооценочного процесса состоит в акте сравнения. Если в процессе сравнения субъектом игнорируется значимость своего «Я», тогда появляется рациональная самооценка. Если в процессе оценивания субъектом используются параметры релевантности и конгруэнтности, то появляется самооценка, устанавливающая ценностное отношение к предмету оценивания – аксиологическая самооценка. Изменение характера самооценки происходит вследствие преодоления ценностно-смысловых проблемных ситуаций, которые предстают по форме как ситуации выбора, принятия решения и прогноза, но имеют своим внутренним содержанием поиск субъектом путей самореализации в творческой деятельности.

Специфика формирования самооценки в образовательном процессе детской художественной школы связана с наличием в нем трёх компонентов: учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности. Механизмом формирования самооценки в учебной деятельности является анализ деятельности и её предметов, включение подростка в оценочный процесс. В конкурсной деятельности формируется прогностическая самооценка и вместе с ней уровень притязаний подростка. Механизмом формирования прогностической самооценки является психологический конфликт в ситуации выбора, ситуации принятия решения, ситуации прогноза. В самостоятельной деятельности происходит трансформация рациональной самооценки в аксиологическую. Механизм формирования самооценки связан с изменением оценочных критериев с нормативно-задаваемых на личностно значимые критерии.

Специфичным способом организации оценочного процесса в детской художественной школе является «просмотр»: индивидуальный, текущий, конкурсный, итоговый. Во время проведения просмотров педагогами и учащимися используются различные способы оценивания: натурный, нормативный, сопоставительный, личностный.

Структура и критерии опыта оценивания результатов образовательной деятельности в детской художественной школе определены через характеристики оценочного процесса в учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности. К таким критериям отнесены: вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности, свидетельствующая об уровне коммуникативно-регулятивного обеспечения творческого процесса, умении подростка аргументировать свою точку зрения; оценивание актуального «творческого Я», в котором отражается технологический уровень развития художественного мастерства подростка, навыки критического осмысления процесса художественно-изобразительной деятельности; оценивание потенциального «творческого Я», раскрывающее мотивационно-смысловую обеспеченность художественно-изобразительной деятельности, показывающее приоритет личностно значимых критериев оценки творческой деятельности над нормативно-задаваемыми.

Опыт самооценки творческих достижений проявляется в оценочных суждениях и эмоционально-эстетических переживаниях подростка в процессе самостоятельного оценивания результатов творческой деятельности по нормативно-задаваемым и личностно значимым критериям. Наличие такого опыта проявляется: в коммуникативно-регулятивном обеспечении творческого процесса, способствующем применению критериев оценивания в процессе диалогического общения со сверстниками и взрослыми; в технологическом обеспечении художественного мастерства, стимулирующем развитие творческой индивидуальности; в мотивационно-смысловой обеспеченности художественно-изобразительной деятельности, влияющей на формирование реального уровня притязаний в этой деятельности.

Критериями и адекватными показателями критериев опыта самооценки творческих достижений выступают: вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности – уровень коммуникативно-регулятивного обеспечения творческого процесса, аргументированность оценочных суждений, конформность оценки; оценивание актуального «творческого Я» – самостоятельность в реализации намеченного творческого замысла, навыки осмысления процесса художественно-изобразительной деятельности; оценивание потенциального «творческого Я» – потребность в художественно-изобразительной деятельности, мотивационно-смысловая обеспеченность художественно-изобразительной деятельности. В соответствии с указанными критериями и показателями, предложена шкала для оценки уровня сформированности опыта самооценки творческих достижений, описывающая три уровня владения этим опытом.

Средством формирования опыта самооценки творческих достижений выступают педагогические ситуации: «аргументирование оценки», «самоопределение в творческом процессе», «самопрезентация творческих достижений», «самовыдвижение своей кандидатуры (на конкурс или выставку)».

Процесс формирования опыта самооценки творческих достижений включает в себя четыре этапа, соотнесенных с логикой развития самооценки у подростков в процессе обучения художественно-изобразительной деятельности и отражает смену целевых установок в процессе овладения художественно-изобразительной деятельностью – от способности составлять определенное суждение о качестве своей деятельности до суждения о её значимости и ценности. Цель нормативно-задаваемого этапа – ознакомление учащихся с критериями оценивания академической работы с позиции реалистической школы рисования и формирование у них навыков практического применения этих критериев. Цель субъектно-предметного этапа – создание условий для преобразования в ходе оценивания общих художественных норм (значений) в индивидуальные, формирование у учащихся мотивации к художественной деятельности. Цель субъектно-рефлексивного этапа – укрепление субъектной позиции подростка в

процессе формирования самооценки как необходимого условия художественной деятельности, создание условий для сравнения результатов художественной деятельности относительно результатов участников референтной группы. Цель лично значимого этапа – создание условий для самостоятельной оценки результатов художественно-изобразительной деятельности в процессе личностного развития.

ГЛАВА 2. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМООЦЕНКИ ТВОРЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ ПОДРОСТКОВ (опытно-экспериментальная работа)

Во второй главе диссертационного исследования показана апробация представленной в первой главе модели процесса формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков.

2.1. Диагностика опыта самооценки творческих достижений

Верификацией эффективности педагогического процесса формирования опыта самооценки творческих достижений подростков стал эксперимент, проводившийся нами в течение 8 лет на базе Детской художественной школы г.Волжского (2006 – 2010 г.г.) и Детской художественной школы ДЮЦ «Русинка» г.Волжского (2010 – 2014 г.г.). Экспериментальную базу исследования составили Детская художественная школа г.Волжского, Детская художественная школа ДЮЦ «Русинка», Детская школа искусств «Этос» г.Волжского, Детская школа искусств № 5 г.Волгограда. Учащиеся Детской художественной школы (13 человек) составили экспериментальную группу, учащиеся Детской художественной школы ДЮЦ «Русинка» (14 человек) составили контрольную группу. Было проведено лонгитюдное исследование подростков в возрасте 11-17 лет, обучающихся в экспериментальной группе в Детской художественной школе г.Волжского (2006 – 2010 г.г.) и контрольной группе в Детской художественной школе ДЮЦ «Русинка» (2010 – 2014 г.г.). Также в диагностике участвовали учащиеся ещё двух контрольных групп – художественных отделений ДШИ «Этос» г. Волжского и ДШИ №5 г. Волгограда. Всего в эксперименте приняло участие 56 подростков, 10 педагогов.

Для диагностики уровней сформированности опыта самооценки творческих достижений использовались обоснованные в параграфе 1.1 критерии:

- вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности;
- оценивание актуального «творческого Я»;
- оценивание потенциального «творческого Я».

В процессе диагностического исследования использовались качественные методы исследования, предполагающие сбор информации в свободной форме [53]. В зависимости от специфики исследуемого явления использовался различный диагностический инструментарий, представленный в таблице 2 «Критериально-диагностический аппарат для определения сформированности опыта самооценки творческих достижений».

Таблица 2

Критериально-диагностический аппарат для определения сформированности опыта самооценки творческих достижений

критерии	качественные показатели	диагностический инструментарий
вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности	коммуникативное обеспечение творческого процесса	-метод прямого наблюдения во время текущего и итогового просмотра -беседа (вариант № 1)
	аргументированность оценочных суждений	-метод прямого наблюдения во время текущего и итогового просмотра -беседа (вариант № 3)
	конформность оценки	-опросник конформности -метод соизмерения оценки работ по задаваемым критериям -беседа (вариант №2)
оценивание актуального «творческого Я»	самостоятельность в реализации намеченного творческого замысла	-диагностическая ситуация (методика М.А.Резниченко) -метод прямого наблюдения за этапами выполнения академической работы
	навыки осмысления процесса художественно-изобразительной деятельности	-экспертные оценки академических работ -метод опосредованного наблюдения за качеством выполнения отдельных этапов академической работы -беседа (вариант № 4)
оценивание потенциального «творческого Я»	потребность в художественно-изобразительной деятельности	-метод опосредованного наблюдения во время текущего просмотра в самостоятельной деятельности -беседа (вариант № 5) -экспертные оценки продуктов изобразительной деятельности -анализ документации (журналов успеваемости)
	мотивационно-смысловая обеспеченность художественно-изобразительной деятельности	-анкета по выявлению мотивов изобразительной деятельности -метод прямого наблюдения в конкурсной деятельности -беседа (вариант № 6)

Для исследования состояния самооценки в процессе личных бесед мы также использовали маркеры – индикаторы психического состояния ребенка, предложенные в исследованиях самооценки Л.Г.Бортниковой:

- степень уверенности-неуверенности высказывания;
- степень выраженности критериев оценки, представляющих совокупность показателей, как особенностей ситуации, так и личностных качеств;
- наличие обращений к анализу деятельности и самой ситуации при оценке своих возможностей;
- наличие различных вариантов оценок (наличие или отсутствие категоричности), обдумывание, проявляющееся посредством использования слов как: "думаю", "может быть", «иногда..» и т.д.) и паралингвистических показателей – паузы, «задумчивая поза», «задумчивое выражение лица»[26].

К показателям, в которых проявляется критерий «Вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности», мы отнесли: владение различными способами оценивания учебного рисунка, частота совпадения собственной оценки учебной работы с оценками «значимых Других», форма оценочных суждений о качестве рисунка [169,с.17]. В процессе диагностического исследования мы уточнили формулировку показателей.

1) *коммуникативное обеспечение творческого процесса* (владение различными способами оценивания: натурным, нормативным, сопоставительным или личностным). Поэтапный переход от натурального способа оценивания к нормативному, сопоставительному и личностному позволяет учащемуся соотнести качество своего рисунка сначала с натурой, потом – с работой «Другого» и, в конечном результате, является показателем становления рефлексивности подростка, без которой невозможна самооценка.

Для диагностики этого показателя в течение 4-х лет проводилось наблюдение за подростками в оценочном процессе учебной и конкурсной деятельности, использовались беседы с учащимися во время текущего просмотра. *Варианты вопросов для беседы № 1.* Как ты оцениваешь свое умение выражать мысли по поводу изобразительной деятельности? Понимаешь ли ты при этом самого себя? Как ты относишься к тому, что тебя критикуют?

2) *конформность* (совпадение собственных оценок с оценкой педагога, совпадение с оценкой «значимых Других», независимая оценка по личностно

значимым критериям). В процессе учебной деятельности этот показатель свидетельствует об умении подростка аргументировать свою точку зрения и показывает способность подростка объективно применять критерии оценивания результатов художественно-изобразительной деятельности в процессе оценивания своей и чужой академической работы. Способность к оценке деятельности других людей проявляется при самооценке подростком аналогичной деятельности и выражается в расхождении оценки работы «Другого» с его реальной оценкой в сторону занижения или завышения [24]. Соответствие оценки «Другого» его реальной оценке является показателем конформности (сформированности критического мышления) [26]. Для диагностики мы использовали метод соизмерения оценки различных работ по каким-либо задаваемым критериям, в нашем исследовании – по качеству выполнения учебного задания с позиций реалистической школы рисования. Для проведения диагностического исследования мы использовали текущий просмотр, легко включающийся в естественный ход учебной деятельности.

Для диагностики конформности мы также исследовали способность подростков к оцениванию надёжности источников информации. Для оценки уровня конформности мы использовали, разработанный Центром психологических исследований "АнтиМанипуляция", опросник конформности, представленный в приложении 2 [192].

Для диагностики этого показателя в течение 4-х лет в процессе учебной деятельности организовывались беседы с учащимися.

Варианты вопросов для беседы № 2. Каким образом ты выражаешь свое мнение по поводу рисунков одноклассников? Влияет ли твое отношение к человеку на оценку его работы? Как ты оцениваешь свою работу относительно работ других учащихся? Развито ли у тебя, по твоему мнению, критическое мышление, то есть умение оценивать работу самостоятельно, независимо от мнения окружающих? Совпадает ли твоя оценка с оценкой педагога? Прислушиваешься ли ты к мнению одноклассников при оценивании своей работы?

3) *аргументированность оценочных суждений* (использование сенсорных оценок, использование сублимированных оценок, использование рациональных оценок с использованием профессиональной терминологии). Изменения этого показателя происходят в процессе перехода от поверхностно-субъективной, слабо аргументированной оценки к дискуссионно-гипотетическому развёрнутому суждению о качестве художественного произведения. Проявляется в использовании подростком различных форм оценочных суждений: сенсорных, сублимированных, рациональных. Применение сенсорных или сублимированных оценочных суждений при этом является показателем поверхностно-субъективной точки зрения на достоинства и недостатки художественного произведения

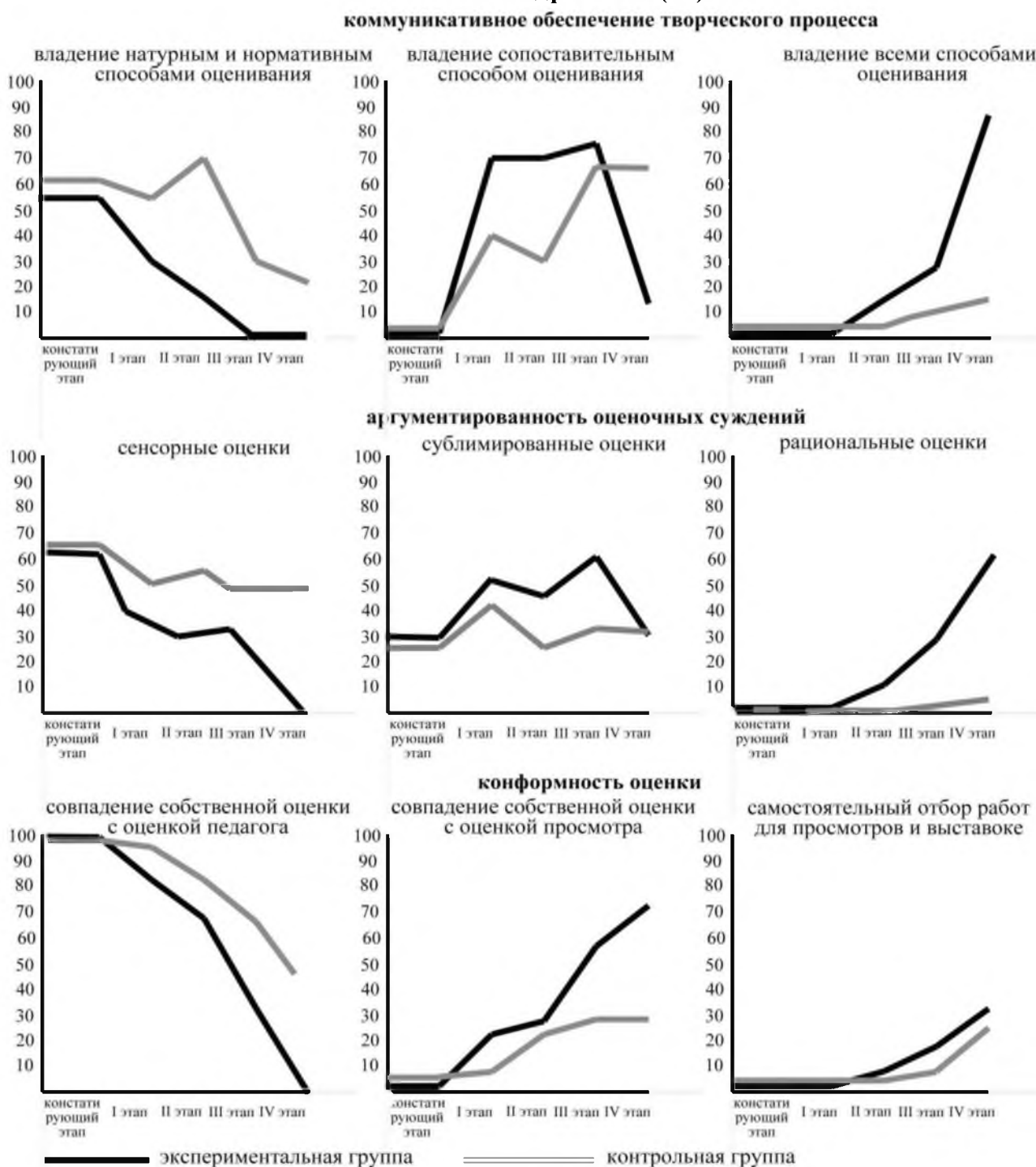
В своем исследовании мы использовали метод наблюдения за детьми в естественных условиях в специально спроектированных нами ситуациях. Наблюдению подлежали оценочные суждения подростков. Опираясь на исследования Н.Д.Арутюновой, Е.М.Вольф, А.А.Ивина, мы систематизировали оценочные суждения подростков и педагогов, используемые в образовательном процессе детской художественной школы. [6;33;65]. Результаты этой работы представлены в приложении 3 «Формы вербализации оценки творческих достижений в образовательном процессе детской художественной школы». Для диагностики этого показателя в течение 4-х лет в процессе бесед с учащимися экспериментальной и контрольной групп изучались оценочные суждения, используемые подростками.

Варианты вопросов для беседы № 3. Какие оценочные суждения ты используешь при оценке своих учебных работ: компоновка предметов в листе удачная – неудачная, пропорции предметов правильные – неправильные, объем предметов выявлен – не выявлен, тональные отношения верные – неверные, рисунок цельный – дробный, рисунок завершен – не завершен, все нарисовано аккуратно – неаккуратно, линии прямые – кривые, предметы похожи – не похожи, нарисовано чисто – грязно, (рисунок) нравится – не нравится, (рисунок) красивый – некрасивый?

Диагностика качественных изменений показателей состояния критерия «Вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности» проводилась в течение 4-х лет среди учащихся экспериментальной и контрольной групп. Её результаты представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1

**Динамика изменений показателей состояния критерия
«Вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности»
кол-во подростков (%)**



Наблюдения на констатирующем этапе показали, что 67-70% учащихся экспериментальной и контрольной групп во всех видах деятельности используют преимущественно сенсорные оценки, только 30-33% исследуемых подростков использовали сублимированные оценки. На этом этапе 77% учащихся экспериментальной группы занижали оценку чужой работы и только у 23% учащихся оценка академической работы соответствовали реальной оценке. В результате опроса на констатирующем этапе эксперимента у всех учащихся экспериментальной и контрольной групп – высокий уровень конформности, т.е. отсутствует способность самостоятельно оценивать качество академической или творческой работы.

Диагностика критерия «Вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности» на первом (нормативно-задаваемом) этапе показала, что меньшая группа учащихся экспериментальной группы (20% исследуемых подростков) оценивала работу с помощью подробной инструкции педагога, позволяющей понять каждый критерий оценки академического рисунка с позиции реалистической школы рисования. Группа учащихся (58%) использовала сублимированные оценки и могла самостоятельно определить уровень своей работы, 42% учащихся использовали сенсорные оценки: предметы похожи – не похожи, нарисовано чисто – грязно, (рисунок) нравится – не нравится, (рисунок) красивый – некрасивый. 58% исследуемых подростков владели нормативным способом оценивания, все учащиеся экспериментальной группы обладают высокой степенью конформности, их оценка выполненной работы совпадала с оценкой педагога.

На втором (субъектно-предметном) этапе наблюдение за учащимися экспериментальной группы показало, что 12% учащихся имели слабый опыт нормативного оценивания и не могли правильно оценить свою работу. 76% исследуемых учащихся не владели сопоставительным способом оценивания, испытывали неуверенность при оценке работы, путали критерии, не могли отнести свою работу или работу своего друга к низкому уровню. Как показало наблюдение за учащимися в процессе оценивания работ на текущем просмотре,

почти все учащиеся экспериментальной группы испытывали внутриличностный конфликт между субъективной оценкой личности своего друга и объективной оценкой результатов его деятельности.

Личное наблюдение и беседы с учащимися, показали, что 18% учащихся экспериментальной группы могли самостоятельно определить уровень выполненной работы и аргументировать свой выбор, используя небольшое количество профессиональных терминов. На этом этапе в суждениях на первое место выходили рациональные оценки: композиция рисунка хорошая – плохая, объем предметов выявлен убедительно и т.п. Вместе с этим, 32 % учащихся экспериментальной группы и 60% учащихся контрольной группы активно использовали сенсорные оценки: рисунок нравится – не нравится, рисунок красивый – некрасивый. У 28% подростков экспериментальной группы самостоятельная оценка академических работ совпадала с оценкой педсовета или жюри конкурса, 5% учащихся самостоятельно отбирали работы для итогового просмотра или художественного конкурса.

Наблюдение в контрольной группе во время текущего просмотра показало, что 80% исследуемых подростков не были заинтересованы в оценке работ участников референтной группы (однотруппников). В процессе диагностического исследования было выявлено, что 30% учащихся контрольной группы использовали сублимированные оценочные суждения: линии прямые – кривые, рисунок аккуратный – неаккуратный и т.п. Они не могли самостоятельно вербализовать оценку процесса выполнения поставленной учебной задачи.

На третьем (субъектно-рефлексивном) этапе диагностическое исследование осуществлялась в конкурсной и самостоятельной деятельности. Проводилось анкетирование подростков в ходе школьного этапа городского конкурса «Графика». 30% исследуемых учащихся экспериментальной группы при оценке академических работ использовали сенсорные оценочные суждения, 63% учащихся контрольной группы использовали сублимированные оценочные суждения, 32% исследуемых подростков использовали рациональные оценки с

включением профессиональных терминов: композиция, построение, тональные отношения.

В контрольной группе у 26% исследуемых учащихся самооценка совпадала с оценкой педсовета. Однако, беседы с учащимися показали, что 75 % учащихся контрольной группы была не интересна оценка чужих работ, они не проявляли интерес к качеству чужих работ. Спонтанно сравнивали свою работу с другими 5% учащихся контрольной группы. Наблюдение и опрос этих учащихся показал, что в оценках они не могли отделить оценку работы от оценки личности её автора, адекватно оценивалась только оценка близкого друга.

На четвёртом (лично значимом) этапе диагностика состояния самооценки по указанным критериям («коммуникативное обеспечение творческого процесса» и др.) происходила преимущественно в самостоятельной деятельности, в процессе презентации подростками самостоятельных работ. Личное наблюдение в процессе диагностического исследования показало, что 85% учащихся экспериментальной группы не только применяли нормативно-задаваемые критерии, но и формулировали новые для себя лично значимые критерии: (работа) удалась – не удалась, (в работе) нет ничего особенного, в работе есть кое-что интересное. Учащиеся контрольной группы (52% исследуемых подростков) использовали сенсорные критерии оценки: я с ней (работой) много мучился!, я получил удовольствие от работы над ней (работой); шедевр! У 70% учащихся экспериментальной группы собственная оценка совпадала с оценкой жюри, еще до проведения конкурса эти учащиеся смогли точно определить уровень своей работы на конкурсе.

Обобщение результатов диагностического исследования свидетельствует о динамике устойчивого опережения в качественном изменении показателей критерия «Вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности» у учащихся экспериментальной группы с показателями учащихся контрольной группы.

К показателям, в которых проявляется критерий «Оценивание актуального “творческого Я”» мы отнесли: степень последовательности ведения учебного

рисунка, аргументированность суждений о законченности рисунка [169,с.17]. В процессе диагностического исследования мы уточнили формулировку показателей.

1) *навыки осмысления процесса художественно-изобразительной деятельности* (бессистемный процесс; системный процесс, с пропуском отдельных этапов; последовательно-поэтапный процесс). Этот показатель раскрывает умение подростка системно (поэтапно) вести работу и появляется вместе со способностью критически оценивать работу на основе «натурного» способа оценивания, может быть верифицирован с помощью изучения продуктов учебной деятельности – академических работ по дисциплине Рисунок, также использовался метод наблюдения за процессом выполнения работы.

Правильная последовательность (алгоритм) выполнения, способствующая качественному выполнению академического рисунка, состоит из шести этапов: создание форэскиза – компоновка изображения в формате листа – конструктивное построение с учетом линейно-воздушной перспективы – передача объема предмета с учетом линейно-воздушной перспективы – уточнение тональных отношений между всеми предметами и фоном – обобщение изображения (Приложение 4). Критерии оценки каждого этапа работы над академическим рисунком с позиции реалистической школы рисования представлены в приложении 5.

В процессе текущего просмотра проводились личные беседы с учащимися. *Варианты вопросов для беседы № 4.* Ты правильно определил габаритные размеры предметов в листе? Ты сравнил отношения ширины к высоте предметов, их пропорции? Где находится самое светлое место в постановке? Где находится «линия горизонта» в натюрморте? Как предметы «связаны» с линией горизонта? Каким образом ты производишь анализ своего рисунка? На что, прежде всего обращаешь внимание: на ...? Ты знаком с последовательностью выполнения учебной работы по рисунку? Нравится ли тебе, когда педагог показывает перед выполнением задания эталон-образец? Какие средства используются в рисунке-образце: проявления «культуры штриха», приёмы передачи пространства,

использование краевых контрастов? Что ты можешь использовать в своей работе, какие технические приёмы? Какие работы других учащихся максимально соответствуют поставленной учебной задаче? Как ты думаешь, твоя работа выполнена лучше этих работ? Почему? По каким признакам ты это определил? Ты смог бы выполнить свою работу также хорошо, как...? Ты оцениваешь свои работы относительно работ «сильных» или «слабых» учащихся?

2) *самостоятельность в реализации намеченного творческого замысла* (использование внешних рекомендаций, консультирование с «значимым Другим», самостоятельная деятельность) отражает умение подростка самостоятельно заканчивать работу, которое развивается вместе со способностью целостно видеть изображение и критически оценивать свою работу. Степень самостоятельности принятия решения о завершении работы над художественным произведением говорит о понимании подростком учебных или творческих задач, стоящих перед ним. Для её определения в процессе диагностики проектировалась ситуация, требующая от подростка одновременной оценки своей учебной работы и выбора направленности действия на результат действия или процесс деятельности. В исследовании, посвященном изучению особенностей самооценки школьников (М.А.Резниченко) было выявлено, что учащиеся, ориентированные при оценке своей деятельности на процесс деятельности, более независимы от внешних оценок, чем учащиеся, ориентированные на результат, т.е. обладали низким уровнем конформизма.

