

Е.Ю. Волчегорская

**КОНЦЕПЦИЯ
ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Челябинск 2007

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический
университет»

Е.Ю. Волчегорская

**КОНЦЕПЦИЯ
ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Монография

Челябинск 2007

УДК 371.037
ББК 74.200.54
В 68

Волчегорская Е.Ю. Концепция личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников: монография / Е.Ю. Волчегорская. – Челябинск: ЧГПУ, 2007. – 139 с.

ISBN 5-85716-688-8

В монографии представлена концепция личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, построенная на идеях системного, аксиологического и личностно ориентированного подходов. Содержание концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников включает общие положения, ядро (закономерности и соответствующие им принципы), содержательно-смысловое наполнение в виде структурно-функциональной модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Работа рассчитана на научных работников в области педагогики, преподавателей и студентов педагогических вузов.

Рецензенты: А.Ф. Аменд, доктор педагогических наук, профессор ЧГПУ
А.Ф. Яфальян, доктор педагогических наук, профессор УрГПУ

ISBN 5-85716-688-8

© Волчегорская Е.Ю., 2007
© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2007

ВВЕДЕНИЕ

Современные тенденции мирового развития характеризуются расширением интеграционных процессов в различных сферах жизни общества на пути создания единого мирового социального пространства, ориентированного на реализацию равных возможностей для взаимообогащающего диалога представителей различных наций и культур. В этой связи актуализируется проблема становления и развития культурно-исторического субъекта образования нового типа, являющегося проводником национальной культуры и традиций, свободно позиционирующегося в мировом культурно-образовательном социуме.

Необходимость решения данной проблемы на государственном уровне в образовательной политике находит свое отражение в основных нормативно-правовых документах об образовании Российской Федерации: Законе РФ «Об образовании»; Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года; Стратегии модернизации содержания общего образования; Национальной доктрине образования в РФ; Концепции художественного образования РФ.

Позитивный потенциал для становления и развития социально-зрелой, духовно богатой, высоконравственной личности накоплен в рамках отечественной системы эстетического воспитания, развитие которой должно стать одним из приоритетов государственной политики. Важность и всеобъемлющий характер задач, возникающих перед эстетическим воспитанием, отмечается в Концепции модернизации российского образования, указывающей на необходимость «более полно использовать нравственный потенциал искусства как средства формирования и развития

этических принципов и идеалов в целях духовного *развития личности*» [115].

Современное понимание эстетического воспитания ведущими отечественными учеными (Е.В. Квятковский, Н.И. Киященко, Е.П. Крупник, Н.Л. Лейзеров, Б.Т. Лихачев, Л.П. Печко и др.) позволяет рассматривать его в качестве одного из универсальных аспектов культуры личности, обеспечивающего ее развитие под влиянием искусства и других объектов и явлений реальности. В частности установлено, что эстетическая культура содержит в себе такие качества, как независимость, нравственность, интеллектуальность, творческий потенциал, потребность в самореализации, собственное мировоззрение, личностная позиция, которые по своей полноте являются определяющими факторами гуманизма в социальной среде.

Особую актуальность эстетическое воспитание молодого поколения приобретает на начальном этапе школьного детства, так как именно в это время у ребенка осуществляется наиболее интенсивное формирование эстетического отношения к миру, которое постепенно трансформируется в эстетические свойства личности. Значительный вклад в разработку теории эстетического воспитания младших школьников внесли труды Н.С. Витковской, Д.Б. Кабалева, В.С. Кузина, Б.Т. Лихачева, А.А. Мелик-Пашаева, Б.М. Неменского, В.А. Сухомлинского, В.Н. Шацкой, А.Б. Щербо и др. Особенности эстетического развития детей младшего школьного возраста в процессе эстетического воспитания рассмотрены в работах Е.И. Коротеевой, А.Ж. Овчинниковой, Т.Г. Пеня, Н.А. Терентьевой, Е.М. Торшиловой и др.

Вместе с тем, личностная специфика эстетического воспитания на начальной ступени общего образования еще не получила должного научного обоснования. Слабая методологическая освещенность проблемы развития личности в процессе эстетического воспитания и формализация в преподавании дисциплин эстетического цикла приводит к

отчуждению младших школьников от искусства. Массовый анкетный опрос родителей и учителей начальных классов позволил выявить господство логического способа обучения и монологического общения на уроках искусства; механистическое перенесение на художественную почву методов общей дидактики, применяющихся в преподавании естественно-научных дисциплин; замыкание предметов эстетического цикла в узкоспециальные рамки.

Несмотря на социальный заказ общества, наличие нормативно-правовых документов, ориентирующих эстетическое воспитание на создание условий для развития личности младшего школьника, потребности педагогической практики в освоении потенциала эстетического воспитания как средства личностного развития ребенка, теоретических исследований по проблеме личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников явно недостаточно. Отсутствуют исследования, в которых представлена целостная концепция личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Придерживаясь точки зрения, реализованной Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой [381], мы считаем, что композиционно изложение педагогической концепции как системы научных знаний и как результата исследований должно включать:

– **общие положения** (цель, правовое и методическое обеспечение, место в теории педагогики, границы применимости);

– **понятийно-категориальный аппарат** (основные определения, обусловленные ведущей системообразующей концептуальной идеей; связи между определениями, усиливающие доказательность выводов);

– **теоретико-методологические основания**, составляющие исходные методологические процедуры изучения соответствующей проблемы, к которым чаще всего относятся теоретико-методологические подходы;

– **ядро концепции**, состоящее из совокупности закономерностей и соответствующих им принципов функционирования и развития исследуемых процессов или явлений, позволяющие оценить состояние проблемы, проследить перспективу ее становления и развития, технологически грамотно организовать работу с объектом исследования, что дает возможность, получив достоверные результаты, расширить представление об объекте исследования в теоретическом и практическом плане;

– **содержательно-смысловое наполнение концепции**, представленное моделью, системой функций, этапами деятельности, что позволяет представить авторскую позицию по применению теоретических знаний об объекте, определить сферу и технологию его практического применения;

– **верификацию** концепции, которая отражает основные положения практического подтверждения использования разработанной концепции, особенности организации педагогического эксперимента по проверке и оценке концепции в целом.

Целью настоящей монографии является построение общетеоретической концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, включающей общие положения, теоретико-методологические основания, ядро (закономерности и соответствующие им принципы), содержательно-смысловое наполнение концепции, раскрытое в структурно-функциональной модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Раздел I

Общие положения концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, вынесенные на первое место среди принципов государственной политики, выдвигают в качестве определяющей цели современного образования соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Тот факт, что *личность* вынесена на первое место, свидетельствует о принципиально новом подходе, при котором ее роль в контексте современного образования имеет первостепенное значение.

Рассмотрение процесса эстетического воспитания с точки зрения его личностной ориентации обуславливает необходимость создания целостной *концепции* личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Термин «концепция» (от латинского *conceptio* – понимание, единый замысел, ведущая мысль) трактуется многозначно: как система связанных между собой и вытекающих один из другого взглядов на то или иное явление, как «основная мысль», как «ведущая идея, основная мысль чего-нибудь или синоним теории» [4; 36; 94]. В философской и психолого-педагогической литературе [65; 77; 117; 140; 141 и др.] понятие «концепции» определяется и как базовая идея педагогического исследования, и как форма представления результатов исследований.

В общем виде любая концепция понимается как специально оформленная совокупность научных знаний об исследуемом объекте. Учитывая специфику педагогики,

педагогическая концепция рассматривается как «сложная, целенаправленная, динамическая система фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание и особенности» [157, с. 10].

Термин «концепция», как правило, используется в двух основных контекстах – внешнем по отношению к процессу изучения явления (например, как направляющая идея педагогического исследования или как форма представления его результатов) и как определенная теоретическая конструкция, имеющая четко выраженную логическую структуру. Построенная нами ***концепция личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников*** представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических и методических знаний о личностно ориентированном эстетическом воспитании младших школьников, базирующуюся на закономерностях и принципах системного, аксиологического и личностно ориентированного подходов.

Раскроем подробнее указанные в определении концепции свойства сложности, целенаправленности и динамичности системы знаний.

Сложность теоретических знаний разработанной нами концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников включает в себя три момента:

1) необходимость диалектического синтеза ключевых положений системного, аксиологического и личностно ориентированного подходов;

2) наличие многообразия состава систем знаний и связей между ее частями, когда каждый раздел концепции имеет свое функциональное назначение, обеспечивая ее относительную целостность и полноту;

3) выстраивание иерархической структуры концепции как системы знаний, определяющих логику развертывания ее содержания.

Целенаправленность системы знаний предполагает определение, достижение и проверку цели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Данная цель должна соответствовать следующим требованиям: конкретность, измеримость, реальность, контролируемость.

Динамичность системы знаний означает некоторую относительность представленного знания, так как в плане развития концепции свойство динамичности предполагает расширение сферы приложения ее основного содержания.

Нормативно-правовой основой концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников выступили законы РФ «Об образовании», Концепция модернизации российского образования до 2012 года, Концепция художественного образования в Российской Федерации, приказ Минобрнауки России от 19.05.98 N 1235 об «Обязательном минимуме содержания начального общего образования». Основными источниками создания концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются:

– социальный заказ общества, зафиксированный в нормативных документах и объективных потребностях общества и личности на современном этапе;

– фундаментальные теории философской эстетики;

– зарубежный и отечественный педагогический опыт эстетического воспитания младших школьников, тенденции его развития;

– изменяющиеся требования к уровню эстетического развития детей и к уровню профессионально-педагогической культуры педагогов начального общего образования в области эстетического воспитания;

– практический опыт реализации лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, включающий программы эстетического воспитания начального общего образования.

Исходя из этого, мы определили место нашей концепции в системе междисциплинарного знания и теории педагогики (рис. 1).



Рис. 1. Место концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в теории педагогики

Разрабатываемая нами концепция опирается на фундаментальные теории современной общей педагогики (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.). В основу концепции были также положены труды по теории воспитания (Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, В.В. Караковского, А.В. Мудрик и др.), теории эстетического воспитания и исследования в области методики преподавания различных

видов искусства (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Н.А. Ветлугина, В.П. Зинченко, Д.Б. Кабалевский, В.С. Кузин, Б.Т. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, З.Н. Новлянская, В.Н. Шацкая и др.)

Определив место нашей концепции в теории педагогики, перейдем к рассмотрению ее основных положений. Первым шагом на пути разработки концептуальных основ лично ориентированного эстетического воспитания являются вопросы целеполагания. Анализ научной литературы и собственные исследования показали, что любая цель характеризуется, прежде всего, представлением образа будущего результата и осознанным стремлением к его достижению. Поэтому цель концепции – своеобразный ориентир, к которому направлено все ее содержание для обеспечения эффективности изучаемого процесса или явления.

Целью разработанной нами концепции является теоретико-методологическое обоснование и методическое обеспечение лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Технологический подход к постановке и эффективной реализации цели требует ее декомпозиции, т.е. представления через систему подцелей. При этом данная процедура, по мнению ряда ученых [61; 123; 133; 138], должна осуществляться с опорой на следующие положения: 1) формулировка главной цели должна давать операциональное описание конечного результата; 2) содержание главной цели должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей; 3) формулировки целей должны описывать желаемые результаты, а не действия для их достижения; 4) цели нижнего уровня должны быть конкретнее целей верхнего уровня; 5) формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения; 6) цели каждого уровня должны быть независимы друг от друга и сопоставимы по масштабу и значению.

В результате декомпозиции цели нашей концепции была получена совокупность подцелей, которые были разбиты на три группы (рис. 2).

Первая группа подцелей обеспечивает деятельность педагога по личностно ориентированному эстетическому воспитанию младших школьников. В нее входит осознание значимости личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; обоснованный выбор стратегий и способов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; адекватная реализация методов и приемов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Вторая группа подцелей направлена на совершенствование эстетической творческой деятельности младших школьников. В нее входит развитие творческого воображения, эстетического восприятия, эстетического суждения и эмоционально-оценочного отношения младших школьников к эстетическим объектам; развитие эмоционально-волевых и коммуникативных качеств ребенка.

Третья группа подцелей направлена на повышение эффективности взаимодействия воспитателя и воспитанников в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников путем обеспечения эффективной коммуникации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания; системного использования диалогового взаимодействия; обеспечения благоприятного психологического климата на уроках эстетического цикла и во внеклассной работе по эстетическому воспитанию.

Сформулированная и декомпозированная таким образом цель концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников определяет ее содержание, специфику, значение и границы применимости.



Рис. 2. Декомпозиция общей цели концепции лично-
сти ориентированного эстетического воспитания младших
школьников

Установление *границ применимости* педагогической концепции позволяет определить сферу ее эффективного функционирования и развития, что обеспечивает однозначность понимания основного содержания концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Важным фактором, определяющим границы применимости нашей концепции, является достигнутый уровень знания в методологии, теории и технологии лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, что характеризуется областью эффективно решаемых в теории и практике проблем. В первую очередь это относится к известным достижениям теории *системного подхода* в педагогике. К настоящему времени определена специфика педагогических систем, выявлены их классификационные характеристики, компонентный состав, установлены особенности данного подхода в педагогических исследованиях. В теории *аксиологического подхода* исследованы процесс и результат педагогической деятельности с позиции их ценности для воспитателей и воспитанников, выявлены ведущие ценностные ориентации, а также перспективные пути их формирования в условиях современного образовательного процесса. В теории лично ориентированного подхода определены основные положения и условия его эффективной реализации, важнейшими из которых являются построение деятельности участников образовательного процесса на основе уважения к личности, целостного взгляда на воспитателя и воспитанника, концентрации внимания на развитии личности, придание управлению процессом образования координирующего и мотивирующего характера в целом.

Следующим фактором, определяющим границы применимости разрабатываемой нами концепции, являются особенности субъектов процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Субъектами вышеназванного процесса являются: учитель начальных классов, осуществляющий реализацию концепции, и младший

школьник. Для эффективной реализации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания учитель начальных классов должен уметь планировать процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; адаптивно применять методы, приемы и формы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; обеспечивать возможность полисубъектного взаимодействия в процессе эстетической творческой деятельности; формировать эстетическую воспитанность младшего школьника; быть готовым к самообразованию, использованию творческих методов эстетического воспитания. Формирование эстетической воспитанности младших школьников рассматривается нами как результат процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Данный процесс предполагает: развитие творческого воображения, эстетического восприятия, эстетического суждения и эмоционально-оценочного отношения к эстетическим объектам; развитие эмоционально-волевых и коммуникативных качеств младших школьников как компонентов эстетической воспитанности ребенка.

Третьим фактором, определяющим границы применимости концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, являются цели и задачи, стоящие перед образовательной сферой. Они, с одной стороны, обосновывают необходимость самого существования педагогической концепции, а с другой – определяют перечень важнейших проблем и глубину их проработки в указанных рамках. Так, например, в Концепции модернизации российского образования до 2010 года отражены важность и всеобъемлющий характер задач, возникающих перед эстетическим воспитанием, отмечена необходимость более полно использовать потенциал искусства в целях развития личности. Дальнейшая конкретизация этого положения отражена и в Концепции художественного образования в Российской Федерации, где речь идет о

внедрении личностно ориентированных методик эстетического воспитания во всех типах и видах образовательных учреждений. Пути реализации поставленных задач намечены в проекте «Концепции содержания образовательной области «Искусство» в 12-летней школе», в котором обращается внимание на выявление главных стратегических акцентов эстетического воспитания на начальной ступени образования с позиций культуры личности.

В заключении остановимся на понятийном аппарате исследования, который для любой концепции определяет терминологическое поле составляющей ее теории и призван предельно точно отразить онтологическую сторону научного знания в области исследуемой проблемы, соответствуя основным компонентам объекта и его методологической основе. *Понятийно-категориальный аппарат концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников* подразделяется на две группы: основные и вспомогательные понятия. Основные понятия предназначены для представления общих идей и положений концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. При разработке основных понятий понятийно-категориального аппарата нашей концепции мы исходили из необходимости рассмотрения феномена личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в соответствии с принципами полноты, непротиворечивости и системности, исходя из сущности понятий «эстетическое воспитание», «полисубъектное взаимодействие в эстетической творческой деятельности», «интериоризация эстетических ценностей», «формирование эстетической воспитанности младшего школьника». Вспомогательные понятия носят междисциплинарный характер, определяя специфику некоторых второстепенных положений концепции.

Таким образом, осмысление концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников с позиций современной науки позволяет

рассматривать ее как целостную теорию и представить ее содержание в соответствии с требованиями логической последовательности, четкости, полноты и однозначности. Общие положения концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, изложенные в данном разделе, характеризуют ее сущность, основное назначение, нормативно-правовую основу, границы применимости, место в теории педагогики. Их правомерность обеспечивается, во-первых, использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных цели и задачам исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; во-вторых, согласованностью с общепризнанными постулатами методологии классической теории эстетического воспитания и личностно ориентированного воспитания, научным опытом педагогики и нормативной базой педагогической практики; в-третьих, внутренней непротиворечивостью в рамках концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Выводы

1. Концепция личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических и методических знаний о личностно ориентированном эстетическом воспитании младших школьников, базирующуюся на закономерностях и принципах системного, аксиологического и личностно ориентированного подходов.

2. Основными источниками создания концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются: социальный заказ общества, зафиксированный в нормативных документах и объективных потребностях общества и личности на современном этапе;

фундаментальные теории философской эстетики; зарубежный и отечественный педагогический опыт эстетического воспитания младших школьников, тенденции его развития; изменяющиеся требования к уровню эстетического развития детей и к уровню профессионально-педагогической культуры педагогов начального общего образования в области эстетического воспитания; практический опыт реализации лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, включающий программы эстетического воспитания начального общего образования.

