

РОЗДІЛ І ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 376-056.45

*Елена Торшилова,
г. Москва*

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ КАК ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ДИАГНОСТИКА

Предложен анализ взаимосвязи интеллектуального, эстетического и художественного развития ребенка по результатам теоретических и опытных исследований в области философии, психологии и педагогики. Оценивая существующую систему современного образования детей и подростков, автор считает, что она противоречит принципам развития художественно одаренных детей и базируется на метафоре демократического тезиса, что каждый ребенок – художник.

Ключевые слова: *одаренность, интеллектуальное развитие, эстетическое развитие, художественное развитие.*

The article presents the analysis of the relationship of intellectual, aesthetic and artistic development of the child based on the results of theoretical and experimental research in the field of philosophy, psychology and pedagogy. Evaluating the existing system of modern education of children and adolescents, the author considers that it is contrary to the principles of the development of the artistically gifted children and relies on the metaphor of the democratic thesis that every child is an artist.

Key words: *talents, intellectual development, aesthetic development, artistic development.*

Насколько многоаспектно и традиционно исследовано в психологии и педагогике понятие «интеллектуальное развитие», настолько же спорно и неопределенно существование эстетического развития. Предлагаем концепцию эстетического развития, акцентируя на том, что содержание, цели и смыслы эстетического развития не полностью совпадают с художественным развитием. В частности, эстетическое развитие – это развитие каждого ребенка как человека, а не ребенка, наделенного особым даром. Интеллектуальный компонент присутствует в эстетическом развитии иначе, чем в развитии художественном.

В соответствии с традиционными научными нормами психологическая и педагогическая концепция развития должны базироваться на определении некоторых способностей растущего ребенка, как специфических для развития, которое рассматривается, фиксируется, измеряется, анализируется. В российской эстетике первые результаты теоретического поиска специфических эстетических способностей были предложены в словаре «Эстетика» в статье «Деятельность эстетическая». Эстетические способности в ней перечислены в скобках, перечень их не завершен и приблизителен. Это «эстетическое созерцание, образное мышление, продуктивное воображение, игра воображения и рассудка, соучастие, остроумие, опережающая эмоциональная оценка объекта в проблемной ситуации и т. д.» [6].

Необходимость практической работы с понятиями эстетических способностей требовала определения ведущей эстетической способности, проявляемой ребенком в художественном восприятии, творчестве, в общем мировосприятии и отношении, если исследователь разделяет точку зрения, что эстетическое начало присутствует в отношении или восприятии природы, предметного мира и человека, в проявлениях человека, его речи, общения, поведения и любых продуктах его деятельности. Поиск эстетической способности как *универсальной* и принципиальная установка на выбор позиции, базирующейся на соответствии теории и практических методик, позволил нам остановиться на одной из исторических традиций, которая интерпретировала специфику сущности эстетического как *формы* (Платон, Л. Альберти, А. Дюрер, В. Хогарт, В. Кандинский, А. Бакушинский, Г. Рид, Р. Арнхейм, В. Фаворский и др.), поскольку именно форма представлялась универсальной характеристикой нашего бытия: природы, предметного мира, человека и всех его проявлений. Специальными разработками в области диагностики эстетических явлений именно как формы занималась экспериментальная или психологическая эстетика, начиная с работ Г. Фехнера или позже Г. Айзенка, а с середины XX в. – И. Чайлда [8]. Более подробная ссылка на названные источники приведена в нашей статье «Концепция и диагностика эстетического развития ребенка» [4].

На основании анализа этих теоретических и практических исследований в качестве рабочей гипотезы была выбрана такая определяющая эстетическая способность, как *чувство формы*. Примеры ее разработок в российской психологии и педагогики – это музыкальные способности (чувство лада, ритма и др.) у Б. Теплова, теория интонации у Б. Асафьева, разные теории чувства ритма, начиная со стиховедческих работ у А. Белого, теории композиции в визуальных искусствах и т. п. Принципиально в этих исследованиях художественной специфики восприятия и творчества в разных видах искусств оказывалось то, что выделенные аспекты чувства формы относились в разных терминологических версиях *ко всем видам художественного восприятия и творчества к эстетическим характеристикам природы, человека и его поведения*.