Процедура диагностики, предложенная М.А. Резниченко, заключалась в следующем: учащимся предлагается выполнить несколько заданий разной сложности за определенное время (занятие – 3 часа)[138]. Были определены задания, требующие от ученика выполнения задания по аналогии (рисунок с натуры) и требующие самостоятельных поисков исполнения (графическая переработка натюрморта). Трудность задания обозначалась баллами: 1 балл – задание выполнено по аналогии; 2 балла – задание, потребовавшее самостоятельных поисков исполнения. «Катализатором» процесса был дефицит времени. На выполнение каждого задания отводилось по 45 мин. В ходе

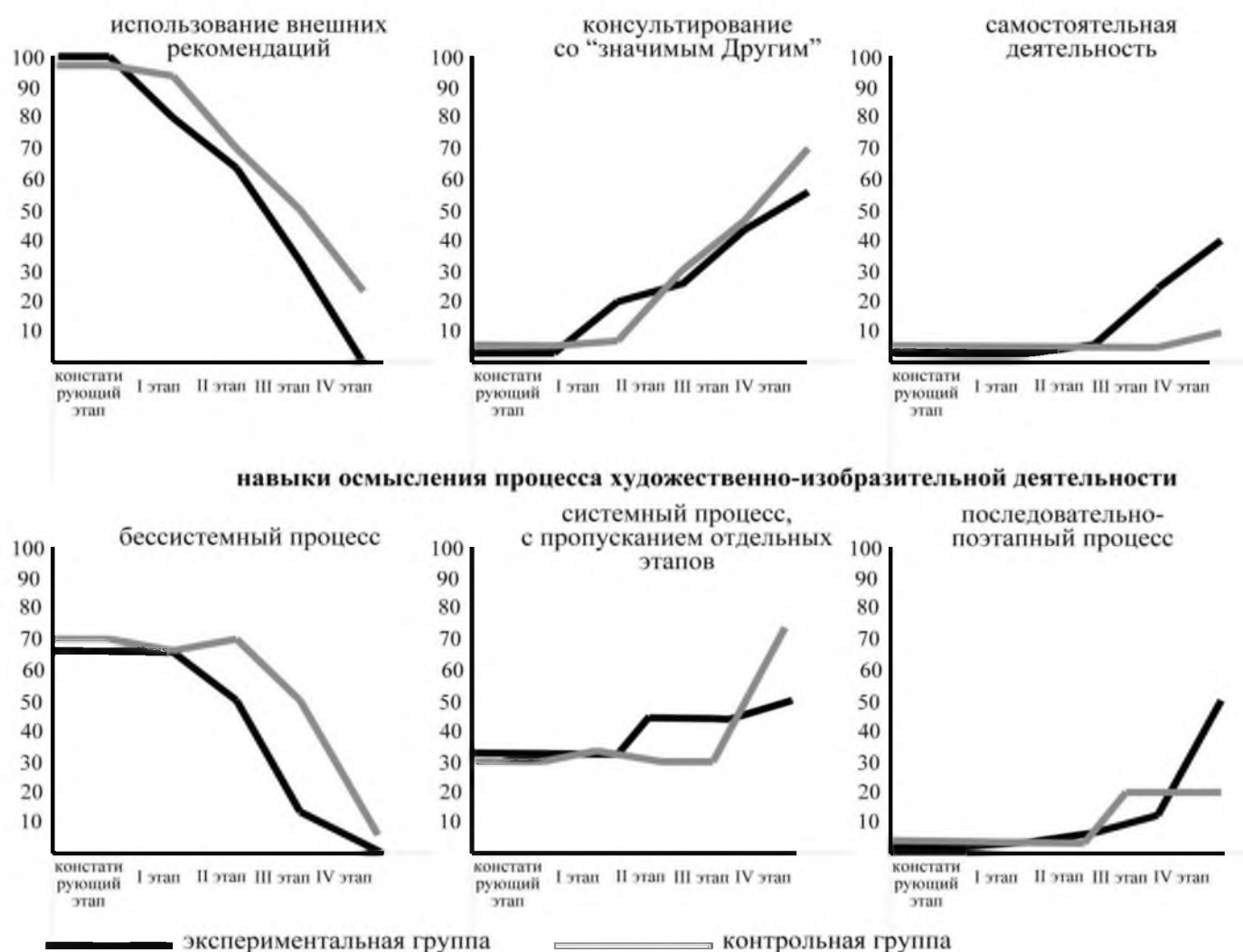
эксперимента учащийся самостоятельно принимал решение о степени «сделанности» работы и переходил к выполнению следующего. Таким образом, обеспечивалась его независимость от внешних оценок в процессе деятельности, что давало возможность самому подростку определять качество выполненной работы. В ходе диагностического исследования учащиеся испытывали конфликт между уровнем поставленной цели и дефицитом времени для максимального её выполнения. Учащиеся должны были оценить свои возможности и способности для выполнения поставленной задачи. Задания по аналогии не требовали творческого поиска новых технических приёмов и композиционных средств, давали подростку больше времени для уточнения и исправления работы. Задание «Графическая интерпретация натюрморта» не позволяла учащимся сразу начать выполнение эскизов будущей работы. Эскизов было много, и подростки были вынуждены быстро выбирать лучший эскиз, даже если такой выбор не совсем удовлетворял их.

Диагностика проводилась в течение четырех лет с периодичностью один раз в год в экспериментальной и контрольной группах, её результаты представлены в диаграмме 2 «Динамика изменений показателей состояния критерия «Оценивание актуального “творческого Я”».

В процессе диагностического исследования на констатирующем этапе 83% учащихся экспериментальной и контрольной групп были достаточно зависимы от внешних оценок и принимали решение о завершении работы самостоятельно, т.е. обладали высоким уровнем конформизма. 17% исследуемых подростков были ориентированы на способ действия – не были зависимы от внешних оценок и не могли самостоятельно принять решение о завершении работы.

В процессе диагностического исследования качественный анализ хода эксперимента показал, что все подростки экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе ведут академическую работу бессистемно, пропускают отдельные этапы.

**Динамика изменений показателей состояния критерия
«Оценивание актуального “творческого Я”», кол-во подростков (%)
самостоятельность в реализации намеченного творческого замысла**



На первом (нормативно-задаваемом) этапе в процессе диагностического исследования было выявлено, что 80% учащихся экспериментальной группы еще не могли самостоятельно завершать работу, а 20% исследуемых подростков завершали рисунок после рекомендации педагога.

Наблюдение за учащимися контрольной группы показало, что 92% учащихся контрольной группы не могли выполнить академический рисунок самостоятельно, им требовался контроль педагога на каждом этапе работы.

На втором (субъектно-предметном) этапе 30% учащихся экспериментальной группы заканчивали работу по рекомендации педагога, а 42% исследуемых подростков неосмысленно пропускали различные этапы работы:

компоновка, крупные размеры предметов, соотношение крупных размеров предметов, крупные тональные отношения. У 50% учащихся экспериментальной группы творческий процесс был бессистемным, у 42% учащихся экспериментальной группы процесс ведения работы системный: компоновка – определение крупных размеров предметов – определение мелких размеров предметов – передача объема предмета. В контрольной группе большинство учащихся (67% исследуемых подростков) по-прежнему консультировались с педагогом в процессе завершения работы, 25% учащихся бессистемно заканчивали работу и ждали следующие рекомендации педагога. Только 5% исследуемых подростков в экспериментальной группе были способны заканчивать работу самостоятельно. Дополнительные исследования показали, что эти учащиеся имели высокий уровень знаний, умений и навыков в изобразительной деятельности.

На третьем (субъектно-рефлексивном) этапе в процессе диагностического исследования 25% учащихся экспериментальной группы заканчивали академическую работу самостоятельно, раньше отведенного на выполнение задания времени. 42% исследуемых учащихся экспериментальной группы вели работу системно, но с различным качеством выполнения каждого этапа. В контрольной группе 42% исследуемых подростков вели работу системно и заканчивали её по рекомендации педагога, что свидетельствовало о наличии у них способности критически оценивать работу на основе натурного способа оценивания.

На четвёртом (лично значимом) этапе в процессе диагностического исследования в контрольной группе был сделан вывод об увеличении количества учащихся (70% исследуемых подростков), не способных самостоятельно принимать решение о завершении работы, связано это было с усложнением учебных задач этого образовательного периода. В экспериментальной группе на этом этапе не осталось учащихся не способных к самостоятельной работе над академическим заданием – 55% исследуемых учащихся вели работу последовательно, с критическим осмыслением качества завершения отдельных

этапов. Некоторые из учащихся экспериментальной группы (8%) заканчивали академическую работу бессистемно, по разным основаниям: Весь лист уже заштрихован, Я всё нарисовал, Устал рисовать и т.п. На последнем, завершающем этапе, когда от учащихся требовалось применение знаний и навыков изобразительной деятельности, понимание «сделанности» каждого этапа, осознание своих потенциальных возможностей для достижения поставленной цели, 55% учащихся контрольной группы вели работу над академическим заданием последовательно, однако по-прежнему не решались принимать самостоятельное решение о завершении работы раньше намеченного времени.

Обобщая результаты диагностического исследования, можно отметить незначительную динамику опережения в качественном изменении показателей критерия «Оценивание актуального “творческого Я”» на третьем и четвертом этапах у учащихся экспериментальной группы с показателями учащихся контрольной группы, что свидетельствовало об изменении нормативно-задаваемых критериев в оценке художественно-изобразительной деятельности на личностно значимые.

К показателям, в которых проявляется критерий «Оценивание потенциального “творческого Я”» мы отнесли: характер мотивации к художественно-изобразительной деятельности, форма проявления потребности в художественно-изобразительной деятельности [169,с.17]. В процессе диагностического исследования мы уточнили формулировку показателей.

1) мотивационно-смысловая обеспеченность художественно-изобразительной деятельности (внешняя мотивация, смешанная мотивация, внутренняя мотивация), раскрывающая ценность для подростка художественно-изобразительной деятельности и его готовность к критическому диалогу. Для диагностики мы использовали метод наблюдения за подростками в конкурсной и самостоятельной деятельности, проводили беседы с учащимися.

Варианты вопросов для беседы № 5. Можешь выполнить это аудиторное или самостоятельное задание правильно? Почему ты в этом уверен? Что тебе мешает: недостаток профессиональных навыков, индивидуальные особенности,

отсутствие художественных способностей, внешний фактор? Получаешь ли ты удовольствие в процессе выполнения работы (рисования)? Переживаешь ли, когда оценка, поставленная педагогом ниже, чем ты предполагал? Можешь в порыве гнева (неудовлетворённости от выполненной работы) уничтожить её? Как ты относишься к тому, когда твою работу критикуют: родители, друзья, педагоги?

Также в диагностическом исследовании участвовали эксперты – преподаватели кафедры графики и дизайна института художественного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета, имеющие практику обучения подростков и молодёжи творческой деятельности, знающие специфику развития творческого мышления в процессе обучения изобразительной деятельности.

2) *потребность в художественно-изобразительной деятельности* (ситуативное выполнение самостоятельных работ, устойчивое выполнение самостоятельных работ по аналоговому принципу, устойчивое выполнение самостоятельных творческих работ). Определяет приоритет лично значимых критериев оценки художественно-изобразительной деятельности над нормативно-задаваемыми и показывает потребность подростка в этой деятельности. Диагностика проводилась методом наблюдения за подростками в ходе городского конкурса «Графика», использовались анкетирование и беседы.

Варианты вопросов для беседы № 6. Ты любишь участвовать в конкурсах? Что тебя привлекает? хочешь узнать оценку твоей работы членами компетентного жюри? Тебе нравится возможность соревноваться среди сильных соперников? Ты участвуешь в конкурсах по собственной инициативе? Ты отбираешь работы на конкурс самостоятельно? Ты любишь делать самостоятельные работы или аудиторные? Почему? Тебе нравится делать рисунки на «свободную» тему?

Для диагностики характера мотивации проводилось анкетирование учащихся по мотивам изобразительной деятельности. Анкета представлена в приложении 6. Диагностика изменения показателей состояния критерия «Оценивание потенциального “творческого Я”» проводилась в течение 4-х лет в двух группах – экспериментальной и контрольной, её результаты представлены в

диаграмме 3 «Динамика изменений показателей состояния критерия «Оценивание потенциального “творческого Я”»».

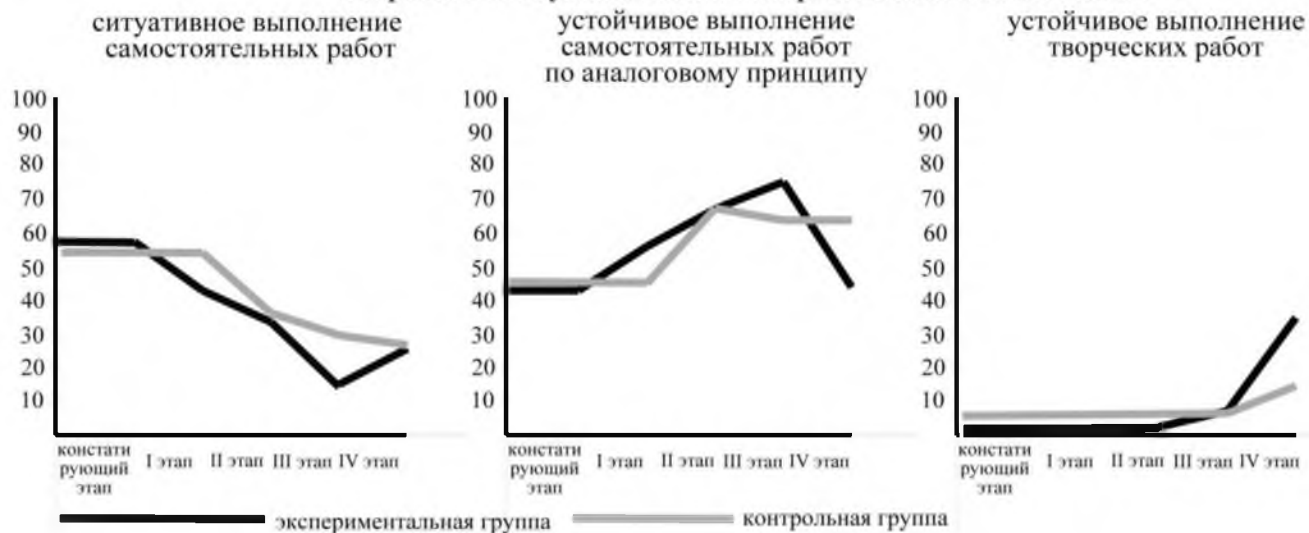
Диаграмма 3

Динамика изменений показателей состояния критерия «Оценивание потенциального “творческого Я”», кол-во подростков (%)

характер мотивационно-смыслового обеспечения творческого саморазвития



потребность в художественно-изобразительной деятельности



На констатирующем этапе эксперимента диагностическое исследование показало, что у всех учащихся отсутствовала внутренняя мотивация, так называемая мотивация к саморазвитию, мотивация к познанию. Проведенное анкетирование показало, что 52% учащихся экспериментальной группы имели внешнюю мотивацию изобразительной деятельности (так называемую мотивацию избегания, мотивацию долга): Я хочу получать одобрение родителей и учителей; Я хочу, чтобы все обо мне думали хорошо, Я хочу быть лучшим учеником нашего

класса; Я хочу, чтобы педагог меня хвалил; Я не хочу получать плохие отметки; Я не хочу, чтобы меня наказывали дома за учебу; Мне нравится рисовать.

На первом (нормативно-задаваемом) этапе личное наблюдение за поведением учащихся во время текущего и итогового просмотра, беседы с учащимися, анализ экспертных оценок академических (учебных) работ показали, что 20% исследуемых учащихся отбирали работы совместно с педагогом, целиком полагаясь на его оценку. В случае, когда на итоговом просмотре оценка педагогического совета была ниже оценки ведущего педагога, у этих учащихся возникал внутриличностный конфликт между результатом достижения (оценкой педагогического совета) и намеченным результатом (оценкой педагога). Такой конфликт выражался через эмоциональное проявление недовольства, удивление, вопросы: Почему оценка стала ниже?, Почему вы мне ставили заниженные оценки?, Вам не нравятся мои рисунки?, Педсовету не понравилось, как я рисую? Личное наблюдение за поведением учащихся во время текущего просмотра летнего задания, анализ экспертных оценок самостоятельных творческих работ показали, что около 60% учащихся экспериментальной группы не выполнили самостоятельное летнее задание, некоторые подростки выполнили его на низком уровне, не проявив при этом творческой инициативы в выборе технических средств. 40% исследуемых подростков выполнили сложную работу, показав при этом невысокий уровень исполнения. В беседе с педагогом о мотивах выбора материала и новой техники исполнения они указывали на то, что им хотелось попробовать новый материал, было интересно экспериментировать, нравится работать в выбранной технике. Результаты, полученные во время экспериментальной работы, подтвердили выводы, сделанные К.Левиним о том, что время и усилия, затраченные на выполнение работы, не играют особой роли для учащегося, как и сама оценка, если деятельность является для учащегося лично значимой и он выполняет её добровольно [88].

На втором (субъектно-предметном) этапе наблюдение и анкетирование учащихся в процессе конкурсной деятельности показало, что 38% учащихся экспериментальной группы участвовали в школьном этапе конкурса неохотно:

одним не нравилась соревновательность мероприятия, другие не были уверены в успешности своего участия. 60% учащихся группы положительно реагировали на возможность участия в школьном конкурсе, многие из них были уверены в себе и своих возможностях. В беседах с учащимися после конкурса мы выяснили, что все учащиеся поняли задание конкурса и посчитали, что справились с ним в полную силу. До оглашения результатов жюри мы провели опрос об отношении учащихся к своей конкурсной работе: большинству учащихся своя работа понравилась, половина всех учащихся не могла оценить свою работу относительно работ других участников. Однако 22% исследуемых учащихся, имеющих низкий уровень ЗУН, и 36% учащихся более высокого уровня считали, что выполнили работу хуже других. Такое соотношение оценки чужих работ и самооценки говорило о присутствии в суждениях этих учащихся самокритичности. В контрольной группе в конкурсах участвовали подростки, склонные к состязательности (30%). Однако, как показало наблюдение и опросы в процессе конкурсов, оценка своей работы у 60% учащихся контрольной группы (участников конкурса) не совпадала с оценкой жюри.

После оглашения результатов конкурса мы провели диагностическое исследование опыта самооценивания в конкурсной деятельности. Только у 27% участвующих в конкурсе учащихся экспериментальной группы самооценка работы совпадала с оценкой жюри. Несмотря на отсутствие активности и инициативы в начале конкурса, никто из учащихся не отказался участвовать в дальнейшем этапе. Однако личные беседы с этими учащимися показали, что они сомневались в успешности своего участия.

Личное наблюдение за качеством выполнения внеаудиторных (самостоятельных) заданий учащимися, анализ экспертных оценок внеаудиторных работ, беседы с подростками показали, что при выборе тем, техник и технологий выполнения самостоятельных творческих работ у всех учащихся возникали определённые трудности. У 17% исследуемых подростков – в недостаточном опыте определения своих творческих возможностей, отсутствие которого выражалось в выборе экспериментальных заданий при недостаточно

высоком уровне владения навыками изобразительной деятельности. Некоторые учащиеся (68% исследуемых подростков) выбирали задания по образцу или аналогии. Беседы с этими учащимися показали нам в процессе исследования, что они рассчитывали на высокий результат при выполнении уже известных задач [173,с.237]. 32% учащихся контрольной группы не проявляли творческой инициативы при выполнении самостоятельных работ, остальные делали самостоятельные работы ситуативно.

На третьем (субъектно-рефлексивном) этапе наблюдение за поведением учащихся во время отбора работ для итогового просмотра и беседы с подростками показали, что 30% учащихся экспериментальной группы затруднялись в выборе лучших работ для конкурса или итогового просмотра, им не нравились все рисунки, они не были удовлетворены качеством своей работы. 15% исследуемых учащихся достаточно быстро и уверенно отбирали работы для итогового просмотра, но отобранных работ всегда было больше установленного количества. Увеличение количества учащихся, выполняющих самостоятельные работы по аналоговому принципу, было связано с усложнением учебных задач и угасанием роли рисования в психологическом развитии подростка (12-13 лет).

На четвёртом (лично значимом) этапе в процессе диагностического исследования было выявлено, что 33% учащихся экспериментальной группы успешно участвовали в конкурсах и выставках, самостоятельно отбирали работы для просмотров. 33% учащихся экспериментальной группы устойчиво выполняли самостоятельные творческие задания, стремились участвовать в текущих школьных выставках. 30% учащиеся контрольной группы перестали выполнять самостоятельные работы, 42% учащихся выполняли их систематически по аналоговому принципу. Учащиеся контрольной группы участвовали в конкурсах по инициативе педагога, по своей инициативе участвовали 23% учащихся (учащиеся с высоким уровнем ЗУН).

Обобщая результаты диагностического исследования, на третьем и четвёртом этапах была выявлена динамика устойчивого опережения в изменении показателей состояния критерия «Оценивание потенциального «творческого Я»»

у учащихся экспериментальной группы с показателями учащихся контрольной группы.

В процессе диагностического исследования была уточнена шкала уровнейых показателей опыта самооценки творческих достижений у подростков:

Низкий уровень – *автооценочный* ;

Средний уровень – *рациональный*,

Высокий уровень – *аксиологический* (Приложение 7).

Автооценочный уровень (низкий уровень). Подросток владеет натурным и нормативным способами оценивания академических рисунков – сравнивает свой рисунок с образцом (натурой) или нормой (правильно выполненный с позиций реалистической школы рисования академический рисунок). Оценочные суждения носят сенсорный характер: нравится – не нравится, красиво – не красиво, чисто – грязно. Оценка у подростка не всегда совпадает с оценкой педагога. Работа над академическим рисунком ведется неорганизованно и завершается только после рекомендации педагога. В выставках и конкурсах подросток участвует по инициативе педагога. У подростка нет творческой инициативы и самостоятельности при выборе средств и форм выполнения творческих работ.

Рациональный уровень (средний уровень). Помимо натурального и нормативного способов оценивания подросток способен оценить свою работу относительно работ других учащихся. Его собственная оценка часто совпадает с оценкой педагогического просмотра, однако подросток еще не может убедительно излагать и аргументировать свою точку зрения. В его оценочных суждениях присутствуют сублимированные оценки с включением профессиональной терминологии: компоновка, построение, объём предметов. Академический рисунок подросток ведёт организованно и системно на этапах компоновки и объёмно-пространственного решения, однако завершает его после консультации с педагогом. В конкурсах и выставках подросток участвует по личной инициативе, он открыт и готов к критическому обсуждению результатов своей творческой деятельности. Творческая инициатива выражается в процессе выбора тем, форм и средств самостоятельных творческих работ.

Аксиологический уровень (высокий уровень). Подросток оценивает результаты своей работы в процессе личностного развития, Владеет личностным способом оценивания. Он сам выбирает работы для просмотров и выставок. При оценивании рисунка подросток использует профессиональные термины: ритм, симметрия, перспектива, культура штриха, завершенность, законченность, цельность – дробность (рисунка), единство приёмов исполнения, плановость. Учебная работа подростком ведется на всех этапах организованно и соответствует требованиям учебного уровня. Подросток принимает самостоятельное решение о завершении работы над рисунком. Он участвует в выставках и конкурсах по собственной инициативе, готов к аргументированному и критическому обсуждению результатов своей творческой деятельности со сверстниками и художниками, с творческой инициативой выполняет самостоятельные работы.

В диагностическом исследовании на опытно-экспериментальном этапе активно использовался биографический подход. В течение педагогического эксперимента (четырёх лет) велись индивидуальные дневники наблюдений за процессом формирования опыта самооценки творческих достижений учащихся экспериментальной группы – учащихся детской художественной школы г.Волжского. Биографические характеристики учащихся экспериментальной группы представлены в приложении 8, форма Дневника наблюдений представлена в приложении 9.

2.2. Опытнo-экспериментальная апробация модели формирования самооценки творческих достижений в детской художественной школе

Согласно представленной в параграфе 1.2 модели, формирование опыта самооценки творческих достижений в детской художественной школе может быть эффективным, если процесс формирования будет представлять последовательность этапов (целенаправленно создаваемых ситуаций), соотнесенных с логикой развития самооценки у подростков в процессе обучения художественно-изобразительной деятельности и основанных на последовательной

смене состояний самооценки – от способности составлять определенное суждение о качестве деятельности до суждения о её значимости и ценности. Суть проектируемого процесса в том, что учащиеся проходят через последовательность ситуаций-событий, изменяющие содержание и смыслы их оценочной деятельности (условно обозначенные нами как ситуации: выбора, принятия решения, прогноза).

На первом (нормативно-задаваемом) этапе эксперимента создавались условия для ознакомления учащихся с нормативно-задаваемыми критериями оценивания академического рисунка, выполненного с позиций реалистической школы рисования, и с навыками практического применения этих критериев; условия, стимулирующие мотивацию учащихся к регулярному выполнению самостоятельных творческих работ. На втором (субъектно-предметном) этапе – условия для возникновения субъектной позиции в процессе оценочной деятельности. На третьем (субъектно-рефлексивном) этапе создавались условия, способствующие рефлексии своей творческой деятельности, формированию опыта оценки личного творческого потенциала. На четвёртом (лично значимом) этапе – условия для самостоятельной оценки личного творческого потенциала по лично значимым критериям.

Подтверждением этих положений стали результаты педагогического эксперимента, проводившегося нами на базе Детской художественной школы г.Волжского (2006–2010 г.г.) и Детской художественной школы ДЮЦ «Русинка» г.Волжского (2010–2014 г.г.). На опытно-экспериментальном этапе исследования были уточнены представления о специфике педагогических условий, способствующих формированию опыта самооценки творческих достижений у подростков, и апробированы способы создания указанных условий посредством актуализации соответствующих развивающих ситуаций, выработаны формы организации самооценочного процесса в учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности.

На опытно-теоретическом этапе исследования были предположительно выделены четыре ситуации, способствующие овладению опытом самооценки, которые были актуализированы в ходе экспериментальной работы:

- ситуация «аргументирование оценки»;
- ситуация «самоопределение в творческом процессе»;
- ситуация «самопрезентация творческих достижений»;
- ситуация «самовыдвижение своей кандидатуры (на конкурс или выставку)».

Целью формирующего эксперимента была апробация возможностей различных педагогических средств в создании указанных ситуаций, посредством которых актуализируются условия формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков на различных этапах их обучения в детской художественной школе.

Личное наблюдение за изменением показателей сформированности опыта самооценки творческих достижений, анкетирование и беседы с учащимися на различных этапах процесса формирования опыта самооценки творческих достижений, изучение педагогической документации ДХШ г.Волжского (личные дела учащихся; журналы успеваемости); экспертные оценки результатов учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности учащихся позволили выявить специфику педагогических ситуаций, способствующих формированию опыта самооценки творческих достижений на каждом этапе.

Мы определили средний уровень опыта самооценки творческих достижений у учащихся экспериментальной и контрольной групп. Уровень был выявлен на основе выделенных критериев, степень выраженности критерия обозначалась с помощью знаков: «+» – высокая, «0» – средняя, «-» – низкая. Показатели суммировались и определялся средний: от -7 до -3 – автооценочный (низкий) уровень, от -2 до +2 – рациональный (средний) уровень, от +3 до +7 – аксиологический (высокий) уровень. Мы выявили статистическую значимость сформированности опыта самооценки творческих достижений с помощью следующего расчета:

$$n_{cp} = (n_1N_1 + n_2N_2 + n_3N_3) / N,$$

где n_i – численное значение уровня сформированности опыта самооценки творческих достижений, N_i – количество учеников соответствующего уровня.

Как показала диагностика на констатирующем этапе, учащиеся, с которыми мы начали работу, были следующим образом распределены по уровням сформированности опыта самооценки творческих достижений. Результаты диагностики представлены в таблице 3 «Формирование опыта самооценки творческих достижений на констатирующем этапе». Разница среднего уровня сформированности опыта самооценки творческих достижений у учащихся экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически незначительная.

Таблица 3

**Формирование опыта самооценки творческих достижений
на констатирующем этапе**

	уровни сформированности опыта самооценки творческих достижений / кол-во подростков (%) по уровням			средний уровень группы
	автооценочный	рациональный	аксиологический	
ЭГ	88	12	0	1,16
КГ	85	15	0	1,14

На констатирующем этапе эксперимента у большинства подростков отсутствовала собственная оценка результатов художественно-изобразительной деятельности, слабо развит натурный способ оценивания, учащиеся полагались только на оценку учителя. Академический рисунок вёлся ими не системно и не соответствовал требованиям учебного уровня. В оценочных суждениях у подростков присутствовали эмоциональные оценки академических работ. В выставках и конкурсах подростки участвовали неохотно, только по инициативе педагога. Самостоятельные творческие работы выполнялись ситуативно.

