

На правах рукописи

Малахова Наталья Николаевна

**ТВОРЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИСКУССТВА**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**Автореферат диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Тюмень – 2003

Работа выполнена в государственном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»

Научный руководитель: почетный работник общего образования РФ, кандидат педагогических наук, доцент
Боровиков Леонид Иванович

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Гильманов Сергей Амирович,
кандидат педагогических наук, доцент
Булатова Оксана Сергеевна

Ведущая организация: государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Защита состоится 30 мая 2003 г. в 11.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.01 при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет» по адресу: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10, ауд. 211.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет».

Автореферат разослан 23 апреля 2003 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Строкова Т.А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране, предопределили необходимость разработки теоретических и методических основ формирования самостоятельной, инициативной, творчески ориентированной личности.

Влияние организуемой учителем в процессе обучения творческой деятельности на развитие личности ребенка представляет собой сложную научно-практическую проблему, в решении которой необходимо опираться на исследования философов, социологов, психологов, педагогов (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, Н.А. Бердяев, Л.И. Божович, Ш. Бюлер, Е.А. Климов, И.С. Кон, В.Т. Кудрявцев, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Анализ научно-методической литературы (Т.А. Араканцева, С.А. Баклушинский, Г.П. Ников, М.Р. Парамонова, Н.С. Пряжников, Т.В. Снегирева, О.А. Тихомандрицкая и др.), изучение современной практики учебной и внеучебной работы со школьниками показывают, что в настоящее время на передний план выдвигаются задачи, связанные с эффективным самоопределением растущей личности в различных видах творчески-ориентированной деятельности. Ставится вопрос о необходимости формирования у подрастающего поколения способности к личностному самоопределению (Л.И. Анцыферова, М.Р. Гинзбург, В.А. Петровский, И.И. Резвицкий, Х. Ремшмидт, В.Ф. Сафин и др.), в том числе средствами искусства (Л.И. Боровиков, Н.А. Ветлугина, А.А. Мелик-Пашаев, А.Г. Схиртладзе, Е.М. Торшилова, Б.П. Юсов и др.).

В отечественной педагогической науке в самых различных аспектах изучается возможность творческого развития ребенка в младшем школьном возрасте (Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдов, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, А.Ж. Овчинникова, Д.Б. Эльконин, Е.Л. Яковлева и др.). Теоретическим и экспериментальным путем раскрыта преобразующая роль искусства в решении самых сложных воспитательно-образовательных задач. Однако специфика творческого самоопределения младших школьников еще не стала предметом самостоятельного педагогического исследования, раскрывающего место и роль искусства в решении столь ответственной социально-педагогической задачи.

Ключевой концептуальной идеей, которую мы стремились педагогически последовательно реализовать в своей опытно-экспериментальной работе, послужила мысль известного отечественного психолога А.Н. Леонтьева о личностно-смысловых механизмах регуляции деятельности индивида в его взаимоотношениях с искусством. "Искусство, – пишет А.Н. Леонтьев, – есть та единственная деятельность, которая отвечает задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности, реальности"*.

Конечно, процесс смыслостроительства в жизни человека, в том числе и в жизнедеятельности младшего школьника, не сводим только к общению с

* Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения. - М.: Педагогика, 1983. – С. 237.

искусством. Исследователи Д.А.Леонтьев, В.С.Мухина, В.А.Петровский, В.И.Слободчиков выделяют три класса ситуаций, лежащих в основе смыслообразования: критические жизненные ситуации, ситуации диалогического общения и, наконец, ситуации воздействия искусства на личность. В отличие от первых двух типов ситуаций, в которых личностно-смысловой опыт приобретается в результате воздействия жизненных императивов, общение с искусством позволяет сделать это безболезненно, без необходимости преодоления кризисных жизненных ситуаций.

Практика показывает, что личностно-смысловые преобразования, происходящие у индивида под воздействием контакта с искусством, могут не являться для него жизненно необходимыми сегодня. Однако они вооружают растущую личность ценным опытом – механизмами преодоления реальных кризисов в более отдаленном будущем, обеспечивают его средствами осмысления, переживания и преодоления будущих критических жизненных ситуаций (М.М.Бахтин, Д.А.Леонтьев, А.М.Лобок и др.). Следовательно, формирование личностного смысла при общении с искусством выступает содержательным элементом культуры творческого самоопределения личности.

Главной социальной функцией образования является передача опыта, накопленного предшествующими поколениями людей. В содержательной характеристике результатов обучения в современной школе ученые и педагогипрактики все более часто используют термин «опыт» (Н.Р.Битянова, В.А.Гуружапов, В.В.Давыдов, Д.А.Иванов, В.Т.Кудрявцев, И.Э.Кашекова, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, А.Н.Тубельский и др.). Опыт представляет собой «деятельность, воплощенную в знаниях, умениях, творчестве и отношении к миру» (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин). В контексте изложенного мы и употребляем термин «опыт творческого самоопределения младших школьников».

Основным **противоречием**, которое мы стремились разрешить в своем исследовании, является противоречие между все более возрастающими личностно-психологическими и познавательными возможностями для творческого самоопределения младших школьников на уроках искусства и реальным отсутствием теоретической и методической базы для педагогически эффективного достижения таких результатов. Вытекающая из противоречия **проблема** поиска оптимального содержания, способов и психолого-педагогических условий, обеспечивающих обретение учащимися личностно-смысловых оснований для творческого самоопределения на уроках искусства, определила выбор **темы исследования**: «Творческое самоопределение младших школьников на уроках искусства».

Объект исследования: процесс творчески ориентированного обучения учащихся на уроках искусства в начальной школе.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия творческого самоопределения младших школьников на уроках искусства.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия, обеспечивающие творческое самоопределение младших школьников на уроках искусства.

Гипотеза исследования. В основу исследования было положено предположение о том, что обретение младшими школьниками на уроках искусства опыта творческого самоопределения будет эффективным, если:

1) на основе последовательного, поэтапного развития самостоятельности учащихся в творчески ориентированных видах учебно-познавательной деятельности обеспечивается повышение личностной значимости обучения;

2) художественно-творческое развитие младших школьников осуществляется во взаимосвязи с приобретением ими индивидуального фонда произвольно регулируемых обобщенных художественно-образных представлений;

3) учитель организует процесс обучения на уроках искусства в начальной школе как постижение учащимися личностных смыслов изучаемых культурно-художественных явлений.