3. Целью концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников является теоретико-методологическое обоснование и методическое обеспечение лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

4. Декомпозированная общая цель концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников включает совокупность подцелей, состоящих из трех групп: обеспечение деятельности педагога по лично ориентированному эстетическому воспитанию младших школьников; совершенствование эстетической творческой деятельности младших школьников; повышение эффективности взаимодействия воспитателя и воспитанников в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

5. К границам применения разрабатываемой нами концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников относится: достигнутый уровень знания в области методологии, теории и технологии лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников с позиций основных положений системного, аксиологического и лично ориентированного подходов; особенности субъектов процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников; цели и задачи, стоящие перед образовательной сферой, обосновывающие необходимость самого

существования концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников и определяющие перечень важнейших проблем и глубину их проработки в рамках концепции.

Раздел II

Теоретико-методологические основания концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Теоретико-методологические основания являются важнейшей составляющей концепции, обуславливающие ее вид, содержание и специфику. Они определяют стратегические направления исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем, к которым относится:

1) упорядочение терминологического пространства концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

2) определение особенностей и свойств лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

3) выявление его закономерностей и принципов;

4) определение перспектив развития изучаемого направления и, в связи с этим, педагогической науки в целом.

Исходя из понимания лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников как сложного процесса, осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения, в качестве теоретико-методологических оснований были выбраны системный, аксиологический и лично ориентированный подходы.

Системный подход, предметом разработки логики и методологии которого является изучение общих принципов организации системных исследований, обеспечивает правильность рассмотрения содержательных и формальных аспектов научной проблемы. Философские и педагогические исследования в области эстетического воспитания убедительно доказывают необходимость рассмотрения процесса лично ориентированного эстетического

воспитания младших школьников с точки зрения системного подхода. Понимание личноно ориентированного эстетического воспитания младших школьников как процесса интериоризации эстетических ценностей обусловило использование аксиологического подхода. Необходимость выявления на основании совокупного научного опыта практических аспектов решения поставленной проблемы, в том числе разработки методико-технологического обеспечения процесса личноно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, обусловила выбор личноно ориентированного подхода в качестве практико-ориентированной тактики исследования.

Взаимодополняющая разработка вышеуказанных подходов обеспечила комплексное исследование личноно ориентированного эстетического воспитания младших школьников и позволила выявить его новые возможности. Рассмотрим каждый из выделенных подходов во взаимной связи с остальными, а также представим их значение и результаты использования для решения стоящей перед нами проблемы.

Системный подход как общенаучная основа исследования проблемы личноно ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Системный подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы личноно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Это определяется его уровнем методологии и выполняемыми в научном познании принципами. Системный подход обеспечивает правильную постановку проблемы и задает общее направление научному поиску. Поэтому опора на системный подход в нашем исследовании позволяет представить методологию личноно ориентированного эстетического воспитания младших школьников с системных позиций и изучить личноно ориентированное эстетическое

воспитание младших школьников как педагогическую систему, в рамках которой формируется эмерджентное свойство – эстетические творческие способности ребенка.

Системный подход представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем [101, с. 4]. Впервые идея системного подхода была сформулирована русским ученым А.А. Богдановым в 1912–1928 гг. в работе «Всеобщая организационная наука (тектология)». Позже в середине 30-х годов эта идея была возрождена Л. фон Берталанфи в работе «Общая теория систем». Основная задача концепции системного подхода состояла в том, чтобы, опираясь на понимание системы как комплекса взаимосвязанных элементов (частей), найти совокупность законов и принципов, объясняющих поведение, функционирование и развитие систем разных классов.

Методология системного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова [2], В.Г. Афанасьева [17], И.В. Блауберга [24], Э.Г. Юдина [154] и др. Его педагогическая интерпретация дана в работах В.П. Беспалько [23], Ю.А. Конаржевского [63], Н.В. Кузьминой [71], В.А. Слостенина [127; 128], В.А. Якунина [160; 161] и др. Реализация системного подхода применительно к специфическим педагогическим объектам предполагает выстраивание логики определенных исследовательских шагов, позволяющих увидеть и исследовать предмет познания как систему.

Так же как и в общенаучной системологии, педагогическая программа системного исследования и его методика выстраиваются на основе конкретизации сущности системного подхода: рассмотрение взаимосвязанной совокупности элементов, выступающих как целостность по отношению к среде; синтез всех «срезов» полисистемного и полиструктурного объекта в целостную картину; анализ одной, существенной, определяющей, системообразующей стороны объекта.

Системный подход, являясь методологией, выполняет соответствующие методологические функции – нормативную и дескриптивную. Нормативная функция системного подхода реализуется в разработке инструкций осуществления научной деятельности и служит для обеспечения правильной постановки проблемы с содержательной и формальной точки зрения; представления определенных средств для решения поставленных задач и проблем; улучшения организации научных исследований. Дескриптивная функция системного подхода реализуется при изучении тенденций и форм развития познания объекта со стороны его методов, категориального и понятийного аппарата.

Системный подход носит общенаучный характер, применяется в различных областях научного знания и реализуется в двух основных направлениях: в методологии и теории и в сфере прикладных исследований. Основной особенностью системного подхода является его ориентация на изучение объекта как целого и разработку методов изучения объекта как целого. Данные методологические функции системного подхода определяют его научный статус, в том числе его связь не с самими объектами, а со знаниями об объектах; его возможность создавать системное знание; его ориентацию на определенные области и направления науки. Являясь методологическим подходом с высокой степенью универсальности и абстрактности категорий и понятий, системный подход определяет структуру и стиль научного мышления и оказывает влияние на современную науку.

Любое системное исследование ориентировано на фиксацию характерных особенностей системного объекта на основе определенных принципов, наиболее значимыми из которых мы считаем представление о целостности изучаемой системы через понятия связи и типологию связей; представление об упорядоченности системы на основе понятий структуры и организации; реализация целевого анализа, приводящего к постановке цели и оцениванию целесообразного характера функционирования системы.

Эффективное и адекватное применение системного подхода предполагает, прежде всего, что объект изучения будет рассмотрен как *система*. В рамках нашего исследования под системой будет пониматься совокупность элементов, характеризующаяся следующими признаками [159, с. 86–87]: 1) между элементами существует взаимная связь; 2) элементы взаимодействуют между собой; 3) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого; 4) свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов; 5) свойства совокупности в целом не выводятся из свойств составляющих ее элементов; функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; 6) существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства.

Системный подход содержит возможности междисциплинарного исследования любой проблемы с точки зрения общих закономерностей развития, адекватно конкретизируемых применительно к специфике исследуемой проблемы. Применение системного подхода в *педагогических исследованиях* требует идентификации изучаемого феномена как *педагогической системы*, которая трактуется как система, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса [157, с. 53–54]. Данное определение расширяет круг педагогических объектов, к которым можно применить системный подход. В этом смысле педагогическая система может рассматриваться не только как образовательное учреждение или система образования в целом, но и дидактический метод, технология и другие объекты и процессы.

Педагогическая система по своей природе социальна, представляет собой сложноорганизованное, упорядоченное целое. Она подчиняется законам, правилам, принципам, установленным человеком, поэтому определяется как искусственная.

Педагогическая система является динамической, так как она изменяет свойства во времени, преобразуется под воздействием факторов внешней среды и при влиянии внутренних факторов. Преобразования в системе вследствие управления носят упорядоченный, а не стихийный характер, и, поскольку педагогическая система представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов, а взаимодействие с окружающими системами обеспечивается не только с помощью управления, но и благодаря внутренним механизмам, то можно говорить о самоуправлении педагогической системы. Существенным признаками педагогической системы является ее целенаправленность и открытость. Таким образом, рассматривая понятие «педагогическая система», отметим, что данные системы являются искусственными, социальными, развивающимися и открытыми системами. Они формируются и функционируют в рамках образовательных учреждений, обеспечивая достижение социально значимых целей. Строение, содержание и целевые ориентации педагогических систем отражают внешние социальные условия жизни государства и определяются в своей основе нормативно-правовыми актами [159, с. 97].

Изучение эстетического воспитания с точки зрения его системных свойств осуществлялось М.А. Верб, С.А. Герасимовым, В.А. Крутецким, Б.Т. Лихачевым и др. Они изучали возможности системного подхода к исследованию эстетического воспитания, выявляли его системную природу, рассматривали отдельные компоненты эстетического воспитания и связи между ними. Принимая во внимание имеющийся опыт и результаты проведенных исследований, представим нашу позицию в отношении системных свойств лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Использование общих идей системного подхода осуществлялось нами через целостную реализацию следующих **положений**:

1. Системный подход выступает общенаучной основой исследования личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, обеспечивая рассмотрение его объекта, процесса и результата как педагогических систем.

2. Процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников по своей природе системен и представляет собой проявление упорядоченного воздействия педагога на учащегося.

3. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников является педагогической системой, исследование которой подразумевает изучение составляющих ее компонентов, элементов, связей, системообразующих факторов.

4. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников является подсистемой современной системы эстетического воспитания общеобразовательной школы, позволяя использовать ее основные системообразующие аспекты и особенности.

5. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников как система является целостным образованием, содержащим возможности конструктивных изменений для его реализации в различных условиях с сохранением системного единства.

Следует отметить, что реализация системного подхода будет осуществляться по ходу развертывания построенной концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. При этом использование данного подхода для предмета нашего исследования сводится к его реализации в трех основных аспектах – динамическом (к процессу исследования), статическом (в отношении результата и объекта личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников) и методологическом (при формировании теоретико-педагогических оснований личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников).

Рассматривая использование системного подхода для предмета нашего исследования, отметим, что согласно логике системного подхода, результат личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников должен быть описан через его элементы, компоненты, структуру, системообразующие факторы и связи между ними. Применяя данный подход к исследованию личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, мы выявили следующую совокупность системных свойств.

Выявление *элементов* личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников предполагает рассмотрение их как минимальных компонентов системы, которые с точки зрения системного исследования являются элементами целого, выполняющие определенную функцию. С точки зрения системы субстрат элемента не важен, особое значение имеет его функциональная направленность – быть элементарной единицей, способной к относительно самостоятельному осуществлению определенной функции. Элементарной единицей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в рамках нашей концепции является воспитательная задача, под которой понимается осмысленная педагогическая ситуация, обеспечивающая достижение цели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

В современной педагогике существует разнообразные подходы к выделению *компонентов* педагогической системы. Так, Н.В. Кузьмина в педагогической системе вычленяет: 1) структурные компоненты педагогических систем, к которым относит воспитательные цели, учебную информацию, средства педагогической коммуникации, учащихся, педагогов; 2) функциональные компоненты педагогических систем, среди которых выделены гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский компоненты [70; 71]. В.А. Слостенин среди компонентов педагогического

взаимодействия выделяет: 1) взаимодействие педагогов с содержанием и средствами образования; 2) взаимодействие педагогов и воспитанников с содержанием и между собой; 3) взаимодействие педагогов и воспитанников с использованием разнообразных средств не по поводу содержания образования; 4) взаимодействие воспитанников с содержанием образования с использованием различных средств [127, с. 218]. В рамках нашей концепции в качестве компонентов лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников будут выступать развитие эстетического восприятия, эстетических чувств, эстетических оценок и вкусов, художественного воображения. Именно совокупность данных направлений характеризует процесс лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников как целостного образования, так как охватывает все его стороны, обеспечивая возможность реализации конечной цели – формирования эстетической воспитанности ребенка.

Установление *системообразующих факторов* между компонентами системы предполагает определение сущности понятий «связь» и «системообразующий фактор».

Под *связью* в философской литературе понимается взаимообусловленность существования явлений, разделенных в пространстве и времени [95; 142]. Если понятия «система» и «целостность» ориентируют на определенную постановку проблемы и выработку соответствующей стратегии исследования, то понятие связи выступает в качестве средства.

Анализ философской и педагогической литературы [63; 95; 158 и др.] позволяет выделить следующие типы связей, присущие лично ориентированному эстетическому воспитанию младших школьников как педагогической системе:

– связи взаимодействия, обеспечивающие связи объектов и связи субъектов системы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

– связи преобразования, обеспечивающие непосредственное взаимодействие субъектов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, реализующиеся через объекты личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

– связи функционирования, обеспечивающие как реальное состояние, так и развитие системы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

– связи развития, обеспечивающие модификацию функциональных связей в процессе развития системы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

– структурные связи, обеспечивающие взаимосвязь между компонентами системы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Системообразующие факторы в самом общем смысле представляют собой все явления, силы, процессы, связи, которые приводят к образованию системы. Основываясь на выделенных типах системных связей, к системообразующему фактору личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников мы относим цель – формирование эстетической воспитанности младшего школьника в процессе эстетической творческой деятельности.

Поскольку системный подход является общенаучной основой исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, то реализация системного подхода предполагает его непрерывное использование на протяжении построения всей концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, включая аксиологический и личностно ориентированный подходы, понятийный аппарат, а также ее содержательно-смысловое наполнение и верификацию.

Таким образом, использование системного подхода позволило раскрыть системные свойства личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Вместе с тем, рассмотрение процесса интериоризации эстетических ценностей, на котором базируется личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников, обусловило выбор в качестве теоретико-методологической стратегии исследования аксиологический подход.

Аксиологический подход как теоретико-методологическая стратегия личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Аксиологический подход был выбран нами в качестве теоретико-методологической стратегии исследования личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Его использование позволяет выявить аксиологический потенциал развития ценностно-смысловой сферы младших школьников.

Использование аксиологического подхода осуществлено нами на фоне реализации системного подхода, что позволило осуществить систематизацию аксиологических характеристик изучаемого феномена.

Отметим, что рассмотрение эстетического воспитания с точки зрения аксиологического подхода широко распространено в научной литературе. Методология аксиологического подхода активно разрабатывается в трудах Ю.Б. Борева [30], А.Я. Зися [51; 52], Е.П. Крупник [68], Н.И. Крюковского [69], В.В. Медушевского [85] и др. В целом для всех представителей отечественной аксиологической концепции свойственно понимание эстетического воспитания как процесса развития эмоционально-оценочного отношения субъекта к объекту эстетической ценности, в ходе которого развивается эстетическая активность учащихся.

Рассматривая теоретико-методологическую стратегию лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, представим особенности аксиологического подхода в целом и трактовку аксиологического подхода применительно к лично ориентированному эстетическому воспитанию младших школьников.

Основы аксиологического подхода были заложены русскими и зарубежными философами (Н.О. Лосский, М. Шелер, В.П. Тугаринов, О.В. Дробницкий, М.С. Каган и др.), разработавшими основы теории ценностей, раскрывшими сущность понятия, выделившими и описавшими основные группы ценностей. В работах психологов (Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович и др.) показана связь между системой ценностей человека, его эмоциональным и волевым развитием.

В настоящее время аксиологический подход имеет общенаучный статус наравне с системным и лично ориентированным. Проблемы, связанные с человеческими ценностями, ученые относят к числу важнейших научных философских, психологических, педагогических проблем. Это связано с той ролью, которую играют ценности в развитии человека и общества, выступая интегративной основой как для отдельно взятого индивида, так и для любой малой или большой социальной группы, культуры, нации, для человечества в целом. Не вызывает сомнения справедливость мысли, высказанной Н.Д. Никандровым, что цели воспитания и образования вторичны по отношению к ценностям. Ценности фиксируют то, что сложилось в жизни, в менталитете народа и провозглашено как норма. Меняются ценности – меняются нормы – меняются цели воспитания [92].

Разработанная в философии и психологии методология аксиологического подхода в настоящее время активно проецируется на педагогическую область. В отечественной педагогике ее аксиологические основания рассматриваются как в аспекте аксиологического подхода (И.Б. Котова,

В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов), так и науки – педагогической аксиологии (Н.А. Асташова, З.И. Ривкин, Г.И. Чижакова). Опора на ценностный подход, по мнению В.А. Сластенина, позволяет рассматривать образование как «социально-педагогический феномен, который находит свое отражение в основных идеях: универсальность и фундаментальность гуманистических ценностей, единство целей и средств, приоритет идеи свободы» [124, с. 27].

Аксиологический подход позволяет изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей людей, и непосредственно связан со сложным понятием «ценность». Сложность определения сущности этого явления связана с его многозначностью. Так, В.П. Тугаринов под ценностями понимает «предметы, явления природы и их свойства, которые нужны...людям определенного общества или класса и определенной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала» [135, с. 11]. В качестве критерия ценностей в данном определении выступает их способность удовлетворения потребностей и интересов.

Понятие «ценность» в его психологической трактовке эквивалентно некоторому комплексу психологических явлений, которые терминологически обозначаются разными понятиями, но семантически однопорядковы: Н.Ф. Добрынин называет их «значимостью» [42], А.И. Божович «жизненной позицией» [25], А.Н. Леонтьев «значением» и «личностным смыслом» [75], В.Н. Мясищев «психологическими отношениями» [91].

По существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве объектов ценностного отношения и оцениваться в дихотомии добра и зла, истины и заблуждения, красоты и безобразия, допустимого или запретного, справедливого и несправедливого.

Понятие «ценность» как ключевая категория аксиологического подхода в настоящее время широко изучается и в педагогике в связи с признанием ее большого методологического значения. Как отмечает В.В. Николина [102] данное понятие указывает на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности.

Рассмотрение личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников с точки зрения аксиологического подхода обуславливает анализ понятий «эстетическая ценность» и «ценностные ориентации».