Цель первого (нормативно-задаваемого) этапа педагогического процесса, согласно разработанной модели, состояла в том, чтобы ознакомить учащихся с нормативно-задаваемыми критериями оценивания академического рисунка, выполненного с позиций реалистической школы рисования, и сформировать у

них навыки практического применения этих критериев. Во время этого этапа нами решались задачи организации рефлексивного пространства в процессе учебной деятельности. Было отмечено, что большинство подростков находятся в ситуации конфликта между самооценкой и оценкой «значимых Других», между результатом достижения и намеченным результатом, что стимулировало рефлексивные проявления подростков. С учетом этого создавались условия для определения творческих возможностей учащихся в учебной и самостоятельной деятельности, стимулировалась мотивация учащихся к регулярному выполнению самостоятельных творческих работ. Игровые формы в процессе оценивания способствовали изменению отношения подростков к оцениванию рисунков и проявлению личной активности в процессе оценивания своей и чужой изобразительной деятельности.

В качестве показателей достижения цели этого этапа рассматривались: коммуникативное обеспечение творческого процесса, аргументированность оценочных суждений, конформность оценки.

Применяемые на этом этапе педагогические средства были направлены на создание ситуации аргументирования оценки. Для актуализации этой ситуации использовался метод организации оценочного процесса в форме индивидуального и текущего просмотра. Оценивание работы осуществлялось с помощью натурального или нормативного способов оценивания, подростками осваивалась профессиональная терминология изобразительного искусства (приложение 1). В процессе разрешения конфликта между прошлым опытом оценивания и неизвестными критериями в ситуации аргументирования оценки учащиеся осваивали общие художественные нормы и нормативно-задаваемые критерии оценивания с позиции реалистической школы рисования. Для актуализации этой ситуации моделировался и разрешался психологический конфликт между собственной оценкой подростка и внешней оценкой «значимых Других» (на этом этапе – с оценкой педагога), между прошлым опытом оценивания и неизвестными критериями в существующей ситуации. В процессе развития этой ситуации у

каждого учащегося появлялась возможность вступить в дискуссию с педагогом и сверстниками и выразить своё критическое мнение о качестве работы.

Опыт, полученный в этой ситуации, влиял на формирование оценочных суждений учащегося в художественно-изобразительной деятельности. До создания ситуации среди оценочных суждений у большинства подростков присутствовали сенсорные оценки: нравится – не нравится, красиво – некрасиво, аккуратно – неаккуратно. После создания ряда ситуаций у этих подростков в суждениях появлялись новые, связанные с профессиональной деятельностью, рациональные оценки, хотя большинство оценочных критериев продолжали носить эмоциональный характер. На первое место выступили критерии (рисунок) красивый – некрасивый, (рисунок) нравится – не нравится, на третье место – компоновка предметов в листе удачная – не удачная, дальше – все нарисовано аккуратно – неаккуратно, рисунок чистый – грязный. Различные формы вербализации оценки творческих достижений представлены в приложении 3.

На первом этапе одной из задач проектирования ситуации «аргументирование оценки» было формирование у учащихся способности видеть проявление различных признаков качественного художественного произведения с позиции реалистической школы рисования и умение излагать (вербализировать) свою точку зрения. Оценка учащимися академических работ производилась по показателям: композиционное решение; объёмно-пространственное решение; художественно-выразительные средства изображения; целостность композиционного изображения. Критерии оценки академической работы, предложенные в исследовании С.Н.Кравченко мы использовали при составлении таблицы «Критерии оценивания академического рисунка с позиций реалистической школы рисования» (Приложение 5) [77].

Наше исследование оценочного процесса в детских художественных школах г.Волжского и г.Волгограда показало, что учебная работа по дисциплине Рисунок соответствует высокому уровню знаний, умений и навыков, если она отвечает следующим критериям: рисунок хорошо закомпонован в формате листа; выполнено правильное линейно-конструктивное построение рисунка с

применением правил пространственной перспективы; в рисунке правильно переданы пропорциональные отношения между предметами рисунка; убедительно выполнено пространственное решение предметов с вспомогательной светотенью; рисунок целен и закончен. Учебная работа соответствует среднему уровню знаний, умений и навыков по дисциплине Рисунок, если он отвечает всем требованиям высокого уровня, но могут быть незначительные неточности в конструктивном построении деталей рисунка; если рисунок выразителен и целен, но неточен в конструктивном построении деталей и имеет незначительные ошибки в пропорциях одной из частей рисунка. Низкому уровню знаний, умений и навыков, как нами было показано, соответствует учебная работа, когда в рисунке есть ошибки в пространственном решении постановки; в работе есть незначительные ошибки в пропорциях частей рисунка; рисунок не выразителен и раздроблен [171,с.196-197].

Качество композиционного решения изображения является доминирующим фактором среди всех критериев и компонентов рисунка [10;77]. При оценивании объёмно-пространственного решения изображения особое внимание уделялось: конструктивному построению с учетом линейно-воздушной перспективы, точность передачи пропорций, передаче пространства в учебной постановке. Компонент «художественно-выразительные средства изображения» включает в себя оценку навыков владения техникой рисования с учетом выразительных средств выбранного материала и технологией исполнения, передачу материальности и фактуры предмета. Компонент «целостность изображения» включает в себя оценку ряда показателей: крупных пропорциональных и тональных отношений между всеми предметами. Этот показатель отражает умение учащегося вести работу в соответствии с основным методическим принципом изобразительного искусства: от общего к частному, и от частного снова к общему, с последующим синтезом того и другого [80, с.92].

Одним из средств создания ситуации «аргументирование оценки», требовавшей ознакомления учащегося с нормативно-задаваемыми критериями оценивания академических работ с позиций реалистической школы рисования,

был разработанный и проигранный нами *сценарий «Набираем баллы»*. Педагог знакомил учащихся с критериями, по которым он оценивал учебную работу: 1) компоновка (композиционное решение изображения), 2) крупные размеры предметов (передача пропорций), 3) мелкие размеры предметов (конструктивное построение объекта), 4) крупные тональные отношения между предметами, 5) светотень каждого предмета (передача объема предметов). Во время текущего просмотра педагог предлагал каждому учащемуся оценить свою работу по этим критериям. В случае качественного выполнения за каждый критерий учащиеся начисляли себе по 1 баллу, потом самостоятельно подсчитывали сумму баллов, набранных за работу (бланк самоконтроля за этапами и уровнем выполнения каждого этапа в приложении 10).

В процессе исследования мы уточнили степень участия педагога в процессе формирования опыта самооценки творческих достижений самооценки – на этом этапе педагог создаёт ситуации, провоцирующие действия самооценки [169,с.18]. Во время этой ситуации учащимся, находящимся на автооценочном уровне (30%), педагог даёт четкое определение каждого критерия оценивания работ. Если у учащегося в результате суммирования получалось небольшое количество баллов (1–2), то педагог оставлял за собой право повышения отметки. Во время подведения итогов учащимся, отнесённым к автооценочному уровню, требовалась помощь педагога. При этом было важно, чтобы учащийся почувствовал, что справился с ситуацией самостоятельно. Для этого использовались наводящие вопросы, которые позволили подростку в беседе с педагогом использовать оценочные навыки. Для учащихся, отнесённых нами к рациональному уровню (70%), пояснения и наводящие вопросы педагога носили обобщающий, абстрактный характер.

Для приобретения учащимися навыка использования нормативно-задаваемых критериев в процессе учебной деятельности мы апробировали *игровой сценарий «Блок-группы»*. Во время организации текущего просмотра педагог разделял академические рисунки по уровневым группам – «блокам» в зависимости от качества их выполнения: высокий, средний, низкий (критерии

оценивания академического рисунка с позиций реалистической школы рисования и уровни выполнения рисунка представлены в приложении 3). Учащиеся в этой ситуации должны были сами определить уровень, к которому была отнесена педагогом его работа. Наблюдение за оценочным процессом в контрольной группе показало нам, что оценивание академических работ происходило только во время текущего просмотра академических работ, во время которого педагог знакомил учащихся с фактической отметкой, не разъясняя критериев оценивания [166,с.108].

На первом этапе для большинства учащихся экспериментальной группы было характерно отсутствие системы выполнения академической работы, выражающееся в пропуске определённых этапов работы. Подростки сразу стремились к работе светотенью, пропуская этапы создания форэскиза, компоновки рисунка на листе, определения крупных размеров (пропорций) предметов, определения соотношений габаритных размеров между всеми предметами в академической постановке. На этом этапе педагог визуально контролировал алгоритм выполнения учащимся академического рисунка. В результате учащийся не только фиксировал каждый этап, но и стремился понять его значимость для качественного выполнения работы.

Далее, в соответствии с моделью процесса, был апробирован сценарий «*Отбор работ на итоговый просмотр*», который создавал условия для применения критериев оценивания, как в учебной, так и в самостоятельной деятельности, содействовал разрешению психологического конфликта между собственной оценкой и внешней оценкой, между результатом достижения и намеченным результатом. Подросток под руководством педагога отбирал для итогового просмотра несколько лучших академических работ. Педагогический совет во время итогового просмотра делал оценку этих работ, отличавшуюся от оценки педагога. В такой ситуации у подростка возникало конфликтное соотношение собственной оценки с внешней оценкой педагогического совета. В нашей ситуации отобранные педагогом на просмотр работы выступали для подростка в роли «намеченного результата». Выбор работ педагогом помогал

учащимся понять личные критерии педагога, через эти критерии подростки знакомились с его эстетическими установками.

На этом этапе педагог задавал учащимся наводящие вопросы о принципах отбора работ, критериях оценивания качества работы. В случае, когда оценка педсовета была ниже, чем оценка педагога, то учащиеся, отнесённые нами к рациональному уровню самооценки, испытывали меньший внутриличностный конфликт, чем учащиеся, находящиеся на автооценочном уровне. Связано это с различным уровнем притязаний у учащихся этих групп: у группы учащихся, относящихся к рациональному уровню опыта самооценки, он является реальным, адекватным; у учащихся, находящихся на автооценочном уровне – завышенным. После проигрывания сценария «Отбор работ на итоговый просмотр» большинство учащихся овладели нормативным способом оценивания, а их оценка рисунков стала чаще совпадать с оценкой педагога. Проведенное нами наблюдение показало, что в контрольной группе педагог самостоятельно отбирал академические работы для итогового просмотра, подключая учащихся только к оформлению работ [166,с.107]. При расхождении оценки ведущего педагога с оценкой педсовета подростки реагировали эмоционально, не соглашаясь на понижение самооценки: Почему классная оценка была выше, чем оценка на просмотре? Почему оценка на просмотре стала выше? Практически всегда такая эмоциональная реакция была связана с фактом понижения отметки. Подростки 11-12 лет «привязаны» к школьной «отметочной» системе, достижение и успех у них связаны с «высокими» отметками, а не с объективностью оценки, повышенными творческими требованиями и т.п. Если педагог не объяснял причины такого расхождения, то это делал заведующий учебной частью, объясняя позицию педагогического совета.

Педагогическая ситуация «аргументирование оценки», как мы предположили, также должна была способствовать изменению потребности подростков в художественно-изобразительной деятельности. У большинства подростков на первом (нормативно-задаваемом) этапе присутствовала внешняя мотивация, связанная с наградой или наказанием, что проявлялось в выполнении

работы по образцу. Учащиеся часто просили педагога показать образец выполнения самостоятельной работы и механически копировали его, считая такую работу лучше, чем технически неуверенно выполненная работа по аналоговому принципу. Нами апробировался сценарий «Домашняя работа без оценки»: педагог предлагал учащимся продемонстрировать свои возможности в изобразительной деятельности и выполнить дома самостоятельное задание в любой изобразительной технике (штриховой, пятновой, «аля-прима», «помокрому») или графическом материале (карандаш, тушь-кисть, «мягкий» материал). Обращаясь к различным техникам, педагог раскрывал для учащихся выразительные возможности каждого материала в передаче художественного образа или творческой задачи. Педагог отмечал, что отметка за эту работу выставляться не будет. У всех учащихся всех уровней групп была практически одинаковой реакция на такую форму домашнего задания – отсутствие оценки за работу удивляло учащихся. В этой ситуации педагог не оказывал на учащихся никакого воздействия, он только определял темы домашней работы для каждого учащегося.

После регулярного проигрывания сценария «Домашняя работа без оценки» учащиеся, отнесённые к рациональному уровню опыта самооценки, стали периодически выполнять самостоятельные творческие работы. У 75% учащихся экспериментальной группы, находящихся на автооценочном уровне, ещё отсутствовал интерес к выполнению самостоятельных творческих заданий, но в аудитории они работали увлечённо, с интересом.

Учащимися контрольной группы самостоятельная работа выполнялась по заданию педагога, оценка за самостоятельную работу выставлялась индивидуально в процессе беседы с каждым учащимся, с разбором задания по критериям.

Таким образом, на первом (нормативно-задаваемом) этапе формирования опыта самооценки творческих достижений, подростки – учащиеся экспериментальной группы – стали лучше ориентироваться в терминологии изобразительного искусства, с помощью инструкций педагога, позволяющих

понять каждый критерий, начали использовать в суждениях сублимированные оценки с использованием профессиональных терминов. На этом этапе у подростков менялся характер мотивации к художественно-изобразительной деятельности. 60% учащихся экспериментальной группы не выполняли самостоятельные работы во время каникул, некоторые подростки выполняли их на низком уровне, не проявляя при этом творческой инициативы в выборе технических средств, 40% участвующих в эксперименте подростков выполняли сложную работу, показывая при этом невысокий исполнительский уровень. Большинство подростков экспериментальной группы не могли самостоятельно принимать решение о завершении академического рисунка, вели работу бессистемно, пропуская отдельные этапы, сразу стремились к светотональной трактовке объема предметов. На этом этапе организационной формой оценочного процесса был текущий и итоговый просмотр. Средствами оценки служили баллы или номинации, в соответствии с поставленными учебными задачами.

Разница среднего уровня сформированности опыта самооценки творческих достижений у учащихся экспериментальной и контрольной групп на нормативно-задаваемом этапе наглядно и статистически незначительная (0,05). Результаты диагностики представлены в таблице 4 «Формирование опыта самооценки творческих достижений на нормативно-задаваемом этапе»

Таблица 4

**Формирование опыта самооценки творческих достижений
на нормативно-задаваемом этапе**

	уровни сформированности опыта самооценки творческих достижений / кол-во подростков (%) по уровням			средний уровень группы
	автооценочный	рациональный	аксиологический	
ЭГ	73	27	0	1,28
КГ	75	25	0	1,23

На *втором (субъектно-предметном) этапе* организованного в ходе эксперимента процесса у подростков происходило изменение содержания опыта самооценки творческих достижений. Это проявлялось в том, что академический рисунок учащимся велся не системно и его уровень не всегда соответствовал

требованиям учебного уровня. Работу учащиеся заканчивали после консультации с педагогом. В суждениях о качестве академического рисунка у них присутствовали сублимированные оценки: линии прямые – кривые, предметы похожи – не похожи, рисунок тёмный – светлый, нарисовано чисто – грязно. В выставках и конкурсах подростки участвовали по инициативе педагога. Самостоятельные работы выполнялись по образцу, без творческой инициативы.

Цель этого этапа была связана с привлечением учащихся экспериментальной группы к оценке творческих достижений как самостоятельному виду деятельности, дополняющему содержание художественного образования и созданием условий для преобразования в ходе оценивания общих художественных норм (значений) в индивидуальные. Дискуссии, используемые на данном этапе, выявляли позицию подростка в технических и технологических моментах изобразительной деятельности. В качестве показателей достижения цели на этом этапе нами рассматривались: самостоятельность в разработке замысла и движении к намеченному образу и завершению работы, системность художественно-изобразительной деятельности.

Применяемые на этом этапе педагогические средства были призваны актуализировать ситуацию «самоопределение в творческом процессе», посредством «проживания» которой учащиеся обретали уже более сложный оценочный опыт в процессе изобразительной деятельности. При проектировании ситуации «самоопределение в творческом процессе» мы опирались на выводы, сделанные Л.Г.Бортниковой о том, что сопоставление оценки и самооценки помогает выявлять тенденцию, свойственную ребенку – занижать, завышать или ориентироваться на оценку соучеников [26, с.14].

Целью проектирования, соответствующей данному этапу ситуации, была актуализация процесса анализа результатов художественно-изобразительной деятельности, разрешение конфликта между субъективной оценкой личности и объективной оценкой результатов деятельности этой личности. Для возникновения у учащегося субъектной позиции в оценочной деятельности и актуализации процесса оценивания академического рисунка нами апробировались

разнообразные приемы, например, *сценарий «Ранжирование»*: в процессе текущего просмотра учащиеся выступали в роли соавторов оценочного процесса и оценивали работы, выделяя среди них по возрастанию или убыванию самую лучшую или самую неудачную [165,с.57]. При этом опирались они на норму – качественный академический рисунок.

В этой ситуации для педагога был важен выбор средств итогового оценивания работ, который не должен был выражаться в баллах. Приверженность подростков к отметочной системе и прошлый, не связанный с изобразительной деятельностью оценочный опыт, заставили нас использовать номинации: «победитель в первой тройке работ», «победитель во второй тройке работ» и т.п. Анкетирование и наблюдение за учащимися показало, что до создания ситуации в оценочных суждениях подростков присутствовали сенсорные и сублимированные оценки. После регулярного проигрывания сценария «Ранжирование» у 17% подростков в оценочных суждениях появились рациональные оценки: компоновка хорошая – плохая, предметы построены правильно – не правильно, объём предметов выявлен – не выявлен.

Для поддержания учебного напряжения и интереса к оценочной деятельности в конце выполнения учебного задания нами апробировался сценарий оценочной игры «Чужая работа». Игра способствовала эмоциональному удовлетворению от процесса самостоятельного применения критериев оценивания академического рисунка, в ходе её проигрывания опробовались дискуссии, в которых учащимся предоставлялась возможность не только аргументировать свою точку зрения с применением профессиональной терминологии, но и быть объективным при оценке чужой художественной работы.

Сценарий оценочной игры «Чужая работа». Педагог в процессе текущего просмотра распределял 2-3 учебных работы не в «свою» уровневую группу и ставил в известность об этом учащихся. Учащиеся должны были определить эти работы и поместить их в «свою» уровневую группу. В процессе развития этой ситуации у учащихся появилась возможность вступить в дискуссию с педагогом,

предметом которой выступали критерии, предъявленные педагогом, такие как: композиция постановки, точность передачи пропорций, владение техническими средствами («культура штриха»). В процессе проигрывания этого сценария учащиеся экспериментальной группы определяли несостоятельность утверждения педагога путём последовательного раскрытия несоответствия этого утверждения ряду общепринятых положений и принципов с помощью нормативно-задаваемых критериев. Регулярное проигрывание этого сценария способствовало развитию у подростков критического мышления, проявляющегося в изменении его показателей: способности к оценке художественно-изобразительных возможностей других людей, нонконформизма, независимости суждений.

Подростки могли аргументировать свою точку зрения, быть беспристрастным в оценке результатов творческой деятельности. Поведение подростка в этой ситуации стало своеобразным «маркером» его конформизма. Нонконформизм проявлялся в несогласии с критериями предъявляемыми педагогом, учащиеся проявляли это несогласие сдержанно. Сам сценарий развития ситуации провоцировал подростков к проявлению нонконформизма, осмысленного и аргументированного. Если на первом этапе происходило знакомство учащихся с нормативно-задаваемыми критериями оценивания с позиции реалистической школы рисования, то на втором этапе подросток при оценивании работы осознавал, «что» он оценивает и «какого качества» этот аспект.

Наши наблюдения показали, что в контрольной группе оценка академических работ осуществлялась педагогом в форме текущего просмотра в конце занятия, учащиеся в процессе оценивания не участвовали, им также была не интересна оценка работ одноклассников [166,с.108]. Даже если учащиеся были не согласны с оценками педагога, они не высказывали открыто своё мнение, обижались, искали объективные оценки (просили оценить их работу других педагогов).

Педагогическая ситуация самоопределения в творческом процессе влияла на изменение уровня притязаний подростка, способствовала разрешению внутриличностного конфликта между уровнем цели действия и уровнем предыдущего выполнения. Об этом свидетельствовали такие индикаторы: нежелание участвовать в конкурсах, отсутствие интереса к творчеству других подростков, отсутствие интереса к произведениям современного искусства. На этом этапе нами апробировался сценарий «Школьный конкурс», способствующий формированию реального уровня притязаний подростка в художественно-изобразительной деятельности.

Сценарий «Школьный конкурс». Учащиеся участвовали в школьном этапе городского конкурса детского изобразительного творчества «Графика». Особенность школьного этапа состояла в том, что его победители продолжали участие в городском конкурсе по личной инициативе. Педагог оставлял за учащимся право выбора своего дальнейшего участия в конкурсе.

В ходе формирующего этапа эксперимента мы подтвердили выводы, сделанные Е.П.Ильиным, что люди, мотивированные на успех, наиболее сильно мотивируются заданиями средней трудности, с вероятностью достижения от 30 до 50%, мотивированные на неудачу – заданиями или слишком легкими или повышенной трудности [69,с.104].

Личное наблюдение за поведением учащихся на школьном этапе конкурса «Графика», анкетирование, беседы с учащимися всех уровневых групп перед конкурсом и после конкурса, изучение конкурсной документации, качественный анализ экспертных оценок результатов конкурса показали, что на втором этапе у учащихся, относящихся к автооценочному уровню, произошло изменение уровня притязаний. У них появилось желание сравнивать свою работу и работы других участников конкурса, эти подростки расстраивались, эмоционально сравнивая свои работы с работами конкурсантов: Да что там красивого..., Ничего особенного и т.п. Ф.Хоппе отмечал в своих исследованиях повышение уровня притязаний после успеха и снижение его после неудачи. По мнению Л.В.Бороздиной, уровень притязаний – это воплощенный стереотип тактики

целеполагания, привычный способ выбора субъектом целей [25,с.100]. Мы диагностировали расхождение самооценки и уровня притязаний подростка, проявлявшееся в эмоциональной реакции подростка на результат конкурса. Е.В.Зинько отмечает, что любое расхождение самооценки и уровня притязаний по высоте является одной из важнейших составляющих дискомфорта в эмоциональной сфере [63,с.21]. У учащихся со стремлением к высоким достижениям присутствовало скромное представление о своих способностях, но они стремились компенсировать его высокими результатами, прикладывая к достижению цели значительные усилия. Такие учащиеся часто недовольны собой, агрессивны и тревожны. Однако, по мнению Л.В.Бороздиной и Ф.Хоппе, расхождение самооценки и уровня притязаний в пользу последнего мотивируют человека к высоким достижениям [25]. В нашем исследовании эти психологические закономерности проявились в том, что подростки принимали самостоятельное решение об участии в дальнейшем сложном этапе конкурса, несмотря на возможность неудачного участия.

На субъектно-предметном этапе у учащихся всех уровневых групп было желание побороть неуверенность в своих возможностях, но делали они это по-разному: одни отказывались участвовать в конкурсе, другие – стремились к этому всеми возможными средствами. Расхождение самооценки и уровня притязаний по высоте сопровождалось изменениями мотивационно-ценностной сферы личности, появлением таких мотивов, как желание узнать свои изобразительные возможности, желание сравнивать себя с другими юными художниками. После регулярного проигрывания сценария «Школьный конкурс» самостоятельная оценка подростка начинала совпадать с «объективной» оценкой педагогического совета на итоговом просмотре или оценкой жюри конкурса. Учащиеся использовали во время работы на конкурсе сопоставительный способ оценивания результатов творческой деятельности.

Наши наблюдения в контрольной группе показали, что педагог не выбирал учащихся для участия в конкурсе, в конкурсах участвовали по собственной инициативе подростки, склонные к состязательности. Оценка своей

работы у таких учащихся не совпадала с оценкой жюри, вследствие чего у этих учащихся понижался уровень притязаний, что в дальнейшем, как показали наблюдения, выразилось в угасании интереса к изобразительной деятельности [166,с.108].

Ситуация самоопределения в творческом процессе также способствовала укреплению потребности подростка в художественно-изобразительной деятельности. Она создавала и разрешала внутриличностный конфликт между наградой и сложностью задания для достижения награды. Для достижения поставленной цели нами апробировался *сценарий «Итоговая домашняя работа»*. Педагог предлагал учащимся продемонстрировать все знания и навыки, полученные за определенный учебный период. Они должны были самостоятельно выполнить задание, самостоятельно выбрав тему и технику исполнения, масштаб творческой работы, художественные средства и материалы. За эту работу учащиеся могли получить отметку, которая повлияет на итоговую отметку за учебный год. Наблюдение за учащимися в процессе проигрывания этого сценария показало, что в начале сложившиеся условия побуждали учащихся к выполнению домашних работ (при этом никакого внешнего «давления» на них не оказывалось), впоследствии учащимся предстояло самостоятельно выполнить творческую работу и сделать её презентацию, чтобы продемонстрировать готовность к критическому обсуждению своей работы со сверстниками или художниками.

Педагог знакомил учащихся с вариантами выполнения самостоятельных заданий, показывал образцы, пояснял процесс выполнения заданий по аналогии; мотивировал к выполнению экспериментальных заданий, связанных с поиском новых технических форм, средств и приемов исполнения. Учащиеся самостоятельно выбирали вариант выполнения творческого задания. На этом этапе наибольший интерес у подростков вызывали такие приёмы, с помощью которых можно было использовать аналогию. Однако некоторые учащиеся стремились использовать нестандартные форматы, сложную компоновку, новые (не используемые в аудитории) технические приёмы и средства. На выполнение

задания отводилось неограниченное количество времени, что давало учащимся всех уровней возможность в равной мере продемонстрировать свои способности. В этой ситуации нами организовывался просмотр самостоятельных творческих работ в форме презентации её самим учащимся. Технические приёмы и средства исполнения, композиционные находки, представленные в результате просмотра стали достоянием всей группы. Такая форма проверки самостоятельных работ обогащала личностный опыт каждого учащегося, способствовала укреплению его авторитета в группе. Варианты выполнения аудиторных и самостоятельных домашних работ представлены в приложении 11.

Дискуссия в ситуации «самоопределение в творческом процессе» рассматривалась нами как экспериментальная проба самооценивания, включенная в деятельность учащихся. Во время презентации работ учащимся нами задавались вопросы, способствующие смысловому развертыванию общей оценки своей работы. Мы отметили, что интерпретирующие отношения предполагают ответы на вопросы: Что значит хороший (плохой) рисунок? Что ты имеешь в виду? Что ты хочешь этим сказать? Какой именно? Задавая такие вопросы, педагог должен понять стандартное для учащегося значение этих слов [164,с.140]. По мнению Н.Д.Арутюновой, каузальные (причинные) отношения используются преимущественно тогда, когда нужно привести фактические основания оценки вполне определенного (известного) объекта[5,с.192].

Во время презентации своей работы учащимся, относящимся к автооценочному уровню, нами задавались наводящие вопросы: о способе выполнения задания, о задачах поставленных учащимся. Мы предлагали учащимся оценить свою работу по критериям, отражающим их ценностное отношение к работе: работа не удалась, в работе нет ничего особенного, в работе есть кое-что интересное, шедевр! [173,с.237]. Для определения личностного отношения к 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 [173,с.237-238]. Педагог, проектируя сценарий

«Итоговая домашняя работа» в первый раз, использовал его для диагностики уровня притязаний учащегося, во второй раз – участвовал в выборе учащимся индивидуального задания. Учащимся, находящимся на автооценочном уровне, он помогал выбрать задание, позволяющее максимально проявить способности и пережить ситуацию успеха. Учащимся, относящимся к рациональному уровню опыта самооценки, выбравшим несложное задание, педагог рекомендовал усложнить задачу, подбадривая учащегося, мотивируя уверенностью в его возможностях.

