



педагогика искусства

Коротеева Елена Ивановна,
*доктор педагогических наук, профессор,
старший научный сотрудник ФГНУ
«Институт художественного образования»
Российской академии образования, Москва
e.koroteeva@bk.ru*

**Педагогические условия раскрытия творческого потенциала
учащихся на уроках эстетического цикла**

Современная педагогика, обращённая к исследованию проблем становления и развития творческой личности, неизменно решает вопросы создания педагогических условий для успешного осуществления работы в данном направлении. Отечественные педагоги и психологи всегда уделяли значительное внимание рассмотрению проблемы взаимоотношения учащихся и образовательной среды (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, А. С. Макаренко, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий; В. Г. Бочарова, Д. Д. Воронцов, Ф. Ф. Королев, М. В. Крупенина, А. Т. Куракина, Э. И. Моносзон, М. М. Поташник, В. Н. Шульгин и др.).

Понимая под педагогическими условиями совокупность организованных обстоятельств и направлений педагогической деятельности, обуславливающих достижение эффективного результата в развитии детей, подчеркнём, что за последние семь лет к вопросу разработки педагогических условий в учебно-воспитательном процессе обращалось особенно много ученых.

Так, с 1999 года по 2011 защищено около двухсот диссертаций, целью или предметом которых стали педагогические условия решения тех или иных учебно-воспитательных задач. В содержании исследований указанного периода выявился ряд педагогических направлений, вокруг которых группируются интересы ученых.

Наиболее крупными **направлениями** можно считать следующие:

- 1) анализ общих вопросов современных педагогических технологий в образовании;
- 2) изучение личности школьника в целом;
- 3) исследование творческого развития учащихся;
- 4) формирование учебной деятельности.

Перечислим наиболее близкие содержанию данной статьи проблемы внутри каждого направления.

Первое направление объединяет разработку педагогических условий реализации современных технологий образования (Л. М. Аболин., П. А. Литвинов и др.); условия гуманизации учебно-воспитательного процесса (И. Н. Николаев, А. М. Шатрова и др.); приобщение младших школьников к духовным ценностям (О. А. Казарова, А. Г. Яковлева, Е. Ф. Ященко и др.).

В данном случае большое место занимает утверждение постулатов индивидуализации образования (Е. А. Александрова, Н. В. Асташкина, М. Н. Берулава, К. С. Буров, В. И. Гладких, Н. В. Гуськов, А. Д. Деминцев, Е. О. Иванова, Д. Ф. Ильясов, А. А. Кирсанов, Е. С. Рубанский, И. Э. Унт).

Второе направление рассматривает педагогические условия формирования личности учащихся младших классов. Наиболее ярко данный аспект воплотился в работах Л. А. Боденко, С. В. Масловской; вопросы развития и управления эмоциональной сферой раскрываются в исследованиях А. Г. Гройсмана, В. М. Гороховой, И. Б. Мазорли, Ю. Г. Терехина; тенденции развития познавательной активности (И. В. Пругова); воспитания милосердия у детей младшего школьного возраста представлены в работах Л. С. Ощепковой, В. А. Шутовой и др.); особенности формирования рефлексии в учебном процессе затронуты в трудах Т. В. Белозерцевой; вопросы саморазвития учащихся раскрываются в исследованиях О. И. Лапицкого, А. А. Радионова и др.

Третье направление выявляет педагогические условия творческого развития детей в целом (Г. Х. Вахитова, Н. В. Падашуль, Л. Н. Прохорова и др.); которые предполагают анализ художественно-творческого мышления младших школьников (Л. М. Евдокимова, Е. Н. Гуляков); творческого воображения (И. Н. Курявая, Н. В. Собко и др.); литературных способностей (Е. А. Жуков, А. В. Москвина и др.), а также возможности художественно-творческой деятельности учащихся (Н. В. Внукова, О. А. Левченко, Р. Н. Хромышкина и др.); преемственности в развитии данных процессов (Т. Н. Астраханцева).

В четвертом направлении наибольший интерес представляют исследования по выявлению педагогических условий развития познавательной активности младших школьников (А. Э. Санько, А. В. Шишова); формирования стиля учебной деятельности (Л. Г. Борисова) и развитие индивидуально-познавательных стилей деятельности (А. А. Зюзя); предрасположенности к овладению знаниями младших школьников (А. В. Керженцева); формирования положительной мотивации учения и положительного отношения к изучаемым предметам (Л. Н. Ноева, А. О. Куракина); факторы, формирующие образовательный статус школьников (Н. В. Залепукина).

Анализ научной литературы по проблеме выявления педагогических возможностей в различных направлениях учебно-воспитательного процесса показал, что условия, о которых пишут ученые, достаточно традиционны и часто повторяются в тех или иных сочетаниях. Все они группируются вокруг трех составляющих образовательной среды: Учитель. Урок. Ученик. Ведущим и значимым компонентом в этой триаде является Учитель, обеспечивающий педагогические условия благодаря а) осознанию значения современных задач воспитания и творческого развития; б) личным качествам; в) методике преподавания.

Во второй составляющей педагогической среды – Урок – учитель обеспечивает ряд педагогических условий, ведущими из которых являются: а) творческая атмосфера; б) творческое взаимодействие участников деятельности; в) наличие различных форм и видов деятельности.

Третья составляющая образовательной среды – Ученик. Именно на него, собственно, и ориентирована реализация педагогических условий. Мы полагаем, что в результате формирования предыдущих компонентов ученик должен обрести и проявить ряд качеств, по которым современная педагогика и оценивают значимость существования педагогических условий, обеспечивающих процесс обучения и воспитания. В науке формулируются следующие качества, которые должен обрести ученик в процессе обучения: а) интерес к познавательной деятельности; б) удовлетворение познавательной активности; в) потребность к самовыражению; г) потребность в общении со сверстниками; д) ощущение радости от успехов в учебной и творческой деятельности и др.

Таким образом, в вопросах учебно-воспитательного процесса выявлено четыре направления, для воплощения которых современные ученые-практики создают педагогические условия. Наши интересы в сфере развития способностей школьников к художественно-творческой деятельности предполагают рассмотрение педагогических условий к наиболее значимому для нас направлению – творческому развитию учащихся.

О. А. Левченко [16], исследовавшая педагогические условия художественно-творческого развития учащихся в школе художественно-музыкального профиля, задачу школы, образовательного учреждения видит не только в формировании узко специальных знаний, умений и навыков, но в создании такой системы занятий, которая обеспечивала бы возможность вовлечения в художественно-творческую работу всех учащихся и при этом ставила бы целью полноценное творческое развитие личности каждого ребенка.