Изучение литературы [10; 43; 54; 131; 152] позволило нам выявить следующие аспекты, раскрывающие специфику *эстетических ценностей*, а именно:

1. Эстетические ценности как сложное, многокомпонентное явление представляют собой синтез трех основных значений: вещественно-предметного (характеристика внешних эстетических свойств вещей, предметов или явлений); психологического (психологические качества человека как субъекта эстетических ценностных отношений); социального (отношение между людьми, благодаря которым эстетические ценности обретают общезначимый характер).

2. Эстетическими ценностями могут обладать все предметы и явления реальной и мыслимой действительности.

3. Основным видом эстетических ценностей является «прекрасное», которое в свою очередь выступает во множестве конкретных вариаций.

4. Эстетические ценности могут сочетаться с другими ценностями, образуя новые ценности («нравственная красота», «художественная правда», «красивый поступок» и т.п.).

5. Эстетические ценности выступают как своеобразные «смысловые универсалии» (В. Франкл), включая в себя: ценности творчества; ценности переживания; ценности отношения.

6. Эстетические ценности входят во внутреннюю структуру личности в форме ценностных ориентаций только в результате их предварительной эмоционально-положительной оценки.

7. Эстетические ценности существуют на двух уровнях: уровне жизненных ценностей (гармония внешнего мира, любовь между людьми, чувство счастья в человеческой душе и т.п.); уровне культурных ценностей, включающем ценности прекрасного, воплощенные в искусстве: воспроизводящем внешний мир (изобразительное искусство); раскрывающем связи между людьми (поэзия); выражающем внутренний мир человека (музыка).

Как можно заметить, аксиологический плюрализм эстетических ценностей подчеркивает актуальность ценностного подхода в разработке теоретико-методологической стратегии личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. При этом педагогический аспект проблемы ценностной ориентации личности младшего школьника в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания в общем виде состоит в том, чтобы широкий спектр эстетических ценностей сделать предметом осознания, переживания как особых потребностей, сделать так, чтобы они стали субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности, ее *ценностными ориентациями*.

Ценностные ориентации – это «отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров» [1, с. 42]. В педагогической литературе проблеме ценностных ориентаций посвящены работы М.Г. Казакиной [56], А.В. Кирьяковой [59], Б.С. Круглова [66; 67], Н.С. Розова [113] и др., в которых ценностные ориентации рассматриваются как относительно устойчивые, социально обусловленные, избирательные отношения человека к совокупности материальных и духовных общественных благ и

идеалов, относя к ним предметы, цели, средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности.

Существуют различные попытки расположения ценностных ориентаций по иерархическим рядам и рангам: В.П. Тугаринов [134] выделяет ценности жизни и ценности культуры; Н.А. Бердяев [21] разделяет ценности на духовные, социальные и материальные; С.Ф. Анисимов [10] рассматривает высшие ценности бытия, ценности материальной жизни, ценности социальной жизни, ценности духовной жизни и культуры, куда входят и эстетические ценности. Многочисленные исследования убедительно показывают, что ценностные ориентации определяют цели и средства деятельности человека [8; 13; 80; 100], существенно влияют на его восприятие окружающей среды [31; 35; 48], являются необходимым элементом самосознания личности [22; 79; 156].

Определившись с основными понятиями аксиологического подхода и их особенностями в области педагогики, представим полученные нами результаты его использования при изучении проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Исходя из понимания аксиологического подхода как аппарата, обеспечивающего изучение ценностной картины педагогического явления, мы считаем, что его использование должно выражаться в определении ценностного наполнения личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, отражая его системные характеристики (в соответствии с выбранными теоретико-методологическими основаниями).

Использование общих идей аксиологического подхода применительно к процессу личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников осуществлялось нами через целостную реализацию следующих положений:

1. Аксиологический подход выступает теоретико-методологической стратегией исследования проблемы

лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, обеспечивая рассмотрение его процесса и результата с точки зрения формирования определенной системы ценностей.

2. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников с точки зрения аксиологического подхода представляет процесс, который направлен на осознание, переживание широкого спектра объективных ценностей культуры как особых потребностей, делающий их субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности, ее ценностными ориентациями.

3. Опора на аксиологический подход подразумевает изучение эстетических ценностей через соотнесение их с другими ценностями ребенка на уровне эмоциональных реакций и личностной значимости.

4. Интериоризация эстетических ценностей обеспечивает формирование эстетической воспитанности младших школьников в процессе постоянной целенаправленной эстетической творческой деятельности.

4. Результат лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников определяется степенью сформированности ценностных ориентаций младших школьников.

Ценностные ориентации – это широкая система ценностных отношений личности, поэтому они проявляются как избирательно-предпочтительное отношение не к отдельным предметам и явлениям, а к их совокупности, выражая общую направленность индивида на те или иные виды ценностей.

Формирование ценностных ориентаций позволяет ребенку избирательно относиться к окружающим явлениям действительности, другим людям, адекватно воспринимать и оценивать субъективную и объективную значимость эстетических ценностей, т.е. ориентироваться в мире материальной и духовной культуры.

В психолого-педагогических исследованиях [37; 120] отмечается, что ценностные ориентации рассматриваются в когнитивном, эмоционально-оценочном, мотивационно-поведенческом аспектах.

Когнитивный аспект предполагает фиксацию в сознании учащихся результата овладения ими знания об эстетической ценности. Он выражается как на уровне представлений (ценность – не ценность), так и на уровне эстетических понятий и категорий (прекрасное, безобразное и т.п.).

Эмоционально-оценочный аспект представляет возможность для выявления особенностей отношения младших школьников к эстетическому объекту, которое может проявляться в создании общего эмоционального фона, ситуативном выборе эмоциональных оценок, устойчивых эмоционально-оценочных переживаниях младших школьников.

Мотивационно-поведенческий аспект отражает практический, действенный характер ценностной ориентации. Активность младших школьников по присвоению эстетической ценности может выступать в нескольких формах. Источником «познавательной» активности являются познавательные интересы учащихся по отношению к эстетической ценности, «рефлексивная» активность побуждается мотивами самопознания себя как носителя эстетической ценностной ориентации. В основе творческой активности находятся мотивы будущей творческой самореализации.

Таким образом, сформированные в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников ценностные ориентации являются интегративным личностным образованием, которое включает знание сущности эстетической ценности, эмоционально-оценочное отношение к ней и выражается в творческой активности личности по присвоению данной ценности. Тем самым ценностные ориентации становятся способом самореализации

личности младшего школьника, поэтому совершенно ясно, что реализация аксиологического подхода в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников осуществляется в единстве с личностно ориентированным подходом, в котором процесс эстетического воспитания раскрывается «сквозь призму отдельной личности» для получения «живого знания» [143].

При отборе базовых ценностей, которые должны войти в структуру личности младшего школьника, стать центром его ценностной системы в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания, мы ориентировались на три группы «вечных ценностей» или смысловых универсалий, выделенных В. Франклом: 1) ценности творчества, позволяющие человеку осознать, что он создает; 2) ценности переживания, позволяющие человеку осознать, что он переживает и сопереживает; 3) ценности отношения, позволяющие человеку осознать отношение к общественным нравственным ценностям [143, с. 299–300].

Аксиологическое содержание процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников определяет формирование целого ряда ценностей.

Ценности, которые реализуются в продуктивных эстетических творческих действиях, мы будем называть *«ценностями эстетического творчества»*. К ним мы относим:

- создание творческого продукта эстетической деятельности;
- создание «воображаемых миров» (воображаемых картин, сказочных героев, созвучий, декораций и т.п.);
- ролевые переживания, возникающие в результате не поведенческого, а чувственного проигрывания социальных и психологических ролей, задаваемых писателем, композитором, художником;
- стремление к реализации своих эстетических творческих способностей;

- стремление найти неожиданные решения художественно-творческих задач;
- стремление к самосовершенствованию в различных видах художественной деятельности;
- стремление к избеганию стереотипов в процессе создания художественных образов;
- стремление находиться в пространственно-временном мире созданных художественных образов и т.п.

Ценности, которые реализуются в переживаниях в процессе эмоционально-оценочной деятельности, мы будем называть *«ценностями эстетического переживания»*. К ним принадлежат:

- стремление к сопереживанию героям произведений искусства, обязательно подразумевающее представление себя на их месте, идентификацию с ними;
- чувствительность к явлениям окружающего мира, в том числе к красоте природы и произведениям искусства;
- стремление к получению эстетических впечатлений.

Третью группу ценностей мы будем называть *«ценностями эстетического отношения»*, которые, с одной стороны, позволяют ребенку осознать свое отношение к ценностям Добра, Истины и Красоты, а с другой – связаны со стремлением младшего школьника к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми, взаимопонимания, помощи, эмпатии в процессе эстетической творческой деятельности.

Формирование ценностных ориентаций – процесс достаточно сложный, имеющий определенную протяженность, не предусматривающий навязывания, напротив, предполагающий деликатность в становлении аксиологических позиций. Интериоризация ценностей требует внимания как к отдельному звену, так и к полному циклу их развертывания. С точки зрения аксиологического подхода процесс интериоризации эстетических ценностей в личностно ориентированном эстетическом воспитании младших школьников может быть представлен в виде цепочки этапов.

Анализ каждого из этапов позволяет выделить главные направления процесса интериоризации эстетических ценностей в лично ориентированном эстетическом воспитании младших школьников, усилив тем самым педагогический потенциал всей воспитательной деятельности.

Первый этап – это предъявление ценностей младшему школьнику, которое должно строиться на основе нескольких обязательных *условий*:

1) свобода выбора эстетических ценностей, видов и способов эстетической деятельности;

2) возможность полноценного обсуждения предлагаемых вариантов, отсутствие давления и авторитарности;

3) создание специальных ситуаций (игра, диалог и т.п.).

Предъявляемые ценности можно представить в двух основных категориях: в виде понятий, норм, идеалов и в виде предмета, эстетического объекта, явления, произведения искусства. Главным лицом, предъявляющим ценности учащимся в процессе лично ориентированного эстетического воспитания, является педагог, создающий аксиологические ситуации и являющийся носителем принятых им и реализуемых в профессиональной деятельности эстетических ценностей. На данном этапе младший школьник лишь получает представление о ценностях, не усваивая их и не осознавая их значимости. Поэтому на следующем этапе необходимо обеспечить принятие предъявленных педагогом ценностей.

Второй этап – знание и принятие ценностей без осознания их значимости. Становление ценностных предпочтений на данном этапе строится на основе следующих *условий*:

1) в компонентный состав ценностного опыта младшего школьника должны быть включены как элементы культуры, так и элементы быденного сознания, так как система эстетических ценностных ориентаций ребенка находится на начальной стадии формирования;

2) необходимо постоянно расширять представления младшего школьника о мире эстетических ценностей, так как его эстетический опыт ограничен пространственно-временными рамками и не позволяет охватить многообразия эстетических ценностей;

3) в процессе становления ценностных предпочтений необходимо ориентировать младшего школьника на ценность социальных отношений, так как ребенок принимает ценности не из внутренних побуждений, а как необходимость, руководствуясь мнением педагога, одноклассников, из-за боязни осуждения или наказания.

Третий этап – эмоционально-чувственное принятие ценностей. В этом случае ребенок по-прежнему не осознает их значимости, хотя и принимает их на эмоциональном уровне. Эмоционально принятые ценности становятся внутренним руководством к эстетической деятельности. Таким образом, важнейшими *условиями* передачи значимых ценностей младшему школьнику в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания являются:

1) эмоциональное постижение эстетического объекта (произведений музыкального, литературного, изобразительного, театрального искусства) в процессе наблюдения за эмоциональными реакциями окружающих (педагога, одноклассников, родителей и т.д.), когда ребенок фиксирует повторяющиеся эмоциональные реакции, наблюдая за эмоциональными проявлениями, выраженными в голосовой интонации, мимике, жестах;

2) осознание личной и общественной значимости воспринимаемого эстетического объекта, когда, наблюдая, как реагируют на объект эстетического восприятия взрослые, как они оценивают его, ребенок познает реальную эстетическую ценность объекта;

3) включение эстетической ценности в систему ценностных ориентаций через соотнесение ее с другими ценностями на уровне эмоциональных реакций и личностной значимости.

Таким образом, логика присвоения эстетических ценностей на третьем этапе выстраивается следующим образом: эмоциональное принятие эстетических ценностей; акцентирование ценности; ценностное сопоставление.

Четвертый этап характеризуется эмоциональным принятием и осознанием значимости ценностей. Осознанное принятие осуществляется в условиях их идентификации с ценностно-смысловыми образованиями личности, в процессе соотнесения ценностной ориентации с иерархией субъективно значимых личностных ценностей учащегося. Внешние влияния (педагога, микросоциума) проникают в глубь личности младшего школьника, становятся частицей его «Я», формируя у ребенка не только желание, но и потребность совершать поступки и действия по реализации усвоенных ценностей. *Условиями* интериоризации эстетических ценностей являются:

1) использование методов акцентирования эмоций в процессе освоения эстетических ценностей, двойного выражения чувств в процессе восприятия произведений искусства;

2) эмпатийное взаимодействие в процессе эстетической творческой деятельности;

3) создание соревновательной ситуации, ситуации успеха-неуспеха, ситуации новизны, ситуации эмоционального взрыва, психоролевых ситуаций (игры, церемонии, обряды, драматизации, фольклорные праздники и т.п.).

Подводя итог, отметим, что аксиологический подход позволил рассмотреть процесс и результат личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников с точки зрения формирования определенной системы ценностей. Вместе с тем, он не отражает аспекты полисубъектного взаимодействия, связанного с реально существующим, особым уровнем взаимодействия между субъектами личностно ориентированного эстетического воспитания, находящихся в субъект-субъектных отношениях и

объединенных совместной эстетической творческой деятельностью. Поэтому для решения практических аспектов лично ориентированного эстетического воспитания как педагогически управляемого процесса развития эстетических творческих способностей младшего школьника мы определяем в качестве практико-ориентированной тактики лично ориентированный подход.

Лично ориентированный подход как практико-ориентированная тактика процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Лично ориентированный подход исполняет роль практико-ориентированной тактики процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, что предполагает выявление его практических аспектов на основании научного опыта. Назначение данного подхода состоит в изучении технологического обеспечения лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, позволяющего оптимизировать межличностное взаимодействие в рассматриваемом процессе. Поэтому мы считаем данный подход к изучению лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников весьма продуктивным.

В самом общем виде лично ориентированный подход, как и любой другой теоретико-методологический подход, сводится к изучению объекта в определенном ракурсе, с проекцией результатов исследования на ту или иную теоретическую область и представлением сделанных выводов в специальных научных терминах. Его появление в современной педагогической науке, по мнению Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой [41, с. 48], связано с идеологическими (на уровне государственной политики), теоретическими (на уровне построения моделей образования в педагогике) и практическими (на уровне деятельности

отдельных педагогов и учебных заведений) попытками преодоления отчуждения личности как ученика, так и учителя в традиционной системе образования.

Теоретическими предпосылками становления личностно ориентированного подхода в педагогических исследованиях служат идеи философской и педагогической антропологии (К.Д. Ушинский, В.В. Зеньковский, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, Б.М. Бим-Бад, В.П. Зинченко и др.), работы представителей гуманистического движения в психологии и педагогике (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм, Р. Бернс, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амоношвили и др.). Значительный вклад в разработку теоретических и методологических основ данного подхода внесли Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, С.Л. Братченко, О.С. Газман, Э.Н. Гусинский, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская.

Личностно ориентированный подход к осуществлению педагогического процесса означает направленность на формирование обучаемого как личности на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса. При этом образование, построенное на идеях личностно ориентированного подхода, «не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций преподавателя и обучаемых» [36, с. 152].

В рамках данного подхода личность рассматривается как сознательный субъект, обладающий устойчивой системой индивидуальных свойств [26; 47; 105 и др.], а индивидуальность понимается как неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни [7; 150 и др.]. При этом, как отмечает С.Д. Смирнов, индивид становится личностью, лишь включаясь в систему существующих общественных отношений, т.е. приобретает новое системное качество, становясь элементом более крупной системы – общества [129, с. 66]. Именно поэтому Б.Г. Ананьев связывает

«дату рождения» личности с поступлением ребенка в школу, которая представляет младшему школьнику «более обширный круг социальных связей, включение в систему общностей, доступ к истории человечества...» [6, с. 81].

Как показал анализ литературы [49; 108; 148 и др.], с точки зрения методологии, личностно ориентированной подход позволяет: выявить специфику построения деятельности участников образовательного процесса на основе *уважения к личности*, доверия к ней, целостного взгляда на ученика и учителя; выявить роль и место субъектов образования в учебно-воспитательном процессе; обеспечить раскрытие и максимальное использование субъектного опыта ребенка.

Использование общих идей личностно ориентированного подхода осуществлялось нами через целостную реализацию следующих **положений**:

1. Личностно ориентированный подход выступает практико-ориентированной тактикой исследования процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, позволяющей разработать специальное проектирование данного процесса.

2. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников в аспекте личностно ориентированного подхода определяет построение деятельности субъектов эстетического воспитания на основе учета не только возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, но и «специальных» или «частных» эстетических способностей, а также создания «ситуаций успеха» в любом виде эстетической творческой деятельности.

3. Результатом личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в аспекте личностно ориентированного подхода является развитие индивидуально-психологических качеств личности ребенка.

В ходе исследования нами были выявлены следующие принципы личностно ориентированного подхода применительно к исследованию проблемы личностно

ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Принцип ситуативности процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. В опоре на данный принцип процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников строится на ситуациях, предполагающих эвристический поиск их решения. Это обеспечивает его гибкость и вариативность, вплоть до выстраивания индивидуальной воспитательной траектории с учетом характера и специфики меняющихся эстетических потребностей детей и индивидуальных способов эстетической творческой деятельности. Опора на принцип ситуативности предполагает:

1) коммуникативно-ориентированное взаимодействие, создающее в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания особенно доверительные отношения между обучаемыми, основанные на взаимопомощи и поддержке;

2) непосредственное диалогическое взаимодействие ребенка с педагогом, направляющего процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в наиболее благоприятное русло.