Личное наблюдение показало, что впоследствии учащиеся, относящиеся к автооценочному уровню стали систематически выполнять самостоятельные творческие работы, а учащиеся, находящиеся на рациональном уровне опыта самооценки вносить в задание экспериментальные, творческие элементы. Наши наблюдения показали, что в контрольной группе обсуждение происходило в индивидуальной беседе в процессе урока, что позволяло педагогу определить отношение каждого учащегося к своей работе, помогало проанализировать технологические моменты исполнения, в процессе диалога с педагогом учащийся знакомился с его критериями оценки [166,с.108]. Вместе с этим, индивидуальная форма оценивания мешала расширению творческого опыта подростка.

Сценарий «Этапы». Действия педагога на этом этапе были связаны с организацией самоконтроля учащихся на каждом этапе выполнения работы. При первом выполнении этого задания педагог озвучивал каждый этап и давал время на его выполнение обычно больше, чем положено. Педагог следил только за алгоритмом выполнения работы, отмечал важность каждого этапа. Акцент в академической работе сдвигался с самой учебной задачи на порядок её реализации. Во время выполнения этого задания педагог раздавал каждому учащемуся бланки самоконтроля и просил их прикрепить рядом с рисунком. На бланке были обозначены этапы работы над рисунком. Учащимся рекомендовалось в конце каждого этапа поставить знак (палочку, галочку) о выполнении этого этапа. Бланк самоконтроля системности выполнения

учебного задания представлен в приложении 10, этапы выполнения академической работы представлены в приложении 4.

Личное наблюдение и анализ экспертных оценок результатов художественно-изобразительной деятельности учащихся показали, что около половины экспериментальной группы – учащиеся, находящиеся на автооценочном уровне, пропускали отдельные этапы или были неорганизованны. Педагогу приходилось просить учащихся убирать нарисованное стирательной резинкой и возвращаться к пропущенному этапу. За учащимися этой группы осуществлялся особый контроль, так как они не хотели исправлять работу, понимая, что на её выполнение остается мало времени. Этой группе учащихся мы давали больше учебного времени на выполнение задания. Учащиеся, отнесенные к рациональному уровню (42% экспериментальной группы), в большинстве случаев организовано переходили с этапа на этап, им требовалось меньше учебного времени для выполнения задания. В отношении этих учащихся педагог должен был только контролировать время работы над каждым этапом.

В контрольной группе в процессе выполнения академической работы 70 % учащихся тоже пропускали различные этапы выполнения, педагог не акцентировал внимание учащихся на важности системного выполнения работы. Вместе с этим усложнение учебных задач формировало у учащихся волевое преодоление творческих затруднений, способствовало развитию художественно-изобразительных способностей: целостного восприятия природы и изображения, глазомера. Некоторые учащиеся контрольной группы (30% группы) на этом этапе могли оценить только начальные этапы работы: построение, компоновка, используя профессиональную терминологию. Решение о завершении работы над рисунком большинство учащихся принимали по рекомендации педагога.

Подводя итоги второго (субъектно-предметного) этапа, следует отметить, что ситуация «самоопределения в творческом процессе» была ориентирована на дальнейшее развитие у подростков субъектного отношения к оценке своей деятельности. У подростков произошло волевое преодоление учебных затруднений, обогатился личностный опыт. В экспериментальной и контрольной

группе было одинаковое количество учащихся использующих сублимированные оценки: линии прямые – кривые, рисунок аккуратный – не аккуратный. Однако среди учащихся экспериментальной группы появились подростки, использующие в оценочных суждениях художественные принципы и профессиональную терминологию. Одинаковое количество учащихся экспериментальной и контрольной групп вели работу бессистемно и ожидали рекомендации педагога на этапе завершения. Однако в экспериментальной группе появились учащиеся, способные принимать самостоятельное решение о завершении работы. Педагогическая ситуация самоопределения в творческом процессе способствовала развитию важного компонента художественно-изобразительных способностей – целостного восприятия природы и изображения, актуализировала навык применения различных способов оценивания в процессе художественно-изобразительной деятельности, помимо этого у учащихся экспериментальной группы на этом этапе развивались работоспособность и самостоятельность. На этом этапе появилась такая форма оценки как сооценка, хотя почти все учащиеся экспериментальной группы испытывали внутриличностный конфликт между субъективной оценкой друга и объективной оценкой результатов его деятельности. Большинство учащихся экспериментальной группы стали охотно выполнять самостоятельные работы по аналогии с аудиторными, 30% учащихся контрольной группы выполняли самостоятельные работы ситуативно или не делали их, ссылаясь на занятость в общеобразовательной школе.

Разница среднего уровня сформированности опыта самооценки творческих достижений у учащихся экспериментальной и контрольной групп на субъектно-предметном этапе статистически незначительная (0,1).

Таблица 5

**Формирование опыта самооценки творческих достижений
на субъектно-предметном этапе**

	уровни сформированности опыта самооценки творческих достижений / кол-во подростков (%) по уровням			средний уровень группы
	автооценочный	рациональный	аксиологический	
ЭГ	50	42	8	1,5
КГ	65	35	0	1,4

Результаты диагностики представлены в таблице 5 «Формирование опыта самооценки творческих достижений на субъектно-предметном этапе».

На *третьем (субъектно-рефлексивном) этапе* организованного в ходе эксперимента процесса проверялась эффективность педагогических средств, обеспечивающих создание условий, способствующих накоплению опыта проявления субъектной позиции подростками в оценке результатов художественно-изобразительной деятельности, продолжалось изменение содержания опыта самооценки творческих достижений. Это проявилось в самостоятельном отборе учащимися работ на просмотры и конкурсы. В оценке академических работ учащимися использовались профессиональная терминология (компоновка хорошая – плохая, предметы построены правильно – не правильно, объем предметов выявлен – не выявлен), хотя некоторые оценки по-прежнему носили сенсорный характер (все нарисовано чисто – грязно). Академическая работа практически всеми учащимися велась последовательно, на начальных этапах многими ещё пропускаются некоторые этапы: соотношения крупных размеров предметов, крупные тональные отношения между всеми предметами. Эти этапы были важны для обобщения работы, придания ей целостности и завершённости. Решение о завершении работы над рисунком большинство учащихся принимали после консультации с педагогом.

Целью этого этапа было укрепление субъектной позиции подростка в процессе формирования самооценки как необходимого условия художественной деятельности, создание условий для сравнения результатов художественной деятельности относительно результатов референтной группы. Оценочный процесс был перенесен в конкурсную и самостоятельную деятельность подростка. На этом этапе подросткам предоставлялась свобода в выборе лучших работ для итогового просмотра, предоставлялась инициатива в выборе тем, задач и технологий в самостоятельной деятельности. Оценочные ситуации этого периода были ориентированы на побуждение учащегося к принятию самостоятельных решений, актуализировали опыт личностного оценивания. Применяемые на этом этапе педагогические средства были призваны

актуализировать ситуацию «самопрезентация творческих достижений». Подростки стремились услышать критику своих работ, вступить в диалог с коллегами, отстаивать свою «творческую» точку зрения на выбор средств и технических приемов для достижения поставленной цели.

В качестве показателей достижения цели на этом этапе нами рассматривалась творческая инициатива при выполнении самостоятельных работ. Учитывая осознанную мотивацию учащихся, их стремление к высокому качеству работы, умение самостоятельно анализировать работу, в оценочном процессе появились новые формы: выставка и конкурс.

Вся описанная работа на первых двух этапах осуществлялась преимущественно в традиционной для детской художественной школы учебной деятельности. Наблюдение за учащимися показало, что урок, как форма организации образовательного процесса сдерживает развитие опыта самооценки творческих достижений. В процессе проектирования ситуации «самопрезентация творческих достижений» мы подтвердили это предположение – на уроке успешно удастся формировать умения и навыки учащихся, однако процесс развития личности не ограничивается только этими универсалиями... Инициативность, и самостоятельность, критичность мышления, эстетический вкус – качества, необходимые творческой личности, которые невозможно развить на уроке [173,с.236].

Формирование опыта самооценки творческих достижений на третьем этапе органично сочеталось с конкурсной и самостоятельной творческой деятельностью учащихся. Необходимо отметить, что на первых двух этапах формирование опыта самооценки в процессе конкурсной деятельности было направлено в основном на учащихся уровня рациональной самооценки (42% экспериментальной группы). Такой подход был связан с тем, что в начале второго этапа у учащихся, находившихся на автооценочном уровне (50% экспериментальной группы) недостаточно развит опыт сопоставительного оценивания. Также у этих учащихся был низкий или средний уровень знаний, умений и навыков в художественной деятельности. При неудачном выступлении

на конкурсе всё это могло способствовать занижению уровня притязаний и стать причиной разочарования в художественном творчестве.

Применяемые на этом этапе педагогические средства были призваны актуализировать ситуацию самопрезентации творческих достижений, посредством «проживания» которой практика оценивания потенциального «творческого Я» обогащалась новыми смыслами и способствовала разрешению внутриличностного конфликта между уровнем цели действия и уровнем предыдущего выполнения, возникшей во время моделирования этой ситуации.

Если на предыдущем этапе подростки участвовали в школьном этапе конкурса по инициативе педагога, а проблема определения своих творческих возможностей возникла только перед учащимися-победителями конкурса, то на третьем этапе сценарии были направлены на всех учащихся и были связаны с ситуацией прогноза и ситуацией принятия решения об участии в конкурсе. Одними из средств создания ситуации «самопрезентация творческих достижений», требовавшей укрепления субъектной позиции подростка в процессе художественно-изобразительной деятельности, были разработанные и проигранные нами сценарии – «Городской конкурс» и «Итоговый просмотр».

Сценарий «Городской конкурс». Педагог объявлял в группе условия участия в конкурсе (для этого сценария надо было подобрать конкурс детского изобразительного творчества с заочным участием, когда работа высылается на конкурс). Учащиеся самостоятельно принимали решение об участии в этом конкурсе и оценивали реальность достижения награды. Этой работе предшествовал анализ и оценивание рисунков конкурсантов с применением критериев соответствия условиям конкурса, а также сравнение учащимися личных творческих возможностей с условиями конкурса.

Личное наблюдение, анкетирование, беседы с подростками, участвующими в процессе проведения конкурса показали, что учащиеся, относившиеся к автооценочному уровню, (17% экспериментальной группы) не высказывали желания участвовать в конкурсе, поскольку считали награду недостижимой, даже при большом желании повысить свою самооценку, они не рисковали. Если среди

них оказывался учащийся, у которого были работы, соответствующие условиям конкурса, то педагог наводящими вопросами «подводил» его к возможности участия этой работы в конкурсе. Учащиеся, находившиеся на рациональном уровне опыта самооценки (50% экспериментальной группы), демонстрировали негативное отношение к возможности своего участия в конкурсе. Причины этому были разные: объективные – отсутствие конкурсной работы, субъективные – низкий уровень притязаний подростка на высокое достижение. При таком развитии ситуации педагог подбадривал учащихся, просил товарищей по группе высказаться о возможности их участия в конкурсе. У подростков происходил диалог со средой и рефлексия творческих достижений. Предметом дискуссии становились такие проблемы, как: «Конкурс как возможность испытать свои художественные возможности», «Конкурс как репетиция будущего творческого конкурса в учебном учреждении», «Конкурсы и выставки в профессиональной жизни художника (скульптора, дизайнера, архитектора, графика)», «Выставка как способ вступить в диалог с обществом». Таким образом, поддержка педагога и, особенно, поддержка группы способствовали принятию решения у неуверенных в себе учащихся этой группы.

Наблюдение в контрольной группе показало, что на этом этапе педагог самостоятельно привлекал учащихся к конкурсной деятельности – обычно это были подростки, имеющих высокий уровень ЗУН и успешный опыт участия в конкурсах [166,с.109]. Однако педагог не препятствовал участию в конкурсе других учащихся. К третьему этапу многие учащиеся уже принимали участие в конкурсах и, если этот опыт был неудачный, то учащиеся отказывались участвовать еще раз, боясь понижения самооценки.

Сценарий *«Итоговый просмотр»*. Учащимся предоставлялась возможность самостоятельного отбора для итогового просмотра трёх лучших работ по рисунку и живописи. Отбор работ для итогового просмотра проходил в конце учебного полугодия. Учащиеся всех классов приносили работы, выполненные в этот период, раскладывали их на полу аудитории в хронологической последовательности выполнения. Подготовка к просмотру –

событие для всех в школе радостное, проходящее на эмоциональном подъёме. Учащимся было интересно увидеть, что они сделали за полугодие и что сделали их товарищи по группе. Они сравнивали свои работы с работами учащихся из других групп. Чужая качественная работа привлекала учащихся экспериментальной группы, они стремились понять способы достижения такого качества. Если присутствовал автор, они открыто и радостно восхищались работой. Доброжелательная, позитивная атмосфера подготовки к итоговому просмотру снимала у учащихся тревожность в ожидании оценки.

Наблюдения, сделанные в процессе проектирования ситуации «самопрезентация творческих достижений» позволили нам сделать вывод, что для учащихся различных уровней групп немаловажным аспектом в формировании опыта самооценки творческих достижений является степень участия педагога в этом процессе [169, с.18]. Учащимся, находящимся на автооценочном уровне (17% учащихся экспериментальной группы), педагог задавал наводящие вопросы с критериями оценивания работы. Помимо этого педагог просил учащегося оценить каждый рисунок как личное достижение: Сколько труда было вложено? Принесла ли работа удовлетворение? Открыла ли она (работа) что-то новое для себя? Приём наводящих вопросов, касающихся не качества выполнения работы, а ценностно-смыслового отношения к ней, по-новому раскрыл этим учащимся их возможности в художественно-изобразительной деятельности. Учащиеся, находившиеся на рациональном уровне (50% контингента экспериментальной группы), сделав первичный отбор по критериям «удачно выполнено – неудачно выполнено», применили личностный способ оценивания. Однако им потребовалась помощь педагога для окончательного отбора работ. Они стремились к высокому результату и боялись ошибиться при выборе «лучшей» работы среди «хороших». Этим учащимся педагог просил самостоятельно выбрать три работы. Одним из приёмов формирования опыта самооценки в этом случае была сооценка. Педагог просил учащихся (преимущественно находившихся на аксиологическом уровне опыта

самооценки – 33% контингента) помочь остальным учащимся отобрать работы и объяснить им обоснованность выбора работ.

После оглашения результатов просмотра у учащихся, относившихся к автооценочному уровню, уже не возникали волнения по поводу полученных результатов. Однако если оценки педагога отличались от оценки педсовета, то это противоречие создавало новый конфликт у учащихся этой группы – недоверие к оценке педагога, сомнение в её объективности. У учащихся, отнесённых к рациональному и аксиологическому уровню, самооценка работ с оценкой педсовета совпадала полностью. Учащиеся оценивали работу, используя критерий «красиво – не красиво», однако вкладывали в него другое значение, нежели на первом этапе. Если на первом этапе это была сенсорная оценка, то сейчас учащиеся вкладывали в это понятие многообразие значений: выразительная композиция, точное построение, убедительно переданное пространство, культура штриха, владением материалом (карандаш, тушь, соус и т.п.), гармоничные отношения светлых и темных пятен, целостность и т.п.

Педагогическая ситуация «самопрезентация творческих достижений» создавала условия для разрешения конфликта между наградой и сложностью задания для достижения награды и способствовала созданию условий для оценивания личного творческого потенциала, поскольку позволяла подросткам сопереживать успех, интересоваться и восхищаться чужими работами. На этом этапе ученикам предоставлялся максимум свободы и инициативы, развертывалась ситуация формирования опыта оценки личного творческого потенциала. На этом этапе учащиеся самостоятельно выбирали задачи без руководства извне, они выбирали технику исполнения, художественные средства и материалы для выполнения самостоятельного домашнего задания. Постановка значимой для субъекта цели и планирование осуществлялось учеником также самостоятельно, по личной инициативе.

Одним из средств создания данной ситуации, требовавшей разрешения конфликта между наградой и сложностью задания для достижения награды, был разработанный и проигранный нами *сценарий «Летнее задание»*: в конце

учебного года, прощаясь на летние каникулы, мы провели с учащимися напутственную беседу. В конце беседы мы предложили им выполнить самостоятельное летнее задание: этюды, зарисовки, композиции на свободную тему [164,с.140]. 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 [173,с.237]. Во время моделирования этого сценария важным для нас был поиск оптимальных способов обращения к личностной сфере учащихся – поддержка, совместная переоценка опыта оценивания результатов самостоятельной художественной деятельности, личностно-смысловой диалог [164, с.140]. Особое место в процессе реализации сценария «Летнее задание» имело применение нами техники диалога – от диалога как формы общения до личностно-смыслового диалога о творческих перспективах, жизненных планах и художественных предпочтениях [173,с.237]. Обсуждались такие проблемы: индивидуальный творческий потенциал; среда, влияющая на творческое развитие; литература как один из источников вдохновения; бесконечные возможности природы (наблюдение природы; самоорганизация творческой деятельности; индивидуальные творческие предпочтения (тематические и технические); ремесло и искусство: как отличить одно от другого. И.Э Кашекова отмечает важность вопросов и диалога в развитии творческой личности: «Если человек не ждёт, когда ему зададут тот или иной вопрос, чтобы начать свой поиск, а сам умеет задавать себе вопросы и самостоятельно искать на них ответы, то можно сказать, что у него есть потенциал для развития творчества» [154,с.178].

В специфике организации просмотра самостоятельных летних работ мы отметили, что каждому учащемуся была определена своя последовательность представления работы, таким образом, мы спланировали такую последовательность показа работ, чтобы слабоуспевающие учащиеся начинали презентацию, а более сильные учащиеся – заканчивали [173,с.237].

Учащихся, находившихся на автооценочном уровне, на этом этапе было немного – 17% экспериментальной группы. Они показывали работы, выполненные по аналогии с самостоятельными творческими работами, выполняемыми в течение учебного года. Учащиеся, относившиеся к рациональному уровню (50%), проявили себя на этом этапе по-разному. Одни выполнили небольшое количество работ с элементами эксперимента, поиском новых техник и технологий, другие выполнили большое количество работ, но ниже обычного для себя уровня. Были учащиеся, выполнившие на высоком уровне небольшое количество работ по аналогии с академическими заданиями. Учащиеся, находившиеся на аксиологическом уровне (33% экспериментальной группы), показали большое количество работ разнообразного уровня, различных способов исполнения: по аналогии и экспериментально – в различных техниках и разнообразным материалом. Они преодолели трудности, осваивая новый материал, закрепили знания, выполняя задания, аналогичные работам, выполненным в течение года.

Важным фактором в формировании оценочных действий является не сама педагогическая оценка, а факт доверия к ней учащегося. В.В.Сериков отмечает, что педагог «презентует учащемуся этот мир посредством своей как предметной, так и культурной компетенции» [149,с.128]. Только понимая ценностные установки педагога, учащийся принимает его помощь и поддержку в проблемной ситуации. С ценностными, эстетическими, творческими критериями педагога учащийся мог познакомиться на персональных выставках педагогов, в совместном с педагогом исполнении учебных или творческих заданий, в ситуации «столкновения» оценочных действий.

В процессе апробации сценария «Летнее задание» мы предложили учащимся группы оценить работу по критериям, отражающим их личностно-ценностное отношение к работе: работа не выразительная, в работе нет ничего оригинального, в работе есть кое-что интересное, шедевр! Также, чтобы определить личностно-ценностное отношение к своей работе, мы попросили учащихся 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 критериям: В работе нет ничего оригинального, особенного, не надо показывать на выставке! В работе есть кое-что интересное, можно показать на выставке! Шедевр, обязательно нужно показать на выставке! [173,с.237-238]. Критерии, используемые учащимися в этой ситуации, носили личностно-ценностный характер. Применяя их, учащиеся приобретали опыт выбора, учились по-новому смотреть на свой творческий потенциал в целом.

В контрольной группе задания для самостоятельного выполнения соответствовали образовательной программе и выполнялись учащимися по аналоговому принципу. Некоторые учащиеся контрольной группы (40%) на третьем этапе уже потеряли интерес к изобразительной деятельности и перестали систематически выполнять самостоятельные работы, ссылаясь на занятость в школе. Процесс наблюдения за учащимися контрольной группы позволил нам сделать вывод, что выставки домашних работ учащихся экспериментальной группы еще мотивировали учащихся контрольной группы к выполнению домашних работ, внося соревновательный момент в образовательный процесс [166,с.109]. Наблюдение и беседы с учащимися контрольной группы показали, что самостоятельные работы учащихся экспериментальной группы, выполненные с использованием различных техник и экспериментальных технологий, привлекал внимание учащихся контрольной группы. Это выражалось в высказываниях: А что, так можно делать? Почему мы так не делаем? Я хочу тоже попробовать! и т.п.

При актуализации педагогической ситуации самопрезентации творческих достижений использовались приёмы, которые создавали условия для приобретения самостоятельности в разработке замысла, движении к намеченному образу и завершению работы. Катализатором процесса в этой ситуации выступало время выполнения работы.

Нами апробировался игровой *сценарий* «Дефицит времени». Если на предыдущем этапе педагог отводил много время на выполнение работы, давая учащимся возможность не испытывать тревоги из-за его нехватки, то на третьем этапе создавался «дефицит» времени – на выполнение учебного задания времени давалось меньше, чем положено по учебному плану. На последнем занятии педагог начинал «подталкивать» учащихся к завершению работы и в ситуации дефицита времени наблюдал, как закрепились навыки системного ведения работы у разных учащихся.

Наблюдения за подростками в процессе выполнения учебных заданий, личные беседы с подростками в процессе оценивания показали, что учащиеся, отнесенные нами к автооценочному уровню, (17%) нуждались в поддержке педагога при принятии ответственного решения. Педагогическая поддержка состояла в создании ситуации, когда подросток чувствует, что может самостоятельно принять решение о завершении работы. Для этого использовался приём наводящих вопросов, что позволило актуализировать рефлексивные действия, чтобы учащийся впоследствии мог преодолеть аналогичные затруднения самостоятельно, без рекомендаций педагога. Для группы учащихся, находившихся на рациональном уровне опыта самооценки (50%), поддержка педагога состояла в проверке знания этапов работы, умения реализовать определенную систему выполнения работы и использовать профессиональную терминологию в суждении о качестве работы. При работе с учащимися, относившимися к аксиологическому уровню (33% контингента экспериментальной группы), педагог использовал принцип полной самостоятельности. Общение педагога и учащегося в процессе консультации позволяло педагогу выяснить обоснованность применения учащимся оценочных критериев на каждом этапе работы.

До создания ситуаций учащиеся, относившиеся к автооценочному уровню, заканчивали работу после консультации с педагогом и пропускали определенные этапы: соотношение крупных размеров предметов, крупные тональные отношения, тональные отношения между всеми предметами. Группа учащихся,

находившихся на рациональном и аксиологическом уровне, заканчивала работу самостоятельно, система выполнения работы над академическим рисунком у них была правильная, однако они пропускали важный завершающий этап – определение тональных отношений между всеми предметами, позволяющий обобщить работу, сделать её цельной.

К концу третьего этапа у всех учащихся экспериментальной группы произошли положительные изменения в содержании опыта самооценки творческих достижений. Большинство учащихся контрольной группы не могли отделить оценку работы своего друга от его субъективной оценки. В экспериментальной группе большинство подростков владело сопоставительным способом оценивания, небольшая часть учащихся могла определить свой творческий потенциал. В контрольной и экспериментальной группах на этом этапе было одинаковое количество учащихся, способных вести академическую работу системно и заканчивать её по рекомендации педагога, однако в экспериментальной группе было больше учащихся, самостоятельно принимающих решение о завершении работы. Учащиеся обеих групп при выполнении академической работы не достигали целостности изображения. На этом этапе в экспериментальной группе увеличилось количество учащихся, выполняющих самостоятельные работы по аналоговому принципу, связано это было с усложнением учебных задач, вместе с этим, в экспериментальной группе было больше учащихся выполняющих самостоятельные работы с творческим поиском новых тем, форм и технологий.

Разница среднего уровня сформированности опыта самооценки творческих достижений у учащихся экспериментальной и контрольной групп на субъектно-рефлексивном этапе статистически значительная (0,5). Результаты диагностики представлены в таблице 6 «Формирование опыта самооценки творческих достижений на субъектно-рефлексивном этапе».

**Формирование опыта самооценки творческих достижений
на субъектно-рефлексивном этапе**

	уровни сформированности опыта самооценки творческих достижений / кол-во подростков (%) по уровням			средний уровень группы
	автооценочный	рациональный	аксиологический	
ЭГ	17	50	33	2,2
КГ	50	35	15	1,7

На *четвёртом (лично значимом) этапе* организованного в ходе эксперимента процесса у учащихся завершается формирование опыта самооценки творческих достижений в учебной деятельности, продолжается формирование опыта самооценки творческих достижений в конкурсной и самостоятельной деятельности. Учащиеся используют в рассуждениях о процессе работы и качестве рисунка профессиональные термины. Все учащиеся ведут академический рисунок последовательно, однако на этапе обобщения рисунка им требуется помощь педагога. Они способны самостоятельно отобрать лучшие работы для итогового просмотра, многие учащиеся участвуют в выставках и конкурсах. Все учащиеся систематически выполняют домашние работы по аналоговому принципу, с элементами эксперимента.

Цель этого этапа – создание условий для самостоятельной оценки результатов художественно-изобразительной деятельности в процессе личного развития. Основные задачи, решаемые на этом этапе, были связаны с актуализацией практики оценивания потенциального «творческого Я». Ситуации последнего этапа создавали условия для взаимного обогащения личного опыта учащихся и педагога. Применительно к характеристикам этого этапа можно использовать слова В.В.Серикова: «На этом этапе 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»[157,с.119]. Учитывая стремление учащихся к освоению нового творческого опыта, на этом этапе формирование самооценки творческих достижений происходило в процессе конкурсной и самостоятельной деятельности

учащихся. Формой оценки на этом этапе остались сооценка, самооценка, выставка, конкурс, а средствами – баллы, призы, звания.

В качестве ведущего педагогического средства для достижения поставленной цели на четвёртом этапе использовалась ситуация «самовыдвижение своей кандидатуры (на конкурс или выставку)», ориентированная на самостоятельную оценку подростками потенциального «творческого Я» по личностно значимым критериям. На этом этапе образовательный процесс превратился, по мнению В.В.Серикова, в событие 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 [157,с.119].

Педагогические средства формирования опыта самооценки творческих достижений на этом этапе были связаны с наградами на конкурсах – призами. Также использовалось такое оценочное средство как «звание» (лучший ученик, стипендиат), которые присваиваются администрацией школы или города по результатам учебной и конкурсной деятельности. Было особенно важно, чтобы на момент применения материальных методов сама художественная деятельность имела для подростка ценность.

В качестве показателей достижения цели на этом этапе нами рассматривалась активность участия подростка в конкурсах и выставках.

В ситуации «самовыдвижение своей кандидатуры (на конкурс или выставку)» менялось содержание самостоятельных творческих работ, они стали носить экспериментальный характер, выполнялись с использованием новых техник и методов. Одним из средств создания данной ситуации, требовавшей изменения содержания самостоятельных творческих работ, был разработанный и проигранный нами сценарий «Персональная выставка». Педагог предлагает учащимся продемонстрировать свои возможности в изобразительной деятельности и выполнить дома самостоятельные задания в любой технике и тематике. Творческий эксперимент учащихся поощрялся проведением

персональных или групповых выставок на школьном или городском уровне. При отборе работ для выставок или итогового просмотра педагог выступал уже в роли эксперта, оставляя инициативу в выборе лучших трёх работ самому учащемуся. 52% учащихся экспериментальной группы выполняли самостоятельные работы с творческим началом, однако 15% этих учащихся сделали много интересных и оригинальных самостоятельных работ, которые можно было продемонстрировать на персональной выставке. В процессе эксперимента мы организовали в детской художественной школе 2 персональные выставки по результатам работы на летних каникулах и одну классную выставку в детско-юношеской библиотеке г. Волжского.