Исходя из этого автор формирует совокупность педагогических условий, в основе которых лежит концепция Б. П. Юсова о взаимодействии и интеграции искусств в полихудожественном развитии школьников. Такими условиями О. А. Левченко считает:

- 1) целостный подход к организации всей жизни детского коллектива на основе художественного воспитания и возросшего уровня педагогического руководства;
- 2) опору на один из видов искусств;
- 3) взаимодействие искусств и взаимопроникновение разных видов художественной деятельности;
- 4) сочетание коллективных и индивидуальных форм художественно-творческой деятельности;
- 5) необходимость вовлечения учащихся в деятельность по восприятию художественных произведений, собственного творчества, приобретению искусствоведческих знаний [16, с. 11–12).

Можно сделать вывод, что компонентный состав, выделенных автором условий, предполагает тесную взаимосвязь интеллектуального, нравственного, эстетического развития и, в целом, направлен на раскрытие творческого потенциала учащихся.

Исследуемые нами педагогические пути, обращенные к творческому развитию детей младшего школьного возраста, требуют рассмотрения вопросов преемственности в период перехода от одной ситуации образования к другой, в частности, из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу. Этот вопрос освещен в работе Т. Н. Астраханцевой [3]. Сущность преемственности педагог понимает как объективную закономерность творческого развития детей, обеспечивающую непрерывность путем «аккумулирования (сохранения) и переноса наиболее существенного из пройденных стадий на новую ступень в целях дальнейшего развития» [3, с. 12]. Автор выделяет две группы педагогических условий: «субъективные» и «объективные», полагая, что от их наличия зависит непрерывность творческого становления личности и более эффективное развитие творческих способностей детей.

К объективным условиям исследователь относит те, которые реально существуют и не зависят от субъекта и его мнения, т. е. имеющие значение для каждого индивида – «всеобщезначимые». В связи с этим учитель должен

- 1) иметь профессионально-творческую готовность к организации поступательного развития творческих способностей детей на возрастном этапе от 6 до 8 лет;
- 2) признавать ведущую роль творческих способностей в обучении детей;

- 3) организовать участие детей в различных видах и формах творческой деятельности;
- 4) обогатить содержание образования знаниями краеведческого характера;
- 5) осуществлять преемственность работы по развитию творческих способностей детей между смежными образовательными учреждениями.

К субъективным условиям Т. Н. Астраханцева относит прежде всего те, которые касаются каждого конкретного субъекта, и условия значения, только для него и от него зависящие. Учителю необходимо:

- 1) выявить индивидуальные особенности творческого потенциала каждого ребенка;
- 2) обеспечить лично ориентированное сотворчество педагога с ребенком;
- 3) развить у ребенка лично значимые мотивы творческой деятельности;
- 4) создать во всех видах деятельности атмосферу творчества, атмосферу «Любви» и «Свободы»;
- 5) поддерживать в ребенке уверенность в развитии его творческих способностей, потребности в их реализации, способствовать формированию у него адекватной самооценки;
- 6) стимулировать и поощрять все творческие проявления ребенка;
- 7) обеспечить осознание ребенком, его родителями, сверстниками успешности его творческого развития [3, с. 10–13].

Указанные автором педагогические условия взаимосвязаны, поскольку обеспечивают взаимное функционирование. Перечисленные Т. Н. Астраханцевой условия развития творческих способностей позволяют сделать вывод о необходимости многогранной и высокопрофессиональной деятельности педагога, сопровождающей путь творческого становления учащихся на всем протяжении пребывания их в образовательном учреждении.

Плодотворным, на наш взгляд, является исследование Р. Н. Храмышкиной, которая, исследуя педагогические условия художественно-творческой деятельности, в качестве ведущего фактора рассматривает личность учащегося [27]. Именно поэтому все условия сконцентрированы вокруг потребностей, склонностей, интересов учащихся, деятельность же педагога направлена на:

- 1) актуализацию потребности личности студента в художественно-творческой деятельности, ориентацию на личностное самопознание;
- 2) использование диагностического подхода к определению способностей;

- 3) реализацию индивидуальных склонностей и способностей в рассматриваемых видах рассматриваемой деятельности, развитие профессиональных качеств;
- 4) формирование опыта художественно-творческой деятельности, воплощение умений в продуктах данной деятельности [27, с. 12].

Рассматривая первый аспект, автор говорит об актуализации как о процессе стимуляции творческих сил стимуляции и поддержания ситуативных побуждений, направленных на чёткое осознание потребностей в художественно-творческой деятельности. Тогда такого рода потребность к художественной деятельности становится устойчивой.

Использование диагностического подхода заключается в выявлении индивидуальных склонностей и способностей каждого к конкретному виду творчества и последующим построением индивидуальной траектории развития художественно-творческих способностей. Формирование художественного опыта предполагает овладение определенными умениями как системой умственных и практических действий, направленных на получение результата деятельности [там же, с. 13].

В приобретении подобного опыта автор вычленяет три этапа.

На первом этапе действия выполняются на неосознанном уровне с «помощью запечатления», на втором происходит постепенное осознание последовательности действий. Третий этап – итоговый, характеризует готовность к самостоятельному выполнению деятельности.

Таким образом, путь, по мнению автора, обеспечивает творческую самореализацию учащихся и развивает саму художественную деятельность.

В процессе формирования положительной эмоциональной оценки изучаемого предмета педагог выделяет важные, на её взгляд, педагогические условия, составляющие:

- личностные характеристики учителя. Автор справедливо полагает, что эмоционально-оценочное отношение к изучаемому предмету связано, прежде всего, с индивидуальностью учителя. Действительно, доброта, чуткость, справедливость учителя, сочетающиеся с его эрудицией, артистизмом, умением организовать познавательный интерес, формируют у школьников положительную эмоциональную оценку как к самому наставнику, так и к его предмету педагогу;

- успешность коммуникативного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса. Данное условие предполагает построение учителем партнёрских взаимоотношений с учениками, при которых каждый учащийся имеет возможность проявить инициативу и самостоятельность;

- моделирование профессионально-речевой ситуации предполагает установление учителем такого характера общения, при котором учащиеся испытывают радость от успеха в решении той или иной проблемы;
- эмоциональное удовлетворение в разрешении творческой ситуации обуславливает творческую свободу и стремление к самовыражению.
- эмоциональная поддержка учащихся. В основе данного условия лежит педагогическая работа учителя, направленная на положительную оценку деятельности детей в форме одобрения, похвалы [15, с. 10–13].