Задачи исследования:

1. Определить основные структурные компоненты опыта творческого самоопределения младших школьников.

2. На основе анализа научно-методической литературы и практического опыта выявить психолого-педагогические предпосылки эффективного творческого самоопределения младших школьников на уроках искусства.

3. Спроектировать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективное обретение младшими школьниками на уроках искусства опыта творческого самоопределения.

4. Определить уровни личностно-психологической готовности младших школьников к работе в режиме творческого самоопределения.

5. Разработать педагогически эффективную методику диагностики исходного уровня личностно-психологической готовности учителя к реализации задач творческого самоопределения младших школьников на уроках искусства.

Методологической и теоретической основой исследования явились диалектико-материалистическое положение о социальной обусловленности процесса формирования личности, идеи деятельностного подхода к развитию личности (А.Г.Асмолов, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина и др.), теоретические принципы и закономерности дидактики (Ю.К.Бабанский, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, В.С.Леднев, М.И.Махмутов и др.); теория личностно-ориентированного подхода в обучении (Н.А.Алексеев, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.); теория познавательной активности личности (А.Бине, Д.Брунер, Е.И.Игнатъев, В.И.Секун, В.Д.Шадриков, Г.И.Щукина и др.); теории самоопределения личности (М.Р.Гинзбург, Е.А.Климов, В.Ф.Сафин и др.), исследования психологических механизмов творчества и художественно-эстетического развития ребенка (Л.С.Выготский, А.А.Мелик-Пашаев, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов, П.М.Якобсон и др.), идеи и концепции художественно-эстетического развития учащихся средствами комплексного воздействия искусств (И.В.Кошмина, Л.П.Маслова, А.Ж.Овчинникова, А.Г.Схиртладзе, Т.В.Фуртаева, Г.П.Шевченко, Б.П.Юсов и др.).

Для реализации задач и проверки гипотезы использовался комплекс **методов** исследования, включающий методы теоретического уровня (анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы по проблеме, моделирование, проектирование); эмпирического уровня (наблюдение, анкетирование, письменные экспресс-опросы, беседа, опытно-экспериментальная работа, анализ творческих работ учащихся, изучение и анализ материалов передового педагогического опыта, методы экспертной оценки и психолого-педагогической диагностики). Производился статистический анализ результатов исследования с использованием F^* критерия Фишера и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап (1996 – 1997 гг.) – изучение и анализ философской, психологической, педагогической литературы по теме исследования, выдвижение первоначальной гипотезы, разработка теоретических основ творческого самоопределения младших школьников на уроках искусства, составление программы опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (1998 – 2001 гг.) – сбор и осмысление эмпирического материала, опытно-экспериментальная работа по целенаправленному обучению младших школьников способам решения проблемно-творческих ситуаций, направленных на расширение и обогащение художественно-образных представлений и опыта творческого самоопределения, оценка эффективности обучения.

Третий этап (2001 – 2003 гг.) – обобщение и описание результатов опытно-экспериментальной работы, формулирование теоретических выводов, подготовка методических рекомендаций.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились муниципальные образовательные учреждения средние общеобразовательные школы №193 и №156 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, муниципальное учреждение дополнительного образования детей Дом детского творчества «Центральный» г. Новосибирска.

Научная новизна исследования:

– раскрыт педагогически закономерный характер обретения младшими школьниками опыта творческого самоопределения на основе взаимосвязи развития самостоятельности творчески ориентированной деятельности и сознательно приобретаемых учащимися обобщенных, произвольно регулируемых художественно-образных представлений;

– в структуре обретаемого младшими школьниками на уроках искусства опыта творческого самоопределения выявлены следующие основные компоненты, обеспечивающие его целостность: познавательно-аналитический, деятельностно-практический, эмоционально-оценочный;

– экспериментально обоснована возможность педагогически последовательного преобразования у младших школьников на уроках искусства учебно-познавательной деятельности в учебно-творческую через серию постоянно усложняющихся ситуаций творческого самоопределения.

Теоретическая значимость исследования:

– педагогическое содержание понятия «творческое самоопределение младших школьников на уроках искусства» определяется как целенаправленно организуемый процесс обретения младшими школьниками личностного смысла изучаемых явлений искусства;

– теоретически обоснована целесообразность формирования у младших школьников на уроках искусства опыта творческого самоопределения как целостного смыслообразующего основания учебно-познавательного процесса;

– выявлены основные уровни (высокий, средний, низкий) готовности младших школьников к творческому самоопределению; важнейшим источником развития такой готовности на уроках искусства определяется актуализация стремления учащихся к творческому самовыражению; критериями оценки достигаемого уровня готовности младших школьников к творческому самоопределению являются: непрерывно возрастающая самостоятельность в творчески ориентированных видах учебно-познавательной деятельности, аргументированность суждений, индивидуальная значимость и ценность творчества;

– педагогически последовательное обретение младшими школьниками опыта творческого самоопределения предполагает поэтапную дифференциацию учебно-воспитательных задач. На подготовительном этапе осуществляется общая ориентация учащихся на творческую деятельность; на основном этапе обеспечивается формирование основных структурных компонентов опыта творческого самоопределения; на пролонгированном этапе проверяется степень прочности полученных результатов.

Практическая значимость исследования:

– разработана и экспериментально апробирована система творческого самоопределения младших школьников, ориентированная на актуальные задачи деятельности учреждений общего и дополнительного образования.

– на основе теоретического и экспериментального материала создана программа учебного курса «Эстетика: язык искусства» для учащихся начальной школы (1 -3 классы) и среднего звена (5 – 6 классы).

– для практического использования предложены методики диагностики уровня готовности младших школьников к творческому самоопределению и личностно-психологической предрасположенности учителя к реализации задач творческого самоопределения младших школьников на уроках искусства;

– разработаны рекомендации учителям начальной школы, учителям искусства, педагогам дополнительного образования по обеспечению условий эффективного решения задач творческого самоопределения младших школьников.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе организации опытно-экспериментальной работы в образовательных учреждениях г. Новосибирска, в ходе повышения квалификации учителей в рамках авторского спецкурса «Творческое самоопределение младших школьников средствами искусства» (Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования),

через публикацию материалов и выступления на международной научно-практической конференции «Образование. Карьера. Региональные проблемы управления» (Томск, 1999), всероссийской научно-практической конференции «Образовательная выставка: ресурсы развития системы образования» (Новосибирск, 2002), межрегиональном симпозиуме «Образовательная выставка: ресурсы педагогического профессионализма» (Новосибирск, 1999), региональной научно-практической конференции «Образование и здоровье» (Тюмень, 2002), областной научно-практической конференции «Технологичность образовательного процесса и профессиональная культура педагога» (Новосибирск, 1999), областных Рождественских образовательных чтениях (Новосибирск, 1999), городской научно-методической конференции «Качество образования: концепции, проблемы оценки, управление» (Новосибирск, 1999), Третьих городских педагогических чтениях (Новосибирск, 1999).