Принцип адаптивности и психологической комфортности процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Опора на данный принцип в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников предполагает создание условий для формирования эстетической воспитанности младшего школьника, а именно:

1) определение возможного для ребенка уровня развития субъективных личностных свойств, на формирование которых следует ориентироваться в процессе эстетического воспитания;

2) решительный отказ от авторитарного характера процесса эстетического воспитания; доверие к ребенку,

поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению; отказ от излишней требовательности и чрезмерного контроля;

3) опора на внутреннюю мотивацию ребенка;

4) признание уникальности и самооценности личности каждого ученика.

Принцип синтеза познания, аффекта и творческого действия. Опора на данный принцип в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обуславливает использование разнообразных методов и приемов эстетического воспитания, которые вовлекают детей в процессы *познания* эстетических ценностей, совместной эстетической творческой *деятельности* и эмоционального эстетического *восприятия*. Принцип синтеза познания, аффекта и творческого действия предполагает:

1) развитие личности младших школьников сразу в трех сферах – рациональной, формирующей суждение, оценку, вкус, способность понимать воспринятое; чувственной, формирующей эстетическое восприятие, чувство, переживание; творческой, формирующей способность воссоздавать и создавать образ, интерпретировать воспринятое;

2) использование метода личных аналогий, задействующего не используемые обычно возможности младших школьников переживать наблюдаемое и чувственно познавать эстетические объекты. Рождающиеся при этом чувства и ощущения могут быть выражены в знаковой, двигательной, красочной, ритмической, вокальной, графической форме.

Принцип эмоционально-ценностной ориентации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Данный принцип связывается с постоянным подчеркиванием безусловной ценности, уникальности предъявляемых детям произведений искусства, проявлением со стороны педагога подчеркнуто восторженного, трепетного отношения к эстетическим

объектам, эстетической деятельности. Принцип эмоционально-ценностной ориентации предполагает обогащение процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников личностно-значимым содержанием, включающим не только эстетическую информацию, но и использование эмоционально-насыщенных образов, символов, метафор, аналогий.

Принцип убеждающей коммуникации. Данный принцип базируется на использовании убеждения как основного средства взаимопонимания и взаимодействия в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Принцип убеждающей коммуникации ориентирует на развитие коммуникационных (речевых), перцептивных и интерактивных навыков и умений учителя, включающих:

- 1) умение эмоционально рассказывать о «прекрасном»;
- 2) умение использовать в своей речи разнообразные сенсорно окрашенные слова;
- 3) умение воспринимать ученика во всех его вербальных и невербальных проявлениях, понять чувства и настроение ребенка;
- 4) умение устанавливать контакт с детьми и т.п.

Системный подход позволил выявить компоненты стратегии деятельности педагога по реализации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, процесс которого осуществляется не стихийно, а в результате сложной совокупности действий. В связи с этим становится актуальным рассмотрение основополагающего механизма организации педагогической деятельности, обеспечивающего и поддерживающего формирование эстетической воспитанности учеников начальных классов, и способа его реализации.

В контексте нашего исследования понятие «механизм» мы будем рассматривать как совокупность целенаправленных,

взаимосвязанных и технологически упорядоченных действий, направленных на реализацию процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы [20; 27; 49; 121 и др.] показывает, что ключевыми составляющими механизма организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются:

1) наделение личностным смыслом эстетических ценностей и способов эстетической творческой деятельности;

2) создание развивающей воспитательной среды как пространства личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

3) организация диалогового общения между всеми субъектами личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Опираясь на методологию личностно ориентированного подхода, рассмотрим подробнее вышеуказанные составляющие механизма организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Аксиологический подход, обеспечивающий рассмотрение процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников с точки зрения формирования определенной системы ценностей, позволил в качестве одной из основных составляющих механизма организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников выделить ***наделение личностным смыслом эстетических ценностей и способов эстетической творческой деятельности.*** Как показывает анализ исследований крупнейших отечественных методологов личностно ориентированного подхода [3; 27; 28; 29; 121; 122; 155 и др.], «наделение знания личностным смыслом совершается через такие операции, как оценивание, означивание, осмысливание, рефлексия» [122, с. 82].

Поскольку процесс лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников характеризуется эмоциональностью эстетического восприятия, личной оценкой эстетических ценностей, выбором лично значимых видов эстетической творческой деятельности, то потребность в данных мыслительных операциях возникает у учеников не всегда, а только в определенных лично ориентированных ситуациях. В контексте нашего исследования лично ориентированной мы называем такую ситуацию, которая включает младшего школьника в эстетическую творческую деятельность, в которой проявляются эмоциональные и ценностно-мотивационные стороны его сознания, в результате чего формируется личный смысл приобретаемой эстетической ценности.

Следующей составляющей механизма организации лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников является ***создание развивающей воспитательной среды как пространства лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников***. Многоаспектная по содержанию развивающая воспитательная среда должна давать возможность самореализации для каждого ученика. Разнообразная внутри, но одинаковая для всех, она позволяет выявить подлинную индивидуальность учащегося. Исходя из этого, характеристики развивающей воспитательной среды лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников должны включать следующие моменты:

1) специальное конструирование содержания лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников для выявления в нем субъектных возможностей и раскрытия личностных смыслов;

2) предоставление ученику свободы выбора лично значимых видов эстетической творческой деятельности;

3) опора на полимодальное эстетическое восприятие ребенка.

Опора на методологию личностно ориентированного подхода подразумевает не только раскрытие индивидуальных смыслов и ценностей, но и обмен личностными потенциалами между учащимися. При этом основным способом обмена выступает диалог «как определенная коммуникативная среда, заключающая в себе механизм становления и самообоснования личности в условиях множественности культур» [122, с. 23]. Вот почему **организация диалогового общения между всеми субъектами личностно ориентированного эстетического воспитания** является третьей составляющей механизма организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Эффективность диалогического общения в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников зависит от:

– равноправного взаимодействия субъектов диалогового общения личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

– соотношения содержания, способа, ритма, характера общения и реагирования участников диалогового общения личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

– готовности учителя к диалоговому общению в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания;

– готовности младших школьников к диалоговому общению в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания, умения актуализировать накопленный ими жизненный и эстетический ценностный опыт.

Организации диалогового общения между субъектами личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников опирается на следующие положения:

1) вопросы должны быть подобраны с учетом готовности младших школьников к диалоговому общению и степени сформированности опыта диалогического общения,

проявляющегося в адекватной реакции на неожиданные и неоднозначные суждения;

2) процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников должен включать элементы театрализации, воплощения художественных образов в динамичном действии игровых ситуаций художественно-ролевого типа;

3) учитель, в соответствии с принятой им моделью диалогового общения, должен систематически диагностировать готовность к нему учащихся в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания.

Раскрытие механизма организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников требует выявления способа, при котором этот механизм осуществляется с наибольшей эффективностью. В качестве основного способа реализации механизма организации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников мы выделили создание эстетических личностно ориентированных ситуаций.

Эстетическая личностно ориентированная ситуация в самом общем виде включает:

- эстетический объект или вид эстетической деятельности, содержащие эстетико-оценочную и познавательную проблемы и создающие область самореализации для младшего школьника;

- субъектов эстетической личностно ориентированной ситуации – младшего школьника, выступающего носителем определенных эстетических ценностей, и педагога, внутренний духовный мир которого является источником ценностных ориентаций для воспитанников;

- условия актуализации эстетических ценностей, включающие коммуникативно-организующую функцию педагога и эстетические ценностные ориентации педагога и референтного для младшего школьника микросоциума;

- способы эстетического освоения объекта, характеризующиеся степенью креативности и индивидуальности.

Технология создания эстетических личностно ориентированных ситуаций, предполагающих диалогическое общение, предусматривает определенные «шаги», последовательность которых выявлялась на основе обобщения таких вариантов диалога, как:

1) определение проблемы, интересующей субъектов диалога;

2) рассмотрение проблемы в контексте значимых для ребенка эстетических ценностей как одного из аспектов его «личностной картины мира»;

3) использование усвоенных эстетических ценностей и способов эстетической деятельности в качестве средства межсубъектного общения.

Эстетические личностно ориентированные ситуации как ключевые составляющие механизма организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников представлены следующими видами (табл. 1).

Технология организации каждого вида эстетических личностно ориентированных ситуаций включает в себя следующие операции: диагностика уровня сформированности эстетической воспитанности детей; уточнение цели построения эстетических личностно ориентированных ситуаций; отбор эстетических объектов для общения; организация эстетических отношений в процессе любых видов эстетической творческой деятельности; оценка и самооценка результатов эстетической творческой деятельности учителем и учащимися.

Таким образом, опора на личностно ориентированный подход как практико-ориентированную тактику процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников позволяет рассмотреть сущность взаимодействия, обеспечивающего и поддерживающего процессы самопознания, самореализации и саморазвития личности ребенка в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Таблица 1

Виды эстетических личностно ориентированных ситуаций

№	Вид эстетической личностно ориентированной ситуации	Назначение эстетической личностно ориентированной ситуации
1	Личностно ориентированная ситуация <i>эстетического восприятия</i>	Организация совместной эстетической творческой деятельности учителя и учащихся с целью эстетического «распредмечивания» предметов
2	Эмоционально-оценочная личностно ориентированная эстетическая ситуация	Субъективная оценка учащимся объективной эстетической ценности, формирование эстетического отношения, оценки, суждения, идеала
3	Личностно ориентированная ситуация <i>эстетического самовыражения</i>	Решение разнообразных художественно-творческих задач с целью формирования эстетических творческих способностей ребенка, благодаря чему младший школьник открывает в себе потенциальную способность эстетического отношения к миру
4	<i>Коммуникативно-эстетическая</i> личностно ориентированная ситуация	Формирование нравственно-эстетической коллизии, служащей основой эстетики в человеческих взаимоотношениях

Выводы

1. Проблема личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников сложна и многоаспектна, поэтому ее изучение осуществляется с разных позиций. Теоретико-методологические основания личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников исследована с точки зрения системного, аксиологического и личностно ориентированного подходов, каждый из которых раскрывает его определенную *специфику*, а их комплексное взаимодополняющее использование дает *общее представление* о данном феномене.

2. *Системный подход* представляет собой общенаучную основу исследования и обеспечивает рассмотрение объекта, процесса и результата личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников как педагогической системы, т.е. системы, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса. Объект личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников рассмотрен как педагогическая система с выделением элементов, компонентов, их связей и системообразующих факторов. Элементарной единицей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в рамках нашей концепции является воспитательная задача, которая обеспечивает достижение цели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. В качестве компонентов выступают развитие эстетического восприятия, эстетических чувств, эстетических оценок и вкусов, художественного воображения младшего школьника. Системообразующим фактором личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников является цель – формирование эстетической воспитанности младшего школьника в процессе эстетической творческой деятельности.

Использование общих идей системного подхода осуществляется через целостную реализацию следующих

положений: 1) системный подход выступает общенаучной основой исследования личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, обеспечивая рассмотрение его объекта, процесса и результата как педагогических систем; 2) процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников по своей природе системен и представляет собой проявление упорядоченного воздействия педагога на учащегося; 3) личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников является педагогической системой, исследование которой подразумевает изучение составляющих ее компонентов, элементов, связей, системообразующих факторов; 4) личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников является подсистемой современной системы эстетического воспитания общеобразовательной школы, позволяя использовать ее основные системообразующие аспекты и особенности; 5) личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников как система является целостным образованием, содержащим возможности конструктивных изменений для его реализации в различных условиях с сохранением системного единства.

3. *Аксиологический подход* выступает теоретико-методологической стратегией исследования, роль которой состоит в представлении совокупности обобщенных научных положений по проблеме, в характеристике различных направлений ее исследования и в организации теоретической и практической деятельности самого исследователя. Исходя из понимания аксиологического подхода как аппарата, обеспечивающего изучение ценностной картины педагогического явления, ценностное наполнение личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников отражает его системные характеристики: 1) аксиологический подход выступает теоретико-методологической стратегией исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания

младших школьников, обеспечивая рассмотрение его процесса и результата с точки зрения формирования определенной системы ценностей; 2) лично ориентированное эстетическое воспитание младших школьников с точки зрения аксиологического подхода представляет процесс, который направлен на осознание, переживание широкого спектра объективных ценностей культуры как особых потребностей, делающий их субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности, ее ценностными ориентациями; 3) опора на аксиологический подход подразумевает изучение эстетических ценностей через соотнесение их с другими ценностями ребенка на уровне эмоциональных реакций и личной значимости; 4) интериоризация эстетических ценностей обеспечивает формирование эстетической воспитанности младших школьников в процессе постоянной целенаправленной эстетической творческой деятельности; 5) результат лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников определяется степенью сформированности ценностных ориентаций младших школьников.

Аксиологический подход обусловил выделение основных эстетических ценностей и этапов интериоризации данных ценностей в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, включающих этап предъявления, усвоения, принятия эстетических ценностей и реализации эстетических ценностных ориентаций в эстетической творческой деятельности и поведении младших школьников.

4. *Лично ориентированный подход* исполнял роль практико-ориентированной тактики исследования, что предполагает выявление практических аспектов решения проблемы на основании совокупного научного опыта. Использование общих идей лично ориентированного подхода осуществлялось через целостную реализацию следующих положений: 1) лично ориентированный

подход выступает практико-ориентированной тактикой исследования процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, позволяющей разработать специальное проектирование данного процесса; 2) лично ориентированное эстетическое воспитание младших школьников в аспекте лично ориентированного подхода определяет построение деятельности субъектов эстетического воспитания на основе учета не только возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, но и «специальных» или «частных» эстетических способностей, а также создания «ситуаций успеха» в любом виде эстетической творческой деятельности; 3) результатом лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников в аспекте лично ориентированного подхода является развитие индивидуально-психологических качеств личности ребенка.

Опора на лично ориентированный подход к исследованию лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников выявила: 1) принципы лично ориентированного подхода применительно к исследованию проблемы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников (ситуативности; адаптивности и психологической комфортности; убеждающей коммуникации; синтеза познания, аффекта и творческого действия; эмоционально-ценностной ориентации процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников); 2) механизм организации педагогической деятельности, обеспечивающий и поддерживающий формирование эстетической воспитанности учеников начальных классов (наделение личностным смыслом эстетических ценностей и способов эстетической творческой деятельности через операции оценивания, означивания, осмысливания, рефлексии; создание развивающей воспитательной среды как пространства лично ориентированного эстетического воспитания младших

школьников; организация диалогового общения между всеми субъектами личносно ориентированного эстетического воспитания младших школьников); 3) способ реализации механизма организации личносно ориентированного эстетического воспитания младших школьников (ситуации эстетического восприятия, эстетического самовыражения, эмоционально-оценочные и коммуникативно-эстетические ситуации).

Раздел III

Закономерности и принципы концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Совокупность закономерностей и соответствующих им принципов функционирования и развития исследуемых процессов или явлений, позволяющих оценить состояние проблемы, проследить перспективу ее становления и развития, расширить представление об объекте исследования в теоретическом и практическом плане, составляет *ядро* концепции.

Под ядром педагогической концепции понимается система исходных положений и основных идей, определяющих особенности построения педагогической теории и характеризующих ее специфику [159, с. 132]. Ядро разработанной нами концепции составляют закономерности и соответствующие им принципы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Под **закономерностями** понимаются объективно существующие, повторяющиеся, существенные связи явлений общественной жизни или этапов исторического развития [130, с. 452]. Объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволит добиться эффективных результатов в развитии и формировании личности, трактуются как закономерности процесса воспитания. Необходимо отметить, что данные закономерности, в виду их гибкости, «зачастую действуют как законы-тенденции, осуществляясь приблизительным образом, как некоторая никогда твердо не устанавливающаяся средняя постоянная» [65, с. 285]. Данное свойство определяется тем, что действие одних педагогических закономерностей осуществляется на фоне

других, которые могут оказывать существенное влияние и видоизменять результат. Поэтому главной задачей данного раздела концепции является выявление комплекса *основных* закономерностей и связанных с ними принципов.

Закономерности, являясь объективно существующими, повторяющимися существенными связями явлений или процессов, отражают содержание и преобразование педагогических воздействий, условия или ограничения данных процессов, направления развития педагогических систем. Закономерности и принципы эстетического воспитания рассматривались Б.Т. Лихачевым [78], К.Е. Матиец [82], М.Ф. Овсянниковым [97], А.Ж. Овчинниковой [98], Л.П. Печко [106], В.А. Разумным [110] и др.

В основе выявления закономерностей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников лежал научный анализ специальной литературы, передового и собственного опыта оперирования с объектом исследования. Основанием для выделения закономерностей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются системный, аксиологический и личностно ориентированный теоретико-методологические подходы.

Выявленные нами закономерности выражают объективные, внутренние, существенные и относительно стойкие связи личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников и способствуют управлению воспитательной деятельностью, предвидению результата, направленного на оптимизацию содержания, форм, средств и методов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Основные закономерности личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников указывают на общее направление и конкретные педагогические ориентиры разработки **принципов**, составляющих вместе с закономерностями ядро концепции личностно ориентированного эстетического воспитания

младших школьников. Под принципом на общетеоретическом уровне понимают руководящую идею и основное правило поведения [142, с. 382]. Принцип должен иметь глубокое и развернутое научное обоснование, т.е. выражать способ достижения социально значимых целей, и носить обобщенный характер, быть применимым к исследованию всех ситуаций в данной сфере. В современной педагогике принципы рассматриваются в качестве отправной точки построения педагогической деятельности, определяя стратегию и тактику практической деятельности в исследуемой сфере.