Обобщая сформулированные А. О. Куракиной педагогические компоненты, можно сказать, что само формирование положительного отношения учащихся к изучаемому предмету является условием проявления творческих возможностей личности. Способности к различным формам художественной деятельности, предполагающие проявление индивидуальных психических качеств в их количественном и качественном выражении, актуализируются при наличии благоприятных условий, заданных личностью учителя.

Л. М. Евдокимова [12] определила педагогические условия развития творческого мышления младших школьников, вычленив эстетическую сторону и доказав, что на продуктивность творческого мышления влияют не только произведения искусства, но и отдельные элементы окружающей среды (цвет, форма, звук, ритм и т. д.).

Ею сформулированы эстетико-педагогические условия развития творческого мышления детей, объединённые в четыре группы:

- учебно-дизайнерские;
- социально-эмоциональные;
- эвристико-дидактические;
- индивидуально-творческие.

В первую группу автор включает эргономические условия (создание инженерно-архитектурного пространства: система освещения, шумоподавления, воздухоочистения и т. д.) и эстетические (создание пространства самим учителем: цветовое, музыкальное, формообразующее оформление интерьера, его озеленение и т. д.).

Кроме этого, к первой группе автор справедливо относит обеспечение детей учебниками, школьными принадлежностями и материалами, необходимыми для учебно-познавательной деятельности.

Вторую группу социально-эмоциональных условий составляют:

а) наличие эстетики межличностных отношений. Это, прежде всего, мажорный тон общения учителя с учениками; проявление дружелюбия, взаимного уважения,

эмоциональной отзывчивости, вежливости, которые обеспечивают эмоционально-психологическую комфортность.

б) эстетическое отношение к деятельности, предполагающее свободу выбора форм и методов деятельности, проявление эстетических реакций (эмоциональность, активность, заинтересованность, гармоничность действий).

Третью группу – эвристико-дидактическую – автор объединяет с эстетическим содержанием как учебно-воспитательного процесса, так и продуктов деятельности. Эстетическое содержание учебного процесса характеризуется эмоциональностью и образностью, новизной и оригинальностью, возможностью импровизации и юмором. Эстетическая сторона продуктов художественно-творческой деятельности младших школьников характеризуется оригинальностью, гармоничностью использования выразительных средств.

Четвертую группу Л. М. Евдокимова называет индивидуально-творческими. Они включают эстетический внешний облик педагога и учеников, соответствующий таким эстетическим показателям, как стиль одежды, гармония с окружающей предметно-цветовой средой и т. д. К этой группе автор относит также гармонию морально-эстетических, интеллектуальных и профессиональных качеств учителя, которые определяют, прежде всего, индивидуальный стиль педагогической деятельности. Мы разделяем мнение автора о том, что индивидуальный стиль педагогической деятельности направлен, прежде всего, на раскрытие способностей, призвания каждого ребенка, на выявление и развитие его индивидуальных качеств, что, в целом, обеспечивает формирование его творческого мышления [12, с. 19].

Из сказанного можно сделать общий вывод:

- первая группа условий удовлетворяет физиологические потребности детей, соответствует их психологическим, интеллектуальным и эстетическим характеристикам;
- вторая и третья группа обеспечивают атмосферу, в которой протекает творческая деятельность. Причем, выбор разнообразных форм и методов учебной деятельности осуществляются педагогом исходя из психолого-интеллектуальных особенностей детского коллектива и возможностей личного творческого потенциала каждого его члена;
- четвертая группа демонстрирует образец творческой личности в лице учителя, что при учете возрастной особенности подражания стимулирует функционирование и развитие творческой активности

А. В. Москвина [19], исследуя литературно-творческие способности учащихся, выявляет три группы условий, обеспечивающих целенаправленный характер работы с

учащимися художественного лица: внешние общепедагогические; внешние частнопедagogические и внутренние (субъективные) условия.

К внешним общепедагогическим условиям автор относит часто встречающиеся у других авторов условия:

- максимальное раскрытие возрастных особенностей учащихся;
- сотворчество учителя и учащегося, построенное на диалогическом взаимодействии;
- создание творческой атмосферы, ситуации творческого поиска.

Внешние частнопедagogические условия включают:

- 1) использование интегративного принципа в развитии литературно-творческих способностей учащихся с опорой на изобразительное искусство;
- 2) целостный подход в развитии читательского и литературного творчества;
- 3) технологический подход в развитии литературно-творческих способностей.

Внутренние (субъективные) условия составляют:

- 1) эмоционально-ценностное отношение учащихся к творческой деятельности;
- 1) способность к эмпатии;
- 2) готовность к самореализации [19, с. 11–12].

Можно сказать, что в первой и во второй группе условий автор подразумевает целенаправленные действия учителя, обусловленные осознанием задач педагогического воздействия и методическим осуществлением их в опору на межпредметные связи, взаимодействие и взаимовлияние читательских и литературно-творческих способностей, использование образовательных технологий, способствующих развитию творческих способностей учащихся.

Третья группа условий обращена к личности ученика, когда успех развития литературно-творческих способностей обуславливается проявлением его эмоциональной сферы, готовностью к творческому самовыражению.

Как известно в творческом развитии ребенка эмоции занимают ведущее место, во многом обуславливая его творческий потенциал. Вопросы о роли эмоций, чувств, настроений в образовательном процессе рассматриваются в возрастной психологии (Г. М. Бреслав, М. Э. Вайнер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, К. Изард, А. Н. Леонтьев и др.); в психолого-педагогической теории личности (Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, Э. Фромм и др.); в гуманной педагогике (Ш. А. Амонашвили, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий, др.)

Для рационального управления эмоциональным состоянием учащихся и использования эмоций в раскрытии творческого потенциала детей педагогу необходима

помощь в определении оптимальных условий для целенаправленного использования данного психического качества. Одной из интересных работ, посвященных вопросам управления эмоциональным состоянием учащихся, является исследование Ю. Г. Терехина [25].

Исходя из того, что в жизнедеятельности младших школьников сказка занимает прочное место и несёт стабилизацию эмоционального состояния в психологическом климате среды их развития, автор предпринял попытку определить педагогические условия, способствующие возникновению положительных эмоциональных переживаний детей посредством: 1) использования сказочного материала как средства балансировки эмоциональной сферы учащихся и 2) опоры на комическое в процессе управления эмоциональным настроением школьников, что имеет своей целью как профилактику негативных состояний, так и накопление опыта позитивных переживаний.

По мнению автора, самыми сильными, длительно существующими и трудноуправляемыми детским состоянием являются отрицательные эмоции, связанные с учебно-познавательной деятельностью. В связи с этим одним из условий автора является «наличие адекватных умений учителя в управлении эмоциональным состоянием учащихся». Другим условием автор считает «сохранение амплитуды «эмоционального маятника» для исключения эмоциональной «аритмии».