Уроки искусства, ориентированные на творческое самоопределение младших, школьников отмечены дипломом победителя на Всероссийском конкурсе "Урок искусства" (Москва, 1999) и дипломом лауреата на городском конкурсе «Урок года» в номинации «Искусство» (Новосибирск, 2002).

Обоснованность и достоверность результатов обеспечиваются надежностью исходных методологических положений, длительностью опытно-экспериментальной работы, применением совокупности взаимодополняющих методов исследования, соответствующих цели и задачам исследования.

На защиту выносятся положения:

– о педагогической целесообразности приоритетного решения задач творческого самоопределения младших школьников на основе повышения личностной значимости учебно-познавательной деятельности;

– о закономерном характере обретения младшими школьниками опыта творческого самоопределения на основе взаимосвязи процесса развития самостоятельности творчески ориентированной деятельности и обобщенных, произвольно регулируемых художественно-образных представлений, выступающих в качестве целостного смыслообразующего основания процесса обучения на уроках искусства;

– о возможности педагогически последовательного преобразования у младших школьников на уроках искусства учебно-познавательной деятельности в учебно-творческую на основе приобретения ими опыта творческого самоопределения. Взаимосвязь учебного познания и творческого развития осуществляется через серию постоянно усложняющихся ситуаций творческого самоопределения, способствующих формированию у учащихся навыков рефлексивного анализа художественных впечатлений, самостоятельных творческих проявлений, коммуникативного взаимодействия по поводу искусства, творчества, познавательной деятельности в сфере искусства, совместной творческой деятельности со сверстниками, взрослыми (учителем);

– об определяющей роли личностно-психологической готовности учителя к системно-целостному решению задач творческого самоопределения учащихся

на уроках искусства. В качестве основных компонентов структуры личностно-психологической готовности при этом выступают следующие характеристики: адекватное понимание и принятие задач творческого самоопределения, способность к эмпатии и сотрудничеству с учащимися, потребность в творческом самосовершенствовании.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснована актуальность темы, определены объект, предмет, цель, сформулированы гипотеза и задачи исследования, раскрыты научная новизна, практическая значимость и положения, выносимые на защиту.

В первой главе "Проблемы творческого самоопределения младших школьников на уроках искусства" раскрыто содержание основных понятий, дан концептуальный анализ теоретико-методологических подходов к проблеме творческого самоопределения личности, выявлены психолого-педагогические механизмы творчески ориентированного обучения, обеспечивающие успешное самоопределение младших школьников на уроках искусства. В диалектической взаимосвязи рассмотрены вопросы обеспечения личностно-психологической готовности учителя и учащихся к работе в режиме творческого самоопределения на уроках искусства.

Выполненный анализ философско-психологических и педагогических исследований (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Ш. Бюлер, М.Р. Гинзбург, И.Я.Лернер, В.Оконь и др.) показал, что процесс обучения обладает значительными ресурсами для творческого самоопределения личности, приобретения учащимися опыта самоопределения. Такой опыт, будучи усвоенным, проявляется и углубляется во внеучебной деятельности, в открытой социальной среде. Одновременно он является предпосылкой становления социально зрелой личности на последующих этапах школьного обучения и за его пределами.

Исследованиями отечественных ученых-дидактов (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и др.) подтверждено, что достигнутое качество обучения проявляется в ценностных ориентациях личности, опыте творческой деятельности. Вместе с тем, специфика гуманитарных дисциплин выражается в их более глубоком проникновении в личностные основания социального поведения ребенка.

Эффективность обучения творчеству в значительной мере предопределена характером взаимодействия учителя и учащихся. Профессиональная ответственность учителя за проектируемый и реально достигаемый результат сегодня чрезвычайно высока. Такого рода требования ставят вопрос о формировании у учителя профессиональной готовности к решению конкретных воспитательно-образовательных задач.

Профессиональная культура современного учителя, его профессионализм, по мысли многих ученых (Р.Н. Битянова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М.

Митина, Е.И. Рогов и др.), проявляются особенно ярко в его умении четко формулировать и технологически последовательно решать поставленные задачи. Сверхсложная задача творческого самоопределения требует на сегодняшний день особой личностно-психологической, дидактической и методико-технологической готовности учителя. Ведь наличие личностной готовности ребенка к творческому самоопределению само по себе еще не является гарантом обязательного достижения проектируемого результата.

В отборе тех или иных способов педагогически последовательного решения задач творческого самоопределения учитель может использовать содержание преподаваемого предмета, общение, освоенные методы и приемы работы и др. В ходе преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла, опираясь на идеи комплексного воздействия искусств, вероятно, можно различными путями приблизиться к решению выдвинутой нами основной задачи – творческого самоопределения учащихся.

Один из возможных путей решения этой задачи – обучение младших школьников искусству, опирающееся на художественно-образные представления, их последовательное развитие. Мы разделяем точку зрения тех ученых (В.П. Зинченко, Е.И. Игнатъев, А.С. Мигунов, С.Х. Раппопорт, С.Л. Рубинштейн, Ю.А. Цагарелли, В.Д. Шадриков и др.), которые считают, что представления, вырастая из прошлого опыта и переходя на более высокий уровень обобщенности и произвольности, в структуре личности могут выполнять интегрирующую роль, вести к личностному развитию. В младшем школьном возрасте художественно-образные представления, соединяя в себе прошлый опыт, активизируя фантазию ребенка, выступают не только как самоценный феномен, но и как переходное звено от ощущения к мысли.

Дисциплины художественно-эстетического цикла своей стратегической устремленностью имеют, прежде всего, цель - приобщение детей к творческой деятельности (Т.А.Копцева, Н.Л.Кульчинская, Л.П.Маслова, А.А.Мелик-Пашаев, Г.В.Ожиганова, Т.И.Сухова, Б.П.Юсов и др.). Тем не менее, сама по себе творческая деятельность может и не стать источником творческого самоопределения младших школьников. Для достижения такого воспитательно-образовательного эффекта как раз и необходима целенаправленная деятельность учителя, опирающаяся на современные научно-теоретические знания.

Анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы подтверждает, что в рамках систематического обучения детей искусству можно вести речь об обучающем эффекте, завершающимся приращением знаний, умений, навыков; о художественно-творческом развитии как развернутом во времени изменении имеющегося опыта (Ю.Б.Алиев, Л.В.Грекова, Е.В.Квятковский, Н.А.Кушаев, Е.М.Торшилова и др.); о воспитании личности, ее духовно-нравственном, личностно-мировоззренческом становлении (Н.А.Бердяев, П.П.Блонский, С.И.Гессен, Д.С.Лихачев, В.А.Сухомлинский, П.А.Флоренский и др.). Однако в стратегии и тактике творческого самоопределения эти направления должны быть диалектически соотнесены между собой. Именно такая взаимообусловленность в решении

образовательных и воспитательно-развивающих задач действительно ориентирует учителя на конкретный педагогический результат – творческое самоопределение младших школьников на уроках искусства.

Изучение психолого-педагогической литературы, наблюдения, осуществленные в ходе опытно-экспериментальной работы, позволили выявить следующий ряд психолого-педагогических предпосылок, необходимых для эффективной организации процесса творческого самоопределения младших школьников на уроках искусства:

- эмоциональная вовлеченность ребенка в решение учебно-познавательных и творческих задач;
- ориентация в ходе обучения на уникальность имеющихся художественно-образных представлений, создающих внутренний план жизнедеятельности личности;
- активизация в ходе обучения механизма взаимосопрежения художественно-образных представлений и формирующихся ценностных отношений учащихся;
- целенаправленное развитие самостоятельности младших школьников в творчески ориентированных видах учебно-познавательной деятельности.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы фактические данные, а также основополагающие выводы и положения педагогики искусства позволили прийти к выводу о том, что познавательные и личностно-смысловые компоненты в творческом самоопределении должны быть тесно между собой связаны. Эту взаимосвязь мы и определяем как опыт творческого самоопределения личности. Становясь все более устойчивым, опыт творческого самоопределения может проявляться и за пределами начальной школы, во внеучебной деятельности, в открытом социуме, дает о себе знать в процессе взросления.

Именно опыт творческого самоопределения, освобождаясь от, условно говоря, "устаревшего" содержания, сохраняется как самоценный для ребенка личностно-психологический **"фонд развития"**, обеспечивающий конструктивную "восстанавливаемость" его индивидуального познавательно-творческого и, в целом, жизненного опыта на новом этапе онтогенеза, по существу дела, обеспечивая эффективность процесса взросления.

Теоретический анализ литературы позволил определить **творческое самоопределение как целенаправленную, активную, сознательно регулируемую деятельность младших школьников, выражающую их собственное, личностно-смысловое отношение к творчески ориентированным проблемным ситуациям на уроках искусства и обеспечивающую последовательный рост их самостоятельности.**

Закономерный характер процесса формирования творческих умений и навыков охватывает практически всю сферу мышления учащихся, их учебно-познавательную деятельность, вовлекает в процесс познания глубинные личностно-смысловые основания, активно формирует индивидуальное «Я» ребенка (Л.С.Выготский, В.П.Зинченко, Л.П.Маслова, А.А.Мелик-Пашаев и др.). Самостоятельность творчески ориентированной деятельности при этом

выступает как отдельная, но весьма показательная характеристика творческого развития, особенно показательная при организации общения детей с искусством (А.И.Савенков, А.Г.Схиртладзе, А.Ж.Овчинникова и др.).

Урок искусства мы рассматриваем как потенциально перспективное образовательное пространство для выявления и педагогически эффективного развития имеющихся предпосылок творческого самоопределения, создания условий, способствующих обретению учащимися опыта творческого самоопределения. При этом логика профессиональной деятельности учителя на уроках искусства, на наш взгляд, должна быть предельно четко дифференцирована по двум синхронно осуществляемым линиям: решение задач художественно-творческого развития учащихся на основе достигнутых ими результатов творческого самовыражения и целенаправленного решения задач творческого самоопределения. Взаимосвязанное решение этих задач может обеспечить приобретение учащимися многомерного художественно-творческого опыта, включающего в себя: опыт анализа художественных впечатлений, опыт самостоятельных творческих проявлений, опыт коммуникативного взаимодействия по поводу искусства, творчества, опыт познавательной деятельности в сфере искусства, опыт совместной творческой деятельности со сверстниками, взрослыми (учителем).

Таким образом, разносторонний анализ изучаемой проблемы позволил выявить основной механизм, обеспечивающий педагогически целесообразное преобразование учебно-познавательной деятельности в учебно-творческую. Содержательно-смысловой основой указанного преобразования становится работа с художественно-образными представлениями младших школьников, их обогащение, расширение, углубление, насыщение. В целом – перевод этих представлений на качественно иной уровень, собственно и обеспечивающий устойчивую взаимосвязь художественно-творческого развития ребенка и его все более возрастающей самостоятельности. Установление такой взаимосвязи является ведущим звеном организации учебно-воспитательного процесса на уроках искусства.

Мы предлагаем следующий вариант последовательного усложнения целевых задач при педагогически целесообразном преобразовании учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках искусства в учебно-творческую:

1) актуализация эмоциональных переживаний ребенка в общении с искусством как базой для накопления индивидуального фонда обобщенных произвольно регулируемых художественно-образных представлений;

2) развитие творческой инициативы, активности, самостоятельности учащихся, открытие ими личностных смыслов изучаемых художественных явлений как системообразующего свойства личности;

3) обретение опыта творческого самоопределения как педагогически ценного новообразования личности школьника.

Представленные в первой главе теоретические идеи позволили осуществить опытно-экспериментальную работу.

Во второй главе "Экспериментальное исследование психолого-педагогических условий эффективной реализации системы творческого самоопределения младших школьников на уроках искусства" представлены методы и результаты опытно-экспериментальной работы, охарактеризованы условия, обеспечивающие эффективность реализации системы творческого самоопределения младших школьников на уроках искусства, проанализированы результаты формирующего эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась поэтапно. Первоначально было выполнено констатирующее исследование степени готовности младших школьников к творческому самоопределению на уроках искусства. Затем был проведен формирующий эксперимент, включающий в себя три этапа: подготовительный, основной, пролонгированный.