Поскольку предмет нашего исследования рассматривается в трех аспектах, то мы выделяем три его особенности, что, конечно, не исчерпывает всего многообразия характеристик личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Общенаучной основой исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников выступает системный подход, с которым связана первая закономерность: ***процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обеспечивается внутренним системно обусловленным единством процессов универсализации и гармонизации.***

Данная закономерность устанавливает связь между различными аспектами процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников как единого целого, которое дает новый качественный результат, новое системное и целостное образование.

Гармонизация личности – это процесс развития и саморазвития, направленный на достижение большей психологической и внутриличностной гармонии. К этому понятию приближаются понятия «адаптации», «компенсации», «саморегуляции», «саморазвития» и «самоактуализации». Однако стремление к гармонизации более универсально по своей сути, так как ориентировано на *универсализацию* личностного потенциала в переживаниях и поведении.

Единство и взаимообусловленность процессов универсализации и гармонизации, во-первых, представляет процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников как живой развивающийся организм, управляющий своими частями, которым одновременно присущи как определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость. При этом *универсализация* определяет расширение компетенции интегрируемых частей процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, а *гармонизация* – увеличивает степень согласованности, соразмерности, сбалансированности этих частей.

Во-вторых, взаимосвязь процессов универсализации и гармонизации играет роль ведущего средства разрешения противоречия между *целостной* природой эстетического сознания, пусть и ограниченного рамками отдельной личности, и *дискретным* характером эстетического освоения действительности, отражающего мозаичную картину окружающего мира.

В-третьих, процесс гармонизации создает у ребенка установку на поиск такого эстетического объекта (музыкального, поэтического, живописного образа), который вызывает у него наибольшие переживания, являющиеся своеобразным индикатором его эстетического восприятия и вкуса. Это, в свою очередь, приводит к изменению у младшего школьника его эстетического отношения к действительности, способствуя возникновению новых, более высоких мотивов эстетической деятельности. Однако в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников ребенок может столкнуться с эстетическими объектами, которые находятся вне его эстетического опыта. Для того, чтобы избежать возникновения определенной дистанции между личностным эстетически переживанием ребенка и «эстетической ценностью» предлагаемого учителем произведения искусства, необходимо исключить процесс отстранения, отчуждения, расширяя (универсализируя)

границы эстетического восприятия, образуя опыт переживания эстетических чувств, до сих пор не изведенных ребенком.

Таким образом, единство и взаимообусловленность процессов универсализации и гармонизации при осуществлении процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников увеличивает степень согласованности интегрируемых частей процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, разрешает противоречия между целостной природой эстетического сознания и дискретным характером эстетического освоения действительности, расширяет границы эстетического восприятия младшего школьника.

К данной закономерности относится следующая группа принципов: интегративности эстетического освоения действительности; синтеза эмоционального, рационального и интуитивного; онтологической направленности процесса эстетического воспитания.

Принцип интегративности эстетического освоения действительности

Опора на принцип интегративности эстетического освоения действительности позволяет связать процессы универсализации и гармонизации, помогая найти общую платформу сближения различных видов искусства и развивая у детей способности к синтезу знаний из различных видов искусства. При этом *универсализация* будет определять широкое привлечение средств художественной выразительности разных видов искусства в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, а *гармонизация* – увеличивать их интеграцию. Тем самым преодолевается мозаичный характер эстетического освоения действительности при осуществлении процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Принцип интегративности эстетического освоения действительности рассматривается на трех уровнях:

1) уровень «целей и сущности», предполагающий комплексное освоение различных видов искусства в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

2) уровень «понятий и явлений», предполагающий параллельное использование одних и тех же понятий для описания разнородных художественно-эстетических явлений;

3) уровень «форм и структур», предполагающий поиск и соединение в опыте представлений о средствах выразительности различных видов искусства в новом, ранее не встречавшемся сочетании, создание новых художественных образов.

Опора на принцип интегративности эстетического освоения действительности в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников предполагает разработку интегрированных программ по эстетическому воспитанию, опирающихся на комплексное освоение различных видов искусства.

Принцип онтологической направленности процесса эстетического воспитания

Принцип онтологической направленности эстетического воспитания, понимаемый как *принцип множественности «знания»* позволяет расширить границы эстетического восприятия и определить процедуры структурирования содержания лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Опора на данный принцип, с одной стороны, предполагает многогранный характер осмысления ребенком эстетических явлений. Усвоение младшим школьником эстетических ценностей происходит на основе единства объективного и субъективного, сознательного и бессознательного, носит рефлексивный и синтетический характер познания действительности, предполагая установление связей между цветом, звуком, формой, ритмом, смыслом. Это, в свою очередь, дает младшему школьнику возможность самостоятельно находить способ решения художественно-

творческих задач, благодаря чему происходит осознание внутренних свойств эстетических объектов с позиций «истины», «красоты» и «добра». Принцип онтологической направленности эстетического воспитания связывает процесс лично-ориентированного эстетического воспитания с *гармонизацией* личности младшего школьника на основе развития его эмоционально-чувственной сферы и воображения и показывает зависимость эффективности данного процесса от художественно-образного взаимодействия смысловых рядов произведения искусства. Вместе с тем, опора на принцип онтологической направленности эстетического воспитания дает возможность выстроить процесс формирования личностных смыслов ребенка в следующей последовательности: целостное восприятие произведения искусства; установление связей между его элементами; интегрирование образов в целостное переживание смыслов.

Опора на принцип онтологической направленности эстетического воспитания предполагает разработку учебно-творческих задач, направленных на осознание внутренних связей между пространственными и временными видами искусства.

Принцип синтеза эмоционального, рационального и интуитивного

Опора на принцип синтеза эмоционального, рационального и интуитивного позволяет расширить (универсализировать) границы эстетического восприятия в процессе лично-ориентированного эстетического воспитания младших школьников, предполагая обязательное наличие трех компонентов. *Эмоциональный компонент* обеспечивает чувственно-образное восприятие и эмоционально-ценностное отношение к эстетическим объектам, организуя вхождение ребенка в ситуации эмоциональных переживаний, дающих возможность непосредственного проживания эмоций и чувств, возникновения эмоционально обусловленных образов, способствующих накоплению эмоционально-чувственного

опыта и развития эмоционально-образного компонента мышления.

Рациональный компонент способствует рациональному осмыслению наиболее общих и существенных признаков эстетического объекта, предусматривая постепенный отход от восприятия единичного, конкретного к общему, существенному (группировка по эстетически-ценностным качествам – цвету, форме, симметрии, регистру) с обязательным включением в рациональные умозаключения опыта ребенка, его собственные представления и аналогии. В процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников рациональное и чувственное содержание эстетического объекта соединяются в целостном образе.

Включение *интуитивного компонента* в процесс лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников предусматривает восприятие не только на уровне образа или понятия, а на уровне тактильных, гравитационных, сенсорных ощущений и т.п.

Теоретико-методологической стратегией лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников является аксиологический подход, с которым связана вторая закономерность: ***актуализация эстетических ценностей создает возможность их интериоризации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.***

Психологической основой взаимосвязи между актуализацией эстетических ценностей и возможностью их интериоризации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших является концепция интериоризации С.Л. Рубинштейна [116], согласно которой внешние условия, оказывающие влияние на личность, проявляются только через посредство внутренней активности. Концепция интериоризации рассматривает личность как сложный продукт взаимодействия внешних влияний и сложившегося у личности жизненного опыта, взглядов и

убеждений. При этом важно подчеркнуть, что эти условия взаимосвязаны, как бы образуя единое целое.

Таким образом, усвоение (интериоризация) эстетических ценностей в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников возможна лишь тогда, когда у ребенка есть *внутренняя потребность и мотивация* такого усвоения. Поэтому процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников должен основываться на активности самих школьников в овладении эстетическими ценностями, созданными другими людьми.

Другим важнейшим механизмом актуализации эстетических ценностей и возможности их интериоризации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников является создание *эмоционально-комфортной атмосферы* на уроках эстетического цикла. Эмоции принимают самое активное и непосредственное участие в интериоризации внешних ценностей, переводе их во «внутренний план», выработке ценностных ориентации самой личностью. Осуществление взаимосвязи между интериоризацией эстетических ценностей и возможностью их актуализации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников не может осуществляться без опоры на чувства учащихся, без переживания ими процесса восприятия прекрасного, без проявления к нему эмоционально-ценностного отношения. В этом состоит один из важнейших признаков «очеловечивания» эстетических ценностей, так как без эмоций, переживания нет их подлинного присвоения. Таким образом, взаимосвязь между актуализацией эстетических ценностей и возможностью их интериоризации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обуславливает использования таких воспитательных воздействий, которые бы обеспечивали сочетание внешних воздействий, вызывающих адекватную реакцию

воспитанников, и внутренней активности самой личности, в которой проявляются ее эстетические ценностные ориентации и эстетические потребности.

К данной закономерности относятся принципы эмоциональной открытости, ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания, интенциональности.

Принцип эмоциональной открытости

Принцип эмоциональной открытости акцентирует внимание на том, что ценностные ориентации личности, в том числе (и особенно) эстетические, выступают, прежде всего, в форме переживания. Переживания, как правило, выражаются через эмоцию – непосредственную оценку субъекта объектом, что позволяет отнести этот объект к ценности с помощью эстетических чувств, эстетического вкуса и др. Чаще всего спектр эмоциональных проявлений – это наиболее открытая область выражения отношения к эстетическим ценностям как со стороны педагога, так и со стороны ученика. Именно эмоциональная экспрессия делает поведение участников процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников выразительным и гибким. Это достигается различными путями:

- 1) открытостью эмоциональных переживаний в процессе восприятия произведений искусства;
- 2) эмпатией, понимаемой в данном аспекте как чувствительность к эмоциональным реакциям других людей на воспринятое произведение искусства;
- 3) способностью спонтанно выражать свои чувства;
- 4) толерантностью к выражению чувств других людей;
- 5) умением замечать тонкие оттенки эмоциональных состояний;
- 6) способностью рефлексии своих эмоциональных состояний.

Одним из путей усиления эмоционального компонента лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников является использование диалога как

формы общения. Диалогическая форма общения приучает младшего школьника к уважительному, терпимому отношению к суждениям других участников диалога. При этом, участвуя в диалоге, ученик активно выражает свое эмоциональное отношение к обсуждаемым вопросам. Ребенок переживает, радуется или негодует по поводу того, что он считает правильным или неправильным. Поэтому эстетические ценности, усваиваемые в диалоговом взаимодействии, содержат ярко выраженный эмоциональный компонент.

Принцип ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания

Этот принцип направлен на реализацию сущностной характеристики личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников – создание условий для обретения каждым учащимся смысла эстетической творческой деятельности, т.е. наполнения ее ценностными смыслами. Роль учителя в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников состоит в том, чтобы открыть учащимся мир эстетических ценностей, из которого они могут выбирать собственные смыслы. Необходимо обогатить процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников ситуациями творчества, переживания, побудить каждого учащегося занять в нем активную позицию. Принцип ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания изменяет весь строй традиционного эстетического воспитания, побуждая обратиться к «педагогике личности». В связи с этим уместно подчеркнуть, что процесс постижения смысла, то есть его поиска, характеризует более высокую стадию развития личности, чем присвоение уже известного, «представленного» человеку смысла (В. Франкл).

В контексте принципа ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания дети должны размышлять над загадками звука, тембра, цвета, средств художественной выразительности и т.п. Поиск

смыслов осуществляется в диалогическом взаимодействии с собеседниками – не только с педагогом и сверстниками, но и с художниками, поэтами, писателями и созданными ими произведениями.

Принцип интенциональности

Интенциональность понимается как нацеленность сознания на объект (в том числе на эстетический объект), о котором человек думает, размышляет, который он воспринимает. Согласно принципу интенциональности, человеческий интерес, направленный на объект, наделяет его значением, не изучая при этом его структуру, механизмы образования. Эта естественная установка сознания на восприятие окружающего мира, открывает возможности для более широкого усвоения ребенком идеальных предметностей (в том числе, эстетических ценностей).

При педагогической интерпретации интенциональности ее содержательным звеном выступают мотивационно-смысловые структуры аффективного и когнитивного планов, определяющие особенности взаимодействия личности с социокультурной средой, другими людьми и продуктами их деятельности. Компонентами интенциональности в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются эмоциональные переживания и поведенческие паттерны. Первое означает, что самостоятельными элементами эстетического воспитания могут оказаться не только слова, изображения, звуки, но эмоции и ассоциации. Второй компонент подчеркивает важность осмысленной, интенционно совпадающей педагогической коммуникации, важнейшей составляющей которой являются диалогические взаимоотношения между участниками эстетического воспитания. При этом процесс освоения новых эстетических понятий, с точки зрения принципа интенциональности, должен учитывать следующие фазы: 1) мотивировка – создание условий для осознания необходимости нового способа описания своего предыдущего художественно-эстетического

опыта; 2) категоризация – введение знаково-символического и визуального обозначения эстетического понятия; 3) обогащение – накопление и дифференциация опыта оперирования вводимым эстетическим понятием; 4) перенос – применение усваиваемого эстетического понятия в новых ситуациях; 5) свертывание – реорганизация всех имеющихся у ребенка сведений об эстетическом понятии и превращение его в обобщенное эстетическое понятие.

Практико-ориентированной тактикой личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников является личностно ориентированный подход, с которым связана третья закономерность: ***личностно ориентированный характер педагогического взаимодействия в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания определяет развитие эстетических творческих способностей младших школьников.***

Данная закономерность раскрывает характер взаимоотношений между участниками процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, создающий необходимые предпосылки для развития творческой активности детей в эстетической деятельности.

Личностно ориентированный характер педагогического взаимодействия строится на преодолении авторитарного стиля педагогического общения, в опоре на восприятие внутреннего мира ребенка. Он предполагает высокую коммуникативную культуру учителя, которая проявляется в освобождении учащихся от подавляющей инициативу регламентации в эстетической оценке; в поддержке новых предложений, идей ребенка, в какой бы форме они не проявлялись; в создании и стимулировании «ситуации выбора»; росте удельного веса диалогической формы обучения.

Личностно ориентированный характер педагогического взаимодействия в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников предполагает

поиск путей «понимания» ребенка, акцентируя внимание на творческом характере педагогической деятельности и важной роли в ней образно-эмоциональной сферы.

Опора на личностно ориентированный характер педагогического взаимодействия в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников связывается с несколькими моментами.

- Во-первых, это стремление к увеличению адекватных интерпретаций, анализа того, что *хотел, предполагал, намеревался* сказать, выразить, передать писатель, художник, композитор.

- Во-вторых, создание системы своеобразного «сопряженного взаимодействия» между учеником и педагогом в процессе эстетического восприятия. Этот важный элемент общения с произведениями искусства в процессе эстетического воспитания можно обозначить как «эффект ауры», благодаря которой могут расшириться возможности художественного воображения ребенка.

- В-третьих, личностно ориентированный характер педагогического взаимодействия содействует проявлению детских предпочтений, убеждений, догадок, а также развитию способности оценивать свою деятельность, предвосхищать последствия, находить ошибки.

Личностно ориентированный характер педагогического взаимодействия должен предусматривать создание условий для самореализации младших школьников в процессе эстетической творческой деятельности, развития навыков рефлексивного поведения, вербального и невербального общения, преодоления стереотипизации эстетического восприятия.

К данной закономерности относятся принципы эмпатийного взаимодействия, полисубъектности и педагогической герменевтики.

Принцип эмпатийного взаимодействия

Эмпатийное взаимодействие является сложным процессом, выступая и как сторона межличностных

отношений, и, одновременно, как результат межличностного взаимодействия. Эмпатийное взаимодействие в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников можно рассматривать как умение создавать соответствующие чувственные образы, умение раскрыть специфику средств художественной выразительности на естественном для ребенка языке, найти общий художественный замысел, что помогает не только войти во внутренний мир ребенка, но и «вчувствоваться» в мир его эстетических ценностей и переживаний. Таким образом, проникнутое эмпатией восприятие внутреннего мира ребенка позволяет облегчить процесс актуализации эстетических ценностей ребенка. При этом степень и глубина эмпатийного взаимодействия определяют наиболее оптимальные педагогические решения, проявление доброжелательной требовательности, такта, чуткости, что, в конечном итоге, усиливает эффективность усвоения ребенком эстетических ценностей. Вместе с тем, эмпатия, традиционно понимаемая как способность человека представлять себя другим, позволяет ребенку войти в личный эмоциональный мир другого человека, как если бы он был этим другим человеком. В процессе эстетического воспитания специфичным для эмпатии становится механизм мысленного перенесения себя – своего реального «Я» – в ситуацию того эстетического объекта, который воспринимает ребенок, что предполагает «вчувствование» и «перевоплощение» в художественный образ, в воображаемую ситуацию. Тем самым, эмпатия автоматически ведет к художественному открытию, являясь универсальным механизмом для развития креативности младшего школьника.