Переходя к разговору о предпосылках художественной одаренности, оговоримся, что предпосылки – это условие, а не реализация. Выявленные в развитии ребенка предпосылки могут не обеспечить его одаренности, независимо от срока ее проявления, судьбы развития и других внешних условий. Художественная одаренность – это способность творить, и только оценивая продукт художественной деятельности ребенка, специалист может оценить его

одаренность, настоящую и (или) грядущую. Никакому иному «измерению» и прогнозу она не поддается. Поэтому все, что будет изложено далее, это опытный и теоретический поиск условий, которые желательно обнаружить в общем развитии ребенка, но которые могут помочь эстетическому развитию каждому ребенку, как общей способности быть счастливее, чем сулит судьба.

Чтобы доказать, что предлагаемые условия эстетического развития необходимы в качестве предпосылок для художественной одаренности, опытных данных у нас нет. Поэтому будет использован только теоретический гипотетический анализ. Является ли такая эстетическая способность, как чувство формы, обязательным условием художественной одаренности? На наш взгляд, оно необходимо. Специфично ли оно и чем отличается от когнитивной способности видения формы в условиях восприятия и присвоения любой информации, которую обретает каждый растущий ребенок? Иными словами, как присутствует интеллект в эстетическом чувстве формы или шире, в его эстетическом развитии?

Психологическая проблема взаимосвязи интеллектуального и эстетического развития ребенка стала актуальной лишь в XX в. и рассматривалась в разных аспектах. Одним из первых направлений такого сближения была попытка включения в психометрическую модель интеллекта компонента творчества. Это общеизвестный научный вклад Г. Гилфорда, А. Векслера и Э. Торренса, когда в модель тестируемого интеллекта включаются задания на (неизмеряемую или условно измеряемую) творчество. Способность к творческому мышлению рассматривалась как включение в интеллектуальное развитие многогранности и неповторимости индивидуального развития, тем самым, одаренности, в том числе – художественной. Однако эти классические исследования были, на наш взгляд, лишь попыткой фиксации творческих аспектов общего мышления и в этом случае способности принципиально не измеряемой, что справедливо, и способности только мыслить, но не творить, что, как представляется, в ситуации художественного творчества, остается творчеством на уровне замысла, который без воплощения неполноценен [3].

Одной из последних в англоязычной психологии попыток расширения интеллектуальной одаренности до универсальной, не связанной с одной профессией, и сближения ее с одаренностью художественной оказалась модель интеллекта XXI в., предложенная гарвардским психологом Г. Гарднером [9]. Ученый выдвигает мысль о существовании следующих видов интеллекта: лингвистического, логико-математического, пространственного, телесно-кинестетического, музыкального, интер-персонального и межличностного. Очевидно, что Г. Гарднер стремится в этом перечне в очередной раз выйти за рамки картезианской традиции. Его перечень видов интеллекта соответствует современной тенденции противостояния узости научно-познавательной, технически-ориентированной тенденции образования, а автор склонен установить равенство логического и образного мировосприятия. В его моделях интеллекта есть «неизмеряемый» духовный компонент, но в число художественных интеллектов Г. Гарднер включает только музыкальный, как чувствительность к тону, ритму, тембру и гармонии (форме), и как мастерство исполнять, сочинять и оценивать музыкальные произведения. Также Г. Гарднер говорит о сложившемся типе музыкального интеллекта как развитой и отличающей от средней нормы, способности. Однако одаренность, развитость и преимущественная мотивация не рассматриваются ученым.

Что касается опытных исследований взаимозависимости интеллектуального эстетического и художественного развития, то их немного. Приведем описание только двух из известных [2]. В конце 1970-х гг. ученики и сотрудники Ю. Фохта-Бабушкина (Р. Рабинович, Е. Крупник, Т. Морозова) внутри НИИ ХВ рискнули исследовать психологические связи между уровнями и характером художественного и общего интеллектуального развития. Сотрудниками лаборатории совместно с факультетом психологии ЛГУ были протестированы учащиеся художественной школы имени В. Сурикова, музыкального училища имени М. Ипполитова-Иванова, театрального класса московской школы № 232 и участников литературно-творческого кружка Московского городского дворца пионеров. Показатели детей сравнивали с данными старшеклассников физико-математической и общеобразовательных школ. Детей тестировали по методикам вербального и невербального интеллекта А. Векслера, опросника Д. Спилбергера-Ю. Ханина (фактор тревожности), шкалам экстраверсии и невротизма Г. Айзенка, 16-факторному тесту Р. Кеттелла и тесту Ф. Розенцвейга. Основная часть такого тестирования и его обработка проводилась Т. Морозовой.