Разрабатывая данное педагогическое условие, автор исходил из того, что при изучении эмоциональных состояний следует учитывать не только положительные и отрицательные моменты образовательного процесса, вызывающие у детей позитивный эмоциональный настрой или способствующие зарождению негативных реакций, но и те закономерности, которые выражаются в способности эмоциональных состояний менять свою «тональность».

Раскачивание «эмоционального маятника» (А. Н. Лутошкин [17]) устраняет покой – «эмоциональную аритмию» и приводит к разнообразию эмоциональных проявлений в процессе обучения. В качестве ещё одного условия управления эмоциональной сферой детей автор рассматривает «постоянную актуализацию положительных эмоциональных состояний». В основе данного педагогического условия лежит идея А. С. Макаренко об «эмоциональной перспективной устремленности», когда каждый прожитый день не должен походить на предыдущий, но должен приносить новые впечатления, новые перспективы.

Необходимость диагностики эмоционального самочувствия детей обусловило следующее условие, названное автором «диагностикой эмоциональных самочувствий школьников и своевременная корректировка их», из чего следует, что полноценная

реализация его будет лишь в случае коррекции эмоционального состояния. Для этого автор предлагает использовать такие приемы, как сказкотерапевтические процедуры, беседы, шутки, юмор, личный пример и т. д.

В качестве последнего условия Ю. Г. Терехин предлагает «опору на витагенный опыт», предполагающий своеобразное направление развития учащихся, учитывающее индивидуальную способность реагирования на собственные потребности и способность соотносить свои эмоции с эмоциями окружающих [25, с. 9–11].

К настоящему времени выполнено множество исследований, которые обосновывают педагогические условия раскрытия творческого потенциала детей. Главное в них – система педагогических ценностей, определяющих гуманистическую позицию учителя.

Идея гуманизации образования как ведущего и основополагающего условия раскрытия и актуализации потенциальных возможностей ребенка отражена в педагогическом наследии Н. К. Вентцеля, В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого и др.

Современные ученые (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. С. Якиманская и др.), развивая идеи гуманизации, включают их в основу своих педагогических теорий.

В. В. Краевский характеризует гуманизацию образования как «...построение отношений участников образовательного процесса на основе смены стиля педагогического общения – от авторитарного к демократическому. При этом главное – принцип уважения к личности воспитанника и учета в содержании образования его духовного потенциала путем приобщения к человеческой культуре» (Содержание образования, 2001 г. С. 6).

У Ш. А. Амонашвили [1; 2] идеи гуманизации стали исходными для обоснования путей их практического воплощения в «Школе жизни». Одна из особенностей гуманной педагогики Амонашвили – миссия учителя. «Очеловечивание среды вокруг каждого ребенка, гуманизация социума и самого педагогического процесса есть высшая забота учителя», – утверждает автор.

Сущностной чертой гуманистической парадигмы образования является ценностное отношение к ребенку и к детству в целом как уникальному периоду жизни человека, из чего вытекает признание развития личности (умственное, физическое, нравственное, эстетическое) – главной задачей школы, а ребенка – главным результатом (Е. В. Бондаревская).

Общим требованием к гуманизации образования выступает создание культурно-воспитательной среды, в которой происходит свободный выбор личностью способов творческого саморазвития и осуществление социально-педагогической защиты, помощи и поддержки каждого ребенка в его адаптации к социуму как взаимосвязанных детерминантах образования, направленных на поддержку процессов индивидуальной самореализации и самоопределения ребенка.

Один из лидеров гуманистической психологии К. Роджерс выделил пять условий личностно ориентированного обучения.

Первое – наполнение содержания общения жизненными проблемами и интересами детей.

Второе – поведение учителя, адекватное переживаемым чувствам и состояниям ребенка, проявление им человеческих качеств в процессе взаимодействия с учениками.

Третье – принятие учителем учащихся такими, какие они есть, понимание их чувств, необходимость проявления позитивного отношения учителя к ученику.

Четвертое – позиции учителя в отношении к источникам и способам получения знаний. Учащимся необходимо знать о багаже знаний педагога и его опыте, о том, что им разрешено обращаться к этим знаниям. Однако педагог не должен навязывать их ученикам.

Пятое – опора учителя на потребность в самоактуализации учащихся. «Роль учителя заключается в том, чтобы организовать такие личностные взаимоотношения с учащимися и такой психологический климат, которые способствовали бы свободному проявлению тенденций самоактуализации» (цитата по источнику: 28. С. 24–25).

Эти особенности гуманитарной парадигмы создали предпосылки для возникновения в ее контексте личностно ориентированных моделей образования. Личностно ориентированное образование (Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская и др.) рассматривается как одно из условий раскрытия творческого потенциала школьника. Забегая вперед, скажем, что личностно ориентированное обучение влечёт за собой цепь других условий, составляющими звеньями которой являются гуманистическая позиция учителя и педагогическая поддержка. Эти условия в своей совокупности можно рассматривать в единстве взаимодополнения и взаимообусловленности. Рассмотрим каждое из них. И. С. Якиманская, разрабатывая технологию личностно ориентированного образования [29], характеризует его рядом показателей, предполагающих:

- 1) максимальную опору на субъектный опыт каждого ученика и своеобразное «окультуривание» его опыта, т. е. перевод в систему понятий. Эта работа, по мнению автора, осуществляется на уроке целенаправленно, уважительно в

отношении суждений учащихся не с позиции «правильный – неправильный» ответ, но с точки зрения его оригинальности, своеобразия и наличия другого взгляда на обсуждаемую проблему;

- 2) достижение учителем того, чтобы информация, предложенная на уроке для усвоения, стала личностно значимой для школьника. Это предполагает вектор движения как от учителя к ученику, так и в обратном направлении;
- 3) анализ и оценка процессуальной стороны работы ученика наряду с результативной;
- 4) организация общения на уроке как обмен опытом познания творчества учителя и ученика, как своеобразную встречу «моего и вашего», обмен содержанием двух носителей субъектного опыта на основе диалога. При этом, указывает И. С. Якиманская, «учитель как личность реализует в ходе такого общения не только свой опыт в виде собственной позиции, суждений, оценки анализируемой проблемы, но и выступает носителем социокультурных образцов; должен добиться усвоения школьниками их общепринятого содержания (научного, социального, эстетического)» [29. С. 18];
- 5) изучение личности ученика в образовательном процессе (разработка карты изучения ребенка) для дифференциации в процессе обучения;
- 6) создание образовательной среды (обеспечение школьнику возможности выбора учебного материала, вариативности выполнения задания и разной степени его сложности); обеспечение педагогического стимулирования, творческого самовыражения без боязни ошибиться, создание атмосферы доброжелательности);
- 7) нахождение учителем возможности гибко и динамично привлекать каждого ученика в тематику урока; умело использовать его индивидуально-личностные особенности; активно включать и пользоваться субъектным опытом по ходу урока; поощрять самостоятельность, инициативу, творчество; признавать за каждым школьником права на ошибку, но с анализом ее причины и определением путей ее устранения (29. С. 17–23).