Принцип полисубъектности

Опора на принцип полисубъектности в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников исходит из осознания того факта, что творческая активность личности получает наиболее полное воплощение в условиях сотрудничества с педагогом и

коллективом учащихся. Полисубъектность лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников может получить развитие только на основе уважения личности и прав ребенка и равенства партнеров по общению, эмоциональной открытости и доверия друг к другу. В этой связи возрастает и роль учителя, который стимулирует стремление ребенка к самосовершенствованию, создавая условия для его личностного роста, и роль детского сообщества, которое укрепляет чувство защищенности, собственного достоинства, самоуважения ребенка, без чего немислимо развитие его эстетических творческих способностей. Ясно, что создание такого коллектива требует от учителя и мастерства, и знаний, и высоких человеческих качеств. Создание благоприятного «психологического поля» предполагает отношения диалога и доверительности, которые стимулирует не только творчество, но и духовное взаимопонимание в процессе эстетического воспитания. Составляющие диалогического отношения (искренность, открытость к сотрудничеству, принятие и др.) исключают подавление одного участника общения другим (в данном случае младшего школьника учителем), которое всегда вызывает вполне объяснимое сопротивление со стороны ребенка. Принцип полисубъектности обеспечивает развитие уникальности каждого ребенка, утверждение его чувства собственного достоинства и возвышение авторитета личности.

Опора на данный принцип предполагает проектирование и построение развивающей воспитательной среды, представляющей собой совокупность возможностей для развития эстетических творческих способностей учащегося в процессе эстетической творческой деятельности, осуществляемой ребенком в сотрудничестве со взрослым.

Принцип педагогической герменевтики

Принцип педагогической герменевтики опирается на философскую герменевтику, которая трактуется как наука и искусство понимания «текста», которым принято считать не только все то, что создано человеком (книги, произведения

искусства), но и самого человека и его поступки; как искусство толковать непонятное, объяснять его смысл. Педагогическая герменевтика традиционно ведет поиск путей достижения «понимания», которое в эстетическом воспитании можно рассматривать как умение создавать эмоциональный художественный образ, умение раскрывать содержание эстетического объекта на естественном для ребенка языке, умение находить художественный замысел произведения искусства, постигать эмоции, внутренний мир другого человека.

Одним из герменевтических приемов раскрытия смыслов, заложенных в произведениях искусства, является метод «герменевтического круга». Суть данного метода, являющегося одним из краеугольных камней здания герменевтики, довольно проста и сводится к тому, что всякое понимание начинается с постижения целого, опираясь на которое переходят к познанию его частей, а потом на основе знания частей получают более полное знание о целом. Опора на «герменевтический круг» в процессе эстетического воспитания предполагает семантическую, информационно-смысловую и языковую компетентность учителя. Метод «герменевтического круга» естественным образом реализуется в вопросно-ответном диалоге.

Педагогическая герменевтика широко опирается на аналогии, которые задействуют не используемые обычно возможности школьников переживать наблюдаемое и чувственно познавать окружающие объекты, используя методы их очеловечивания. Рождающиеся при этом чувства и ощущения могут быть выражены в знаковой, двигательной, красочной, ритмической, вокальной, графической форме.

Опора на принцип педагогической герменевтики предполагает разработку так называемых «обучающих метафор» – дидактических и воспитывающих, которые используются для достижения личностных изменений и раскрытия сложного для детей искусствоведческого понятия или нового вида художественно-творческой деятельности.

Помимо принципов, специфических для каждой закономерности, мы определили группу *общих принципов*, имеющих универсальный характер, так как они непосредственно связаны со всеми выявленными закономерностями, характеризуют их внутреннее единство и отражают более высокий уровень научного обобщения. К ним мы относим принципы культуросообразности, перспективности, адаптивности, индивидуализации, гибкости.

Принцип культуросообразности предполагает, что личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников должно основываться на общечеловеческих ценностях, строиться в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями.

Принцип перспективности. В процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников необходимо учитывать перспективы развития системы эстетического воспитания.

Принцип адаптивности. Процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников предполагает приспособление к изменяющимся целям и условиям воспитательной системы в целом и воспитательной системы образовательного учреждения в частности.

Принцип индивидуализации. Индивидуализация процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников подразумевает создание таких условий, которые способствуют реализации учениками начальных классов всех свойств индивидуальности. Индивидуализация предполагает учет не только индивидуальных особенностей, но и индивидуального темпа и уровня формирования эстетической воспитанности ребенка.

Принцип гибкости. Процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников должен содержать возможности изменений, обеспечивающих его реализацию в различных условиях, с

сохранением системной целостности. Это придает личностно ориентированному эстетическому воспитанию младших школьников свойство универсальности, что, в свою очередь, расширяет область его практического применения, обеспечивает комплексность решения актуальной педагогической проблемы.

Таким образом, формируя связь теории с практической деятельностью, ядро концепции, состоящее из закономерностей и принципов, обеспечивает ее научный статус и характеризует специфику личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников через практические требования к его осуществлению.

Выводы

1. Ядро педагогической концепции составляет система исходных положений, определяющих особенности построения научной теории и характеризующих ее специфику. Ядро концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников включает закономерности и соответствующие им принципы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

2. Основанием для выделения закономерностей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются теоретико-методологические подходы.

3. Общенаучной основой исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников выступает системный подход, с которым связана первая закономерность: процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обеспечивается внутренним системно обусловленным единством процессов универсализации и гармонизации. Теоретико-методологической стратегией личностно ориентированного эстетического воспитания

младших школьников является аксиологический подход, с которым связана вторая закономерность: актуализация эстетических ценностей создает возможность их интериоризации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Практико-ориентированной тактикой лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников является лично ориентированный подход, с которым связана третья закономерность: лично ориентированный характер педагогического взаимодействия в процессе лично ориентированного эстетического воспитания определяет уровень творческой активности младших школьников.

4. Исходя из выявленных закономерностей лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, мы определили группу общих и три группы специфических принципов, соответственно трем закономерностям. В группу общих принципов включены: принципы культуросообразности, перспективности, адаптивности, индивидуализации, гибкости.

5. Вторая группа принципов относится к закономерности, отражающей единство и взаимообусловленность процессов универсализации и гармонизации при осуществлении процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. К ним мы относим: принцип интегративности эстетического освоения действительности; синтеза эмоционального, рационального и интуитивного; онтологической направленности процесса эстетического воспитания.

6. Третья группа принципов относится к закономерности, отражающей взаимосвязь между актуализацией эстетических ценностей и возможностью их интериоризации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. К ним мы относим: принцип эмоциональной открытости, ценностно-

смысловой направленности процесса эстетического воспитания, интенциональности.

7. Четвертая группа принципов относится к закономерности, отражающей взаимосвязь между личностно ориентированным характером педагогического взаимодействия и развитием эстетических творческих способностей младших школьников. К ним мы относим: принцип эмпатийного взаимодействия, полисубъектности и педагогической герменевтики.

Раздел IV

Содержательно-смысловое наполнение педагогической концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Содержательно-смысловое наполнение педагогической концепции отражает механизмы, процедуры, средства практического использования ее теоретических положений [157, с. 123]. Данный раздел позволяет представить авторскую позицию по применению теоретических знаний об объекте, определить сферу и технологию его практического применения. Содержательно-смысловое наполнение педагогической концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников отражает механизмы, процедуры и средства практической реализации разработанных нами теоретических положений.

В качестве содержательно-смыслового наполнения концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников будет выступать модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Моделирование, понимаемое как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом, специально созданном для его изучения объекте [142, с. 289], является важным методом познания внешнего мира и прогнозирования. Это положение неоднократно отмечалось в работах многих ученых, таких как В.М. Гастев [38], А.И. Уемов [137], В.В. Чавчанидзе и О.Я. Гельман [145], В.А. Штоф [151] и др. В развитии теории и практики моделирования задействованы научные исследования из различных областей философии, формальной и математической логики, психологии, педагогики, математики и информатики. На основе этих наук строятся и исследуются модели, используемые человеком для

представления знаний и решения задач из разных предметных областей.

Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Вопросы моделирования в педагогических исследованиях широко освещаются в работах С.И. Архангельского [13], Б.А. Глинского [40], Ю.Н. Куллоткиной и Г.С. Сухобской [88], И.Б. Новик [93] и др. Педагогическое моделирование отличается следующими характеристиками: 1) педагогический объект необходимо рассматривать как педагогическую систему; 2) необходимо наличие соответствия педагогической модели и оригинала; 3) между педагогической моделью и оригиналом допустимы различия в области применения педагогических объектов, целей, условиях реализации; 4) в процессе педагогического моделирования педагогическая модель может в отдельных случаях замещать оригинал; 5) основной целью педагогического моделирования является получение нового педагогического знания о моделируемом объекте.

Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько учтены на этапах ее построения основные принципы моделирования, которые определяют как тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании. По содержательным характеристикам тождества модели и оригинала выделяют субстанциональное, структурное и функциональное соответствие модели и оригинала. Соответственно с данными характеристиками различают субстанциональные, структурные, функциональные и смешанные модели.

Выступающая в качестве содержательно-смыслового наполнения нашей концепции структурно-функциональная модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников раскрывает связи строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями. Построение структурно-функциональной модели начинается с выявления

структуры изучаемого объекта путем выделения компонентов и исследования выполняемых ими функций. Данный вид моделей используется при исследовании различных педагогических процессов, когда необходимо раскрыть взаимодействие субъектов, в результате которого происходит формирование комплексных личностных качеств. Именно этим и обусловлен выбор структурно-функциональной модели при моделировании процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Рассмотрение процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников с учетом высказанных положений приводит нас к необходимости выделения компонентов данного процесса, которые образуют содержательно-смысловое наполнение разработанной нами концепции. При определении номенклатуры, сущности и возможностей практической реализации нашей модели мы основывались на системном, аксиологическом и личностно ориентированном подходах, что, в свою очередь, обусловило выделение содержательно-процессуального, мотивационного и позиционного компонентов модели. Эти компоненты пронизывают весь процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, одновременно реализуясь на его различных уровнях.

Содержательно-процессуальный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Первым компонентом разработанной нами модели является содержательно-процессуальный компонент. Рассмотрим функции и определим содержание и значение данного компонента для процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Основная **функция** содержательно-процессуального компонента – создание условий для формирования

эстетической воспитанности младшего школьника в процессе лично ориентированного эстетического воспитания. Как отмечает И.А. Зимняя, если в центре образовательного процесса находится сам обучающийся, т.е. ученик как личность, то «все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т.д.) преломляются через призму личности обучающегося – его мотивов, потребностей, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей» [49, с. 76].

Содержательно-процессуальный компонент модели определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания рассматриваемого нами процесса и включает: содержательный блок, определяющий содержание лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников; процессуальный блок, выявляющий методы, приемы и формы эстетической творческой деятельности младших школьников.

Содержательный блок содержательно-процессуального компонента модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников предусматривает:

1) включенность в состав содержания лично ориентированного эстетического воспитания ценностного опыта младших школьников;

2) наличие информационных, практических и рефлексивно-оценочных характеристик содержания лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, позволяющих использовать его как дидактический инструмент осознанного выбора младшими школьниками содержания с учетом их ценностно-смысловых предпочтений;

3) процессуальность содержания лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, его представленность в виде совокупности

значимых для школьников проблемных и личностно-ориентированных ситуаций.

Содержательный блок модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников отражается в программе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Программа представляет собой образовательный продукт, документ, регламентирующий содержание личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в соответствии с поставленными целями и отражающими их результатами. Программа личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников состоит из следующих структурных частей:

- пояснительной записки, включающей название и предназначение программы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; цель, реализуемую в данной программе; конкретные целеобусловленные задачи; краткое перечисление основных блоков и разделов программы; межпредметные связи;

- тематического плана, представляющего собой таблицу с перечислением основных разделов и блоков программы с проставлением количества часов, отведенных для изучения каждого из них;

- содержания программы, конкретизирующей практическую часть личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников по всем блокам и разделам, представленным в тематическом плане;

- требований к уровню подготовки обучающихся, определяющих минимальные знания и умения по всем разделам программы, которыми должны овладеть учащиеся в ходе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Эти требования являются отражением поставленных целей и задач и могут быть критериями для оценки качества работы учителя.

Процессуальный блок содержательно-процессуального компонента модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников включает применяемый эффективный дидактический инструментарий: последовательность и целесообразность подбора методов, приемов и форм личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Выделенные нами в процессе исследования методы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников делятся на две группы (табл. 2).

Первая группа – *перцептивные методы* личностно ориентированного эстетического воспитания – направлены на развитие эстетического восприятия, как компонента эстетической воспитанности младшего школьника, и на овладение детьми способами эстетической творческой деятельности. Данная группа методов преимущественно используется на этапе первичного восприятия и осмысления эстетической информации и знакомства с основными видами художественной деятельности.

В основе разделения данных методов лежит способ передачи и восприятия эстетической информации: при помощи звука, изображения либо мышечных усилий. Сообразно этому мы выделяем три подгруппы перцептивных методов личностно ориентированного эстетического воспитания: методы аудиальной передачи эстетической информации, методы визуальной демонстрации эстетической информации и методы кинестетического восприятия и передачи эстетической информации.

• *Методы аудиальной передачи эстетической информации*

К этой группе относятся все виды рассказов, бесед, объяснений, художественно-образное символическое описание, а также прослушивание музыкальных произведений, как в исполнении учителя, так и с помощью технических средств воспроизведения.

Таблица 2

**Методы лично­стно ориентированного эстетического
воспитания младших школьников**

Группы методов	Методы
<i>Перцептивные методы лично­стно ориентированного эстетического воспитания</i>	
Методы аудиальной передачи эстетической информации	Рассказы, беседы, объяснения, художественно-образное символическое описание, прослушивание музыкальных произведений
Методы визуальной демонстрации эстетической информации	Демонстрация натуральных объектов, изобразительных произведений, наглядных пособий, иллюстраций, работа со всеми видами печатной или письменной информации
Методы кинестетического восприятия и передачи эстетической информации	Элементарные движения, дирижирование, рисование, артикуляционные упражнения, пальчиковые упражнения и т.п.
<i>Активные методы лично­стно ориентированного эстетического воспитания</i>	
Методы художественно-творческого выражения	Художественное исполнительство
	Метод учебно-критического выражения
Творческие методы	Метод решения учебных художественно-творческих задач
	Метод вживания в эстетический объект
	Метод синектики
	Метод инверсий эстетических объектов
	Метод художественно-творческих аналогий

- *Методы кинестетического восприятия и передачи эстетической информации*

В данной группе методов передача и восприятие информации организованы с помощью мышечных усилий и иных ощущений тела. К ним относятся музыкально-ритмические движения, рисование, артикуляционные упражнения, пальчиковые упражнения и т.п.

Вторая группа методов лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников – *активные методы* эстетического воспитания, направлена на развитие эстетического суждения, эмоционально-оценочного отношения к эстетическим объектам, творческого воображения ребенка как компонентов эстетической воспитанности младшего школьника.

Первая подгруппа активных методов эстетического воспитания – методы *художественно-творческого выражения*, к которым мы отнесли:

- *Художественное исполнительство* как метод организации совместной деятельности учителя и учащихся на основе эмоционального освоения школьниками эстетических свойств вещей, явлений, овладения художественными средствами выражения своего эстетического понимания, чувствования, отношения к действительности. Примером такого метода эстетического воспитания может быть выразительное чтение, драматизация, декламация, пение, элементарное музицирование, создание произведений изобразительного и прикладного искусства и т.п.

- *Методы учебно-критического выражения*, превращающие процесс эстетического воспитания в творческое аналитическое познание. К данным методам относятся:

- 1) критический анализ результатов эстетической деятельности;

- 2) обучающее взаимодействие учителя и ученика на основе совместного объективного анализа и оценки всеми

участниками учебного процесса результатов эстетической творческой деятельности каждого школьника;

3) обучающее рецензирование, предполагающее критический анализ и оценку работ товарищей, произведений искусства.

Вторая группа активных методов эстетического воспитания – *творческие* методы эстетического воспитания, предполагающие ориентацию учащихся на освоение самостоятельно организуемого нового опыта эстетической творческой деятельности. Их характерными признаками являются такие структурные компоненты, как постановка проблемы, выдвижение гипотезы-предположения, генерация идей и т.д. К творческим методам эстетического воспитания относятся:

1. Метод решения учебных художественно-творческих задач

Осмысление и обобщение сущности понятия «учебно-творческая задача» с педагогической точки зрения мы находим в трудах В.И. Андреева, который в общем виде определил ее как «форма организации содержания учебного материала, при помощи которого педагогу удастся создать учащимся творческую ситуацию, прямо или косвенно задать цель, условия учебно-творческой деятельности, в процессе которой учащиеся активно овладевают знаниями, умениями, навыками, развивают творческие способности личности» [9, с. 41]. Отличительной особенностью учебных художественно-творческих задач является то, что они не только позволяют младшим школьникам овладеть художественным языком и навыками в конкретных видах искусства, но и развивают художественное воображение детей, их эстетическое отношение к окружающему миру, умения находить альтернативные нестандартные решения. Как замечают авторы проекта «Концепции содержания образовательной области «Искусство», в процессе преподавания искусства необходимо, чтобы учебные задачи не только не отделялись от творческих, а предшествовали им по времени [107]. Для этого детям нужно

предлагать такие задания, «чтобы дети вживались в те или иные явления окружающей жизни..., создавали их выразительный образ, пользуясь различными средствами: экспрессивными движениями, словом, сочетанием цветов, характерным силуэтом в рисунке и т.п.» [86, с. 63].

Таким образом, учебные художественно-творческие задачи могут использоваться и как средство усвоения эстетических знаний, и как средство развития креативности младших школьников. Они могут применяться и для организации самостоятельной работы учащихся, и служить способом контроля и диагностики развития эстетических творческих способностей детей.

Учебные художественно-творческие задачи включают два типа задач – межсистемные (межпредметные) учебно-творческие задачи и «малые творческие» задачи.

Межсистемные (межпредметные) учебные художественно-творческие задачи расположены на стыке разнокачественных знаний, понятий, тем. Основные цели данного типа задач: 1) осознание внутренних связей между пространственными и временными видами искусства; 2) преодоление эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля; 3) развитие элементарно-ассоциативного уровня восприятия произведений искусства.