Персональные выставки и выставки лучших домашних работ экспериментальной группы привлекли внимание 23% учащихся контрольной группы, однако не побуждали их к выполнению самостоятельных работ. Ситуация «самовыдвижение своей кандидатуры» создавалась в процессе конкурсной деятельности учащегося и способствовала подготовке учащихся к конкурсным испытаниям или творческому экзамену при поступлении в художественное учебное заведение. При проектировании такой ситуации педагог ориентировался только на учащихся, планирующих дальнейшее обучение художественной специальности. Также как и в предыдущих ситуациях, степень участия педагога в процессе формирования опыта самооценки творческих достижений зависела от уровневой группы учащегося: для подростка, находящегося на аксиологическом уровне педагог являлся консультантом при отборе работ на просмотр или конкурс, экспертом учащегося в ситуации самовыдвижения учащегося на конкурс и консультировал его в процессе оценивания самостоятельных творческих работ [169,с.18].

В процессе беседы с учащимися экспериментальной группы и их родителями мы пришли к выводу, что 50% учащихся хотят поступать в художественные учреждения среднего профессионального и высшего профессионально образования. В беседе с учащимися контрольной группы мы

сделали вывод, что в контрольной группе 3% учащихся планировали поступать в художественные учебные заведения.

Подводя итоги четвертого (лично значимого) этапа формирования опыта самооценки творческих достижений, мы отметили, что произошли положительные изменения во всех компонентах исследуемого феномена. Личное наблюдение, анкетирование, тестирование, беседы с учащимися экспериментальной группы, изучение педагогической документации, количественный и качественный анализ экспертных оценок результатов художественно-изобразительной деятельности учащихся показали, что на этом этапе в экспериментальной группе нет учащихся, использующих сенсорные оценки, у большинства учащихся появились новые оценочные критерии – лично значимые. В контрольной группе по-прежнему подростки использовали сенсорные оценки, практически не используя профессиональную терминологию. В экспериментальной группе увеличилось количество учащихся, участвующих в конкурсах и выставках по собственной инициативе, причем большинство учащихся могли реалистично оценить свою работу ещё до решения жюри. У учащихся, относившихся к рациональному уровню (48% учащихся экспериментальной группы), появилось стремление расширить свой творческий потенциал, они стали активнее выполнять самостоятельные творческие работы. Учащиеся, находившиеся на аксиологическом уровне (52%), стали связывать свои дальнейшие жизненные планы с художественной деятельностью и планировать поступление в художественные учебные учреждения. Наша опытная работа подтвердила выводы, сделанные Л.И.Божович о том, что профессиональная ориентация подростков связана с опытом оценивания своих творческих возможностей в известной деятельности [18].

Разница среднего уровня сформированности опыта самооценки творческих достижений у учащихся экспериментальной и контрольной групп на лично значимом этапе статистически значительная (0,5). Результаты диагностики представлены в таблице 7 «Формирование опыта самооценки творческих достижений на лично значимом этапе».

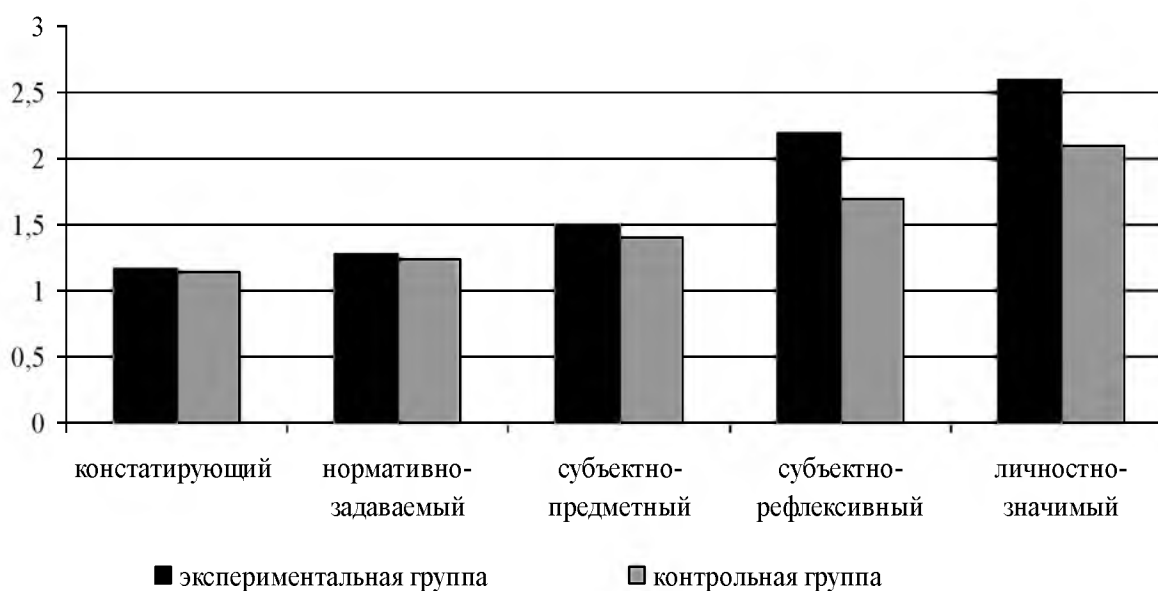
**Формирование опыта самооценки творческих достижений
на личностно значимом этапе**

	уровни сформированности опыта самооценки творческих достижений / кол-во подростков (%) по уровням			средний уровень группы
	автооценочный	рациональный	аксиологический	
ЭГ	0	48	52	2,6
КГ	25	45	30	2,1

В целом, процесс формирования опыта самооценки творческих достижений сопровождался положительной динамикой. Динамика формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков в экспериментальной и контрольной группах представлена на диаграмме 4.

Диаграмма 4

**Динамика формирования опыта самооценки творческих достижений
в экспериментальной и контрольной группах на различных этапах**



На первом (нормативно-задаваемом) этапе уменьшилась группа учащихся, находившихся на автооценочном уровне. Была выявлена динамика устойчивого опережения в качественном изменении показателей критерия «Вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности» у учащихся экспериментальной группы с показателями учащихся контрольной группы.

На втором (субъектно-предметном) этапе произошло резкое увеличение количества учащихся, относящихся к рациональному уровню, за счет

уменьшения количества учащихся, относившихся к автооценочному уровню опыта самооценки. В связи с перенесением оценочного опыта на этих этапах в самостоятельную деятельность, уровень ЗУН (знаний умений и навыков в изобразительной деятельности) у подростков всех уровневых групп незначительно опережал изменение уровня сформированности опыта самооценки творческих достижений.

На третьем (субъектно-рефлексивном) этапе произошло увеличение количества учащихся аксиологического уровня самооценки за счет учащихся рационального уровня самооценки. Связано это с перенесением оценочного опыта на этом этапе в конкурную деятельность и с изменением нормативно-задаваемых критериев в оценке художественно-изобразительной деятельности на лично значимые. Была выявлена динамика устойчивого опережения в качественном изменении показателей критерия «Оценивание потенциального “творческого Я”» у учащихся экспериментальной группы с показателями учащихся контрольной группы. Уровень ЗУН (знаний, умений и навыков в изобразительной деятельности) у всех подростков незначительно опережал изменение уровня сформированности опыта самооценки творческих достижений.

На завершающем, четвёртом этапе в экспериментальной группе не осталось учащихся, находящихся на автооценочном уровне, произошло увеличение числа учащихся, относившихся к аксиологическому уровню опыта самооценки за счет уменьшения количества учащихся, относившихся к рациональному уровню. Немаловажным аспектом в процессе формирования опыта самооценки творческих достижений являлась поддержка учащегося на различных социальных уровнях: классном, школьном, муниципальном, федеральном. Личная педагогическая практика – опыт работы руководителем Детской художественной школы г.Волжского и председателем совета директоров школ учреждений дополнительного образования г. Волжского – показала устойчивую закономерность: чем выше уровень опыта самооценки творческих достижений подростка, тем большая поддержка требуется ему на различных социальных уровнях. Процесс поддержки учащихся, относящихся к разным уровневым

группам опыта самооценки творческих достижений, на различных социальных уровнях представлен в таблице 8 «Поддержка учащегося на различных социальных уровнях».

Таблица 8

Поддержка учащегося на различных социальных уровнях

Уровень	автооценочный уровень	рациональный уровень	аксиологический уровень
индивидуальный (организуется педагогом)	-организация индивидуального и текущего просмотров -организация выполнения самостоятельных домашних работ -психологическая поддержка учащегося в процессе учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности		
школьный (организуется руководством школы)		-организация итоговых просмотров -организация школьных отчетных выставок -организация персональных выставок учащихся и школьных конкурсов -премирование лучших учащихся	
муниципальный, федеральный, (организуется органами государственного управления)			-организация федеральных конкурсов -премирование лучших учащихся именными стипендиями

Таким образом, в процессе педагогического эксперимента было доказано, что формирование опыта самооценки творческих достижений у подростков – учащихся детской художественной школы – наиболее эффективно протекает, если:

- процесс представляет собой последовательность этапов, основанных на смене целевых установок – от способности составлять определенное суждение о качестве деятельности до суждения о её значимости и ценности;

- в содержание художественного образования будут включены ситуации: ситуация «аргументирование оценки»; ситуация «самоопределение в творческом процессе»; ситуация «самопрезентация творческих достижений»; ситуация «самовыдвижение своей кандидатуры (для участия в конкурсе или выставке)».

Обобщающий анализ диагностических исследований учащихся экспериментальной группы показал, что уровень ЗУН (знаний умений и навыков в изобразительной деятельности) у всех подростков на втором (субъектно-

предметном) и третьем (субъектно-рефлексивном) этапах незначительно опережал изменение уровня сформированности опыта самооценки творческих достижений. Связано это со спецификой процесса формирования опыта самооценки творческих достижений на этих этапах – переходной стадией от оценочного опыта к опыту самооценки, с перенесением оценочного опыта на этих этапах в самостоятельную и конкурную деятельность, изменением нормативно-задаваемых критериев в оценке художественно-изобразительной деятельности на личностно значимые. Как показало наблюдение за учащимися экспериментальной группы, в период после окончания детской художественной школы 50% исследуемых подростков поступили в художественные учреждения среднего и высшего профессионального образования и продолжали активно заниматься творческой деятельностью после завершения обучения.

Выводы второй главы

Благодаря исследованию преодолён дефицит критериальной базы и диагностических средств для мониторинга развития рефлексии у подростков, проявляющих художественно-изобразительную одарённость. В качестве критериев опыта самооценки творческих достижений выступили его характеристики, отражающие его структуру и функции: вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности (показателями для этого критерия являлись – коммуникативное обеспечение творческого процесса, аргументированность оценочных суждений, конформность оценки), оценивание актуального «творческого Я» (показателями являлись – самостоятельность в реализации намеченного творческого замысла, навыки осмысления процесса художественно-изобразительной деятельности), оценивание потенциального «творческого Я» (показателями этого критерия являлись – потребность в художественно-изобразительной деятельности, мотивационно-смысловая обеспеченность художественно-изобразительной деятельности).

В соответствии с указанными критериями и показателями была предложена шкала, описывающая три уровня владения опытом самооценки творческих достижений: автооценочный, рациональный и аксиологический. У подростков, находящихся на автооценочном уровне, слабо выражена критичность самооценки, потребность в адекватном знании о своих возможностях. У подростков, находящихся на рациональном уровне, отмечалось конформистское отношение к результатам художественно-изобразительной деятельности (своей и чужой) и недостаточное развитие навыков самоанализа в художественной деятельности; У подростков, отнесенных к аксиологическому уровню, проявляется потребность в художественном творчестве, в признании его результатов окружающими и, вместе с тем, самокритичность при оценке личных достижений.

Для диагностики с использованием указанной шкалы применялись: наблюдение за подростками в оценочном процессе; беседы с учащимися во время просмотров и в ходе выполнения учебного задания; изучались оценочные суждения, используемые подростками в учебной, конкурсной и самостоятельной

деятельности; изучались продукты учебной деятельности и экспертные оценки рисунков; проводился анализ педагогической документации. Особенно результативными методами исследования оказались лонгитюдное (четырёхлетнее) наблюдение за участниками экспериментальной группы, во время которого использовался биографический метод исследования.

Опытная работа велась планомерно и состояла в реализации предусмотренных моделью четырёх этапов педагогического процесса, направленного на формирование опыта самооценки у воспитанников художественной школы: нормативно-задаваемого, субъектно-предметного, субъектно-рефлексивного, лично значимого.

Основная цель первого (нормативно-задаваемого) этапа педагогического процесса, согласно разработанной модели, состояла в том, чтобы ознакомить учащихся с критериями оценивания академической работы с позиции реалистической школы рисования и развить у них навыки практического применения этих критериев. На этом этапе исследовались возможности организации рефлексивного пространства в процессе учебной деятельности и создания условий для ознакомления учащихся с критериями оценивания и формирование у них навыков практического применения нормативно-задаваемых критериев. Апробированные игровые формы оценивания в процессе обучения, как показали наблюдения, способствовали изменению отношения подростков к оценке рисунков, изменили характер мотивации к художественно-изобразительной деятельности, способствовали появлению личной активности индивидуума в процессе оценивания изобразительной деятельности. Для достижения этой цели, в качестве педагогического средства, апробировались приемы создания ситуации «аргументирование оценки» и её сценариев «Набираем баллы», «Блок-группы», «Домашняя работа без оценок», «Отбор работ на итоговый просмотр». При проигрывании этих сценариев оценочный процесс проектировался в естественных условиях индивидуального и текущего просмотра, оценивание работы осуществлялось с помощью натурального и

нормативного способов оценивания, подростками осваивалась профессиональная терминология изобразительного искусства.

Основная цель второго (субъектно-предметного) этапа, согласно реализуемой модели, была связана с созданием условий для преобразования в ходе оценивания общих художественных норм (значений) в индивидуальные, формирование у учащихся мотивации к художественной деятельности. Самооценочный процесс осуществлялся в учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности подростка. Используемые на втором этапе диалог и дискуссии выявляли личностную позицию подростка по техническим и технологическим моментам изобразительной деятельности, способствовали взаимообогащению ценностно-смысловых представлений участников дискуссий. На этом этапе в качестве ведущего педагогического средства для достижения поставленной цели нами апробировалась ситуация «самоопределение в творческом процессе» и её сценарии: «Чужая работа», «Ранжирование», «Итоговая домашняя работа», «Школьный конкурс», «Этапы».

На третьем (субъектно-рефлексивном) этапе организованного в ходе эксперимента процесса воспроизводились педагогические условия, способствующие укреплению субъектной позиции подростка в оценке результатов художественно-изобразительной деятельности, создавались условия для рефлексии своей творческой деятельности. Оценочный процесс происходил в конкурсной и самостоятельной деятельности подростка. На этом этапе подросткам предоставлялась свобода в выборе лучших работ для итогового просмотра, предоставлялась инициатива в выборе тем, задач и технологий в самостоятельной деятельности. Оценочные ситуации этого периода были ориентированы на побуждение учащегося к принятию самостоятельных решений, актуализировали опыт личностного оценивания. В качестве педагогического средства для достижения поставленной цели на субъектно-рефлексивном этапе апробировалась ситуация «самопрезентация творческих достижений» и её сценарии: «Летнее задание», «Городской конкурс», «Итоговый просмотр», «Дефицит времени».

Целью четвёртого (лично значимого) этапа организованного в ходе эксперимента процесса было проектирование условий для определения потенциальных возможностей подростка. Сценарии ситуации «самовыдвижение своей кандидатуры» были ориентированы на индивидуальное творчество учащихся, создавали условия для взаимного обогащения личного опыта подростков. Важным фактором в развитии опыта самооценки творческих достижений становятся собственная оценка, сооценка учащихся, оценочный опыт, полученный во время выставок и конкурсов. В качестве педагогического средства для достижения поставленной цели на четвертом этапе апробировалась ситуация «самовыдвижения своей кандидатуры» и её сценарий: «Персональная выставка».

Заключение

Процесс обучения художника в современных условиях становится стремительным и его эффективность напрямую связана с опытом оценки результатов художественно-изобразительной деятельности. Педагогическая практика художественного образования обладает огромным опытом оценки различных результатов художественно-изобразительной деятельности, но теоретическая рефлексия такого опыта еще не осуществлялась.

Проблема выявления и эффективной реализации педагогических условий формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков в условиях детской художественной школы, не нашедшая пока своего освещения в современных научных работах, является актуальной. Успешному решению этой проблемы способствуют результаты представленного исследования.

Первым результатом исследования стало установление зависимости опыта самооценки творческих достижений подростков, обучающихся в детской художественной школе от специфики оценочного процесса в учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности. Опыт самооценки творческих достижений проявляется в оценочных суждениях и эмоционально-эстетических переживаниях подростка в процессе самостоятельного оценивания результатов творческой деятельности по нормативно-задаваемым и лично значимым критериям и является одной из целей художественного образования. Развитие опыта самооценки творческих достижений выражается в том, что подростки, обучающиеся в художественной школе, обретают навыки обсуждения продуктов художественного творчества, использования критериев оценивания в процессе диалогического общения со сверстниками и взрослыми; у них совершенствуется технологическое обеспечение художественного мастерства, возрастает творческая инициатива при выборе тем, форм, средств самостоятельной творческой работы, что способствует становлению творческой индивидуальности, мотивационно-смысловому обеспечению художественно-изобразительной деятельности, практики отбора работ на выставки и повышению активности участия в конкурсной деятельности.

Вторым результатом исследования стала модель процесса формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков, обоснованная как особое направление деятельности учреждения дополнительного образования, работающего с детьми, проявляющими художественную одарённость. Исследование показало: чем выше уровень опыта самооценки творческих достижений подростка, тем больше требуется ему поддержки на различных социальных уровнях: индивидуальном, школьном, муниципальном, федеральном.

Благодаря исследованию преодолён дефицит критериальной базы и диагностических средств для мониторинга развития рефлексии у детей, проявляющих художественно-изобразительную одарённость, что являлось третьим результатом нашего исследования. Особенно результативными методами исследования оказались лонгитюдное (четырёхлетнее) наблюдение за участниками экспериментальной группы, во время которого использовался биографический метод исследования.

Четвертым результатом исследования стало уточнение сценариев ситуаций, формирующих опыт самооценки творческих достижений: ситуации «аргументирование оценки»; ситуации «самоопределение в творческом процессе»; ситуации «самопрезентация творческих достижений»; ситуации «самовыдвижение своей кандидатуры (для участия в конкурсе или выставке)». Наиболее эффективной формой актуализации данных ситуаций стал «просмотр», который в условиях художественной школы выступал как игровая, дискуссионная, проектная, рефлексивная деятельность учащихся. Эмоциональные реакции особенно ярко проявлялись в ситуациях, проектируемых в конкурсной и самостоятельной деятельности.

В исследовании выявлены особенности и психологические условия становления рефлексивных качеств художественно одарённых подростков. Полученные результаты позволяют увидеть контуры дальнейшего исследования, которое мы планируем посвятить проблеме творческого саморазвития художественно одарённых подростков.

Библиографический список

1. Абульханова - Славская, К.А. Деятельность и психология личности/ К.А.Абульханова - Славская. - М.: Наука, 1980.– 420 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А.Амонашвили. - М.: Педагогика, 1984.- 296с.
3. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки //Избранные психологические труды: В 2т.- Т.2.- М.: Педагогика,1980.- С. 128–271.
4. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1 //В.И.Андреев.-Казань: Издательство Казанского университета, 1996.– 570 с.
5. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека/ Н.Д.Арутюнова.– М.: «Языки русской культуры», 1999.- 896 с.
6. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт/ Н.Д.Арутюнова. - М.: Наука,1988.–341с.
7. Архиреева, Т.В. Становление критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста/ Т.В.Архиреева //Вопросы психологии.– 2005.– №3.– С.29–37.
8. Арцишевская, Е. В. Индивидуально–типологические особенности подростков с художественно–изобразительными способностями// Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008.- №63-.С.9-12.
9. Барщ, А.О. Рисунок в средней художественной школе/ А.О.Барщ. - М.: Искусство,1957.-194с.
10. Басин, Е.Я Психология художественного творчества (личный подход) / Е.Я.Басин. - М.: Знание,1985. - 64с.
11. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества/ М.М.Бахтин.- М.: Искусство,1979.- 327с.
12. Беда, Г.В.Основы изобразительной грамоты: Рисунок, живопись, композиция: учеб.пособие/Г.В.Беда.- М.: Просвещение,1981.-239с.
13. Бернс, Р. Развитие Я–концепции и воспитание/ Р.Бернс. –М.: Прогресс, 1986.- 420с.

14. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одарённости: монография./ Д.Б.Богоявленская. - М.: Академия, 2001. - 248 с.
15. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений./Д.Б.Богоявленская. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 320 с.
16. Бодалев, А.А., Столин, В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика./ А.А.Столин.- СПб.: Речь, 2000. - 440 с.
17. Бодалев, А.А., Васина, Н.В. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся?/ А.А.Бодалев.- М.:Речь,2012. - 224с.
18. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте./ Л.И.Божович.- СПб.: Питер,2009. - 464 с.
19. Большой психологический словарь/сост. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. - М.: Олма-пресс, 2004. - 672 с.
20. Большой словарь иностранных слов/ сост. А. Ю. Москвин. – М.: Центрполиграф, 2007. – 816 с.
21. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно – ориентированного образования/ Е.В. Бондаревская.- Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. - 352 с.
22. Бондаревская, Е.В., Карпова, Н.К., Хацкевич, Н.Ф. Стратегия и тактика личностно-ориентированного дополнительного образования/ Е.В.Бондаревская , Н.К.Карпова, Н.Ф.Хацкевич.// Известия Южного отделения РАО. Вып. 4. Ростов н/Д., 2002.- С. 227- 236.
23. Борев, Ю.Б. Эстетика/ Ю.Б.Борев.- М.: ПОЛИТИЗДАТ, 1988,- 496 с.
24. Бороздина, Л.В. Что такое самооценка?/ Л.В.Бороздина // Психологический журнал 1992. - Т. 13. - № 4. - С. 99-102.
25. Бороздина, Л.В. Исследование уровня притязаний: учеб. пособие /Л. В. Бороздина .- М.:Издательство: МГУ им. М. В. Ломоносова,1989.- 101с.
26. Бортникова, Л.Г. Динамика развития рефлексивности и обоснованности самооценки в зависимости от внутренней позиции школьника: Младший

- школьный и подростковый возраст : автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.07/
Борникова Любовь Григорьевна - Сургут, 2000.- 20с.
27. Борытко, Н.М. Целостные характеристики воспитательного процесса / Н.М. Борытко.// Изд. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2003. -№1. - С. 13- 20.
 28. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М.Борытко.; под ред. В.А.Сластёнина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 288 с.
 29. Бухвалов, В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В.А.Бухвалов. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.- 144с.
 30. Быстрицкий, Е.К. Феномен личности: бытие и деятельность (онтологический подход)/ Е.К.Быстрицкий. // Философская и социологическая мысль.– 1989.– № 8. - С. 38 - 48.
 31. Быстрицкий, Е.К. Феномен личности: бытие и деятельность (онтологический подход)/ Е.К.Быстрицкий.// Философская и социологическая мысль.- 1989.- № 9. - С. 39 - 49.
 32. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков/ ред. Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова.- Москва: Просвещение, 1967. -365 с.
 33. Вольф Е.М.Функциональная семантика оценки/Е.М.Вольф.- М.: Едиториал УРСС, 2000.-208с.
 34. Выготский, Л.С. Психологическая педагогика/ Л.С.Выготский. - М.:Педагогика, 1991.- 170с.
 35. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема/ О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3. М.: Инноватор, 1995.- С. 58–63.
 36. Газман, О.С. Самоопределение/ О.С.Газман. // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып.№2 - М.: Инноватор, 1995. - С.82 - 89
 37. Галкина, Т.В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход/ Т.В.Галкина.- М.: Институт психологии РАН,2011.- 400с.

38. Ганзен, В.А. Восприятие целостных объектов/ В.А.Ганзен.- Л.: Издательство Ленинградского университета, 2007.- 290с.
39. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта: Психология мышления/ Дж.Гилфорд.- М., 1965. С. 433 - 457.
40. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность/ Э.А. Голубева. - М.: Прометей,1993. - 306 с.
41. Головин,С.Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс]/ С.Ю.Головин. – Мн.: Харвест, 1998. – Режим доступа <http://vocabulary.ru/dictionary/25/word/опыт> (дата обращения 01.12.2015)
42. Гранин, Ю.Д. О гносеологическом содержании понятия «оценка»/ Ю.Д.Гранин // Вопросы философии. - 1987. - №6. - С.59–72.
43. Гранин, Ю.Д. Ценность и оценка в социальном познании : автореф. дис. канд. филос. наук/ Гранин Юрий Дмитриевич. - М.: МГУ, 1980.
44. Гульятеева, О.А. Особенности критичности мышления детей с интеллектуальным недоразвитием : дис. ... канд. псих.наук:19.00.10/ Гульятеева Ольга Александровна.- СПб,2006.-180с.
45. Денисова, А.А., Аширова, Е.П. Проблема организации оценочной деятельности младших школьников как средство развития учебной мотивации // Герценовские чтения. Начальное образование.- 2015- Т. 6- № 2– С. 56-61
46. Джемс, У. Психология/ У.Джемс. - М.: Педагогика, 1991.-370с.
47. Дорожная карта художественного образования. Всемирной конференции ЮНЕСКО по образованию в области искусств «Создание творческого потенциала для XXI века» [Электронный ресурс].- Режим доступа http://portal.unesco.org/culture/en/files/40399/12653856603Russian_RM.pdf/Russian+RM.pdf (дата обращения 11.11.2015)
48. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей/ В.Н.Дружинин.- СПб.: Питер, 2000. - 368с.

49. Емельянцеv, С.Л. Конкурсы достижений как средство самореализации старшеклассников: дис. ...канд. пед. наук :13.00.01/ Емельянцеv Семён Леонидович.– СПб, 1999.–162с.
50. Еренкова, Н.В., Русакова, Т.Г. Педагогический потенциал культурно-динамической среды колледжа в формировании духовного опыта студента// Историческая и социально-образовательная мысль. - Краснодар, 2013. № 4(20). - С. 114-117
51. Ересько, П.В. Формирование самооценки школьника в процессе контроля знаний, умений, навыков: дис. ...канд. пед. наук:13.00.01/ Ересько Полина Владимировна. - Саратов,2000.-172с.
52. Ефремова, Н.В. Оценка как средство развития творческой деятельности детей в дополнительном образовании: дис. ...канд. пед. наук:13.00.01/ Ефремова Надежда Владимировна. - СПб, 2008.-150с.
53. Загвязинский, В. И. Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований/ В.И.Загвязинский.- М.: Издательский центр «Академия», 2013.- 240 с.
54. Залучёнова, Е. А. Соотношение самооценки и уровня тревожности и его влияние на личностные особенности: автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.01/Залучёнова Елена Александровна. - М., 1995-187с.
55. Запорожец, А. В. Развитие восприятия и деятельность/А.В.Запорожец.// Вопросы психологии.- 1967.- № 1.- С. 11-16.
56. Захарова, А.В. Структурно-динамическая модель самооценки/ А.В.Захарова.// Вопросы психологии.- 1989.-№ 6.- С.5 - 15.
57. Захарова, А.В.Генезис самооценки: автореф. дис. ...докт. псих. наук : 19.00.07/Захарова Аида Васильевна. – М.,1989.
58. Зеленцова, А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект): автореф. канд.пед.наук: 13.00.01/ Зеленцова Анна Владимировна. - Волгоград,1996.-12с.
59. Зеньковский, В.В. Собрание сочинений в 2-х томах/ В.В.Зеньковский.- М.: Русский путь,2008. - 448с.