Исследователи пришли к выводам, научная плодотворность которых развивается сегодня нами, но крайне незначительно. Поиск связей развития интеллекта и эстетического развития привел исследователей к убедительности взаимосвязи между интеллектуально-творческими способностями детей и чувством стиля, которое можно назвать *способностью к гармонизации информации*, к интуитивному объединению противоречивых данных в образное целое. Так опытным путем подтверждалась характеристика гармоничности, как ведущего признака эстетического развития, и такой его специфической характеристики, как чувство стиля. Мы склонны считать, что это гармоническая, интеллектуально-эмоциональная способность. *Таким образом, к безусловным предпосылкам художественной одаренности относится чувство формы и стиля. В том и другом присутствует интеллектуальный компонент. Та и другая способности являются проявлением гармонии чувства и разума.*

Спустя 10 лет мы провели диагностику типов и уровней эстетического развития детей 3–6 лет и предварительно выделили по их общему развитию типы детей «сенсорики» и «головастиков». В то же время на философском факультете МГУ проводили тестирование уровней эстетической развитости студентов факультета по изобретенным заданиям с параллельным их тестированием М. Дукаревич по ТАТу, ММРИ, пиктограмме и другим проективным методикам. Мы, не сговариваясь сделали каждый свои списки опрошенных по уровню успешности их результатов по тестовым заданиям и получили данные, что эстетически (во вкусе и восприятии) наиболее успешны те, кто набрал высшие показатели по тестам общего развития, а именно студенты, развивавшиеся относительно гармонично. Позже в нашем исследовании маленьких детей мы пришли к выводу, что «гармоники» (от слова гармония) эстетически успешны больше, чем «сенсорики» и «головастики».

В массовом сознании живет представление, что художники эмоциональнее ученых, а ученые – умнее. Системой традиционного образования по картезианской модели поощряется представление, что умным быть гораздо ценнее, чем творцом, а тем более – чудачком. Наблюдения за современной интерпретацией развитости ребенка (например, при приеме дошкольника

в школу) свидетельствует о доверии к показателям тестирования психометрического интеллекта, например, по тестам «исключения понятий», развитости памяти, запоминания слов и рядов чисел и т. п. Предварительный опрос воспитателей детского сада, учителей и родителей в 2011 г. показал, что только 17 % опрошенных говорят, что при приеме в общеобразовательную школу у детей фиксируется необычность мышления. С первых опытов сравнения общей одаренности прошло более 100 лет, а сегодня также проверяются те же память, внимание и некоторые способности к логическому мышлению, т. е. то, чем озабочена современная массовая школа – это способность и готовность к обучению.

Таким образом, любой потенциал одаренности блокируется изначально. Отвечая на вопрос о выявлении ранней одаренности, большинство опрошенных считают, что одаренность – это просто (непросто) превышение нормы, предусмотренной образовательными стандартами. Таким образом, фиксируется только превышение и опережение возрастной нормы, а не способность к «прыжку в сторону», неожиданному ходу в индивидуальном развитии. Понятие одаренности включает, по мнению общества и массовой педагогики, только то, что можно просчитать и понять эксперту, а не новизна и оригинальность проявлений ребенка, невиданных и непрогнозируемых.