Гуманистическая позиция педагога, направленная на личностно ориентированное обучение школьников в целом и, в частности, обучение на уроках изобразительного искусства, предполагает конструирование и реализацию образовательного процесса через выявление педагогом субъектного опыта ребенка.

Опора на субъектный опыт представляется нам ключевым моментом в раскрытии творческого потенциала школьников, поскольку личность, прежде всего, проявляется и

определяет себя в опыте, включающем процессы восприятия, ощущения воздействия событий и т. д.

Необходимость включения в процесс освоения учебного материала субъектного опыта ученика соответствует природе детского сознания. В связи с этим Л. С. Выготский писал: «Единственным воспитателем, способным образовывать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Только та связь остается для него действительной, которая дана в личном опыте... Психологическая точка зрения требует признать, что в воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя все. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам» [6. С.82].

Фундаментальным компонентом структуры личности К. Р. Роджерс считал «Я-концепцию», формирующуюся в процессе взаимодействия субъекта с окружающей средой [21;22]. «Поле опыта» каждой личности уникально. Содержание индивидуального опыта определяется тем, какие его элементы становятся предметом осознания, т. е. на какие жизненные проблемы направлено внимание индивида, какие житейские вещи его занимают или беспокоят.

Учитель изобразительного искусства имеет возможность увидеть «поле личного опыта ребенка», понять проблемы школьника, которые важны для его развития, но еще им не осознаются как лично значимые. Эту возможность предоставляет педагогу художественно-творческая деятельность, ориентируемая во многом на обращение к внутреннему миру ребёнка, его переживаниям, чувствам, интересам.

«Озарение субъектного опыта» младшими школьниками через образное постижение окружающего мира, актуализирует проявление потенциальных возможностей. Таким образом, актуализация творческого потенциала младших школьников на уроках изобразительного искусства позволяет педагогу увидеть «поле личного опыта» (через оценочные суждения, содержание создаваемых школьниками произведений, различные эмоционально-чувственные реакции, ассоциативно-образный ряд и т. д.), и соотносить его с теми проблемами, интересами, переживаемыми чувствами, возможными препятствиями, желаниями и устремлениями, которые присутствуют в сознании ребенка на данном этапе его развития.

Освоение детьми языка художественной выразительности станкового искусства строится нами на включении образного элемента как в процесс постижения его основ, так и в создание самого образа. «Оживление» художественных материалов, изобразительных техник, художественных приемов работы способствуют рефлексии, осознанию ребенком мира своих ощущений, чувств, фантазии. Подобное отношение к художественному

процессу, к его результатам, ко всему спектру зрительного ряда, предоставляемого школьникам на уроке, именуется «эстетическим отношением» (А. А. Малик-Пашаев, З. Н. Новлянская).

Взаимодействие двух видов опыта (общественно-исторического и личного) идет не по линии вытеснения индивидуального, наполняющего его общественным, а путем их постоянного согласования, использования всего того, что накоплено субъектом познания в его собственной жизнедеятельности. Преобразование, «окультуривание» субъектного опыта учащихся как личностно значимого происходит при ведущей роли учителя, который создает педагогические ситуации на уроке, требующие от детей проявлений гуманности, заботы об одноклассниках, учителе. Путем включения школьников в разрешение художественно-творческих ситуаций, требующих от них проявления высокого морального и эстетического отношения к действительности.

В качестве второго условия для раскрытия творческого потенциала младших школьников на уроках изобразительного искусства мы выделяем гуманистическую позицию учителя.

Характеристикой гуманистической позиции педагога, обеспечивающей раскрытие потенциальных возможностей детей и одновременное их творческое развитие, является метод, рекомендованный русским педагогом XIX–XX века К. Н. Вентцелем. «Этот метод, – пишет автор, – должен быть методом освобождения в ребенке творческих сил, методом пробуждения и поддержания в нем духа искания, творчества, методом приведения ребенка в состояние наибольшей активности» [5. С.73].

Современный исследователь А. Д. Гонеев, изучая педагогическую позицию, рассматривает её как характеристику личности, выражающую субъектную систему теоретико-методологических знаний, ценностных ориентаций и отношений, рефлексивно-личностный способ педагогической деятельности» [11. С.43].

Педагогическая позиция учителя в трактовке В. А. Сластенина предполагает «систему интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочного отношения к миру и педагогической деятельности» [20. С. 32]. Под позицией автор подразумевает целостное образование, при этом особо выделяя профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер [там же. С. 32–33].

Особый взгляд на личностно-профессиональную парадигму выражает В. И. Слободчиков. Ученый отмечает, что уникальной и единственной в своем роде оказывается педагогическая позиция, которая одновременно является и личностной (она выявляется во всякой встрече взрослого и ребенка), и профессиональной, культурно-деятельностной позицией, необходимой для создания условий достижения целей и

ценностей образования» [23. С. 3]. В. И. Слободчиков определяет педагогическую позицию как систему отношений к следующим педагогическим ценностям:

1. Отношение к смыслу, значимости целям профессии и педагогической науке в целом. Каждый педагог осмысливает свое стремление и способность учить и учиться, овладевать культурой педагогического мышления, выстраивать систему педагогической деятельности. Концептуальность мышления дает учителю опору в теории, педагогической культуре и т. д.

2. Отношение к ученику как субъекту и объекту воспитательного воздействия, цели и ценности образования. Это отношение характеризует позицию учителя-гуманиста, способного создать адекватные условия для ценностно-смыслового равенства с учащимися, которым он «отдает свое сердце» и в которых видит не только коллектив, но каждую конкретную неповторимую личность с большим творческим потенциалом.

3. Отношение к преподаванию, к содержанию своего предмета, осмысление роли данного предмета в развитии человека. Здесь автор указывает на мастерство преподавания, компетентность, методологическую и технологическую грамотность педагога. «Современная позиция учителя, – считает В. И. Слободчиков, – не учить, а помогать ученику учиться, используя управляемое самообучение, опору на инициативу ребенка, его потребность в игре, общении, деятельности» [23. С. 9].