60. Зинченко, В. П. Восприятие как действие/ В.П.Зинченко// Вопросы психологии.- 1967.- № 1. - С. 17-24.
61. Зинченко, В.П. Развитие творческих способностей на занятиях академическим рисунком : дис. ...доктора пед.наук: 13.00.02/ Зинченко Василий Павлович. - Москва,1996. - 320с.
62. Зинько, Е.В., Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Часть1.Самооценка и её параметры/ Е.В.Зинько.// Психологический журнал.– 2006. - том № 27, №3. - С.18-30.
63. Зинько, Е.В., Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Часть 2.Самооценка и её параметры/Е.В.Зинько.// Психологический журнал.- 2006. - том № 28, №4.- С.21-34.
64. Зинова, Т.В., Динамика развития самооценки в младшем школьном возрасте : дис. ... канд. псих.наук:19.00.07/ Зинова Татьяна Валерьевна .-М.2002.-270с.
65. Ивин, А.А. Аксиология А.А.Ивин. - М.: Высшая школа.- 2006. - 390с.
66. Ивин, А.А. Основания логики оценок/ А.А.Ивин.- М.: Издательство Московского университета, 1970.- 231с.
67. Игнатьев, Е.И. Психология изобразительной деятельности / Е.И.Игнатьев. – М.: Просвещение, 1964. - 190 с.
68. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс)/ В.С.Ильин. - М.: Педагогика, 1984. -144 с.
69. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий/ Е.П.Ильин. - СПб., 2004.- 187с.
70. Казакова, А.А., Савинова, Л.Ю. Проблемы диагностики личностных достижений младших школьников в деятельности учителя начальных классов// Герценовские чтения. Начальное образование.- 2013.- Т. 4.- № 1.- С.91-96.
71. Каган, М.С. Познание и оценка в искусстве/ М.С.Каган.// Проблема ценности в философии. - М.: Наука, 1996. - С.98-112.
72. Кашекова И. Э. Изобразительное искусство. Планируемые результаты. Система заданий. 5-8 классы: пособие для учителей общеобразоват.

- учреждений/И.Э. Кашекова, Е.П. Олесина; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. - М.: Просвещение, 2013. – 128с.
73. Киреенко, В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности : дис.... канд. псих. наук./ В.И.Киреенко - М., 1959.- 304с.
74. Клустер, Д. Что такое критическое мышление?/ Д.Клустер.// Критическое мышление и новые виды грамотности.- М.:ЦГЛ,2005.- С.5-13.
75. Колесников, В.А. Онтологические основания образования: личностно-деятельностный подход : дис. ...канд.филос.наук: 09.00.01/ Колесников Виктор Алексеевич.- Иркутск, 2005.-25с.
76. Колесникова, Т.И. Педагогическая оценка рисунков с натуры в 1–4 классах детской художественной школы [Электронный ресурс]: автореф. дис. канд. пед. наук/ Колесникова Татьяна Ивановна.– М., 1987.– Режим доступа <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18751.php> (дата обращения 01.12.2015)
77. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание/ И.С.Кон.- М.:Политиздат, 1984.- с.120.
78. Концепция развития дополнительного образования детей: Распоряжение правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р [Электронный ресурс]; Режим доступа: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>, (дата обращения 01.12.2015)
79. Коротева, Е. И. Способности как актуальная проблема современной психолого-педагогической науки/ Е.И.Коротева// Педагогика искусства: сетевой журнал.– 2010– №4 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www/art-education.ru/AE-magazinn> (дата обращения: 12.12.2013)
80. Кравченко, С.Н. Взаимосвязь обучения рисунку и живописи учащихся старших классов в школах с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02/ Кравченко Светлана Николаевна.- М., 2005.-160с.
81. Крупник, Е.П.Экспериментальное изучение взаимосвязей художественного и общего развития личности /Е.П.Кравченко // Психологический журнал. Т.12-1991. -№1. - С. 108-117.

82. Ксензова, Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: учебно-методическое пособие/ Г.Ю.Ксензова. - М.: Педагогическое общество России, 2002.- 128 с.
83. Кузин, В.С. Методика преподавания изобразительного искусства/ В.С.Кузин.- М.: Просвещение, 1979. - 191 с.
84. Кузин, В.С. Психология: учебник/ В.С.Кузин.- М.: АГАР, 1997-304 с.
85. Кулюткин, Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия/ Ю.Н.Кулюткин. - СПб.: СПбГУПМ, 2002.- 48с.
86. Кулюткин, Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии/ Ю.Н. Кулюткин.- СПб., 2001.- 75 с.
87. Кулюткин, Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций/ Ю.Н. Кулюткин.- М., 1981.- 120 с.
88. Левин, К. Динамическая психология: Избранные труды/ К.Левин.- М.: Смысл, 2001-572с.
89. Лейтес, Н. С. Возрастные и типологические предпосылки развития способностей: автореф. дис. доктора псих.наук/ Лейтес Натан Семёнович.- М., 1970.- 32 с.
90. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/ А.Н.Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977. - 320 с.
91. Линдсней, Г., Халл, К., Томпсон. Р. Творческое и критическое мышление [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://nkozlov.ru/library/samorazvit/d4031>, свободный (дата обращения: 08.10.2013)
92. Липкина, А.И. Самооценка школьника/А.И.Липкина. - М.: Просвещение, 1976.- 64с.
93. Липкина, А.И. Рыбак, Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности /А.И.Липкина. - М.: Просвещение,1968.- 140с.
94. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения/ М.И.Лисина.- М.: Просвещение,1986.- 144 с.
95. Лузина, Л.М. Бытийный (онтологический) подход к воспитанию/ Л.М. Лузина.// Общая стратегия воспитания в образовательной системе России - М.: ИЦПКПС, 2001. - С. 209 - 231.

96. Макеева, Л.В. Динамика самооценки в подростковом возрасте: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07/ Макеева Лариса Васильевна.- СПб., 2002.- 200с.
97. Максимова, Н.Ю. Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника/ Н.Ю.Максимова// Вопросы психологии.- 1983.-№5.- С.42-46.
98. Маслоу, А. Мотивация и личность/А.Маслоу.- М., 1998. - 357 с.
99. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости/ А.М.Матюшин.// Вопросы психологии.-1989.- №6. - С. 29-32.
100. Матюшкин, А.М., Егоров, М.П. Исследование мышления в оценочной деятельности человека/А.М.Матюшкин // Вопросы психологии.- 1974.- №1.- С.61- 71.
101. Матюшкин, А. М., Сиск, Д. А. Одарённые и талантливые дети/ А.М.Матюшкин.// Вопросы психологии - 1988.- № 4.- С. 88 - 97.
102. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические основы способностей к художественному творчеству: дис. ...канд. псих. наук/ Мелик-Пашаев Александр Александрович. - М., 1994. - С. 9-171.
103. Мелик-Пашаев, А. А. Мир художника/А.А.Мелик-Пашаев.- М., 2000.-125с.
104. Мелик–Пашаев, А. А., Новлянская, З.И. К проблеме «общего» и «специального» в художественно–творческой одарённости человека/ А.А.Мелек–Пашаев.//Искусствознание и психология художественного творчества.- М., 1988- С. 307-320.
105. Мелик–Пашаев, А.А., Новлянская, З.И., Адаскина, А.В., Чубук, Н.В. Психология одарённости: художественная одарённость /А.А.Мелик-Пашаев.- М., 2005.- 420 с.
106. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности/ В.С.Мерлин.- М.: МОДЭК, 2009. - 544 с.
107. Методические разработки уроков к типовой программе по изобразительному искусству/ Под ред. Б.П. Юсова// Академия педагогических наук СССР НИИ художественного воспитания. Лаборатория преподавания изобразительного искусства. - М., 1983.- 231с.

108. Мнацаканян, Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников: книга для учителя/ Л.И. Мнацаканян. - М.: Просвещение, 1991. - 191 с.
109. Молчанова, О.Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования /О.Н.Молчанова.-М.:Флинта,2010.- 460с.
110. Морозова, В.В. Развитие специальных и профессиональных способностей студентов художественно-графических факультетов в процессе выполнения набросков и зарисовок на пленэре: дис. ...канд. псих. наук:13.00.02/ Морозова Виктория Викторовна. - Курск, 2000.-162с.
111. Мудрик, А.В. Социальная педагогика/ под ред. Сластенина В.А.- М., 1999.- 184 с.
112. Мухина, В. С. Возрастная психология/ В. С. Мухина. - М.:Академия, 1997. - 450с.
113. Мухина, Е.И. Развитие критичности мышления у учащихся: дис. канд. пед. наук/ Е.И.Мухина.- Сочи, 2002.-158с.
114. Неймарк, М. С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе/ М.С.Неймарк// Вопросы психологии личности школьника.- М., 1961.- 29с.
115. Неймарк, М. С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков/ М.С.Неймарк.- М., 1972.- 220с.
116. Немов, Р.С. Психология/ Р.С.Немов.- М.: Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 1997.- 688с.
117. Никитина, И.П.Эстетика: учебник для бакалавров/ И. П. Никитина.-М.: Юрайт, 2012.- 676 с.
118. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка/С.И.Ожегов.- М., 1988.- 749с.
119. Олешков М.Ю. Аксиологический компонент дидактического дискурса// Слово. Словарь. Словесность: из прошлого в будущее (к 225-летию А.Х. Востокова)/ Отв. ред. В.А. Козырев. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. - С. 271-274.
120. Павлов, И.П. Полное собрание трудов /И.П.Павлов.- т.III - М.: 1951.- с.213.

121. Пелих, И.Д., Григорьева-Александрова, Н.В. Формирование позитивной Я-концепции ребёнка в ситуации успеха// В сборнике: Тинэйджеры в современном социуме: инвариантность и лабиринты сборник научных трудов.- Санкт-Петербург.- 2014.- С.156-158.
122. Платонов, К.К. Личностный подход как принцип психологии// Методологические и теоретические проблемы психологии.- М., 1969.- 217 с.
123. Платонов, К. К. Структура и развитие личности/ К.К.Платонов.- М.: Наука, 1986.- 254 с.
124. Плаус, С. Психология оценки и принятия решений/ С.Плаус.- М.: Информационно-издательский дом “Филинь”, 1998.- 368 с.
125. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика/ А.А.Плигин. - М.:Профит Стайл, 2008. - 432с.
126. Полуянов, Ю.А. Формирование способности целостного восприятия у детей/ Ю.А.Полуянов.// Вопросы психологии.- №1.-1980.- С.101–105
127. Поль, Р. У. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире [Электронный ресурс]/ Paul, Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World.Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.– Режим доступа: URL [http:// www.evolkov.net/ critic.think/ Paul.R/Paul.R.Critical.thinking.04.html](http://www.evolkov.net/critic.think/Paul.R/Paul.R.Critical.thinking.04.html) (дата обращения: 15.03.2012)
128. Пономарев, Я.А. Психология творчества/ Я.А.Пономарёв.- М.: Наука, 1988. - 303с.
129. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика/ Я.А.Пономарёв.- М., 1976.- 300 с.
130. Прихожан, А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста/А.М. Прихожан. - М.:АНО «ПЭБ», 2007.- 56с.
131. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика/А.М.Прихожан.- М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.- 304 с.

132. Проект примерной программы по учебному предмету Рисунок. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.iroski.ru/sites/default/files/PO01UP04.pdf> (дата обращения 15.01.2015)
133. Психология. А-Я. Словарь-справочник/ пер. с англ. К. С.Ткаченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://lib100.com/book/common_psychology/psihologiya_slovar_spravochnik/html (дата обращения 01.12.2015)
134. Психология подростка. Хрестоматия/под ред. Фролова Ю.И.-М.: Российское педагогическое агентство.- 1997.- 562с.
135. Психология развивающейся личности/ под ред. Петровского А.В.- М., 1987.- 320 с.
136. Психология художественного творчества: хрестоматия /состав. К.В.Сельченко. - Минск., 1999.- 450 с.
137. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах/ Ред.-сост. Л.А. Карпенко/ под общ. ред. А.В. Петровского. - М.: ПЕРСЭ, 2005.– 176 с.
138. Резниченко, М.А Особенности самооценки старших школьников при овладении способами учебной работы/ М.А.Резниченко.// Вопросы психологии.-1986.-№3.- С. 35–44
139. Рисунок. Живопись. Композиция: Хрестоматия: уч.пособие для студентов худож.-граф. фак. пединститутов/составит. Н.Н.Ростовцев - М.: Просвещение, 1989.- 207с.
140. Ростовцев, Н.Н. История методов обучения рисованию: Рус. и сов. школы рисунка: учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пед.ин-тов по спец.№2109 «Черчение, рисование и труд»/Н.Н.Ростовцев.- М.: Просвещение.- 1982.-240с.
141. Ростовцев, Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе/ Н.Н.Ростовцев. - М.: Просвещение, 1974.- 244с.
142. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии/Л.С.Рубинштейн. - Спб.: Питерком, 1998.- 688с.

143. Рубинштейн, С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь/ С.Л. Рубинштейн.// Основы общей психологии.- СПб., 2000.- С. 634- 644.
144. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности/ С.Л.Рубинштейн.// Вопросы философии.- 1989- № 4.- С.24-27
145. Русакова, Т.Г. Искусство как фактор формирования и обогащения духовного опыта личности// Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания».-№2(29), февраль 2014.- Режим доступа: www.grani.vspu.ru
146. Русакова, Т.Г., Солдатенкова, О.П., Шустова, Е.А. Формирование творческой инициативы младшего школьника в художественно-практической деятельности// Современные проблемы науки и образования. - 2015.- № 3.- Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18721> (дата обращения: 17.02.2016)
147. Рындак, В.Г. Педагогика креативности: монография/ В. Г. Рындак.- Москва: Университетская книга, 2012. - 283 с.
148. Савонько, Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку и на оценку другими людьми : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07/ Савонько Елена Ивановна.- Москва, 1970. - 220с.
149. Саданова, В.Н. Развитие изобразительных способностей старшеклассников в условиях профильного обучения (по художественно - эстетическому профилю) учащихся: дис. ...канд. псих. наук : 19.00.07/ Саданова Виктория Николаевна.- Ставрополь, 2006. - 162с.
150. Сафин, В.Ф. Психология самоопределения личности: учебное пособие/ В.Ф.Сафин.-Свердловск: издательство Свердл. пед.ин-т.,1986.- с.142
151. Сафронова, Е.М. Воспитание эстетического вкуса старших подростков.: автореф. дис. канд. пед. нау: 13.00.01/ Сафонова Елена Михайловна. – Волгоград, 1992.- 15с.
152. Семенов, И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности/ И.Н.Семенов.// Вопросы психологии.– 1983.- №2.- С.35- 42.

153. Сергеев, Н.К., Сериков, В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография/ Н.К.Сергеев, В.В.Сериков.- М.: Логос, 2013.- 364 с.
154. Сергеева, Г.П., Кашекова, И.Э., Критская Е.Д. Искусство 8-9 классы: учебник для общеобразовательных учреждений/ Г. П. Сергеева, И. Э. Кашекова, Е. Д. Критская.- М.: Просвещение,-2012.-190с.
155. Серебрякова, Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования учащихся : дис. ... канд. псих. наук/ Е.А.Серебрякова.- М., 1955.
156. Сериков, В.В.Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем/ В.В.Сериков - М.: Логос, 1999.- 272с.
157. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе/ В. В.Сериков - М.: Логос, 2012. - 448с.
158. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов/ В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев.- М.: Школьная Пресса, 2000. - 416 с.
159. Столин, В.В. Самосознание личности/ В.В.Столин. - М.: Изд-во МГУ, 1983.- 283с.
160. Табакова, Е.П. Конкурсы достижений как средство самоопределения старшеклассников учащихся: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Табакова Елена Петровна.- Оренбург, 2007. -18 с.
161. Теплов, Б.М. Избранные труды. В 2-х томах, т.1/ Б.М.Теплов. - М.: Педагогика.-1985.- с.200–221.
162. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации".- М.: Омега – Л, 2013.- 144с.
163. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте/ Д.И.Фельдштейн.// Вопросы психологии.-1988-№6.- с.31
164. Филимонова, А.В. Оценочные суждения в процессе формирования опыта самооценки творческих достижений /А.В.Филимонова// Психологическое

- благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб.статей/ Составитель Ю.В.Братчикова.- Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т.,2013.- С.140 - 143.
165. Филимонова, А.В. Педагогические условия формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков в условиях детской художественной школы /А.В.Филимонова// Человек и образование, 2013.- №1(34)- Санкт-Петербург.- С.55-60.
166. Филимонова, А.В. Педагогические условия формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков, проявляющих одарённость в художественной сфере/А.В.Филимонова /Грани познания, 2015.– №7(41). [Электронный ресурс].-Режим доступа: [http:// grani.vspu.ru/files//publics/1443366638.pdf](http://grani.vspu.ru/files//publics/1443366638.pdf) (дата обращения: 30.09.2015)
167. Филимонова, А.В. Формирование самооценки творческих достижений у учащихся детских художественных школ/ А.В.Филимонова// Художественное образование XXI века: культура - общество - личность: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции,25-26 ноября 2009г./ под ред. И.С.Кобозевой; Мордов. гос. пед. ин-т.- Саранск, 2010.- С.126-129.
168. Филимонова, А.В. Формирование самооценки творческих достижений у учащихся детских художественных школ/А.В.Филимонова// Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса: Материалы международ. науч. - практ. конференции,28 - 29 апреля 2010г, Саратов.- Саратов: «Издательский Центр «Наука»,2010.-В 2-х частях.: ЧII.- С.308 - 312.
169. Филимонова, А.В. Формирование опыта самооценки творческих достижений у подростков (на примере детской художественной школы)/ А.В.Филимонова// Образование и саморазвитие, 2012.-№ 4 (32).- Казань: Центр инновационных технологий. - С.14-19.
170. Филимонова, А.В. Формирование опыта самооценки творческих достижений подростка в процессе конкурсно-выставочной деятельности/

- А.В.Филимонова// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XVIII международной научно-практической конференции/ Под общ. ред.С.С.Чернова.- Новосибирск: Издательство НГТУ,2011.- С.68 - 72 .
171. Филимонова, А.В. Формирование опыта самооценки творческих достижений подростка в процессе познавательной деятельности/ А.В.Филимонова // Художественное образование России: современное состояние, проблемы, направления развития: Материалы V всероссийской научно-практической конференции, г. Волгоград, 9 - 11 июня 2011г.- Волгоград: Волгоградское научное издательство,2011.- С.194 - 199.
172. Филимонова, А.В. Формирование опыта самооценки творческих достижений подростка в процессе познавательной деятельности (на примере детской художественной школы)/А.В.Филимонова// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XXI международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Часть I/ Под общ.ред.С.С.Чернова.- Новосибирск: Издательство НГТУ,2011.- С.201 - 205.
173. Филимонова, А.В. Формирование опыта самооценки творческих достижений у подростков в процессе самостоятельной деятельности (в условиях детской художественной школы)/А.В.Филимонова.// Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса, 2013.- № 2(23).-С.235-238.
174. Философский энциклопедический словарь[Электронный ресурс]/ ред.-сост. Е.Ф. Губский. - М.: ИНФРА - М, 1997.- Режим доступа <http://www.term.ru/dictionary/184/word/opyt> (дата обращения 01.11.2015).
175. Халперн, Д. Психология критического мышления/ Д.Халперн.-СПб.: Питер, 2000. - 512 с.
176. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: автореф. дис.док. пед.наук: 13.00.01/ Ходякова Наталия Владимировна. - Волгоград, 2013.-256с.

177. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов/ под ред. Д. И. Фельдштейна.- М.: Институт практической психологии, 1996.- 304с.
178. Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке: аналит. доклад/ Л.Л.Алексеева и др. ; Рос. ин-т культурологии и др.[Электронный ресурс]. - Режим доступа http://ae.cis.iite.unesco.org/observatory/images/PDF/Analytical_report_Arts_Ed_Russia_rus.pdf. (дата обращения 01.11.2015)
179. Христофоров, С.В. Дефиниция опыта в педагогике: сущностные характеристики/ С.В.Христофоров/ Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.- 2006.- Том 7.-№ 17.-с.46-53
180. Цукерман, Г.А. Мастеров Б.М. Психология саморазвития / Б.М.Мастеров, Г.А.Цукерман.- М., 1995. - 288 с.
181. Чеснокова, Л.И. Самосознание личности/ Л.И.Чеснокова// Теоретические проблемы психологии личности. - М.: Наука, 1974.- С.209-226.
182. Шамова, Т.И., Белова, С.Н. Современные средства оценивания результатов в школе./Белова С.Н., Т.И.Шамова. - М.: Педагогическое сообщество России.- 2007.-192с
183. Щербакова, Е.В. Общие способности в структуре интегральной индивидуальности (на материале исследования учащихся старших классов): дис.... канд. псих. наук: 19.00.01/ Щербакова Елена Владимировна.- Пермь, 2005.- 230 с.
184. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды./ Д.Б.Эльконин.- М.: Педагогика, 1989.- 560 с.
185. Юшко, Т.А., Когнитивное и личностное развитие подростков художественных школ : дис. канд. псих. наук: 19.00.01 / Юшко Татьяна Алексеевна.- М.,1997.- 200с.
186. Ядов, В.А. Анализ социального в индивидуальном/ В.А.Ядов.// Вопросы психологии.- 1979. -№ 1.- С. 125-126.

187. Якиманская, И.С. Методология и диагностика в психологическом исследовании/ И.С.Якиманская. -Оренбург: издательство ОГПУ, 2001.- 43 с.
188. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения/ И.С.Якиманская.// Вопросы психологии. -1995.- № 2.- с. 31- 42.
189. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования/ И.С. Якиманская. - М.:Сентябрь, 2000.- 96 с.
190. Якобсон, П. М. Психология художественного творчества/ П.М.Якобсон.-М., 1971.- 250 с.
191. Яшухин, А.П. Живопись: учеб.пособие для учащихся пед.уч–щ./ А.П.Яшухин. - М.:Просвещение, 1985.- 288с.
192. Центр психологических исследований "АнтиМанипуляция" [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://psychodiagnostics.Cepsidek.ru/Critical%20thinking.doc> (дата обращения: 27.06.2013)
193. Maset,P. Praxis, Kunst, Paedagogik/P.Maset// BDK-Mitteilungen.-2001.-№4-S.12-14.
194. Radke,S. Perspektiven einer Didaktik der bildenden Kunste/S.Radke// BDK - Mitteilungen.-2000.-№3.-S.42-43.
195. Peez,G. Kunst an der Grenze zur Paedagogik/G/Peez// BDK- Mitteilungen.- 1999.- №3.- S.12-16.

Понятийный аппарат исследования

Индивидуальный просмотр – оценивание учащимся или педагогом качества академического рисунка относительно внешних характеристик натуры, используется наглядный способ оценивания.

Итоговый просмотр – оценивание коллективом педагогов качества выполнения учащимися программных требований по учебной дисциплине. На этапе итогового просмотра учащиеся представляют коллективу педагогов в хронологическом порядке все учебные рисунки за определённый период. Такой просмотр даёт возможность и учащемуся и педагогическому совету объективно подойти к оценке результатов художественно-изобразительной деятельности. Используется нормативный, сопоставительный и личностный способ оценивания.

Конкурсный просмотр – оценивание учащимся творческих возможностей в художественно-изобразительной деятельности в процессе вступительного творческого конкурса или отбора работ на конкурс или выставку. Используется сопоставительный способ оценивания

Натурный способ оценивания – критическое оценивание изображения относительно натуры (объекта изображения) с использованием системы принципов и средств реалистического искусства.

Текущий просмотр – оценивание ведущим педагогом качества выполнения конкретного учебного задания. На этапе текущего просмотра рисунки оцениваются за правильность и качество решения учебной задачи с позиций реалистической школы рисования. Используется натурный и нормативный способы оценивания.

Опросник конформности




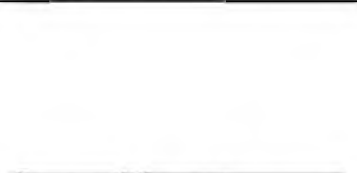



	Утверждение	нет	скрее нет	не знаю	скорее да, чем нет	да
		1	2	3	4	5
1	Я склонен прислушиваться к мнению друзей, знакомых.					
2	Чем спорить, я предпочитаю уступить.					
3	Я стараюсь ориентироваться на мнение в своем классе(группе).					
4	Я соглашаюсь с мнением людей, с которыми я учусь.					
5	Я извиняюсь первым, даже если я не виноват.					
6	Если руководитель говорит что делать, я не противоречу.					
7	Я придерживаюсь плана действий своего педагога, даже если он не прав.					
8	Если все вокруг смеются, то я тоже посмеюсь.					
9	Я склонен спорить с авторитетным человеком.					
10	Мне трудно первым уйти из компании, даже если скучно.					
11	Мне трудно говорить «нет».					
12	Находясь в классе, я не решаюсь высказать свою точку зрения, противоположную мнению остальных.					
13	Я легко поддаюсь на уговоры.					
14	Из-за недовольства друзей я могу изменить в себе что-то.					
15	Я легко заражаюсь чужим настроением.					

Высокие значения – некритическая готовность подчиниться, склонность заражаться чужими настроениями и перенимать привычки, склонность к подражанию, способность изменить свое мнение из-за других. **Низкие значения** – независимость от других, самостоятельное мнение, ориентация на себя
 высокий уровень конформности 75-55; средний уровень конформности 54-31; низкий уровень конформности 30 -15

Формы вербализации оценки творческих достижений в образовательном процессе
детской художественной школы

деятельность	оценочная ситуация	виды оценки	возможные варианты оценочных суждений
учебная	анализ результатов деятельности – рисунков в процессе текущего и итогового просмотров, натурное и нормативное оценивание в процессе индивидуального просмотра в ходе выполнения работы	рациональная с использованием профессиональной терминологии	-компоновка предметов в листе выразительная – не выразительная, -пропорции предметов правильные – не правильные, -объем предметов выявлен – не выявлен, -тональные отношения верные – не верные, -рисунок цельный – дробный, -рисунок завершён – не завершён
		сублимированная	-все нарисовано аккуратно – не аккуратно, -линии прямые – кривые, -предметы похожи – не похожи, -нарисовано чисто – грязно
		сенсорная	-(рисунок) нравится – не нравится, -(рисунок) красивый – не красивый
конкурсная	оценка потенциального «творческого Я» в процессе принятия решения об участии в конкурсе или выставке, оценивание своей работы и результатов участия в конкурсе	сублимированная	-в работе нет ничего особенного, не надо показывать на выставке -работа оригинально выполнена, можно показать на выставке -обязательно нужно показать на выставке
		сенсорная	-хочется(участвовать) – не хочется (участвовать в конкурсе)
самостоятельная	оценка потенциального «творческого Я» в процессе выбора темы, техники и технологии исполнения самостоятельной работы	сублимированная.	-(работа) выразительная – не выразительная -(в работе) нет ничего оригинального, особенного -в работе есть кое-что интересное
		сенсорная	-ты сильно мучился с рисунком! -ты получил удовольствие от работы над рисунком -шедевр!