Традиционная система обучения школьников и дошкольников строится на узко интеллектуальной модели развития понимания значений и смыслов того или иного факта, запоминания их и воспроизведения. В таких условиях исключается возможность фантазии и индивидуального видения ребенком мира, рождения им смыслов из образно-эмоционального восприятия, использования фактуры того, что воспринимается в ее особенностях и полноте, которые специально актуализируются в художественном образе, но могут быть, при творческом видении, «увидены» и в реальности. Отсюда «снимается» масса информации и восприятие сводится к обобщению, классификации и узнаванию. Мир становится понятным и унылым, а ребенок – стандартным, но с выравненными «стартовыми возможностями». Таким «умником» становиться нужно, но лучше делать это не утрачивая индивидуальный творческий потенциал в гармонии чувства и разума, общего и особенного, стандартного и непривычного, удивительного.

Что касается научной провокации в поддержку мнения типологических различий ученых и художников, то интересным оказалось соображение И. Павлова о типах художника и мыслителя, очевидно построенное на оппозиции: «разум – чувство». Несмотря на осторожность ее автора, эта идея породила разнообразное увлечение гипотезой и экстраполяцию заявки на более опосредованные выводы, чем предполагал автор. Она оказалась связана не только с поиском специфики индивидуальной развитости в этих областях, теоретическим обоснованием нейрофизиологических предпосылок, но и особенностей ее проявления «внутри» искусства и науки, в произведениях разных стилей и художников, в различии поведения, общения и продуктивной деятельности, в любых профессиональных областях. Пример такого увлечения – это исследование, проведенное экспертами Института искусствознания, по гипотезе которых представителей видов искусств можно разделить на лево- и правополушарников. Согласно их выводам, к левополушарному типу можно отнести Ф. Бруни,

Г. Гольбейна, А. Дейнеку, А. Дюрера, Ф. Клуэ, К. Малевича, Г. Нисского, В. Перова, К. Петрова-Водкина, К. Энгра, а к правополушарному – Ван Гога, М. Врубеля, С. Делакруа, К. Коровина, М. Ларионова, И. Левитана, К. Моне, С. Мунка, Р. Рембрандта, П. Ренуара, М. Сарьяна, В. Сурикова, У. Тернера. Заметим, что это типы художников, у которых «внутри» художественной одаренности преобладает интеллект или эмоция, а они, так или иначе явлены в их творчестве гармонически.

В психофизиологии и педагогике пик увлечения влиянием межполушарной асимметрии на индивидуальное развитие ребенка уже проходит. Получены научные данные о том, что такая асимметрия в процессе развития человека компенсируется, а не остается в первоначальной позиции, т. е. гармонизируется.

Проблема гармонии или преобладания одного над другим является одной из традиционных в интерпретации специфики предпосылок художественной одаренности. Очевидно, что в исследовании предпосылок художественной одаренности стоит искать более тонкие взаимовлияния интеллектуального и эмоционально-образного развития, не тратя силы на прямолинейные гипотезы, как преимущество рациональности или эмоциональности мировосприятия. На основании результатов описанных выше исследований и теорий нам наиболее плодотворной представляется следующая гипотеза. Способность к *гармонизации информации* обладает спецификой в условиях научной или художественной деятельности, но является качеством *эстетического* мировосприятия, как стержня общего развития, равно необходимым для успешности (одаренности) той и другой.

В проведенном нами в начале 1990-х гг. диагностическом исследовании эстетических способностей и представлений детей 4–10 лет мы получили подтверждение двух позиций, косвенно выявленных в вышеописанных исследованиях. *С одной стороны*, постоянно искомая связь уровня знаний, эрудиции, успеваемости и развитости эстетических способностей не коррелирует между собой, отсюда интеллект, фиксируемый как эрудиция, не обеспечивает успешность их развития. *С другой стороны*, эстетические (не художественные, а общие) способности, моделируемые нами как успешность их тестирования, связаны с интеллектуальными способностями. Сопоставив успешность опрошенных детей 4–10 лет по четырем позициям эстетических способностей и эстетических представлений (процедуры факторного анализа проводились П. Писарским), мы получили два фактора. *Первый* фактор – это способности, деятельностные знания, знания, умения, а *второй* – это группа представлений как знаний или мнений, связанных с теоретической деятельностью, интеллектом (отдельно, особенно у детей 4–7 лет) [7].