Заслуживает внимания точка зрения Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневич, которые понимают позицию педагога в контексте методологической культуры учителя: «Пользуясь методологией науки, учитель способен не только применять чужие образцы воспитательной деятельности, но и создавать собственные, неповторимые авторские модели на основе умения придавать личностный смысл педагогическим феноменам. Для этого, – пишут ученые, – сознание учителя должно быть особым образом организовано, «настроено» на научно обоснованное творчество».

Данной точке зрения близки идея М. Т. Громковой, о том, что «педагогическое действие сначала идеально складывается из тех идей (представлений, убеждений), которыми владеет преподаватель. Это складывание есть проект, прогнозирование того, что будет реализовываться, что из идеального превратится в реальное. Идеи, из которых как из кубиков складывается представление, наиболее существенным является понимание собственного предназначения в педагогической деятельности, собственных функций... Меняя позиции, мы по-разному видим свои функции, цели, задачи, методы совершения профессиональных действий» [10. С. 26–27].

Можно понять, что М. Т. Громкова опирается на убеждения педагога, которые позволяют или не позволяют проявить их на практике, создавая тем самым атмосферу

гуманизма, красоты, добра, свободы, творчество и духовности. Автор уточняет, что содержание, доказательства, доводы придают определенную окраску убеждениям профессиональным, среди которых главное – «понимание собственных функций, т. е. педагогическая позиция».

Современной педагогике известны различные подходы к определению позиции учителя: ролевой подход, в основе которого лежит характер взаимодействия учителя с детьми; подход, основанный на типологии личности учителя («учитель на пьедестале» и «учитель без пьедестала») и т. д. Мы не ставим своей задачей характеризовать виды педагогической позиции, однако заметим, что «лично ориентированный» характер обучения (Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская), обеспечивающий развитие и саморазвитие личности на основе выявления ее индивидуальных особенностей, предполагает гуманистическую формирующую позицию педагога. Формирующая «лично ориентированная позиция», при которой, по утверждению В. П. Зинченко, педагог «вычитывает» из ученика его индивидуальные «семантики» и принимает его в себя, обладает большими возможностями в раскрытии творческого потенциала детей, нежели «авторитарная», при которой учитель «вписывает» себя в ученика [13. С. 13].

Творчество, исследовательский поиск во многом могут характеризовать лично ориентированную позицию педагога, который, понимая, что духовные, физические, интеллектуальные возможности детей младшего школьного возраста еще слишком малы, чтобы самостоятельно справиться с творческими задачами обучения и максимальным раскрытием своих потенциальных возможностей, приходит им на помощь, выстраивая линии личностного развития своих воспитанников.

Анализируя историю вопроса взаимоотношений двух парадигм воспитания – авторитарной и гуманистической, – Н. Н. Михайлова и С. М. Юсфин также обращаются к педагогическому наследию К. Н. Вентцеля, определившему основы профессиональной позиции, которые должен занимать учитель в отношении ребенка и формулируют ряд педагогических положений, характерных для лично ориентированной позиции педагога:

- равноправие между взрослым и ребенком;
- использование взрослым своей силы исключительно как дополняющей и укрепляющей возможности ребенка:
- понимание того, что возможности ребенка заключены в его разуме, который потенциально способен постичь любое требование;
- знание того, что взрослый способен содействовать ребенку в организации таких отношений, посредством которых он сможет осознать собственные интересы;

- развивая способности ребенка, учитель тем самым обращает его к собственной воле и разуму как механизмам саморегуляции [18. С. 8–23].

Из сказанного следует, что в сформулированных педагогических положениях, заключен пафос гуманистической педагогики, направленной именно на развитие потенциальных возможностей учащихся.

На уроке изобразительного искусства происходит «встреча» имеющегося субъектного опыта учащихся с задаваемым обучением общественно-историческим опытом, и здесь личностно ориентированная позиция учителя выступает в качестве «проводника» для раскрытия творческого потенциала школьников.

Таким образом, гуманистическую позицию мы понимаем как отношение учителя к педагогическим ценностям своей профессии, преподаванию своего предмета, осознанию своей роли в развитии детей и к ученику как к высшей педагогической ценности, требующей своего пути в актуализации творческого потенциала.

Гуманистическая позиция учителя изобразительного искусства определяет способы творческой самореализации в художественно-педагогической деятельности, влияющей на ее содержание и качество.

Чтобы реализовать подобную позицию, учителю изобразительного искусства необходимо владеть технологиями группового взаимодействия детей, уметь работать с целями учащихся, владеть диалогическими формами обучения, использовать договор как способ взаимодействия друг и другом, создавать ситуации выбора и уметь вычленять цели учащихся, прогнозировать для каждого ребенка ситуацию успеха, владеть активными методами преподавания, включая игровые и проблемные.

В. П. Бедерханова, анализируя профессиональную позицию педагога, выявила несколько групп факторов. Так, например, первая группа – субъективные или личностные факторы – связана с «самосознанием педагога, его самоактуализацией, принятием им основных гуманистических ценностей, развитием рефлексивных и проективных способностей», и сюда же относятся: направленность, компетентность, умелость, удовлетворенность, творчество» [4. С. 60–62].

Другая группа факторов характеризуется следующими признаками:

- общая педагогическая устремлённость на педагогическую профессию;
- потребность в личностном саморазвитии;
- позитивное ценностное отношение к себе и к ребенку; уверенность в способностях каждого ученика;
- способность открыто выражать свои чувства; установка на личностное поведение (вместо ролевого); эмоциональная саморегуляция; педагогический артистизм (Е. К.);

- способность к взаимодействию; педагогический такт; деликатность; эмпатийное понимание (вместо оценочного); установка на диалог; чувствительность к мере изменений, происходящих в самочувствии, настроении ребенка (Е. К.) и его деятельности.

Вторая группа факторов – объективные, или внешние.

Факторы этой группы связаны с требованиями профессиональной деятельности, осуществляемой в гуманистической парадигме, они выполняют регулирующую функцию в профессиональном и личностном развитии учителя:

- ориентация на художественно-творческое развитие школьников (Е. К.);
- создание условий для самореализации ;
- владение технологией индивидуальной, групповой и коллективной художественной деятельности; осознание учителем себя как источника разнообразного художественно-творческого опыта (Е. К.);
- умение организовывать диалогические формы деятельности между всеми участниками творческого взаимодействия;
- умение использовать договор как способ взаимодействия;
- создание психологического климата доверия и творческой атмосферы;
- анализ результатов собственной педагогической деятельности, способность ее перестраивать, совершенствовать.