В ходе **констатирующего исследования** использовались следующие критерии определения готовности младших школьников к творческому самоопределению:

- проявление учащимися самостоятельности в учебно-познавательной деятельности;
- аргументированность их суждений;
- обобщенный характер художественно-образных представлений;
- творческая активность в общении с искусством.

Используя данные критерии мы дифференцировали следующие основные уровни готовности (Таблица 1).

Констатирующее исследование позволило вскрыть некоторые особенности в развитии самостоятельности творческой деятельности младших школьников. Так, в ходе проведенного в 1997 году изучения культурно-художественного развития учащихся на уроках эстетического цикла (обследовано 302 учащихся 1-3 классов средней школы № 156 г. Новосибирска) были собраны фактические данные, которые вскрывают следующую типичную для начальной школы картину. Преобладающий уровень самостоятельности творческой деятельности у обследованных учащихся – средний. Такой уровень типичен для большинства учащихся 1-х и 2-х классов (44,6%). Близко к нему расположена группа детей с низким уровнем (39,6%). Учащиеся с высоким уровнем самостоятельности составляют заметное меньшинство (15,7%).

Сравнительно-сопоставительный анализ полученных данных с имеющимися «фоновыми» значениями (данные, систематизированные нами по различным образовательным школам г. Новосибирска) подтвердил, что в целом творчески ориентированная учебно-познавательная деятельность учащихся к третьему классу приобретает признаки более высокого уровня самостоятельности. Но эта самостоятельность развивается неравномерно. Она дает о себе знать по тем или иным отдельным параметрам. Например, самостоятельность в практической деятельности, аргументации, познавательной сфере и др. В специфических же условиях школы № 156 (с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла) эта тенденция, как мы обнаружили, более выражена. Однако она, в целом, типична для учащихся этой возрастной группы.

С помощью серии специально разработанных проблемно-творческих ситуаций мы фиксировали степень произвольности и обобщенности художественно-образных представлений младших школьников в содержательном плане (по критериям «яркость-четкость», «точность-детализированность», «глубина-полнота») и в процессуальном плане (по критериям «пластичность-гибкость», «целесоотнесенность»). Полученные данные свидетельствуют о разрозненном, отрывочном характере имеющихся представлений об искусстве у большинства учащихся 1 классов, а к третьему классу приобретают более обобщенный, целостный характер.

Сравнительный анализ статистических данных с применением формулы расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена убеждает, что корреляция между уровнем развития самостоятельности творчески ориентированной деятельности и уровнем развития художественно-образных представлений младших школьников имеет тенденцию положительной связи у учащихся 2-х классов, а у учащихся 3-х классов достигает статистической значимости и является положительной. Это свидетельствует о наличии определенных психолого-педагогических предпосылок для педагогически последовательного усиления выявленных тенденций в развитии самостоятельности младших школьников. Уроки искусства здесь – одно из средств, которое открывает значительные перспективы в достижении этого эффекта.

Таблица 1

Уровни проявления готовности младших школьников к самоопределению в творчески ориентированных видах деятельности на уроках искусства

Уровень готовности	Характеристика уровня
Высокий	Дети могут самостоятельно формулировать и выражать в различных видах художественно-творческой деятельности свое мнение, свое впечатление относительно того или иного произведения искусства, могут сопоставлять различные точки зрения на художественное явление; стремятся к широкому культурно-историческому осмыслению художественно-творческих явлений; хотят заявить о себе как творческой личности; свой опыт творческой деятельности подкрепляют устойчивым интересом к тому или иному виду художественно-творческой деятельности; имеют самостоятельно приобретенную информацию об искусстве, загораются творческой идеей, склонны к продуцированию (созданию) своего художественно-творческого образа.
Средний	Дети при минимальной поддержке педагога могут выразить свою точку зрения на те или иные художественные явления, однако, не имеют устойчивых художественных

	привязанностей, предпочтений; не достаточно хорошо используют сравнения, сопоставления; более комфортно чувствуют себя как исполнители творческих заданий, но не их генераторы, творцы; имеют разрозненные сведения об искусстве, культурно-художественных явлениях действительности.
Низкий	Дети даже при активной поддержке учителя не способны высказать свое мнение относительно изучаемого произведения искусства, не проявляют устойчивого интереса к творчеству, искусству, во время выполнения творческих заданий чаще всего выступают как наблюдатели. Эмоции вызывают «сопутствующие» обучению факторы: обстановка в классе, общение, соревнование, действия с учебно-иллюстративными предметами и др. Не имеют культурно-художественного кругозора, сведения об искусстве минимальны.

Проведение **формирующего эксперимента** потребовало осуществления уточняющей диагностики уровня художественно-творческого развития учащихся в плане наличия у них обобщенных художественно-образных представлений, развития умений и навыков произвольно оперировать ими. Такие умения и навыки рассматривались нами как базисная основа для формирования внутреннего субъективно-личностного плана готовности младших школьников к творческому самоопределению, восхождению их к проектируемому педагогическому результату. Критерии самостоятельности творческой деятельности, аргументированности суждений, творческой направленности личности учащихся рассматривались как базисная основа для формирования объективного, внешнего, деятельностно-практического плана готовности к творческому самоопределению.

Для формирующего эксперимента были определены 4 класса. В двух контрольных классах (46 человек) обучение ограничивалось задачами общеэстетического уровня. В двух экспериментальных классах (48 человек) последовательно реализовывалась специально разработанная программа учебного курса «Эстетика: язык искусства» и ставились исследовательские задачи.

Одной из важных особенностей этих уроков было то, что мы в максимально возможной мере избегали информационного способа передачи знаний. Процесс обучения базировался на совместной сотворческой деятельности педагога и учащихся. Сценарии занятий выстраивались по схеме: «прочувствовать – осознать – выявить свое отношение». Построение уроков искусства в диалогической форме, сочетание индивидуальной, групповой и коллективной творческой деятельности, включение в обучение элементов фасилитированной дискуссии, а также комплексное воздействие разных видов искусства позволили сформировать у младших школьников целостное представление о художественной образности и выразительности языка

искусства, стимулировали развитие художественно-творческих способностей и потребности в активном творческом самовыражении.