В целом представляется, что анализ состояния и изучения проблемы интеллектуальной и художественной развитости должен был подвести читателя к мысли о необходимости нетрадиционной постановки вопроса в понимании природы взаимосвязей развития интеллекта и художественного *или* эстетического развития. Несколько позиций были выбраны нами как некоторые из оснований нового подхода. К общей из них относится выработанное в истории теории и диагностики умственного и художественного развития представление о том, что в развитии ребенка не существует аспекта или компонента, который исключал бы параметры

интеллектуального развития. Кроме того, диагностика художественных способностей всегда сталкивалась, *во-первых*, с проблемой комплексности способности, которая диагностируется, *во-вторых*, с некоторой оппозицией в содержании способностей к художественному творчеству и эстетическому восприятию. В исторической практике такие исследования подменялись другими. Например, в тестах Н. Мейера фиксировалась способность найти пространственно гармоническое «место» детали, предварительно вынутой из высокохудожественного живописного оригинала. Таким образом, измерялась способность восприятия под видом измерения общих художественных способностей, поскольку утверждалось, что художник не может не обладать развитым эстетическим восприятием [3].

С другой стороны во многих, вплоть до современных, тестовых исследованиях в качестве тестируемых обладателей художественными способностями, фигурировали исполнители, а не художники-творцы, и студенты «художественных» факультетов, дети-музыканты или художники, получившие одобрение учителя, и просто учащиеся с хорошей успеваемостью. В какой степени они художественно одарены, развито ли у них видение или ремесленные навыки, на что ориентированы учителя, дающие индивидуальные характеристики, не учитывалось, и «художественность» личности фиксировалась по факту официальной принадлежности к профессии.

Эволюция знания, приведшая к спецификации эстетической и художественной развитости, выявила необходимость развести функции участия интеллекта, а значит и гипотезы об индивидуальной одаренности. Как ни нетрадиционно это звучит, мы склоняемся к мысли, что высокие *уровни эстетического развития* положительно коррелируют с уровнями развитости интеллекта, особенно тестируемого по классическим методикам. Связи *художественной одаренности* с интеллектом гораздо сложнее и противоречивее. Она более непредсказуема и индивидуальна, чем общее эстетическое развитие, а помощь художественно одаренному ребенку – в руках педагога-художника. Создавать же ее нормативную теорию и методику – не в нашей компетенции.

Тем не менее, между интеллектуальным, эстетическим и художественным развитием просматривается взаимосвязь, которая осознается в практике официального образования и в массовых методиках общего развития ребенка крайне односторонне. Мы неслучайно, останавливаемся на приоритетных «интеллектуальных» концепциях образования. Рискованность педагогики раннего эстетического развития, принципы которой намеренно заостряют, противостоят господствующей методике общего развития в ее примитивном варианте. Предлагаемая, но придуманная не только нами модель развития эстетического, как развития общего, плодотворна для развития маленьких детей, как исходная для их мировосприятия и не противоречит стимулированию развития любой одаренности. Она предполагает развитие представлений растущего ребенка, человека, что истина не одна, что логика – это не все, что образное и индивидуальное видение мира – это ценность, что мир вокруг ребенка – это родственная ему сфера бытия, что прекрасным может быть, то, что «неправильно» и т. п. Такая система развития должна дополнять традиционно «разумную» систему понимания как обязательная, а не исключаться как глупость. Тогда ребенок «рискует быть» хоть немножко одаренным. Однако такой подход к воспитанию не принимается массовой педагогикой.

Условно противоречащая идее художественной одаренности – существование в научном и общественном мнении (учителей и воспитателей в том числе) точки зрения, что все дети одарены, каждый ребенок – художник. Мы не беремся судить, демократична или псевдо демократична, истинна или нет, чревата ли психологическим кризисом для носителя одаренности или нет такая позиция. Оговоримся, что И. Павлов и сторонники этого тезиса иногда не задумываются о различии понятий эстетически развитый ребенок или художественно одаренный. Первый путь развития доступен и обязателен для всех, а второй – для уникальных и избранных. Реализуется эта позиция на практике различно: учат ли этих детей математике или изобразительной деятельности, отбирают ли дальше при приеме в высшее учебное заведение, тренируют ли при этом самооценку ребенка, заботятся ли о его дальнейшей социальной успешности или о психологическом комфорте и т. д. Очевидно, что программа раннего отбора «одаренных» не соответствует идее одаренности всех видов, а тем более художественной.