Третья группа факторов – объективно-субъективные.

Факторы данной группы В. П. Бедерханова связывает в основном с организацией профессиональной среды и профессионализмом педагога. Перечислим их, переосмысливая в контексте урока изобразительного искусства и дополняя своими, давшими положительный результат в исследовательской деятельности:

- 1) подготовка и организация учителем образовательного процесса совместно со школьниками;
- 2) актуализация в процессе обучения личных художественных интересов и предпочтений педагога;
- 3) включение педагогом в образовательный процесс экспериментирования и импровизации в содержании, формах и методах художественной деятельности;
- 4) открытость образовательного процесса урока изобразительного искусства; включение в анализ деятельности детей и педагога родителей, коллег, студентов.

Таким образом, становление гуманистической позиции педагога обусловлено диалектикой внутренних (личностных) и внешних (социально-профессиональных) факторов. Любой учитель общеобразовательной школы, сторонник гуманистической, личностно ориентированной позиции, характеризующейся вышеназванными признаками,

имеет возможность помочь ребенку осознать и преодолеть трудности в обучении, поддержать его «движение» в учебной ситуации, ощутить свои возможности, интересы, т. е. поддержать то, что уже есть и развивается в ученике, что связано с его стремлениями, желаниями, а значит, в той или иной мере переживаемо.

В этой работе учителя заключается другая педагогическая инновация – «педагогическая поддержка», которую мы рассматриваем в качестве еще одного условия раскрытия творческого потенциала ребенка.

Придерживаясь точки зрения Е. И. Исаева и В. И. Слободчикова, подчеркнем, что поддерживать и развивать в ребенке следует «субъектность», т. е. способность личности к преобразующему отношению, к собственной жизнедеятельности, а также «индивидуальность» (неповторимость, особенность человека), которая выделяет его из всех других и тем самым позволяет ему оставаться самим собой [24].

Научная идея «педагогической поддержки» была сформулирована известным ученым-педагогом Олегом Семеновичем Газманом в 1995 году.

О. С. Газман [7; 9; 8] отмечает, что реализация педагогической поддержки возможна в случае готовности ребенка к ней: без ожидания поддержки со стороны взрослого сама педагогическая поддержка будет скорее профанацией, чем действительным актом встречного движения ребенка и взрослого.

В профессиональной позиции учителя как носителя педагогической поддержки заложены ее нормы:

- 1) любовь к ребенку, принятие его как личности, проявление душевной теплоты, милосердия, терпимости, отзывчивости;
- 2) приверженность к диалоговым формам общения с детьми, умение говорить по-товарищески, умение слушать и слышать ребенка;
- 3) уважение достоинства ребенка, вера в миссию каждого учащегося, понимание его интересов, ожиданий и устремлений;
- 4) готовность оказать помощь при решении возникающих трудностей, отказ от субъективных оценок и выводов в отношении проявлений творческих результатов, взглядов;
- 5) ожидание успехов в решении творческих задач;
- 6) признание права ребенка на свободу поступка, способ творческого самовыражения;
- 7) поощрение и одобрение самостоятельности и инициативы, уверенности, признание равноправия в диалоге и в решении собственных творческих задач;

- 8) умение быть другом для ребенка, товарищем в со-творчестве (Е. К.), выступая в качестве символического защитника;
- 9) самоанализ и самоконтроль педагога, способность изменить представление о творческих возможностях учащегося [71. С. 10–38). В настоящее время соратники и ученики О. С. Газмана (Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, Н. В. Иванова, Н. Б. Крылова, Н. И. Михайлова, Н. Пакулина, С. Д. Поляков, Т. В. Фролова, С. М. Юсфин и др.) работают над дальнейшим развитием идеи педагогической поддержки.

Заметим, что педагогическая поддержка в современной науке используется широко и многогранно. Мы не рассматриваем ту сторону данного явления, которая связана с деятельностью различных служб, заинтересованных в защите социальных прав ребенка, а остановимся на педагогической поддержке, которая обращена к склонностям, интересам детей, их жизненным устремлениям.

Соратник О. С. Газмана в разработке основ педагогической поддержки Н. Б. Крылова называла это явление «педагогикой глубинного общения», где встречаются не учитель и ученик, не воспитатель и воспитанник, а два разных человека (маленький и большой), которым есть что сказать друг другу [14. С. 100]. В этом смысле педагогическая поддержка как условие раскрытия творческого потенциала ребенка обуславливает уникальную возможность стимулировать и подкреплять размышления учащихся по поводу ситуаций, возникших в их жизни, включающих и моменты восприятия окружающего мира, сопровождаемые восхищением, удивлением, открытиями, сделанными при рассматривании произведений искусства, результатов своей творческой деятельности и сверстников, рассуждений о творческих проявлениях одноклассников.

При таком глубинном общении школьник обретает свое новое Я. Построение подобного доверительного диалога подводит педагога к элементам «Я-концепции» ребенка, к сокровенным сторонам его внутреннего мира, в котором сокрыты источники его способностей.

Т. В. Фролова отмечает возможность оказания школьнику помощи опосредованным путем. Опосредованная поддержка может осуществляться даже при отсутствии «запроса» со стороны детей. Она базируется на диагностике, профессиональном наблюдении педагогов, осмыслении ими типичных затруднений школьников. К числу опосредованной помощи может быть отнесена групповая форма поддержки. Сюда входит работа в период адаптации учащихся к условиям школьной жизни, вхождении школьника в коллектив после длительного перерыва, постепенное наращивание педагогом интенсивности деятельности, а также определение щадящего

режима работы у инертных детей [26. С. 220–225]. Таким образом, педагогическую поддержку мы рассматриваем как деятельность учителя в реализации личностно ориентированной позиции по оказанию помощи в развитии неповторимости и уникальности каждого школьника на пути раскрытия его творческого потенциала.

Все рассмотренные педагогические условия являются весьма актуальными и необходимыми в системе развития способностей учащихся, однако не исчерпывают всего комплекса условий, поскольку урок изобразительного искусства и художественно-творческая деятельность, представляющая инструмент развития способностей, выдвигает ряд специфических условий. Среди них можно назвать «педагогическую драматургию», которая, изначально являясь педагогическим условием, влечёт создание подчинённых условий, а именно: 1) построение композиции урока искусства как театрального действия, в котором учитель – режиссёр, а ученики – актёры; 2) создание ситуаций «уподобления», сопереживания (Б. М. Неменский), предполагающих игру «Художник и зритель», «Три брата – мастера»; сопереживание художественному замыслу произведения, чувствам и отношениям мастера, выраженным в нём.