Разработка межсистемных задач осуществляется путем вычленения особо важных межсистемных (межпредметных) проблем на основе целостного восприятия различных видов искусства. Решение этих задач способствует формированию у младших школьников особо важных межсистемных способов мышления, преодолению эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля.

Вторая группа учебных художественно-творческих задач – *«малые творческие» задачи*. Их особенностью является то, что они не требуют для своего решения специальных знаний. Условия для их решения создаются

простой установкой педагога. Задачи этой группы имеют специфическое содержание, заключающееся в собственном смысловом и образном выборе решения. Использование таких задач способствует развитию эстетических творческих способностей, так как дает средство ориентации в таких приемах развития воображения, как [114, с. 164]: 1) агглютинация – соединение различных, в реальности не соединяемых свойств, качеств, частей предметов; 2) гиперболизация – преувеличенное изменение размеров предмета; 3) заострение – акцентирование каких-либо признаков; 4) конвергентная схематизация – сглаживание различий предметов и активное изыскание черт сходства между ними; 5) типизация – выделение существенного, повторяющегося в однородных фактах и воплощение их в конкретном образе.

2. Метод вживания в эстетический объект

Метод вживания опирается на эмпатию, которая, в свою очередь, применима для «вселения» учеников в изучаемые объекты окружающего мира. Данный метод оказывается необычайно эффективным, поскольку задействует не используемые обычно возможности младших школьников переживать наблюдаемое и чувственно познавать окружающие объекты, используя методы их очеловечивания. Метод вживания позволяет ученику не только представить себя на месте сказочного персонажа, героя изобразительного полотна или дирижера. Он также применим к любому «художественному объекту» – регистру, тембру, темпу, жанру и т.д. Рождающиеся при этом чувства и ощущения могут быть выражены в знаковой, двигательной, красочной, ритмической, вокальной, звуковой форме.

3. Метод синектики

Суть данного метода заключается в «превращении знакомого в странное» [163]. Под этим подразумевается, что ребенок делает попытку заново увидеть хорошо знакомое, искажая и своеобразно изменяя привычные способы восприятия и реагирования. В процессе применения метода

синектики большое внимание уделяется использованию личных, прямых, фантастических, символических аналогий в виде визуальных символов (например, «нарисовать» колыбельную хрустальных подвесок).

4. Метод инверсий эстетических объектов

Метод инверсий ориентирует на поиск идей в новых неожиданных направлениях, чаще всего противоположных традиционным взглядам. При этом используются следующие противоположные процедуры: анализ и синтез (например, собрать все народные инструменты на площади сказочного города и придумать дома для каждого отдельного семейства); увеличение-уменьшение и ускорение-замедление (например, представить, как будет звучать танец зайчат в очень медленном темпе); чередование статических и динамических характеристик (например, выразить при помощи пластического моделирования растущий и выросший цветок); разъединение и объединение (например, разъединить и объединить части музыкального произведения).

5. Метод художественно-творческих аналогий

Метод аналогий основывается на заключении выводов, сделанных о свойствах одного предмета на основании его сходства с другим предметом. Прием сравнения, на котором строится умозаключение по аналогии, совершенствует механизм поиска решения, так как требует огромной фантазии, воображения, особенно в области художественного творчества.

При определении приемов организации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников мы опирались на работы отечественных и зарубежных дидактов, психологов, методистов, посвященных вопросам типологии приемов обучения [18; 76 и др.]; коллективного взаимодействия [60]; социально-психологического тренинга [22; 104 и др.]; развития полимодального восприятия [53; 62 и др.]. Исходя из этого, мы определили следующий комплекс приемов личностно

ориентированного эстетического воспитания младших школьников (табл. 3).

Таблица 3

Приемы организации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников

№	Типы приемов	Приемы
1	Приемы полимодального представления эстетической информации	Прием «музыкальных зеркал»
		Прием музыкально-пластического моделирования
		Прием зрительной стимуляции
		Прием рисования под музыку
		Прием синкретического погружения в художественный образ
		Прием перекодирования информации
2	Игровые приемы	Прием дидактической игры, мотивирующий ученика на овладение эстетическими знаниями
		Прием имитационного моделирования
3	Рефлексивные приемы	Прием ранжирования
		Прием эмпатического слушания
4	Эвристические приемы	Прием символического видения
		Прием авторского развития ситуации
		Прием псевдоошибок

1. *Приемы полимодального представления эстетической информации* направлены на развитие эстетического восприятия младшего школьника как компонента эстетической воспитанности ребенка. Основу эстетического восприятия образует сенсорно-перцептивная организация человека. Гармоничный, отлаженный процесс регуляции сенсорно-перцептивных процессов характеризуется наличием альтернативных вариантов реагирования на

эстетические объекты и отличается наибольшими адаптивными и компенсаторными возможностями. Перевод сенсорно-перцептивного опыта младшего школьника из одной модальности в другую актуализирует модальности восприятия различных видов искусства и активизирует структуру не только чувственного познания, но и всю интеллектуальную и когнитивную структуру личности [162]. Этот процесс особенно характерен для восприятия искусства, так как оно, как известно, основано на синестезии, т.е. на одновременной и неосознаваемой связи между различными сенсорными каналами восприятия. Особенно ярко взаимодействие различных сенсорных систем репрезентации проявляется при использовании следующих приемов полимодального представления эстетической информации:

– Прием «музыкальных зеркал», заключающийся в постижении образно-музыкального содержания музыки происходит через движение.

– Прием музыкально-пластического моделирования.

– Прием зрительной стимуляции, сопровождающийся мелодией, нарисованной в виде лесенки.

– Прием рисования под музыку.

– Прием синкретического погружения в художественный образ, активизирующий аудиально-визуально-кинестетические представления учащихся (например, слушая музыку, наблюдаем, как она движется, дышит, представляем, как она выглядит, как звуки управляют красками и кистью).

– Прием перекодирования информации. Особенность данного приема состоит в том, что восприятие и усвоение нового материала в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников организуется как процесс перевода информации из одной формы в другую (например из графической в вербальную и наоборот). В результате этих действий ученик не просто воспроизводит информацию, а решает проблемную задачу, что делает его

деятельность мотивированной, осмысленной, стимулирует его творческую активность.

2. *Игровые приемы.* Назначение игровых приемов – развитие эстетических суждений и коммуникативных качеств личности младшего школьника как компонентов эстетической воспитанности учащихся начальных классов. Сущность игрового приема в личностно ориентированном эстетическом воспитании младших школьников состоит в освоении основных действий эстетической творческой деятельности через игру. Рассмотрим игровые приемы, включенные в данный комплекс:

– Прием дидактической игры, мотивирующий ученика на овладение эстетическими знаниями. К ним относятся кроссворды, викторины, ребусы. Игровое действие дидактических игр разнообразно: группирование, сравнение, загадывание, отгадывание. Дидактические игры основаны на соревновании в знаниях. Они формируют умения выделять характерные признаки эстетических объектов, сравнивать, обобщать, воспитывают быстроту реакции на слово, фонематический слух и т.д.

– Прием имитационного моделирования, в котором процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников организуется как игра, в которой каждый участник выступает в той или иной роли и решает проблемную ситуацию, сообразуясь с интересами своей роли. Эстетические знания в этом творческом акте как бы вытесняются на периферию внимания и осознания, и их усвоение при такой ролевой, игровой организации эстетической творческой деятельности происходит намного успешнее по сравнению с традиционным способом прямого навязывания эстетической информации.

3. *Рефлексивные приемы.* Назначение рефлексивных приемов в личностно ориентированном эстетическом воспитании младших школьников состоит в обеспечении формирования мотивации к эстетической творческой деятельности. К данным приемам относятся:

– Прием ранжирования, который означает расстановку эстетических объектов или явлений по различным критериям: возрастанию, убыванию, степени важности и т.п. Данный прием выявляет ценностные ориентации учащихся, актуализирует и вовлекает личностный опыт и подводит учащихся к ценностному осмыслению эстетических понятий.

– Прием эмпатического слушания, который используется при организации эстетического восприятия произведений искусства и рассказа учителя. Прием способствует выработке умения эмпатически воспринимать и понимать произведения искусства, формирует готовность к эмоциональной оценке, тем самым актуализируя рефлексивные процессы ребенка в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания.

4. *Эвристические приемы.* Назначение эвристических приемов состоит в подготовке младших школьников к самостоятельной постановке и решению проблем в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания. К эвристическим приемам относятся:

– Прием символического видения. Данный прием заключается в отыскании или построении связей между объектом и его символом. Так, цепочка символов-пиктограмм может графически представить содержание текста песен. В графической, знаковой или словесной форме может быть представлено построение (или форма) музыкального произведения (вариации, рондо, трехчастная форма).

– Прием авторского развития ситуации. Данный прием направлен на сочинение историй, прогнозирование конца ситуации как ее логического продолжения (например, чтение текста с пропущенными репликами или окончанием, досочинение мелодии песни и т.п.). Данный прием развивает фантазию, творческое воображение, актуализирует эмоциональную сферу, придает процессу личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников черты произвольности.

– Прием псевдоошибок. Данный прием рассматривает ошибку как источник противоречий, феноменов, исключений из правил. Внимание к псевдоошибке (изменение колорита, тембра, регистра, темпа, динамики) привлекается не только с целью ее нахождения или исправления, а для того, чтобы найти свой вариант эмоциональной выразительности, понять природу художественного творчества.

В дидактический инструментарий процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников наряду с методами и приемами входят формы организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Опираясь на исследования Ю.К. Бабанского [19], Л.В. Куриленко [72], Н.М. Магомедова и Л.Я. Хисматуллиной [81], М.И. Махмутова [83; 84] и др., в качестве основной формы организации личностно ориентированного эстетического воспитания мы определили **урок** как занятие с группой младших школьников одного возраста и постоянного состава, проводящееся по твердому расписанию и с единой для всех программой обучения.

Именно урок в полной мере отвечает требованиям коллективного процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, т.к., во-первых, обеспечивает четкую организационную структуру и упорядочение данного процесса; во-вторых, облегчает управление этим процессом; в-третьих, создает условия для эмоционального воздействия учителя на учеников; в-четвертых, обеспечивает экономичность обучения; в-пятых, делает возможным процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников систематичным и последовательным [72]. Опираясь на классификацию уроков, данную Н.М. Магомедовым и Л.Я. Хисматуллиной [81], выделим следующие типы уроков как формы организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников:

1. Уроки, основанные на имитации организации эстетической деятельности: урок-путешествие по музыкальному театру и урок-превращение класса в зал оперного театра, урок-путешествие по картинной галерее, урок-народный промысел, урок-фольклорный праздник, урок-книжная ярмарка, урок-киностудия и т.п.

2. Уроки, основанные на формах, жанрах, методах эстетической деятельности: урок-концерт, урок-репортаж с художественной выставки, урок-рецензия, урок-репетиция, урок-спектакль, урок-клип и т.п.

3. Уроки, опирающиеся на вымышленные сказочные ситуации: урок-сказка, урок-сюрприз, урок-путешествие и др.

Таким образом, содержательно-процессуальный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников раскрывает специфику методико-технологического обеспечения процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, направленного на формирование различных компонентов эстетической воспитанности учащихся начальных классов.

Мотивационный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Аксиологический подход, обеспечивающий рассмотрение процесса и результата личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников с точки зрения формирования определенной системы ценностей, и выявленная на его основе закономерность, отражающая связь между актуализацией эстетических ценностей и возможностью их интериоризации в данном процессе, обусловили выделение мотивационного компонента в разработанной нами модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Основные функции и содержание мотивационного компонента определяются, прежде всего, той ролью, которую играет мотивация в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников [15; 28]. Есть все основания предполагать, что мотивация выступает тем связующим звеном, которое обуславливает целенаправленный характер лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, определяя: потенциальные возможности формирования эстетической воспитанности ребенка в процессе лично ориентированного эстетического воспитания; потребность младшего школьника в определенном виде художественной деятельности; в организации взаимодействия в процессе лично ориентированного эстетического воспитания; реализация потребности детей в эстетической творческой деятельности. Вместе с тем мотивацию следует считать тем своеобразным сложным психологическим механизмом, с помощью которого формируются (по терминологии В.Н. Мясищева) «основные жизненные отношения» у личности к эстетическим ценностям, к педагогу и сверстникам [147, с. 137]. Поэтому мотивирование в лично ориентированном эстетическом воспитании младших школьников мы рассматриваем, с одной стороны, как процесс актуализации различных мотивационных состояний, поддерживающих процесс интериоризации эстетических ценностей ученика, а с другой – как процесс, придающий эстетической деятельности личностный смысл и обогащающий личностный потенциал обучаемого.

Обсуждая особенности мотивационного компонента модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, следует отметить, что, отвечая потребностям познания, ценностной ориентации, развития творческого потенциала, эстетическая деятельность является полимотивной по своей природе. Полимотивность художественной деятельности в свою очередь определяется ее полифункциональностью, что требует выделения нескольких **функций** мотивационного компонента модели лично

ориентированного эстетического воспитания младших школьников:

1) побуждающая функция, заключающаяся в формировании «побуждающей» мотивации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

2) направляющая функция, обеспечивающая формирование мотивации «аффилиации» и «эйфорической» мотивации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

3) смыслообразующая функция, направленная на формирование мотивации творчества в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Полифункциональность процесса мотивирования личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников определила вычленение трех блоков мотивационного компонента рассматриваемой нами модели: целевого, эмоционального и креативного.

Целевой блок модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников направлен на формирование перспективно-побуждающих мотивов, основанных на понимании значимости художественно-эстетической деятельности вообще или того или иного предмета эстетического цикла в частности. Как отмечает В.А. Слостенин [126], формирование данного типа мотивов направлено на осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения предмета, тех или иных конкретных знаний и умений; связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью; ожидание в перспективе получения награды, признания, воздания почестей. Поэтому целевой блок мотивационного компонента модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников связан с направленностью на: 1) расширение кругозора учащихся; 2) раскрытие практической значимости изучаемой темы; 3) показ взаимосвязи изучаемого с жизнью.

Работа педагога направляется в данном случае на развитие эмоционального элемента мотивации, главной характеристикой которого являются эмоциональные переживания школьника в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Назначение эмоционального элемента мотивации состоит: 1) в поощрении эмоциональных проявлений младших школьников в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания; 2) в формировании у детей «эйфорической» мотивации, проявляющейся в стремлении ребенка к переживанию состояния поглощенности, увлеченности, погруженности в процесс эстетического восприятия, получения удовольствия от процесса занятий художественно-эстетической деятельностью, умении эмоционально погрузиться в захватывающее содержание произведения искусства.

Эмоциональный элемент мотивации определяет побуждение ребенка к общению, к эмоциональным контактам. Это побуждение к общению лежит в основе формирования мотивации аффилиации – непроизвольного переживания тех эмоций, которые возникают в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания, когда ребенок начинает (вопреки сознательному контролю) разделять настроения другого человека.

Креативный блок модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников предполагает формирование креативно-побуждающих мотивов, основанных на получении удовлетворения от процесса эстетической творческой деятельности. Формирование мотивации творчества в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников должно опираться на склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт младшего школьника. Известно, что мотивация, идущая от субъекта («внутренняя мотивация»), является необходимым условием протекания креативных процессов и фактором,

определяющим их уровень. Следует согласиться с мнением В.Н. Дружинина, отметившего, что «формирование креативности как личностной характеристики в онтогенезе проявляется сначала на мотивационно-личностном, затем на продуктивном (поведенческом) уровне» [44, с. 225]. Это подтверждается и теорией К. Роджерса, согласно которой главным побудителем творческой деятельности является стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности. Это направляющее начало проявляется во всех формах человеческой жизни как стремление к развитию, расширению, совершенствованию. Именно оно является главной мотивацией творчества, когда «организм вступает в новые отношения с окружающим миром, пытаясь наиболее полно быть самим собой» [111].

Реализация данных блоков мотивационного компонента модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников возможна при опоре на следующие **условия**:

- Максимально возможное **снятие внешнего контроля** путем минимизации применения наград и наказаний в виде оценок за результаты эстетической творческой деятельности. Данное условие предполагает, что:

- 1) стимуляция внутренней мотивации ребенка происходит только при наличии интересной учебной художественно-творческой задачи с высоким мотивационным потенциалом;

- 2) внешние награды и наказания в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников нужны не для контроля, а для информации ученика об успешности его эстетической творческой деятельности, об уровне его эстетического восприятия и оценки;

- 3) внешние награды и наказания служат основанием для вынесения суждения о достижении или недостижении желаемого результата (что очень важно для сохранения

внутреннего контроля за эстетической деятельностью), а не являются побудительными силами этой деятельности.

- **Опора на развитие мотивации достижения** в процессе создания продукта эстетической творческой деятельности. Опора на развитие мотивации достижения предполагает:

- 1) наличие в эстетической творческой деятельности таких компонентов, как упорство в достижении цели, высокое качество работы, значительный уровень сложности решаемых художественно-творческих задач и т.п.;

- 2) создание «карт успешности», поддерживающих формирование мотивации достижения, когда после выполнения каждого задания младшим школьникам предлагается оценить собственный результат, степень приближения к поставленной цели;

- 3) вовлечение ученика в совместную эстетическую творческую деятельность, так как потребность в поиске нового развивается в прямой зависимости от степени вовлечения ребенка в общение со сверстниками и взрослыми.

- **Ориентация на индивидуальные стандарты личных достижений** учеников в эстетической творческой деятельности. Данное условие предполагает: 1) постановку реалистичных целей; 2) адекватную самооценку ребенка, знание им своих сильных и слабых сторон; 3) веру в эффективность собственной эстетической творческой деятельности; 4) получение обратной связи о достижении цели; 5) переживание ответственности за свои действия и последствия.