Специально разработанные нами в ходе обучения **ситуации творческого самоопределения** основывались на методах художественной педагогики, среди которых важнейшими являлись:

- эмоционально-художественное «погружение»,
- художественно-творческое и образное моделирование,
- активизация воображения и творческого представления,
- сравнение и сопоставление,
- импровизация,
- игровое подражание,
- самоидентификация с героем изучаемого художественного произведения,
- субъективная трансформация (произвольное видоизменение тех или иных средств художественной выразительности и последующее сопоставление их с замыслом автора),
- дедуктивно-индуктивное восприятие учебно-художественного материала (восхождение от общего к частному и от частного к общему) и др.

Непрерывное усложнение ситуаций творческого самоопределения за счет последовательного расширения культурно-исторического диапазона учебно-художественного материала, провоцируемой учителем многозначности восприятия художественной образности произведений, постепенно приводило к возникновению у учащихся внутренней необходимости аргументированного высказывания в осваиваемых проблемных учебно-творческих ситуациях, к возникновению потребности в личностно-смысловом отношении к искусству, в целом, к творчеству.

Важнейшим педагогически фиксируемым результатом обучения выступали сложившиеся художественно-образные представления учащихся как обобщенный показатель обретенного опыта творческого самоопределения. Базовыми представлениями являлись: представление об искусстве как сфере проявления уникальных творческих возможностей человека (**деятельностно-практический компонент**), представление об искусстве как одном из способов выражения человеческих стремлений, идеалов, передаче их другим поколениям людей (**познавательно-аналитический компонент**), представление о правомерности каждого человека иметь и непрерывно совершенствовать свою собственную шкалу в оценке изучаемых явлений (**эмоционально-оценочный компонент**).

Общая стратегия реализуемого нами в формирующем эксперименте подхода к творческому самоопределению младших школьников включала в себя:

- организацию постепенного перехода от прочно усвоенных детьми представлений и знаний об искусстве к умению эффективно пользоваться этими представлениями в широком социокультурном контексте, при обсуждении вопросов отношения человека к искусству;

– работу с эмоционально-оценочными, познавательно-аналитическими и деятельностно-практическими компонентами опыта творческого самоопределения младших школьников;

– активизацию самостоятельной индивидуально-личностной, в сущности, персонифицированной оценки учащимися своего видения художественных явлений и творческой деятельности в целом.

Формирующий эксперимент показал, что процесс творческого самоопределения проходит в своем естественном развитии следующие этапы.

На **первом этапе, подготовительном**, обеспечивалась разноплановая эмоционально-личностная поддержка ребенка в его творческих проявлениях, прежде всего, в его стремлении проявить самостоятельность в общении с искусством, желании с разных сторон анализировать явления искусства, осмысливать их в широком социокультурном контексте.

Второй, основной, этап ставил своей целью формирование у младших школьников стабильно проявляющихся основных структурных компонентов опыта творческого самоопределения. Критериями перехода к этому этапу в рамках формирующего эксперимента выступали: устойчивый рост самостоятельности у большинства младших школьников; возникновение у них своей собственной точки зрения в учебных действиях с художественно-творческими образцами; проявляемая при поддержке учителя произвольность оперирования приобретенными художественно-образными представлениями.

На **третьем этапе, пролонгированном**, изучался, условно говоря, «эффект последействия», т.е. отслеживалась степень устойчивости опыта творческого самоопределения, обнаруживающая себя за пределами начальной школы. Использовались методы: диагностическая беседа, интервью, наблюдение, анализ творческих работ, регистрация эмоционально-оценочных, деятельностно-практических, познавательно-аналитических проявлений в проблемных творческих ситуациях и др.

Комплексный анализ собранного фактического материала, его системно-целостное осмысление позволили сделать вывод об определяющей роли личностно-психологических особенностей самого учителя в процессе обретения младшими школьниками опыта творческого самоопределения. Важна также и методико-технологическая готовность. Более того, для учителя-профессионала, стремящегося творчески освоить технологию работы в режиме самоопределения, принципиально важна поэтапная дифференциация задач (Таблица 2).

Поэтапная дифференциация задач творческого самоопределения младших школьников в формирующем эксперименте

<p align="center">I этап подготовительный (ориентация на творчество)</p>	<p align="center">II этап основной (формирование основных структурных компонентов опыта творческого самоопределения)</p>	<p align="center">III этап продолженный (проверка на прочность полученных результатов)</p>
<p>Задачи: 1) выявление и активизация предпосылок развития самостоятельности в творческих проявлениях, стимулирование познавательной инициативы, 2) формирование комплекса системно-целостного реагирования на учебно-познавательную ситуацию, 3) разноплановая эмоционально-личностная поддержка ребенка</p>	<p>Задачи: 1) формирование деятельностно-практического, познавательно-аналитического и эмоционально-оценочного способов решения проблемно-творческих ситуаций, 2) поддержка ребенка в сопоставлении его мнения с другими точками зрения</p>	<p>Задачи: 1) рост качества решения ситуаций творческого самоопределения без целевой поддержки учителя, 2) эмоциональное побуждение ребенка в непрерывном обогащении спектра своих художественно-творческих предпочтений, 3) индивидуализация личностных оценок, их дифференцированность</p>

Систематический контроль за эффективностью творческого самоопределения целесообразно осуществлять по оценочно-измерительной шкале, включающей в себя деятельностно-практический, познавательно-аналитический и эмоционально-оценочный структурные компоненты опыта творческого самоопределения младших школьников.

В ходе формирующего эксперимента все срезовые замеры выполнялись в следующем режиме:

- 1 срез (исходный) – начало эксперимента,
- 2 срез (промежуточный) – переход на II этап,
- 3 срез (итоговый) – завершение II этапа.

Результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента, свидетельствуют об эффективности предложенной технологии творческого самоопределения младших школьников на уроках искусства: в экспериментальных классах зафиксирована положительная динамика по всем критериям (Таблица 3). Статистическая достоверность различий в экспериментальных и контрольных классах по процентной доле высокого уровня проявления опыта творческого самоопределения в формирующем эксперименте находится в зоне значимости и является достоверной. Уровень проявления опыта творческого самоопределения в экспериментальных классах выше, чем в контрольных.