Кроме этого, специфическими условиями, организованными педагогом для целенаправленной работы по развитию способностей, являются этапы творческого роста, которые проходят все школьники в разные годы обучения. Этапы, являющиеся логической цепью проживания детьми определённых ситуаций, созданных педагогом, обуславливают одно из ведущих педагогических условий, в содержание которых входят все перечисленные выше позиции.

В целях дальнейшего рассмотрения возможностей урока в раскрытии творческого потенциала учащихся сформулируем определение педагогических условий, необходимых для развития способностей школьников к художественно-творческой деятельности. В данной статье педагогические условия развития способностей школьников к художественно-творческой деятельности понимаются как совокупность организованных обстоятельств и направлений педагогической деятельности, построенных на принципах гуманистической педагогики, представляющих собой создание ситуаций удивления, увлечения, уверенности, интереса, радости и свободы творческого самовыражения, вовлекающих школьников в атмосферу творчества.

В заключение сформулируем общие выводы:

1. Разработка педагогических условия учебно-воспитательного процесса является актуальной проблемой современных исследователей, занимающихся развитием личности.

2. Наиболее крупными направлениями в разработке педагогических условий стали общие вопросы современных технологий образования; личность школьника в целом; творческое развитие учащихся; учебная деятельность и др.

3. Педагогические условия развития школьников группируются в основном вокруг трёх компонентов образовательной среды: Учитель. Ученик. Урок.

4. Выделенные учёными педагогические условия во многом перекликаются между собой, дополняя, усиливая или меняя свой компонентный состав. В целом же они отражают гуманистическую парадигму образования.

5. Анализ научных подходов к проблеме показал, что в обобщенной форме педагогические условия могут быть сведены к трем крупным педагогическим инновациям: 1) педагогической поддержке; 2) личностно ориентированному обучению и 3) гуманистической позиции учителя.

6. В результате реализации учителем гуманистической позиции образование для школьников обретает личностно-смысловое значение, а для учителя:

- художественно-творческая деятельность становится инструментом раскрытия индивидуальных возможностей в обогащении художественного мышления, художественного восприятия и воображения, художественной моторики руки, а также в обогащении опыта творческой самореализации средствами изобразительного искусства;
- педагогическая поддержка воплощается в заинтересованном отношении учителя в творческом росте каждого школьника, заботе о создании комфортных условий детям на уроках, выявлении трудностей на начальных этапах художественного образования, развитии творческого сотрудничества с детьми;

7. Специфика уроков изобразительного искусства и связанная с ним художественно-творческая деятельность в качестве ведущих педагогических условий развития способностей предполагает драматургию урока и прохождение детьми этапов творческого роста, в процессе которых школьники переживают определённые эмоциональные состояния, обуславливающие положительную мотивацию и интерес к художественной деятельности.

8. Коллектив становится условием создания атмосферы творчества для развития индивидуальности каждого его члена.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – Киев: Освита, 1991. – 111 с.

2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманитарной педагогике. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
3. Астраханцева Т.Н. Педагогические условия преемственности в развитии творческих способностей детей старшего дошкольного возраста: Автореф... дисс. канд.пед.наук. – Чебоксары, 2002. – 20 с.
4. Бедерханова В.П. Личностно-профессиональная позиция педагога /В.П. Бедерханова: АНОО Институт образоват. политики «Эврика», МОУ-Гимназия № 69 г. Краснодара. – Краснодар: «Просвещение-Юг», 2001. – 67 с.
5. Вентцель К.Н. Свободное воспитание. Сборник избранных трудов. –М., 1993. – 96 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 369 с.
7. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы //Новые ценности образования. – 1995. Вып.2. – С. 16–45.
8. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема //Новые ценности образования. – 1995. Вып. 3. – С. 53–63.
9. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века //Новые ценности образования. – 1996. Вып. 6.
10. Громкова М.Т. Если Вы-преподаватель...Позиция. Модели. Технологии. – М., 1998. – 152 с.
11. Гонеев А.Д. Формирование профессионально-личностной позиции учителя в процессе коррекционно-педагогической подготовки //Становление гуманитарной культуры личности в системе образования: Тез. докл. Всерос. научно-практ. конф. – Барнаул: БГПУ, 2000. – 43 с.
12. Евдокимова Л.М. Эстетико-педагогические условия творческого мышления у младших школьников: Автореф...дисс. канд. пед. наук. –Екатеринбург, 1998. – 30 с.
13. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч.1. – Самара: Живое знание, 1998. – 248 с.
14. Крылова Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных измерений ребёнка и взрослого //Классный руководитель – 2000 – № 3. – С.92–103.
15. Куракина А.О. Педагогические условия формирования у учащихся положительной оценки изучаемого предмета Автореф... дис.канд. пед. наук. – Ижевск. – 18 с.
16. Левченко О.А. Педагогические условия художественно-творческого развития учащихся в школе художественно-музыкального профиля: Автореф... дисс. канд. пед. наук. – М., 1995. – 16 с.
17. Лутошкин А.Н. Эволюционная жизнь детского коллектива. – М.: Знание / Сер. Педагогика и психология». – 1978 – № 4. – 48 с.
18. Михайлова Н.Н, Юсфин С.М. Актуальное состояние проблемы профессионального самоопределения в сфере образования //Проблемы проектирование профессиональной педагогической позиции. – М.: Институт пед. инноваций РАО, 1997. –С. 24–32.
19. Москвина А.В. Педагогические условия развития литературно-творческих способностей учащихся художественных училищ: Автореф... дис.канд. пед. наук – Оренбург. 1999. – 18 с.
20. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А.Сластёнин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 216 с.
21. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия /Пер. с англ. –М.: Рефл-бук», К.: Веклер», 1997. – 320 с.
22. Роджерс К, Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
23. Слободчиков В.И. Педагогическая позиция Вятской гуманитарной гимназии/ «На улице свободы».–Москва – Киров. 2000. – С.43–47.

24. Слободчиков В.И, Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъектной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
25. Терёхин Ю.Г. Педагогические условия управления эмоциональным состоянием учащихся в образовательном процессе. Автореф... дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2001. – 19 с.
26. Фролова Т.В. Индивидуальная поддержка школьников //Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. – М., 1999. – С. 219–233.
27. Храмышкина Р.Н. Педагогические условия развития художественно-творческой деятельности студентов: Автореф...канд.пед.наук. – М.,2000. – 16 с.
26. Человекоцентрированный подход в образовании, психотерапии, психологии. – Р-н/Д. – 1996. – 72 с.
27. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М: Сентябрь, 2000. – 176 с.