Этапы выполнения академической работы по рисунку

<p>этап</p>	
<p>создание форэскиза</p>	
<p>компоновка изображения в формате листа</p>	
<p>конструктивное построение с учетом линейно-воздушной перспективы</p>	
<p>передача объема предмета с учетом линейно-воздушной перспективы</p>	
<p>уточнение тональных отношений между всеми предметами и фоном</p>	
<p>целостность композиционного изображения</p>	

Критерии оценивания академического рисунка
с позиций реалистической школы рисования

показатели				баллы
Форэскиз	Если 60% поставленных задач форэскиза не выполнено-1	Если неудачно выбран формат или композиция конструктивно-пластической структуры не найдена, или не выполнена организация изображения по тону-2	Оценивается вариативность, последовательность решения, обобщенность решения изображения. Если все задачи форэскиза выполнены -3	
Компоновка изображения в формате листа	Если первоначальный замысел форэскиза претерпевает значительные изменения и задачи компоновки не выполнены-1	Если увиден весь объект изображения, но он слишком маленький или большой по отношению к размеру бумаги и вносятся частичные изменения относительно форэскиза-2	Если все задачи компоновки выполнены учеником, первоначальный замысел не претерпевает изменений, присутствует многоплановое построение композиции-3	
Конструктивное построение с учетом линейно-воздушной перспективы.	Если пропорции предмета нарушены и искажают форму, предмет неузнаваем, в конструктивном рисунке отсутствуют осевые и профильные линии, линии невидимого контура-1	Если пропорции и конструкция изображения частично нарушены, а построение изображения формальное -2	Если все задачи пропорций и конструктивного решения формы и вся учебная работа выполняются в единой системе перспективного построения -3	
Передача объема предмета.	Если объемное изображение частично реализовано, но в рисунке отсутствуют рефлексы или блики, тональные отношения выстроены	Если имеются попытки передачи светотеневых отношений, но отсутствуют мягкие переходы от одной тональности к другой. Объемное	Если все задачи передачи объема решены, объем предметов построен сознательно с учетом тоновых и цветовых отношений, колорита и	

	неправильно. Отсутствует объемное изображение предмета-1	изображение выполнено формально-2	воздушной перспективы-3	
Художественно- выразительные средства изображения.	Отсутствует «культура штриха», применяется сочетание проволочной со сложной, нащупывающей линией-1	Слабая «культура штриха», частичное сочетание штриховой и валёрной линий-2	Если техника и технология работы присутствует, владение «культурой штриха» и средствами выразительности рисунка-3	
Обобщение изображения	Если в работе отсутствует цельность излишняя детализация, отсутствие ритма-1	Если недостаточная информационность деталей, не дотянута работа в тоне, работа ведется от целого к частям-2	Если в работе присутствует целостность композиционного изображения, работа ведется от целого к частному и к обобщению-3	
Итого				

Начальный уровень (1-6) Если 60% поставленных задач форэскиза не выполнено и первоначальный замысел претерпевает значительные изменения. Пропорции предмета нарушены и искажают форму, предмет неузнаваем, в конструктивном рисунке отсутствуют осевые и профильные линии, линии невидимого контура. Объемное изображение частично реализовано, но в рисунке отсутствуют рефлексы или блики, тональные отношения выстроены неправильно. Отсутствует объемное изображение предмета. Отсутствует «культура штриха», применяется сочетание проволочной со сложной, нащупывающей линией. В работе отсутствует цельность, присутствует излишняя детализация, отсутствует ритм.

Базовый уровень (7-12) Неудачно выбран формат или композиция конструктивно-пластической структуры не найдена, или не выполнена организация изображения по тону. Весь объект изображения охвачен взглядом, но он слишком маленький или большой по отношению к размеру бумаги и вносятся частичные изменения относительно форэскиза. Пропорции и конструкция изображения частично нарушены, а построение изображения формальное.

Имеются попытки передачи светотеневых отношений, но отсутствуют мягкие переходы от одной тональности к другой, имеются попытки передачи светотеневых отношений цветом без учета тональных отношений. Объемное изображение выполнено учеником формально,. Слабая «культура штриха», частичное сочетание штриховой и валёрной линий. Недостаточная информационность деталей, не дотянута работа в тоне, работа ведется от целого к частям.

Оптимальный уровень (13-18) В работе присутствует вариативность, последовательность решения, обобщенность решения изображения. Все задачи компоновки выполнены учеником, первоначальный замысел не претерпевает изменений, присутствует многоплановое построение композиции. Все задачи пропорций и конструктивного решения формы и вся учебная работа выполняются в единой системе перспективного построения. Объем предметов построен сознательно с учетом тоновых и цветовых отношений, колорита и воздушной перспективы. Владение «культурой штриха» и средствами выразительности рисунка. В работе присутствует целостность композиционного изображения, симметрия или асимметрия, ритмического построения и передача движения в композиции, работа ведется от целого к частному и к обобщению.

Анкета по мотивам изобразительной деятельности

Из этих предложений выбирайте 3 самых важных, которые имеют самое большое значение для вас.

1. Я понимаю, что ученик должен хорошо учиться.
2. Я стараюсь всегда выполнять требования учителя.
3. Я понимаю свою ответственность за учение перед родителями.
4. Я хочу окончить школу и дальше учиться рисовать.
5. Я хочу стать художником (архитектором, дизайнером).
6. Я хочу получать хорошие и отличные отметки.
7. Я хочу получать одобрение родителей и учителей.
8. Я хочу, чтобы все обо мне думали хорошо.
9. Я хочу быть лучшим учеником нашего класса.
10. Я хочу рисовать лучше всех.
11. Я хочу, чтобы педагог меня хвалил.
12. Я хочу, чтобы меня не ругали мои одноклассники.
13. Я не хочу получать плохие отметки.
14. Я не хочу, чтобы меня наказывали дома за учебу.
15. Мне нравится узнавать новое на уроках .
16. Мне нравится рисовать домашние задания.
17. Мне нравится использовать новые техники и материалы для рисования.
18. Мне нравится выполнять (рисовать) трудные постановки.

Внешняя мотивация: 1-3– мотивы долга; 13-15—мотивы избегания

Внутренняя мотивация: 4-6–мотивы самосовершенствования;

Смешанная мотивация: 10-12 –мотивы престижности; 16-18—мотивация содержанием.

**Шкала уровневых показателей опыта самооценки
творческих достижений у подростков**

критерии опыта СО ТД	показатели	автооценочный уровень,(-)	рациональный уровень,(0)	аксиологический уровень,(+)
вербализация оценки художественно-изобразительной деятельности	коммуникативно-регулятивное обеспечение творческого саморазвития	владение натурным и нормативным способом оценивания	владение натурным, нормативным и сопоставительным способом оценивания	владение всеми способами оценивания
	аргументированность оценочных суждений	использование сенсорных оценок рисунка.	сублимированные оценки с использованием проф. терминологии	рациональные оценки с использованием проф. терминологии
	конформность оценки	совпадение собственной оценки с оценкой педагога	совпадение собственной оценки с оценкой значимых других	самостоятельный отбор работ для просмотров и выставок.
оценивание актуального «творческого Я»	навыки осмысления процесса худ.изобразит. деятельности	работа ведется не последовательно	работа ведется последовательно не на всех этапах	работа ведется последовательно на всех этапах
	самостоятельность в реализации намеченного творческого замысла	завершение работы по рекомендации педагога	принятие решения о завершении работы после консультации с педагогом	принятие самостоятельного решения о завершении работы.
оценивание потенциального «творческого Я»	мотивационно-смысловая обеспеченность художественно-изобразительной деятельности	участие в выставках и конкурсах по инициативе педагога	участие в конкурсах по личной инициативе и по инициативе педагога	активное участие в выставках и конкурсах по собственной инициативе
	потребность в худ.-изобразит. деятельности	эпизодическое выполнение домашних работ	систематическое выполнение домашних работ	систематическое выполнение творческих домашних работ

от -7 до -3 – автооценочный уровень,
от -2 до +2 – рациональный уровень,
от +3 до +7– аксиологический уровень.

Биографическая характеристика Гены А.



Гена А. поступил в Детскую художественную школу г.Волжского в 2006 году в возрасте 11 лет. До поступления в ДХШ Гена занимался 4 года изобразительной деятельностью в ДШИ «Гармония». В ДХШ поступил по настоянию родителей и по своей инициативе.

Темперамент – флегматик. Особенность характера Гены А.- добродушие, отсутствие явно выраженной мотивации на успех. Скорее Гена настроен на неудачу. Это показал и тест мотивации достижения

В конце 1 этапа (1 года обучения) опыт СО ТД у Гены находился на автооценочном уровне. Несмотря на длительность обучения изобразительной деятельности, критичность мышления и уровень ЗУН у мальчика невысокий. Гена медленно приобретает умения в изобразительной деятельности. Домашние работы делает редко, на невысоком уровне. Связано это с изменением условий обучения: Гена долго занимался в изостудии, где не выставлялись отметки, педагоги поощряли детей в желании рисовать, рисунки не критиковались, домашние работы не делались. Интерес к изобразительной деятельности у подростка присутствует, хотя и не окрашен эмоционально. При этом Гене очень нравится сам творческий процесс и общение с одноклассниками. Он быстро завел друзей и пользуется уважением в группе.

В конце 2 этапа (2 год обучения) состояние опыта СО ТД у Гены соответствует автооценочному уровню. Показатели критичности мышления и целостного восприятия у подростка не изменились. Однако произошли изменения в мотивации к изобразительной деятельности. В ситуации самопрезентации подросток выбрал несложное задание и выполнил его на высоком для себя техническом уровне. Отметка была выставлена положительная, хотя Гена и посчитал её завышенной. Все это говорит о заниженной самооценке или о

повышенной самокритичности. Об изменениях в критичности мышления говорит и тот факт, что мальчик определяет правильно не только уровень своей работы, но и уровень работ одноклассников.

В конце 3 этапа (3 год обучения) мы отнесли уровень опыта СО ТД Гены к рациональному. Изменился уровень ЗУН и целостность восприятия. Толчком этому стало удачное выполнение классной работы мягким материалом, в процессе работы над которой подросток получил огромное удовлетворение, остался доволен собой, был поощрен вниманием одноклассников и высокой отметкой не только ведущего педагога, но и педагога школы. Все это усилило мотивацию подростка к изобразительной деятельности, самооценка Гены стала адекватной его возможностям – и потенциальным, и актуальным. Он стал самостоятельно отбирать работы на итоговый просмотр, при этом ему не требовалась помощь педагога. Домашние работы делал регулярно и качественно. Стремился участвовать в конкурсах и выставках.

В конце 4 этапа (4 года обучения) уровень опыта СО ТД у Гены остался на прежнем уровне - рациональном. Гена занятия не пропускает, домашние работы делает по аналоговому принципу. Мальчик к себе критичен, всегда не доволен своими работами. Однако подросток умеет отобрать для итоговых просмотров лучшие работы. К концу 4 года обучения Гена заканчивает 9 класс СОШ и еще не определился с выбором будущей профессии. В разговоре о своём будущем Гена не высказывает желания заниматься изобразительным искусством

Биографическая характеристика Данилы Т.



Данила Т. поступил в Детскую художественную школу г.Волжского в 2006 году в возрасте 11 лет. До поступления в ДХШ Данила не занимался изобразительной деятельностью. Мама привела его в художественную школу по рекомендации психолога, в связи с отставанием в развитии.

Темперамент – сангвиник. Особенность характера Данилы Т. – добродушие, коммуникабельность, явно выраженная

мотивация на успех.

В конце 1 этапа (1 года обучения) уровень опыта СО ТД у Данилы соответствовал автооценочному. Несмотря на длительность обучения изобразительной деятельности, критичность мышления и уровень ЗУН у мальчика невысокий. Данила медленно приобретает умения в изобразительной деятельности. Домашние работы делает регулярно на невысоком уровне. Интерес к изобразительной деятельности у подростка присутствует, хотя и не окрашен эмоционально. При этом, Даниле очень нравится сам творческий процесс и общение с одноклассниками. Он быстро завел друзей и пользуется среди них уважением.

В конце 2 этапа (2 год обучения) уровень опыта СО ТД у Данилы по-прежнему соответствовал автооценочному уровню. Показатели критичности мышления и целостного восприятия у подростка не изменились. Однако произошли изменения в мотивации к изобразительной деятельности. В ситуации самопрезентации подросток выбрал несложное задание и выполнил его на высоком для себя техническом уровне. Отметка была выставлена положительная, хотя Данила и посчитал её завышенной. Все это говорит о заниженной самооценке или о повышенной самокритичности. Об изменениях в критичности мышления говорит и тот факт, что мальчик верно определяет не только уровень своей работы, но и работ одноклассников.

В конце 3 этапа (3 год обучения) у Данилы изменился уровень опыта СО ТД – он стал базового уровня. Изменился уровень ЗУН и целостность восприятия. Самооценка Данилы стала адекватной его возможностям – потенциальным и актуальным. Он стал самостоятельно отбирать работы на итоговый просмотр, при этом ему не требовалась помощь педагога. Домашние работы делал регулярно, но, по-прежнему, на невысоком уровне. Мальчик стремился участвовать в конкурсах и выставках.

В конце 4 этапа (4 года обучения) уровень опыта СО ТД у Данилы остался на прежнем уровне – рациональном. Данила занятия не пропускает, домашние работы делает систематично по аналоговому принципу. К себе критичен, всегда

не доволен своими работами. Однако подросток может самостоятельно отобрать для итоговых просмотров лучшие работы. К концу 4 года обучения Данила заканчивает 9 класс СОШ и ещё не определился с выбором будущей профессии. В разговоре о своём будущем Данила не высказывает желания заниматься изобразительным искусством.



Биографическая характеристика Алины П.

Алина П. поступила в детскую художественную школу в 2006 году в возрасте 12 лет. Алина училась в 6 классе СОШ. До поступления в ДХШ рисованием занималась самостоятельно. До поступления в ДХШ Алина училась 5 лет на изобразительном отделении школы искусств «Гармония», закончила его с отличием. В ДХШ поступила по своей инициативе и по рекомендации преподавателя ДШИ «Гармония».

Особенность характера Алины В.: ответственность, целеустремленность, коммуникабельность. Темперамент – флегматик. Тест определения мотивации достижения показал у девочки неопределенную мотивацию к достижению успеха.

В конце 1 этапа (1 года обучения) у Алины П. наблюдается базовый уровень успеваемости. Алина всегда выполняет качественные домашние работы. Девочка любит заниматься в ДХШ, и не пропускает занятия. Критичность мышления у Алины находится на рациональном уровне. Девочка принимает участие в обсуждениях учебных работ, использует сублимированные и рациональные оценки. Несмотря на несистематическое посещение занятий, целостность восприятия природы и изображения у девочки находится на среднем уровне: она правильно строит предметы, внимательна к пропорциям. Связано это с общим высоким уровнем интеллекта девочки. В целом на этом этапе состояние опыта СО ТД у девочки соответствует рациональному уровню.

В конце 2 этапа (2 год обучения) у Алины сохраняется базовый уровень успеваемости. Она правильно ведет учебную работу, внимательно слушает

педагога. Алина всегда делает домашние работы, они выполняются на высоком качественном уровне, по аналогии или экспериментально. В художественную школу идет с охотой, отрабатывает занятия на высоком качественном уровне. В целом в конце этого этапа у Алины сформировался рациональный уровень опыта СО ТД.

В конце 3 этапа (3 год обучения) опыт СО ТД у Алины соответствует аксиологическому уровню. Уровень успеваемости Алины высокий, занятия в школе она не пропускает, учебные работы выполняет последовательно, методически правильно. Девочка самостоятельно отбирает работы для итогового просмотра, однако ей еще требуются комментарии педагога. Самостоятельные домашние работы летом Алина делала много. Для Алины занятия изобразительным искусством являются не только частью учебного процесса, она любит рисовать. В конце 3 года обучения в ДХШ (8 класс СОШ) Алина приняла решение поступать в ССУЗ, связанный с художественной специальностью.

В конце 4 этапа (4 года обучения) опыт СО ТД у Алины находится на аксиологическом уровне. Изменилась мотивация девочки к занятиям изобразительной деятельностью, связано это с профориентацией – Алина решила сделать выбор на профессии, связанной с искусством. С этого момента Алина активно принимает участие в конкурсах академического рисунка и графики, показывает высокие результаты. Общение с девочкой после конкурса позволяет говорить о наличии в лексиконе девочки рациональных оценок, связанных с профессиональной деятельностью, а также об умении пользоваться этими оценочными суждениями. Алина по-прежнему требовательна к себе и своим работам. В учебной работе Алина точно соблюдает этапы выполнения, требовательна к качеству каждого этапа. В конце 4 года обучения в ДХШ (8 класс СОШ) Алина приняла решение поступать в ВУЗ, связанный с художественной специальностью.

После окончания ДХШ девочка закончила ВИЭПП по специальности «Графический дизайн» (2015).

Биографическая характеристика Ирины П.



Ира П. поступила в детскую художественную школу в 2006 году в возрасте 13 лет. Ира училась в 8 классе СОШ. До поступления в ДХШ рисованием занималась самостоятельно. В ДХШ поступила по своей инициативе.

Особенность характера Ирины П.: перфекционизм, целеустремленность, коммуникабельность, жизнерадостность. Темперамент – сангвиник. Тест определения мотивации достижения показал у девочки мотивацию к достижению успеха.

В конце 1 этапа (1 года обучения) у Ирины П. наблюдается базовый уровень успеваемости. Ира не всегда выполняет домашние работы, ссылаясь на учебную загруженность в СОШ. Девочка любит заниматься в ДХШ, однако она пропускает занятия по разным причинам. Критичность мышления у Ирины находится на среднем уровне. Девочка принимает участие в обсуждениях учебных работ, использует сублимированные и рациональные оценки. Несмотря на несистематическое посещение занятий, целостность восприятия природы и изображения у девочки соответствует рациональному уровню: она правильно строит предметы, внимательна к пропорциям. Связано это с общим высоким уровнем интеллекта девочки. В целом на этом этапе опыт СО ТД у девочки соответствует рациональному уровню.

В конце 2 этапа (2 год обучения) у Ирины сохраняется средний уровень успеваемости. Она правильно ведет учебную работу, внимательно слушает педагога. Ира не всегда делает домашние работы, однако они выполняются на высоком качественном уровне, по аналогии или экспериментально. Особую проблему по-прежнему составляет плохая посещаемость занятий: девочка пропускает занятия по болезни и из-за занятости в школе. Она не может допустить снижения успеваемости в СОШ. Однако в художественную школу идет с охотой, отрабатывает занятия на высоком качественном уровне. В целом в конце этого этапа опыт СО ТД у Ирины соответствует рациональному уровню.

В конце 3 этапа (3 год обучения) опыт СО ТД у Ирины сформировался соответственно аксиологического уровня. Уровень успеваемости Ирины оптимальный, занятия в школе она пропускает меньше, учебные работы выполняет последовательно, методически правильно. Девочка самостоятельно отбирает работы для итогового просмотра, однако ей еще требуются комментарии педагога. Самостоятельные домашние работы летом Ира делала мало, это может говорить о недостаточной мотивации к изобразительной деятельности. Для Ирины занятия изобразительным искусством остаются частью учебного процесса, занимается она им ответственно, но пока не выделяет его как наиболее важный, значимый для себя.

В начале 4 года обучения Ирина прекратила заниматься в детской художественной школе в связи с загруженностью в общеобразовательной школе.

Биографическая характеристика Кристины К.



Кристина К. поступила в детскую художественную школу в 2006 году в возрасте 11 лет. В СОШ Кристина обучается в 5 классе. До поступления в ДХШ изобразительной деятельностью занималась самостоятельно.

Темперамент – сангвиник. Особенность характера девочки – стеснительность, робость, медленно идёт на контакт. Кристина мотивирована на достижение успеха.

На 1 этапе (1 год обучения) опыт самооценки творческих достижений соответствует автооценочному уровню. Все показатели: критичность мышления, уровень ЗУН, целостность восприятия находятся на низком уровне. В классе, на занятиях Кристина недостаточно сосредоточена, её глазомер (зрительный анализатор) недостаточно развит: девочка ошибается в пропорциях предметов, в переносе эскиза на формат. Навыки изобразительной деятельности накапливаются медленно. Домашние работы Кристина делает редко и на уровне ниже классного. При отсутствии отметки за домашнюю работу – задание не выполняет. При оценивании работ в ситуации Кристина ориентируется на мнение

подруг, в оценке своей работы долго колеблется, в уровневые группы выкладывает свою работу после того, как выложили все учащиеся. При отборе работ на просмотр Кристина ориентирована на мнение педагога. В случаях, когда педсовет выставляет оценку выше классной оценки - удивляется, связано это с низкой ориентацией девочки на успех.

На 2 этапе (2 год обучения) уровень опыта СО ТД соответствует прежнему уровню – автооценочному. Задания по рисунку усложняются, а ЗУН девочки не хватает для качественного выполнения заданий. В ситуации «Этапы» девочка сосредоточена, но медленно выполняет каждый этап. Объяснение, данное для всего класса, девочка не запоминает. В связи с этим с ней приходится работать индивидуально: задавать наводящие вопросы по каждому этапу работ. Домашние работы Кристина выполняет редко. В ситуации Самопрезентация девочка выполнила задание по образцу, однако уровень выполнения был средний. Кристина участвует в школьных конкурсах неохотно, не любит соревновательность, объясняет это своей медлительностью. В ситуации волнения и дефицита времени девочка ухудшает качество работы на конкурсе.

На 3 этапе (3 год обучения) уровень опыта СО ТД у девочки не изменился, однако уровень ЗУН стал базового уровня. Кристина точно переносит форэскиз в формат листа, построение предметов делает методически правильно и верно. Девочка не точно передает тональные отношения между предметами, в её тональной градации 3 - 4 тона, хотя учащийся 3 класса должен передавать на рисунке 5 - 7 градаций тона. Кристина немного запаздывает в накоплении навыков изобразительной деятельности, но знания, полученные ею, закреплены хорошо. На итоговый просмотр работы Кристина выбирает совместно с педагогом, она не критична к себе. Её оценки нельзя назвать заниженными или завышенными, в оценочных суждениях присутствуют сублимированные оценки. Домашние работы Кристина делает не систематично, чаще всего они у неё не закончены. Девочка понимает требования педагога и может точно оценить свою работу, её оценка совпадает с оценкой педагога. Домашнее летнее задание

Кристина выполнила в небольшом объеме, не на высоком уровне. В конкурсах и выставках девочка не участвует, мотивируя это отсутствием хороших работ.

На 4 этапе (4 году обучения) уровень опыта СО ТД у Кристины качественно изменился, он соответствует рациональному уровню. Изменилась критичность мышления: оценки работ других учащихся и своей работы Кристина определяет правильно, в оценочных суждениях есть рациональные оценки, связанные с изобразительной деятельностью. Беспокойство вызывает неразвитость целостного восприятия девочки, она не точно сравнивает выдержанность тональных отношений в свету и тени, стилевое единство технических приемов отсутствует. Все это не способствует повышению качества учебных работ. Домашние работы девочка по-прежнему делает редко. Девочка хорошо учится в СОШ, а занятия в ДХШ приносят её эмоциональный комфорт.

Биографическая характеристика Ксении П.



Ксения П. поступила в детскую художественную школу в 2006 году в возрасте 12 лет. Ксения училась в 6 классе СОШ. До поступления в ДХШ Ксения училась 5 лет на изобразительном отделении школы искусств «Гармония», закончила его с отличием. В ДХШ поступила по своей инициативе и по рекомендации преподавателя ДШИ «Гармония».

Особенность характера Ксении: ответственность, инициативность, целеустремленность, дружелюбность, требовательность к себе. Темперамент – флегматик. Тест определения мотивации достижения показал у девочки явно выраженную мотивацию к достижению успеха.

В конце 1 этапа (1 года обучения), несмотря на длительность обучения изобразительному искусству, у Ксении П. наблюдается подготовительный уровень успеваемости. Девочка любит заниматься рисованием и всегда выполняет домашние работы. Критичность мышления у Ксении находится на низком уровне: она принимает участие в обсуждениях учебных работ, используя

сублимированные оценки, не всегда уверена в своих оценках. Свою работу в ситуации «Блок-группы» Ксения оценивает слишком низко, она либо предъявляет к себе повышенные требования, либо не может адекватно оценить качество своей работы и оценивает его очень низко, надеясь на повышение оценки, таким образом, искусственно создавая ситуацию успеха. Целостность восприятия натуры и изображения у девочки находится на низком уровне: она не совсем правильно строит предметы, не внимательна к пропорциям. С трудом удалось выяснить, что у девочки ухудшается зрение и её нужно пользоваться очками на занятии. В целом, несмотря на длительность обучения изобразительному искусству, на этом этапе опыт СО ТД у девочки соответствует самооценочному уровню.

В конце 2 этапа (2 год обучения) у Ксении изменился уровень успеваемости, он стал выше – базовым. Она правильно ведет учебную работу, внимательно слушает педагога. В ситуации «Чужая работа» Ксения первая находит работы, неправильно отнесенные к своему уровню. Она завышает оценку работы других, это не связано с самокритичностью девочки, скорее она занижает оценку своей работы, добиваясь её повышения «значимыми Другими». Это связано с ситуацией в семье девочки: у Ксении есть младшая сестра. Занижением своих личных качеств девочка создает ситуацию внимания к себе, повышения своего статуса, таким образом, компенсируя снижение внимания к себе в членов семьи.

Ксения всегда делает домашние работы, они выполняются ею на высоком качественном уровне – по аналогии или экспериментально. В целом, в конце этого этапа опыт СО ТД у Ксении относится к рациональному уровню.

В конце 3 этапа (3 год обучения) у Ксении уровень опыта СО ТД не изменился. Однако произошло качественное изменение целостности восприятия и уровня ЗУН. Уровень успеваемости Ксении стал оптимальным: учебные работы выполняет последовательно, методически правильно. Девочка самостоятельно отбирает работы для итогового просмотра, однако ей еще требуются комментарии педагога. Самостоятельные домашние работы летом Ксения сделала много и

качественно. В конце 3 года обучения в ДХШ (8 класс СОШ) Ксения приняла решение поступать в ССУЗ, связанный с художественной специальностью.

В конце 4 этапа (4 года обучения) уровень опыта СО ТД у Ксении соответствует аксиологическому уровню. Изменилась мотивация девочки к занятиям изобразительной деятельностью, связано это с профориентацией – Ксения решила сделать выбор на профессии, связанной с искусством. С этого момента Ксения активно принимает участие в конкурсах академического рисунка и графики, показывает высокие результаты. Общение с девочкой после конкурса позволяет говорить о наличии в лексиконе девочки рациональных оценок, связанных с профессиональной деятельностью, а также об умении пользоваться этими оценочными суждениями. Ксения по-прежнему требовательна к себе и своим работам. Работы других девочка оценивает уже адекватно их качеству, хотя по-прежнему сохраняется занижение своих оценок.

После окончания ДХШ Ксения закончила живописное отделение Саратовского художественного училища им. Боголюбова (2015).

Биографическая характеристика Лизы К.



Лиза К. поступила в детскую художественную школу в 2006 году в возрасте 12 лет. В СОШ Лиза обучается в 6 классе. До поступления в ДХШ изобразительной деятельностью занималась самостоятельно.

Особенность характера девочки – позитивность, лидерство, коммуникабельность. Лиза мотивирована на достижение успеха. Темперамент – сангвиник.