**Динамика высокого уровня проявления опыта творческого
самоопределения младших школьников
экспериментальных (ЭК) и контрольных классов (КК)**

Критерии проявления опыта творческого самоопределения	Число учащихся с высоким уровнем (%)					
	Начало эксперимента		Переход на II этап эксперимента		Завершение II этапа эксперимента	
	ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК	КК
Самостоятельность творческой деятельности	8,3	6,5	31,2	13	58,3	21,7
Аргументированность суждений	4,1	2,1	18,7	6,5	39,5	8,6
Творческая направленность личности	10,4	13	37,5	17,3	60,4	21,7
Произвольность оперирования художественно-образными представлениями	10,4	10,8	15	15,2	50	17,3

Обобщение результатов опытно-экспериментальной работы позволило выделить следующий ряд важнейших **тенденций художественно-творческого и личностного развития учащихся, прошедших обучение по технологии творческого самоопределения:**

– перенос учащимися устойчиво проявляющегося опыта творческого самоопределения в учебные дисциплины других образовательных областей (гуманитарного, естественнонаучного цикла),

– интерес к искусству, творчеству становится определяющим при выборе досуговой деятельности (занятия в кружках, студиях художественно-эстетического направления),

– личностно-смысловое отношение к искусству, творчеству, выходя за рамки учебных занятий, становится стабильной качественной характеристикой личности школьников,

– формирование устойчивых увлечений, интересов, стремлений учащихся, значительное повышение уровня их общей культуры, реализующееся в специфическом пространстве школьной культурно-художественной среды,

– стремление учащихся (на пролонгированном этапе) к самоорганизации в творческие объединения дополнительного образования художественно-педагогического профиля (лаборатория «Художественно-педагогическое творчество», факультатив «Музыкально-литературное творчество»),

– у отдельных учащихся область искусства становится осознанно-доминирующей в процессе профессионального самоопределения.

Опыт представления экспериментального обучения учителям поставил нас перед проблемой диагностики уровня личностно-психологической готовности самих учителей к эффективному решению задач творческого самоопределения

учащихся. Концептуально-педагогический анализ позволил определить основные структурные компоненты профессиональной готовности учителя к успешному ее использованию. Была выработана модель готовности, которая включает в себя следующие уровни:

- личностно-психологический,
- психолого-педагогический,
- специально-предметный (методико-технологический).

Для уточнения реальной картины готовности учителей нами было проведено специальное диагностическое обследование учителей – преподавателей дисциплин художественно-эстетического цикла (242 человека). Было выявлено следующее противоречие. С одной стороны, системно организуемая работа по творческому самоопределению младших школьников требует, как подтвердил формирующий эксперимент, одновременно целостного и уровнево-дифференцированного освоения, причем, с приоритетом на развитии у себя личностно-психологического параметра готовности. А, с другой стороны, собранные данные опросов показывают, что в субъективно-личностном плане учителя не придают этому уровню профессионально готовности адекватного значения.

На основании специально проведенных бесед, опросов, многомерного анкетирования, с учетом ретроспективного анализа результатов проведенного формирующего эксперимента были уточнены основные критерии личностно-психологической готовности учителя к последовательной реализации задач творческого самоопределения младших школьников средствами искусства.

В плане надежности осуществления первичной диагностики положительно зарекомендовали себя специальные педагогические наблюдения за учителями в их практической учебно-воспитательной деятельности, а также диагностические беседы и опросы с использованием таких уточняющих психологических тестов: «Способность педагога к эмпатии» (И.М.Юсупов), «Оценка уровня общительности учителя» (В.Ф.Ряховский), а также ряда тестов, предлагаемых В.И.Андреевым для изучения уровня творческого саморазвития педагога («Оценка уровня творческого потенциала личности» и др.). Полученные в результате работы с учителями данные мы разместили в Таблице 4.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что среди выделенных нами критериев личностно-психологической готовности учителя к решению задач творческого самоопределения младших школьников наиболее высокими показателями отмечены способность к эмпатии и направленность на сотруднический характер взаимодействия с учащимися. При средне выраженном уровне проявления потребности в творческом самосовершенствовании, важность адекватного понимания задач творческого самоопределения не оценивается должным образом.

Результаты диагностики исходного уровня личностно-психологической готовности учителей к работе по творческому самоопределению младших школьников

№	Критерии личностно-психологической готовности	Учителя предметов художественно-эстетического цикла (73 чел.)	Учителя предметов гуманитарного цикла (65 чел.)	Педагоги дополнительного образования (89 чел.)	% от общего числа (227 чел.)
1.	Адекватное понимание задач творческого самоопределения	24 чел. (32,8%)	12 чел. (18,4%)	26 чел. (29,2%)	27,3
2.	Личностно-психологическое принятие задач творческого самоопределения	16 чел. (21,9%)	9 чел. (13,8%)	18 чел. (20,2%)	18,9
3.	Способность к эмпатии, понимание и принятие внутреннего мира учащегося	58 чел. (79,4%)	41 чел. (63%)	61 чел. (68,5%)	70,4
4.	Направленность на сотруди́ческий характер взаимодействия с учащимися	53 чел. (72,6%)	38 чел. (58,4%)	64 чел. (71,9%)	68,2
5.	Потребность в творческом самосовершенствовании	38 чел. (54,2%)	27 чел. (41,5%)	43 чел. (48,3%)	47,5

Общая сумма превышает 100%, т.к. часть учителей обнаружила средний и высокий уровень по нескольким критериям личностно-психологической готовности.

Целенаправленное обучение различных категорий учителей определенным образом меняет картину готовности к работе в режиме творческого самоопределения младших школьников. К примеру, в ходе 3-дневного обучения технике составления ситуаций творческого самоопределения данным видом учебно-творческого взаимодействия успешно овладевают практически 70% слушателей. При этом учителя художественно-эстетического цикла интерпретируют логику своих педагогических действий в контексте эффективного использования возможностей преподаваемых ими предметов. Учителя гуманитарного профиля чаще всего обращают внимание на развитие культуры проведения творческой дискуссии, указывают на аргументированность и самостоятельность суждений учащихся, являющихся, в соответствии с предлагаемыми нами критериями, важнейшим результатом эффективного использования экспериментальной технологии. Педагоги дополнительного образования, вследствие обучения, могут более детально конкретизировать, что лично они приобрели как профессионалы при освоении предлагаемой системы творческого самоопределения.

В ходе работы с учителями по программе спецкурса было также установлено, что у учителей повышается уровень адекватности понимания задач творческого самоопределения (на 22,9%), активизируется их личностно-психологическое принятие экспериментальной технологии (на 27,3%), возрастает и потребность в творческом самосовершенствовании (на 25,6%).