Система эстетического развития базируется на развитии, как универсального, чувства формы, но для его усложнения строится на стимулировании восприятия развитие ребенка на разных ступенях проявления чувства формы. К проявлениям чувства формы, степень владения которыми можно рассматривать как предпосылки художественной одаренности, относятся способность (установка на нее) к видению формы, слышанию формы как элементарных ее уровней, способность к оперированию с формой, т. е. к ассоциативному или символизирующему восприятию с помощью воображения и эмпатии как творческому преобразованию, способность к реализации формально-организующего компонента в собственной речи, поведении, общении и, наконец, в продукте собственной творческой деятельности. Таким образом, идеальной претензией эстетического развития оказывается надежда на значимую роль эстетической организации личности в самореализации и на способность растущего ребенка к относительной самогармонизации.

В соответствии с вышесказанным представляется, что целью плодотворной педагогической методики в интеллектуальном и эстетическом развитии, как потенциале художественной одаренности, должно быть стимулирование у каждого ребенка гармонии чувства и разума. Но в его эстетическом, гипотетическом развитии и художественной одаренности педагогу имеет смысл учитывать его предрасположенность к одному из возможных типов развития.

Существует традиция психологических исследований раннего развития ребенка, фиксирующая его первоначальную ориентацию на тот или иной тип гармонизации. Так выделяется тип развития, в котором ведущим является общение, отсюда – эмоциональность, ориентированность на человека, «драматический» тип, и тип с преобладанием сенсомоторного развития – визуальный тип. По принятой в современной психологии классификации это ориентация типа «человек – человек» или «человек – вещь». В описываемом делении это ориентация на выразительность мира людей или на красоту предметных форм, на дисгармонию творчества или гармонию созерцания. Развивающий похожую психологическую концепцию, А. Валлон прямо говорит о тяготении в таких типах развития в сторону социальности или аутизма. В условиях нашей диагностики, у маленьких детей оказалась тонкой грань между эстетической предрасположенностью определенного типа и аутизмом. Классифицируя

приверженность детей к играм, П. Блонский отмечал, что одни дети склонны к строительным («аполлоническим») играм, а другие – к драматическим, ролевым, сюжетным. В 1970-х гг. Г. Гарднер, на основании простого опыта, выявил различия интересов 2–3-летних детей, придерживаясь того же основания в типологии. Детям предлагалось поиграть в абстрактные кубики и один тип детей стремился строить из них какие-то конфигурации (Г. Гарднер назвал их «паттерниками»), а представители другого – одушевляли кубики, строя из них жизненные ситуации («драматисты»).

Если позволить себе некоторые философско-психологические допущения для поиска значимости типов гармонии чувства и разума, то можно обратиться к идее двух типов эстетического развития как общего, предложенных прежде Ф. Ницше: аполлоническом и дионисийском. Аполлонический тип культуры, мировосприятия, эстетического развития – это продукт доминирования созерцательной установки, покой и завершенность формы, т. е. воплощение обретенной гармонии. Дионисийский – это примат чувства, многообразие, отсюда хаотичность переживания и поведения, тип вечного поиска, а не обретения гармонии. Так, О. Шпенглер в своей знаменитой книге «Закат Европы» [5] расширяет представления Ф. Ницше об аполлоновском типе и предлагает ему другую оппозицию: фаустовский тип. В качестве основного признака отнесения к тому или другому типу можем вычленить у О. Шпенглера оппозицию: уже ставшее и процесс становления, обретенная гармония и поиск гармонии. Ребенок растет, развивается при этом, останавливаясь, как прекрасное мгновение. Следует потерпеть и позволить ему это, поскольку это может помочь обрести ему гармонию, хотя бы временную.