На 1 этапе (1 год обучения) уровень опыт СО ТД девочки соответствовал автооценочному уровню. Все показатели: критичность мышления, уровень ЗУН, целостность восприятия находятся на невысоком уровне. В классе, на занятиях Лиза работает быстро, но поверхностно схватывая знания, недостаточно уделяя внимание точности построения. Её глазомер (зрительный анализатор) недостаточно развит: девочка ошибается в пропорциях предметов, в переносе

эскиза на формат. Домашние работы Лиза делает систематически, но на уровне ниже классного. При отсутствии отметки за домашнюю работу - задание выполняет, старается выбрать задание с элементами изобретательности. При оценивании работ в ситуации «Блок-группы» Лиза не колеблется, но ошибается. Она ориентирована скорее на личность автора, субъективные предпочтения, нежели на объективную оценку работы. При отборе работ на просмотр Лиза ориентирована на мнение педагога.

На 2 этапе (2 год обучения) уровень опыта СО ТД остается на прежнем уровне - автооценочном. Задачи по рисунку усложняются, а знаний и навыков девочки не хватает для качественного выполнения этих заданий. В ситуации «Этапы» девочка не сосредоточена, быстро выполняет работу, торопится, проскакивает этапы. Работу исправляет, но бывает эмоционально расстроена. Объяснение, данное для всего класса, девочка не запоминает целиком. В связи с этим с ней приходится работать индивидуально: задавать наводящие вопросы по каждому этапу работ. Домашние работы Лиза делает систематически, но на уровне ниже классного. При отсутствии отметки за домашнюю работу – задание выполняет, старается выбрать задание с элементами изобретательности. Лиза охотно участвует в школьных конкурсах, ей нравится дух соревновательности. В ситуации волнения и дефицита времени девочка не ухудшает качество работы на конкурсе.

На 3 этапе (3 год обучения) уровень опыта СО ТД у девочки соответствует рациональному, уровень ЗУН и критичность мышления стали базового уровня. Лиза точно переносит форэскиз в формат листа, её форэскизы всегда носят элементы поиска, изобретательности; построение предметов она делает методически правильно, но не всегда точно. Девочка не точно передает тональные отношения между предметами, в её тональной градации 3 – 4 тона, хотя учащийся 3 класса должен передавать на рисунке 5-7 градаций тона. Лиза, несмотря на быстроту работы, немного запаздывает в накоплении навыков изобразительной деятельности, потому что знания, полученные ею, закреплены не прочно, поверхностно. На итоговый просмотр работы Лиза выбирает совместно с

педагогом, она не совсем точно может оценить свои слабые работы. Среди хороших работ она сразу отбирает лучшую, но когда таких нет – она дезориентирована и не может сделать выбор. Её оценки нельзя назвать заниженными или завышенными, в оценочных суждениях присутствуют сублимированные оценки. В конце 3 года обучения домашние работы Лиза перестала делать систематично, ссылаясь на загруженность в школе. В СОШ Лиза учиться отлично и не хочет понижать свой уровень. Домашнее летнее задание Лиза выполнила в небольшом объеме, на хорошем уровне. В конкурсах и выставках девочка участвует, может выполнить дополнительное задание на конкурс. Все это говорит о положительной мотивации достижения успеха и о соревновательном духе девочки

На 4 этапе (4 году обучения) уровень опыта самооценки творческих достижений у Лизы качественно изменился, он стал соответствовать рациональному уровню. Изменилась целостность восприятия, она стала базового уровня. Домашние работы девочка по-прежнему делает редко, мотивируя это их невысоким качеством. В процессе беседы с Лизой и её родителями выяснилось, что девочка не планирует продолжать занятия изобразительной деятельностью. Она осознает невысокий уровень своих возможностей, хотя занятия в ДХШ приносят ей эмоциональный комфорт.

Биографическая характеристика Маши К.



Маша К. поступила в ДХШ в 2006 году в возрасте 12 лет. До поступления в ДХШ изобразительной деятельностью занималась самостоятельно. В СОШ обучается в 6 классе. Особенность характера девочки – эмоциональная сдержанность, целеустремленность, мечтательность. Темперамент – флегматик. Мотивирована на достижение успеха.

К окончанию 1 года обучения уровень успеваемости у Маши был невысокий. В конце 1 года обучения девочка приняла самостоятельное решение

перейти в нашу экспериментальную группу. В разговоре с Машей мы выяснили причины этого решения: девочка захотела повысить уровень успеваемости. Она считала, что педагог к ней не требователен и в связи с этим она недостаточно хорошо рисует. Не смотря на предостережения о трудности обучения в новой группе, Маша приняла самостоятельное решение и была переведена в новую группу.

На 1 этапе (2 год обучения) уровень опыта СО ТД у девочки был начальный. Критичность мышления находилась на низком уровне. В оценочных суждениях у Маши присутствуют только сенсорные оценки: «красиво – не красиво». Маша недооценивала качество своих и чужих работ. Связано это было, с ориентацией девочки на классические образцы академических рисунков, она не может сравнить свою работу с работами других учеников, все работы ей кажутся одинаково плохими. Целостность восприятия и уровень ЗУН у Маши невысокий – подготовительный. У девочки слабо развит глазомер, работу она делает медленно, не успевает вместе с группой и педагогом выполнять работу по этапам. Это затрудняет процесс обучения девочки.

В конце 2 этапа (2 года обучения) у Маши К. Уровень опыта СО ТД не изменился - он остался самооценочным. Вместе с этим произошли качественные изменения в показателях: критичность мышления изменилась, стала базового уровня. Маша по-прежнему использует эмоциональные оценки, однако оценка работ одноклассников стала соответствовать реальному уровню. Вместе с этим уровень ЗУН и целостность восприятия не претерпели изменений. Маша делает мало домашних работ, стесняется показывать их, апеллируя это их низким качеством. Маша даже стесняется показывать свою работу при классе. Процесс накопления ЗУНов у Маши очень медленный. В ситуации ранжирования Маша теряется, быстро находит хорошую и плохую работу, в среднем диапазоне дезориентирована – работы её кажутся одинаково плохими. У девочки не развит глазомер, отсутствует целостное видение природы и изображения. Девочка всегда не уверена в том, что делает, часто подзывает к своей работе педагога. В ситуации «Этапы» Маша быстро сориентировалась, работу вела последовательно, но

медленно. В школьных конкурсах Маша не участвует, а если участвует, то только за компанию с подругами по классу. На просмотр работы Маша отбирает вместе с педагогом. Мы сразу предупреждаем, что в целом уровень работ не высокий, чтобы девочка не ожидала положительной отметки, но выделяем личностные достижения девочки за учебный год: хорошую компоновку, изменение качества построения и работы в тоне. После беседы, несмотря на низкую отметку, выставленную педсоветом Маша удовлетворена и не испытывает эмоционального дискомфорта.

На 3 этапе (3 год обучения) у Маши изменился уровень опыта СО ТД, он стал соответствовать рациональному уровню. Целостность восприятия находится на низком уровне. Связано это с медленным накоплением у Маши ЗУНов изобразительной деятельности. Маша по-прежнему делает домашние работы на невысоком уровне. Однако она перестала стесняться их показывать в классе, что связано с доброжелательной атмосферой во время оценочной деятельности одноклассников. Она активно участвует в оценке работ, в ситуации ранжирования девочка стала быстрее ориентироваться среди работ среднего уровня. На итоговый просмотр может самостоятельно отобрать работу, практически не ошибается в отметке этих работ.

В конце 3 года обучения девочка приняла решение заниматься дизайном, ей нравится то, что делают современные дизайнеры. Она интересуется компьютерными графическими программами. Маша знает, что ей нужно много рисовать и дополнительно заниматься, потому что ей специальные изобразительные способности не достаточно развиты.

На 4 этапе у Маши опыт СО ТД относится к рациональному уровню. Её критическое мышление, уровень ЗУН и целостное восприятие достигли базового уровня. Маша стала выполнять домашние работы. В ситуации «Летнее задание» Маша выполнила небольшой объем домашних работ, на невысоком уровне. Девочке не хватает ЗУНов для качественного самостоятельного выполнения работ. Домашние работы Маша выполняет по аналогии или по образцу, боится экспериментировать. Связано это с мотивацией достижения на результат, а не на

процесс работы. Зная, что Маша собирается поступать в художественный вуз, мы стали её включать в школьные конкурсы, перестали её помогать в отборе работ на итоговый просмотр. Работы на просмотр Маша отбирает, ориентируясь на оценку, полученную за эту работу на уроке. Мы объяснили Маше, что отбор по таким критериям нельзя производить на итоговом просмотре. Она должна сама оценить качество своей работы относительно уровня класса и относительно всех своих работ. Во время оценивания у Маши возникли проблемы: уровень её аудиторных работ был ниже среднего уровня класса. В такой ситуации Маше было тяжело сохранить высокую самооценку, она была вынуждена, сделав самостоятельный выбор работ, отвечать за своё решение. Оценки педсовета не были ниже оценок, планируемых девочкой, и, в связи с этим, (в ситуации неуспеха) Маша не испытала эмоциональный дискомфорт. Периодичное возникновение таких ситуаций позволило сформировать адекватную самооценку творческих достижений девочки.

После окончания ДХШ Маша самостоятельно занималась в изостудии, готовилась к творческому экзамену в институт. Во время консультаций мы старались сориентировать девочку на качество процесса работы и оценивали работы Маши ниже реального уровня, зная ориентировку Маши на успешный результат.

Маша закончила обучение в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете по направлению «Графический дизайн» (2015).

Биографическая характеристика Насти В.



Настя В. поступила в детскую художественную школу в 2006 году в возрасте 12 лет. В СОШ Настя обучается в 6 классе. До поступления в ДХШ изобразительной деятельностью занималась самостоятельно.

Особенность характера девочки – рассеянность, излишняя сосредоточенность. Темперамент – сангвиник. Настя не мотивирована на достижение успеха.

На 1 этапе (1 год обучения) уровень опыта СО ТД у девочки соответствует автооценочному уровню. Все показатели: критичность мышления, уровень ЗУН, целостность восприятия находятся на низком уровне. В классе, на занятиях Настя недостаточно сосредоточена, её глазомер(зрительный анализатор) недостаточно развит: девочка ошибается в пропорциях предметов, в переносе эскиза на формат. Навыки изобразительной деятельности накапливаются медленно. Домашние работы Настя делает редко и на уровне ниже классного. При отсутствии отметки за домашнюю работу - задание не выполняет. При оценивании работ в ситуации «Блок-группы» Настя ориентируется на мнение подруг, в оценке своей работы долго колеблется, в уровневые группы выкладывает свою работу после того, как выложили все учащиеся. При отборе работ на просмотр Настя ориентирована на мнение педагога. В случаях, когда педагог выставляет оценку выше классной оценки – удивляется, связано это с низкой мотивировкой девочки на успех.

На 2 этапе (2 год обучения) уровень опыта СО ТД у девочки остается на прежнем уровне - автооценочном. Задания по рисунку усложняются, а ЗУН девочки не хватает для качественного выполнения заданий. В ситуации «Этапы» девочка сосредоточена, но медленно выполняет каждый этап. Объяснение, данное для всего класса, девочка не запоминает. В связи с этим с ней приходится работать индивидуально: задавать наводящие вопросы по каждому этапу работ. Домашние работы Настя выполняет редко. В ситуации Самопрезентация девочка выполнила задание по образцу, однако уровень выполнения был средний. Настя участвует в школьных конкурсах неохотно, не любит соревновательность, объясняет это своей медлительностью. В ситуации волнения и дефицита времени девочка не ухудшает качество работы на конкурсе.

На 3 этапе (3 год обучения) уровень опыта СО ТД у девочки не изменился, однако уровень ЗУН стал базовый. Настя точно переносит фрески в формат листа, построение предметов делает методически правильно и верно. Девочка не точно передает тональные отношения между предметами, в её тональной градации 3 - 4 тона, хотя учащийся 3 класса должен передавать на рисунке 5 - 7 градаций тона. Настя немного запаздывает в накоплении навыков

изобразительной деятельности, но знания, полученные ею, закреплены хорошо. На итоговый просмотр работы Настя выбирает совместно с педагогом, она не критична к себе. Её оценки нельзя назвать заниженными или завышенными, в оценочных суждениях присутствуют сублимированные оценки. Домашние работы Настя делает не систематично, чаще всего они у неё не закончены. Девочка понимает требования педагога и может точно оценить свою работу, её оценка совпадает с оценкой педагога. Домашнее летнее задание Настя выполнила в небольшом объеме, не на высоком уровне. В конкурсах и выставках девочка не участвует, мотивируя это отсутствием хороших работ.

На 4 этапе (4 году обучения) опыт СО ТД у Насти качественно изменился, он стал соответствовать рациональному уровню. Изменилась критичность мышления: оценки работ других учащихся и своей работы Настя определяет правильно, в оценочных суждениях много рациональных оценок, связанных с изобразительной деятельностью. Беспокойство вызывает неразвитость целостного восприятия девочки, она не точно сравнивает выдержанность тональных отношений в свету и тени, стилевое единство технических приемов отсутствует. Все это не способствует повышению качества учебных работ. Домашние работы девочка по-прежнему делает редко.

Не смотря на средний уровень успеваемости, Настя решает после окончания ДХШ поступать в технологический колледж на отделение рекламы и дизайна. Девочка не очень хорошо учиться в школе, а занятия в художественной школе ей нравятся и приносят эмоциональный комфорт. Посоветовавшись с родителями девочки в сложившейся ситуации, мы выбрали учебное заведение с художественной направленностью, вступительные требования которого позволят Насте поступить в него.

После окончания ДХШ Настя закончила обучение на отделении «Реклама» Волгоградского технологического колледжа.

Биографическая характеристика Оли Д.



Оля Д. поступила в Детскую художественную школу г. Волжского в 2006 году в возрасте 13 лет. До поступления в ДХШ рисованием занималась самостоятельно. В ДХШ поступила по своей инициативе.

Особенность характера Оли Д. – низкая коммуникабельность, неконфликтность. Темперамент – флегматик. Тест определения мотивации достижения показал у девочки неопределенную мотивацию к достижению цели.

В конце 1 этапа (1 года обучения) у Оли Д. наблюдается высокий уровень успеваемости. Целостность восприятия природы и изображения находится на рациональном уровне. Оля всегда выполняет домашние работы на высоком качественном уровне. Девочка любит заниматься в ДХШ, она не пропустила ни одного занятия в течение года. Однако критичность мышления у Оли находится на низком уровне. Девочка не выражает свои мысли вслух, в обсуждениях учебных работ Оля не принимает участие, хотя, наблюдая за её эмоциональным (хотя и слабым) откликом на аргументы или комментарии других, видно, что Оля принимает или нет чужую точку зрения. В целом на этом этапе уровень опыта СО ТД у девочки соответствует самооценочному уровню.

В конце 2 этапа (2 год обучения) у Оли сохраняется высокий уровень успеваемости. Она правильно ведет учебную работу, внимательно слушает педагога. Она делает регулярно домашние работы, у неё появляются работы, выполненные по аналогии и эксперименты. Особую проблему по-прежнему составляет замкнутость девочки во время обсуждения работ. С Олей приходится работать индивидуально, поскольку говорит она тихо и неуверенно. В ситуации ранжирования Оля справилась быстро и точно. В целом в конце этого этапа опыт СО ТД у Оли соответствует рациональному уровню.

В конце 3 этапа (3 год обучения) уровень опыта СО ТД у Оли стал соответствовать аксиологическому уровню. Уровень успеваемости высокий, занятия в школе она не пропускает, учебные работы выполняет последовательно,

методически правильно. В обобщении работы девочка не испытывает трудностей, развита целостность восприятия. Оля стала активнее участвовать в комментировании своих работ. Она самостоятельно отбирает работы для итогового просмотра, однако еще робко выражает вслух свои оценочные суждения. Девочка много работает самостоятельно, ей нравится изобразительная деятельность. Из самостоятельных летних работ Оли была организована выставка. В конце 3 года обучения в ДХШ (10 класс СОШ) Оля приняла решение поступать в вуз, связанный с художественной специальностью.

В конце 4 этапа (4 года обучения) уровень опыта СО ТД у Оли соответствует аксиологическому уровню. Сильная мотивация, связанная не только с любовью к изобразительной деятельности, но и с дальнейшей профориентацией, дали толчок в развитии критичности мышления девочки. Оля принимает участие в конкурсах академического рисунка и графики, показывает высокие результаты. Общение с девочкой после конкурса позволяет говорить о наличии в лексиконе девочки рациональных оценок, связанных с профессиональной деятельностью, а также об умении пользоваться этими оценочными суждениями.

После окончания ДХШ Оля Д. закончила обучение на архитектурном факультете ВолГАСУ (2015).

Биографическая характеристика Полины В.



Полина В. поступила в детскую художественную школу в 2006 году в возрасте 12 лет, училась в 7 классе СОШ. До поступления в ДХШ рисованием занималась самостоятельно. В ДХШ поступила по своей инициативе.

Особенность характера Полины В.: перфекционизм, ответственность, целеустремленность, коммуникабельность. Темперамент – меланхолик.

Тест определения мотивации достижения показал у девочки неопределенную мотивацию к достижению успеха.

В конце 1 этапа (1 года обучения) у Полины В. наблюдается средний уровень успеваемости. Полина не всегда выполняет домашние работы, ссылаясь на учебную загруженность в СОШ. Девочка любит заниматься в ДХШ, однако она пропускает занятия по разным причинам. Критичность мышления у Полины находится на среднем уровне. Девочка принимает участие в обсуждениях учебных работ, использует сублимированные и рациональные оценки. Несмотря на несистематическое посещение занятий, целостность восприятия природы и изображения развита: она правильно строит предметы, внимательна к пропорциям. Связано это с общим высоким уровнем интеллекта. В целом на этом этапе опыт СО ТД у Полины находится на рациональном уровне.

В конце 2 этапа (2 год обучения) у Полины сохраняется средний уровень успеваемости. Она правильно ведет учебную работу, внимательно слушает педагога. Полина не всегда делает домашние работы, однако они выполняются на высоком качественном уровне, по аналогии или экспериментально. Особую проблему по-прежнему составляет плохая посещаемость занятий: девочка пропускает занятия по болезни или из-за занятости в школе. Она не может допустить снижения успеваемости в средней школе. Однако в художественную школу идет с охотой, отрабатывает занятия на высоком качественном уровне. В целом в конце этого этапа у Полины – рациональный уровень сформированности опыта СО ТД.

В конце 3 этапа (3 год обучения) у Полины наблюдается высокий уровень успеваемости. Занятия в школе она пропускает меньше, учебные работы выполняет последовательно, методически правильно. Девочка самостоятельно отбирает работы для итогового просмотра, однако ей еще требуются комментарии педагога. Самостоятельные домашние работы летом Полина делала мало, это может говорить о недостаточной мотивации к изобразительной деятельности. Для Полины занятия изобразительным искусством остаются частью учебного процесса, занимается она им ответственно, но пока не выделяет его как наиболее важный, значимый для себя.

В конце 4 этапа (4 года обучения) у Полины наблюдается аксиологический уровень опыта СО ТД. Изменилась мотивация девочки к занятиям изобразительной деятельностью, связано это с профориентацией – Полина решила сделать выбор на профессии, связанной с искусством. С этого момента Полина активно принимает участие в конкурсах академического рисунка и графики, показывает высокие результаты. Общение с девочкой после конкурса позволяет говорить о наличии в лексиконе девочки рациональных оценок, связанных с профессиональной деятельностью, а также об умении пользоваться этими оценочными суждениями. Полина по-прежнему требовательна к себе и своим работам. В учебной работе Полина точно соблюдает этапы выполнения, требовательна к качеству каждого этапа. Однажды девочка расплакалась, когда у неё в очередной раз не получилось качественно выполнить сложный фрагмент рисунка. Эмоциональный аффект был сигналом о том, что изобразительная деятельность для Полины важна и лично значима.

В конце 4 года обучения в ДХШ (10 класс СОШ) Полина приняла решение поступать в вуз, связанный с художественной специальностью. После окончания ДХШ девочка посещала народную изостудию ДК ВГС, после окончания СОШ поступила на подготовительные курсы в РАХ, после окончания курсов поступила на архитектурное отделение Российской Академии художеств (Санкт-Петербург).

Биографическая характеристика Юли Ш.



Юля Ш. поступила в детскую художественную школу в 2006 году в возрасте 11 лет. Юля училась в 6 классе СОШ. В ДХШ поступила по своей инициативе и по рекомендации преподавателя образовательной школы. Особенность характера Юли: ответственность, инициативность, доверчивость, целеустремленность, дружелюбность, требовательность к себе. Темперамент – сангвиник. Тест определения мотивации достижения показал у девочки явно выраженную мотивацию к достижению успеха.

В конце 1 этапа (1 года обучения) у Юли П. наблюдается начальный уровень успеваемости. Девочка любит заниматься рисованием и всегда выполняет домашние работы. Критичность мышления у Юли находится на низком уровне она принимает участие в обсуждениях учебных работ, используя сублимированные оценки, не всегда уверена в своих оценках. Свою работу в ситуации «Блок-группы» Юля оценивает слишком низко, она либо предъявляет к себе повышенные требования, либо не может адекватно оценить качество своей работы и оценивает его очень низко, надеясь на повышение оценки, таким образом, искусственно создавая ситуацию успеха. Целостность восприятия природы и изображения у девочки находится на низком уровне: она не совсем правильно строит предметы, не внимательна к пропорциям. С трудом удалось выяснить, что у девочки ухудшается зрение и её нужно пользоваться очками на занятии. В целом, несмотря на длительность обучения изобразительному искусству, на этом этапе уровень опыта СО ТД у девочки соответствует автооценочному уровню.

В конце 2 этапа (2 год обучения) у Юли изменился уровень успеваемости, он стал выше – базовым. Она правильно ведет учебную работу, внимательно слушает педагога. В ситуации «Чужая работа» Юля первая находит работы, неправильно отнесенные к своему уровню. Юля всегда делает домашние работы, они выполняются на высоком качественном уровне, по аналогии или экспериментально. В целом, в конце этого этапа у Юли рациональный уровень опыта СО ТД.

В конце 3 этапа (3 год обучения) у Юли наблюдается рациональный уровень опыта СО ТД. Однако произошло качественное изменение целостности восприятия и уровня ЗУН. Уровень успеваемости Юли стал оптимальным: учебные работы выполняет последовательно, методически правильно. Девочка самостоятельно отбирает работы для итогового просмотра, однако ей еще требуются комментарии педагога. Самостоятельные домашние работы летом Юля сделала много и качественно.

В конце 4 этапа (4 года обучения) у Юли определился аксиологический уровень опыта СО ТД. Изменилась мотивация девочки к занятиям изобразительной деятельностью, связано это с профориентацией – Юля решила сделать выбор на профессии, связанной с искусством. С этого момента Юля активно принимает участие в конкурсах академического рисунка и графики, показывает высокие результаты. Общение с девочкой после конкурса позволяет говорить о наличии в лексиконе девочки рациональных оценок, связанных с профессиональной деятельностью, а также об умении пользоваться этими оценочными суждениями. Юля по-прежнему требовательна к себе и своим работам. Работы других учащихся девочка оценивает адекватно их качеству, хотя по-прежнему сохраняется занижение своих оценок.

После окончания ДХШ Юля начала самостоятельно заниматься в народной изостудии ДК ВГС и после окончания СОШ обучается в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете на специальности «Графика» (2012).

ДНЕВНИК НАБЛЮДЕНИЙ ОПЫТ САМООЦЕНКИ ТВОРЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ

1. _____

_____ фамилия, имя

2. _____

дата рождения

3. _____

дата поступления в Детскую художественную школу

4. _____

дата выпуска

5. После окончания ДХШ поступил в

6. Успеваемость

	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	итоговая
рисунок					
живопись					
композиция					
скульптура					
история искусств					

*подготовительный уровень ** базовый уровень *** оптимальный уровень

7. Уровень опыта самооценки творческих достижений

	уровень			
	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
уровень опыта самооценки ТД				

от -7 до -3 – автооценочный уровень,
от -2 до +2 – рациональный уровень,
от +3 до +7 – аксиологический уровень

8. Примечания _____

критичность мышления				баллы
использование различных оценочных суждений	использование сенсорных оценок 1-3	использование сублимированных оценок 4-6	использование рациональных оценок 7-9	
Уровень конформности	высокий 1-3	средний 4-6	низкий 7-9	
Способность к оценке художественно-изобраз. возможностей других людей	занижение 1-3	соответствие 4-6	завышение 7-9	
Независимость суждений подростка от внешних оценок в процессе деятельности	ориентация на результат действия 1-4	ориентация на способ действия 5-9		
ИТОГО				
целостное восприятие натуры и изображения				баллы
Точность конструктивно-линейного построения	Отсутствует 1-3	Не полностью соответствует 4-6	Полностью соответствует 7-9	
Выдержанность тональных отношений в свету	Отсутствует 1-3	Не полностью соответствует 4-6	Полностью соответствует 7-9	
Выдержанность тональных отношений в тени	Отсутствует 1-3	Не полностью соответствует 4-6	Полностью соответствует 7-9	
Выдержанность соотношений фактурного масштаба	Отсутствует 1-3	Не полностью соответствует 4-6	Полностью соответствует 7-9	
Стилевое единство технических приемов	Отсутствует 1-3	Не полностью соответствует 4-6	Полностью соответствует 7-9	
ИТОГО				
ЗУН				
этап	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень	
создание форэскиза	1	2	3	
компоновка изображения в формате листа	1	2	3	
Конструктивное построение с учетом линейно-воздушной перспективы.	1	2	3	
Передача объема предмета с учетом линейно-воздушной перспективы	1	2	3	
Художественно-выразительные средства изображения	1	2	3	
Целостность композиционного изображения	1	2	3	
итоговые баллы				

Уровень опыта самооценки творческих достижений

показатели	уровневые показатели	- , 0, +
коммуникативное обеспечение творческого процесса	владение натурным и нормативным способом оценивания	
	владение натурным, нормативным и сопоставительным способом оценивания	
	владение натурным, нормативным, сопоставительным и личностным способами оценивания	
аргументированность оценочных суждений	сенсорные оценки	
	сублимированные оценки	
	рациональные оценки	
конформность оценки	совпадение собственной оценки с оценкой педагога	
	совпадение собственной оценки с оценкой просмотра	
	самостоятельный отбор работ для просмотров и выставок.	
самостоятельность в реализации намеченного творческого замысла	использование внешних рекомендаций	
	консультирование с «значимым Другим»	
	самостоятельная деятельность	
навыки осмысления процесса художественно-изобразительной деятельности	бессистемный процесс	
	системный процесс, с пропуском отдельных этапов	
	последовательно-поэтапный процесс	
мотивационно-смысловая обеспеченность художественно-изобразительной деятельности	внешняя мотивация,	
	смешанная мотивация	
	внутренняя мотивация	
потребность в художественно-изобразительной деятельности	ситуативное выполнение	
	устойчивое выполнение по аналоговому принципу	
	устойчивое выполнение творческих домашних работ	

Бланк самоконтроля последовательности (системности)
работы над академическим рисунком,
выполненным с позиций реалистической школы рисования

порядок выполнения	этап
1	создание фэрэскиза
2	компоновка изображения в формате листа
3	конструктивное построение с учетом линейно-воздушной перспективы
4	передача объема предмета с учетом линейно-воздушной перспективы
5	уточнение тональных отношений между всеми предметами и фоном
6	целостность композиционного изображения

Варианты выполнения аудиторных и самостоятельных домашних работ

Аудиторные работы	Самостоятельные работы (домашние работы, выполненные по аналоговому принципу)