Исходя из собранных фактических данных, мы создали диагностический инструментарий, допускающий объективную оценку исходного состояния готовности, позволяющий выявить личностно-психологическую предрасположенность того или иного учителя к работе по творческому самоопределению учащихся. Даже обстоятельное знание учителем закономерностей и принципов творческого самоопределения не обеспечивает в полной мере базу для его профессиональной готовности к такой работе. Соотнесенность реальной предрасположенности детей к проявлению самостоятельности, взаимосогласованность их стремления к творческому самовыражению с личностно-психологической готовностью учителя к системно-комплексной реализации задач творческого самоопределения учащихся становится в данном случае приоритетной.

В **заключении** диссертации изложены результаты проведенного исследования, определены наиболее актуальные направления дальнейшей разработки поставленной проблемы. Сформулированы следующие основные **выводы**:

1. Уроки искусства в начальной школе представляют собой уникальное пространство для педагогически последовательного решения задач творческого самоопределения учащихся. В стратегическом плане для достижения этого эффекта процесс обучения должен быть ориентирован – со стороны учителя – на установление взаимосвязи решаемых учебно-познавательных задач с задачами укрепления стремления учащихся к творческому самовыражению, а со стороны учащихся – направлен на самостоятельное открытие ими личностного смысла изучаемых художественных явлений.

2. Процессы личностного смыслообразования при общении младших школьников с искусством сопряжены с обретением ими опыта творческого самоопределения. Выступая содержательным элементом культуры творческого самоопределения, такой опыт сохраняется как самоценный для ребенка личностно-психологический «фонд развития», обеспечивающий конструктивную восстановимость его индивидуального познавательно-творческого и социокультурного жизненного опыта на новом этапе взросления.

3. Целенаправленное развитие у учащихся самостоятельности, аргументированности суждений, повышение личностной значимости творческой деятельности на уроках искусства являются необходимыми предпосылками для обретения опыта творческого самоопределения в разнообразных, творчески ориентированных видах учебно-познавательной деятельности с использованием непрерывно усложняющейся серии ситуаций творческого самоопределения.

4. Эффективному формированию входящих в состав опыта творческого самоопределения деятельностно-практического, познавательно-аналитического

и эмоционально-оценочного структурных компонентов, способствуют следующие психолого-педагогические условия, создаваемые учителем на уроках искусства: интенсивное «погружение» ребенка в состояние творчества; активизация его самостоятельности, стремления к самовыражению; комплексная разноплановая эмоционально-личностная поддержка при разрешении творчески ориентированных проблемных ситуаций.

5. Последовательное преобразование учебно-познавательной деятельности в учебно-творческую сопровождается накоплением у учащихся индивидуального фонда произвольно регулируемых обобщенных художественно-образных представлений.

6. В составе индивидуально специфического фонда произвольно регулируемых обобщенных художественно-образных представлений младших школьников базовыми представлениями являются следующие:

- представление об искусстве как сфере проявления уникальных творческих возможностей человека;
- представление об искусстве как одном из способов выражения человеческих стремлений, идеалов, передаче их другим людям, в том числе и будущим поколениям;
- представление о правомерности каждого человека иметь и непрерывно совершенствовать свою собственную шкалу в оценке изучаемых явлений.

7. В составе целостной структуры профессионально-педагогической готовности учителя к работе по творческому самоопределению у младших школьников на уроках искусства приоритетную значимость на начальном этапе приобретает его личностно-психологическая готовность. В ее состав входят следующие элементы:

- а) адекватное понимание задач творческого самоопределения младших школьников;
- б) личностно-психологическое принятие этих задач, стремление следовать им в своей практической деятельности;
- в) способность учителя к эмпатии, понимание и принятие им внутреннего мира, актуального состояния личности учащегося;
- г) направленность личности учителя на сотруднический характер взаимодействия с учащимися в процессе обучения;
- д) потребность учителя в творческом самосовершенствовании и повышении эффективности своей профессиональной деятельности.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ проблемы выявления психолого-педагогических условий эффективного творческого самоопределения младших школьников на уроках искусства. Дальнейшая разработка может идти по пути обеспечения преемственности в решении задач самоопределения детей при их обучении искусству как в дошкольном, младшем школьном, так и подростковом возрасте; проведения сравнительно-сопоставительного анализа творческого самоопределения на уроках гуманитарного и естественнонаучного циклов; углубления взаимосвязи общего и дополнительного образования на основе идей творческого самоопределения. Актуальным продолжением данного исследования может

стать проектирование и реализация в рамках существующей системы повышения квалификации особой программы по обеспечению профессиональной, в том числе и личностно-психологической готовности учителя к работе в режиме вариативных моделей творческого самоопределения учащихся при их обучении в различных видах и типах образовательных учреждений.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

1. Малахова Н.Н. Психологические механизмы творческого самоопределения младших школьников // Мотивация познавательно-творческой деятельности учащихся в учреждении дополнительного образования: Материалы III городских педагогических чтений. – Новосибирск: НИПКиПРО, 1999. – С. 27.

2. Малахова Н.Н., Боровиков Л.И. Совершенствование профессиональных умений педагога-музыканта в информационном пространстве образовательной выставки // Образовательная выставка: ресурсы педагогического профессионализма. Тезисы докладов и сообщений симпозиума. – Новосибирск: НИПКиПРО, 1999. – С. 39-40.

3. Малахова Н.Н. Искусство в системе средств творческого самоопределения личности: из опыта экспериментальной работы // На пороге нового тысячелетия: Образование. Карьера. Региональные проблемы управления. Международная научно-практическая конференция. 4-5 ноября 1999 г.: Тезисы и доклады. – Томск: ТОИПКРО, 1999. – С. 149-152.

4. Малахова Н.Н. Профессиональная готовность учителя к формированию у младших школьников навыков творческого самоопределения на уроках искусства // Современный учитель: стандарты профессионализма. Сборник научно-методических статей. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2000. – С. 135-139.

5. Малахова Н.Н. Творческое самоопределение младших школьников на уроках искусства // Творческая активность личности в образовательном процессе: Сборник научно-методических статей. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2000. – С.88.

6. Малахова Н.Н. Эстетика: язык искусства. Программа учебного курса для 1-3 и 5-6 классов. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2000. – 64 с.

7. Малахова Н.Н. Экспериментальная апробация системы творческого самоопределения младших школьников на уроках искусства // Образование и здоровье: материалы региональной научно-практической конференции. – Тюмень – Пыть-Ях: Изд-во "Вектор-Бук", 2002. – С. 56-64.