Использованные литературные источники

1. Мелик-Пашаев А. А. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, А. А. Адаскина, Н. Ф. Чубук. – Дубна : Феникс, 2006.
2. Торшилова Е. М. Социологические и психологические исследования отношения детей к искусству: история и современность [Текст] / Е. М. Торшилова // История художественного образования в России. – М. : ИХО РАО, 2003.
3. Торшилова Е. М. Интеллектуальное и эстетическое развитие: История, теория, диагностика [Текст] / Е. М. Торшилова. – Дубна : Феникс, 2008.
4. Торшилова Е. М. Концепция и диагностика эстетического развития ребенка [Текст] / Е. М. Торшилова // Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованості дошкільників: матер. III Всеукраїнської наук.-практ. Конф. з міжнародною участю (15–16 травня 2014 року, м. Київ). – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. – С. 40–48.
5. Шпенглер О. Закат Европы [Текст] / О. Шпенглер. – Новосибирск, 1993.
6. Эстетика (словарь). – М. : Издательство политической литературы, 1989. – С. 75.
7. Эстетическое мировосприятие детей разных возрастных групп. – М. : ИХО РАО, 2007.
8. Child I. L. Iwao S. Young children's preferential responses to art // Scientific Aesthetics. – 1977. – V. 1. – № 4.

Bibliography

1. Melyk-Pashaev A. A. Khudozhestvennaia odarennost' detei, ee vyjavlenye y razvytye [Tekst] / A. A. Melyk-Pashaev, Z. N. Novlianskaia, A. A. Adaskyna, N. F. Chubuk. – Dubna : Fenyks, 2006.

2. *Torshylova E. M. Sotsyolohycheskye y psykholohycheskye yssledovaniya otnosheniya detei k yskusstvu: ystoriya y sovremennost [Tekst] / E. M. Torshylova // Ystoriya khudozhestvennoho obrazovaniya v Rossyyu. – M. : YKhO RAO, 2003.*
3. *Torshylova E. M. Yntellektualnoe y estetycheskoe razvytye: Ystoriya, teoryia, dyahnostyka [Tekst] / E. M. Torshylova. – Dubna : Fenyks, 2008.*
4. *Torshylova E. M. Kontseptsyia y dyahnostyka estetycheskoho razvytyia rebenka [Tekst] /*
5. *E. M. Torshylova // Problemy diahnostyky ta proektuvannia rozvytku obdarovanosti doshkilnykiv: mater. III Vseukrainskoi nauk.-prakt. Konf. z mizhnarodnoiu uchastiu (15–16 travnia 2014 roku, m. Kyiv). – Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny, 2014. – S. 40–48.*
6. *Shpenhler O. Zakat Evropy [Tekst] / O. Shpenhler. – Novosybyrsk, 1993.*
7. *Estetyka (slovar). – M. : Yzdatelstvo polytycheskoi lyteratury, 1989. – S. 75.*
8. *Estetycheskoe myrovospriyatye detei raznykh vozrastnykh hrupp. – M. : YKhO RAO, 2007.*
9. *Child I. L. Iwao S. Young children,s pferential responces to art // Scientific Aesthetics. – 1977. – V. 1. – № 4.*

УДК 37.013.8

Анатолій Сологуб,
м. Кривий Ріг

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У НАВЧАННІ

В статъе сделана попытка, исходя из понимания актуальности развития учащихся среднего образования, исследовать историю, сущность и значение их интеллектуального развития в обучении, что особенно важно в содействии устойчивому развитию общества, природы, человека на локальном и глобальном уровне. Проведен анализ состояния этой проблемы в научной специальной литературе. Автор обращает внимание на содержание обучения учащихся среднего образования, на традиционные и инновационные технологии.

Ключевые слова: устойчивое развитие, интеллектуальные способности, обучение

The article is an attempt, based on an understanding of the relevance of secondary education students to explore the history, nature and the value of their intellectual development in training, which is particularly important in promoting the sustainable development of society and nature, man on a local and global level. The analysis of this problem in the scientific literature. The author draws attention to the content of teaching secondary school students, traditional and innovative technology.

Key words: sustainable development, intellectual ability, training.

Сьогодні не виникає сумнівів, що вітчизняна середня освіта повинна, окрім формування фонду предметних знань, умінь та навичок створювати належні умови виховання учнів та їх розвиток. Є значна кількість вчителів, які методично «наповнюють свідомість учнів, як посуд» предметними «зунами», ігноруючи завдання сучасного ЗНЗ у їх розвитку і вихованні.