Так как каждый ученик сам формирует личные стандарты достижений в эстетической творческой деятельности, то и итоги этой деятельности объясняются внутренне контролируруемыми причинами (усилием, старанием). Такой характер объяснений создает высокую мотивацию и интерес к процессу эстетического воспитания. Учитель поощряет и подкрепляет достижения ученика, сравнивая их результаты не с результатами других учеников, а

с его же собственными, построенными на его прошлых успехах и неудачах.

- Создание *ситуации успеха* от удачно осуществляемой эстетической творческой деятельности, предполагающее: 1) безоговорочное принятие ребенка, результатов его эстетической творческой деятельности; 2) создание атмосферы безопасности в процессе эстетической творческой деятельности, в которой младший школьник может экспериментировать, искать себя новыми и спонтанными способами; 3) поощрение младших школьников за удачный ответ, правильный способ выполнения художественно-творческого задания, оригинальное решение учебной художественно-творческой задачи, использование дополнительного материала по изучаемой теме и др.; 4) организация группового процесса в форме игры, позволяющей расковать детей, заинтересовать их, снизить уровень тревоги.

- Создание *«эффекта ауры»*, подразумевающего поддержание определенного настроения в процессе эстетического восприятия, а именно: 1) поддержание определенного (радостного или грустного, в зависимости от эмоциональной составляющей произведений искусства) настроения в процессе эстетического восприятия; 2) обеспечение атмосферы эмоционального притяжения эстетических ценностей ребенка; 3) создание системы своеобразного «сопряженного взаимодействия» между учеником и педагогом как основы формирования «эйфорической» мотивации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания; 4) описание учителем разнообразия переживаемых им на уроке эмоций в процессе эстетического восприятия, демонстрация собственной эмоциональной открытости как на вербальном, так и на невербальном уровне.

- Использование *приемов аттракции*, играющих ведущую роль в формировании мотивации аффликации и обеспечивающих формирование эмоционального отношения к

воспринимаемому человеку, а именно: 1) активное слушание ребенка, подсказка, когда тот ищет подходящее слово; 2) активная поза слушающего – склонение корпуса в сторону говорящего; 3) задавание уточняющих вопросов, улыбка; 4) создание «круга внимания», когда при ответе ученика учитель внимательно и доброжелательно смотрит на ребенка, давая тем самым понять, что он слышит ответ и в то же время периодически переводит взгляд на класс, привлекая внимание всех остальных ребят к отвечающему; 5) использование прикосновений, с помощью которых устанавливается контакт, привлекается внимание к ребенку; 6) «отзеркаливание» собеседника.

Таким образом, мотивационный компонент модели, выполняя направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, формирует у младших школьников в процессе лично ориентированного эстетического воспитания перспективно-побуждающие, непосредственно-побуждающие и креативно-побуждающие мотивы эстетической творческой деятельности.

Позиционный компонент модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Лично ориентированный подход, позволяющий разработать специальное проектирование процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, выявить в нем роль и место субъектов эстетического воспитания, и выявленная на его основе закономерность, отражающая связь между уровнем творческой активности и лично ориентированным характером педагогического взаимодействия, обусловили выделение позиционного компонента модели. Данный компонент раскрывает механизм коммуникативного взаимодействия участников процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших

школьников, показывая какие объективные и субъективные условия необходимы, чтобы общение было психологически комфортным для его участников и продуктивно работало как на результат лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, так и на личностное развитие учащихся.

Несмотря на то, что понятие «позиция» специально не рассматривалось применительно к эстетическому воспитанию, безусловно, интересным представляется рассмотрение содержания данного понятия в связи с рассмотрением лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Большинство исследователей опираются на точку зрения В.Н. Мясищева, согласно которой позиция – это «интеграция доминирующих избирательных отношений в каком-либо существенном вопросе» [90, с. 112]. В педагогике общность мнений исследователей по вопросу определения понятия «позиция», несмотря на определенные расхождения, заключается в утверждении, что позиция активно влияет на форму и содержание обучения и должна рассматриваться «как приобщение к ценностям другого и приобщение другого к своим ценностям» [136, с. 18].

Применительно к педагогическому общению позиция человека во взаимодействии с другими изучалась в трудах И.А. Зимней [50], В.А. Кан-Калика [57], С.В. Кондратьевой [64], А.А. Леонтьева [74], В.В. Рыжова [118] и др. Отмечая многоплановость данного понятия, М.Д. Лаптева [73] определяет ее как взаимосвязь двух составляющих: позиции-отношения и позиции-взаимодействия. Рассмотрение позиции как отношения позволяет представить позицию личности как систему отношений к себе, людям и окружающему миру. Позиция-взаимодействие представляет собой установления педагогически целесообразных взаимоотношений ребенка со сверстниками и значимыми взрослыми в форме организации совместной деятельности, в результате чего происходит обмен информацией, познание личности, выработка адекватных индивидуальных способов поведения и деятельности.

Опираясь на положение об обусловленности общения позицией, которую занимает коммуникант [46], **функции** позиционного компонента модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников будут рассматриваться нами в двух аспектах:

1) организация полисубъектного взаимодействия в процессе совместной эстетической творческой деятельности;

2) усвоение новых моделей поведения и общения в процессе эстетической творческой деятельности.

Позиционный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников представлен двумя блоками: рефлексивным и коммуникативно-операционным.

Рефлексивный блок позиционного компонента рассматриваемой модели востребует рефлексивный тип педагогического процесса. Рефлексия означает осознание себя и ожиданий других субъектов образовательного процесса. Это попытка понять происходящее в себе и себя в происходящем путем самостоятельного обращения к самоанализу. Педагогическая рефлексия определяется как обращенность сознания педагога на самое себя, учет представлений учащихся о деятельности педагога и представлений самого обучаемого о том, как педагог понимает его деятельность.

В процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников рефлексия проявляется:

– в обеспечении ведущей роли педагога, который одновременно организует совместную эстетическую творческую деятельность в виде «сотворчества» педагога и ребенка и участвует в ней, что порождает комплекс личностных проявлений всех субъектов процесса эстетического воспитания;

– в гуманистическом отношении к детской личности, проявляющемся в ориентации педагога не на абстрактный идеал ребенка, осваивающий необходимый арсенал знаний, умений, навыков в эстетической творческой деятельности, а на возрастные, индивидуальные особенности ребенка, уровень

развития частных (музыкальных, изобразительных, хореографических и т.п.) способностей;

– в установлении эмоционально-положительного контакта с детьми, в действии не только на основе «аффективного понимания», но и с позиции ребенка, изменяя свое поведение в соответствии с реакциями детей, в умении организовывать оптимальное взаимодействие с детьми в различных видах эстетической творческой деятельности.

Данный блок позиционного компонента модели актуализирует способности педагога анализировать ситуации межличностного взаимодействия в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, вычлняя причины и следствия своих реакций и реакций учащихся; извлекать из каждой такой ситуации опыт, необходимый для успешного общения в дальнейшем; ставить задачи самоизменения в общении и решать их, используя полученный опыт. Такие действия педагога оказывают благотворное влияние на эмоционально-волевою сферу личности младшего школьника, что является основой для развития творческого потенциала и развития личности ребенка в целом.

Рефлексивный тип взаимодействия педагога и младших школьников в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания может быть связан с четырьмя различными стратегиями взаимодействия учителя и класса: императивной или трансляционной, направляющей, демонстрационной и деятельностной. Остановимся более подробно на каждой категории.

Императивная или трансляционная стратегия предполагает передачу информации в одном направлении: от субъекта к объекту. В этом случае педагог ориентирован исключительно на передачу в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания какой-либо информации ученикам (рассказ о жанрах, видах искусства, средствах художественной выразительности и т.п.) безотносительно того, значима она для них или нет. Однако

передача эстетической информации сопровождается интерактивными заданиями, снабжена наглядными средствами, что стимулирует рефлексию ученика.

Направляющая стратегия взаимодействия учителя и учеников предполагает, что обучающегося подводят к некоему знанию, осознанному пониманию того, что он уже знает. В качестве метода лично ориентированного эстетического воспитания, в котором реализуется данная стратегия, можно использовать метод «сократического вопрошания». Он эффективен, прежде всего, потому, что предполагает процедуры анализа и синтеза, осуществляемые самим учащимся. Направляющая стратегия может быть также осуществлена посредством метода ведения «сократической беседы». В нем также заложен мощный механизм, запускающий рефлексию, так как педагог подвергает сомнению уже имеющиеся у учеников эстетические знания и способы художественно-творческой деятельности.

Демонстрационная стратегия взаимодействия педагога и младших школьников основана на показе образцов и примеров. При этом то, что демонстрируется учителем, не обязательно должно провозглашаться как образец для копирования или подражания. Демонстрационная стратегия отождествляется с воспитанием «через переживание», когда демонстрация происходит путем вовлечения в процесс эстетического восприятия или эстетической творческой деятельности (например, процесс обучения технике «пластического моделирования звуков или красок») через выполнение таковой.

Еще одна, *деятельностная стратегия* взаимодействия в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников заключается в создании реальных или симулированных ситуаций и предоставлении детям возможности разыгрывать ту или иную роль: дирижера, либреттиста, хореографа, декоратора, композитора и т.п.

Коммуникативно-операционный блок позиционного компонента модели основан на конструктивном

взаимодействии в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, которое в психолого-педагогической литературе [11; 57; 74; 89; 103 и др.] обозначается по-разному: сотрудничество, гуманные отношения, оптимальное взаимодействие (или общение), продуктивное взаимодействие, субъект-субъектные отношения, конструктивное разрешение конфликтов, сотворчество и др.

Конструктивное взаимодействие представляет особый вид педагогического взаимодействия, обеспечивающего эффективное протекание совместной эстетической творческой деятельности, способствующей формированию эстетической воспитанности младших школьников.

Д.А. Белухин [20], определяя педагогическое взаимодействие как взаимосвязанный процесс обмена различного рода воздействиями между его участниками, ведущий к формированию и развитию познавательной деятельности и общественно значимых качеств личности, выделяет в нем следующие составляющие: 1) общение как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности, в которую входят обмен информацией, выработка стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека; 2) совместная деятельность как организованная система активности взаимодействующих индивидов.

Важными слагаемыми педагогического взаимодействия являются потребность ребенка в общении [109], потребность в признании как со стороны взрослых, так и сверстников [45], потребность в эмоциональном контакте, основной сферой реализации которых являются межличностные отношения, ценностные ориентации на другого [96]. Таким образом, педагогическое взаимодействие как специально контролируемый процесс определяется системой конкретных межличностных отношений.

Организации конструктивного взаимодействия в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников осуществляется с опорой на эмпатийное взаимодействие, под которым мы понимаем процесс, объединяющий субъектов лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, направленный на установление взаимопонимания посредством эмоциональной идентификации, выражающийся через соучастие сопереживание, сочувствие ребенку в процессе лично ориентированного эстетического воспитания. Рассмотрев сущность эмпатийного взаимодействия, мы выявили два компонента установки педагога в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников – эмоциональный и поведенческий.

Эмоциональный компонент связан с реализацией механизма эмоционального заражения. Эмоциональное заражение обеспечивает установление контакта с учениками, способствует формированию условий для эмоционального обмена, развивает умение воспринимать экспрессию другого и отражать ее, способствует формированию экспрессивного репертуара.

В *поведенческом компоненте* проявляется безусловное принятие личности учащегося, установление атмосферы доброжелательности и доверительности. Регуляция средств общения, используемых учителем с помощью оценки и обратной связи, приводит к корректировке поведения детей, а сопровождение помогающего поведения, выбор адекватных поведенческих актов, выражение суждений по поводу мыслей и чувств ученика в формах актуальных для его личного опыта, использование форм обращения, не причиняющих вред ученику, вызывают взаимную симпатию. Поведенческий компонент предполагает создание раппорта (от англ. rapport – связь, взаимоотношения, взаимопонимание, согласие), который считается одной из характеристик согласованности взаимодействия педагога и учащихся, обеспечивая

взаимопонимание и подстройку под типичные поведенческие стратегии учащихся путем понимания его опыта и получаемых от него невербальных сообщений.

Целенаправленный процесс организации конструктивного взаимодействия в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников осуществляется при выполнении ряда условий:

- *Гармоничное сочетание вербальных и невербальных способов* передачи информации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Вербальное поведение выполняет информационную и коммуникативную функцию, т.е. посредством вербальных и вокальных средств учитель передает эстетическую информацию и обменивается ею с учащимися. Качество и эффективность использования вербальных и вокальных средств характеризуется коммуникативными качествами речи и голоса (правильностью, точностью, чистотой, выразительностью, доступностью, тембровым богатством). Показателем эффективного использования учителем акустических средств является сформированная техника речи, которая включает сформированные качества голоса, дикцию.

В процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников используются следующие элементы невербального поведения:

1) Эмблемы – действия или позы, смысл которых можно передать вербально с помощью одного-двух слов.

2) Иллюстраторы – действия или позы, которые непосредственно сопровождают речи педагога и выполняют функцию пиктограмм, повышая наглядность вербального изложения.

3) Выразители аффекта – выражение лица (мимика), соответствующие первичным эмоциям (счастья, удивления, гнева и т.п.), которые привлекают к себе больше внимания, чем сообщения, выраженные другими способами невербальной коммуникации.

4) Регуляторы – формы невербальной коммуникации, которые регулируют взаимодействие между педагогом и младшими школьниками в процессе лично ориентированного эстетического воспитания. К таким регуляторам мы относим визуальное восприятие (частота и длительность фиксации глаз на ребенке) и проксимические средства (пространственная организация общения).

- *Использование учебного диалога* как основного технологического приема реализации конструктивных взаимодействий в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Лично ориентированный диалог в эстетическом воспитании – это, с одной стороны, общение по поводу произведений искусства, а с другой – по поводу своего Я и другого в художественном произведении. Его основой, базой является вопрос, подталкивающий ученика к диалогу. Рассмотрим базисную *триаду вопросов*, лежащих в основе учебного диалога на уроках эстетического цикла.

Познание эстетического объекта как целого основывается на исследовании его свойств. На этом этапе он рассматривается преимущественно со своей внешней стороны, доступной живому созерцанию. Вычленение внешней стороны и объекта в целом коррелируется постановкой вопросов "Что и как?". Это определяет постановку первой группы вопросов, где поиск ответов подсказывается наглядной ситуацией: «Какие краски, какие звуки, какие образные сравнения?».

Следующим этапом исследования выделенного эстетического объекта является вскрытие причинно-следственных связей, сравнение, нахождение общего и различного. Этому этапу познания эстетического объекта соответствует постановка вопросов «Почему, каким образом?». Это вопросы, рассчитанные на обоснование, эстетическую оценку, на обобщение, определение, классификацию.

Третья группа вопросов, побуждающих учеников к поиску, открытию, ставит спрашиваемого с самого начала в

новую ситуацию «Как бы, если бы, что могло бы?». Особенностью последней группы вопросов является то, что они способствуют развитию эстетических творческих способностей, стимулируя эвристические функции мышления следующими способами: 1) создание и анализ проблемной ситуации, вызывающей затруднение и стимулирующей эстетические интересы и личностный смысл; 2) поиск недостающей информации и выбор путей решения проблемы; 3) творческая интерпретация новой художественной информации и способов художественной деятельности.

Выявленные условия организации конструктивного взаимодействия направлены на достижение цели позиционного компонента модели – организацию субъект-субъектного взаимодействия, усвоение новых моделей поведения и общения в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Таким образом, представление содержательно-смыслового наполнения концепции через содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты структурно-функциональной модели позволяет описать его содержание и процесс организации субъект-субъектного взаимодействия, выявить направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, разработать технологическое обеспечение лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Выводы

1. Содержательно-смысловое наполнение концепции представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности педагога. В этом качестве выступает структурно-функциональная модель лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, реализуемая через содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты.

2. Содержательно-процессуальный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Основная функция содержательно-процессуального компонента – создание условий для формирования эстетической воспитанности младших школьников в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания. Содержательно-процессуальный компонент модели включает содержательный блок, определяющий содержание личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, отраженное в программе, и процессуальный блок, выявляющий методы, приемы и формы эстетической творческой деятельности младших школьников.

3. Мотивационный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, выполняя направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, включает: 1) целевой блок, направленный на формирование перспективно-побуждающих мотивов, основанных на понимании значимости эстетической творческой деятельности вообще или того или иного предмета эстетического цикла в частности; 2) эмоциональный блок, связанный с формированием непосредственно-побуждающих мотивов, основанных на эмоциональных проявлениях младшего школьника по отношению к произведениям искусства, личности педагога, получению похвалы или награды в процессе эстетической творческой деятельности; 3) креативный блок, предполагающий формирование креативно-побуждающих мотивов, основанных на получении удовлетворения от процесса эстетической творческой деятельности. Реализация данных блоков мотивационного компонента модели возможна при опоре на следующие условия: 1) максимально возможное снятие внешнего контроля путем минимизации применения наград и наказаний

в виде оценок за результаты эстетической творческой деятельности; 2) опора на развитие мотивации достижения в процессе создания продукта эстетической творческой деятельности; 3) ориентация на индивидуальные стандарты личных достижений учеников в эстетической творческой деятельности; 4) создание ситуации успеха от удачно осуществляемой эстетической творческой деятельности; 5) создание «эффекта ауры», подразумевающего поддержание определенного настроения в процессе эстетического восприятия; 6) использование приемов аттракции, играющих ведущую роль в формировании мотивации аффилиации.

4. Позиционный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников раскрывает механизм коммуникативного взаимодействия участников данного процесса. Функции позиционного компонента модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников рассматриваются в двух аспектах: 1) организация полисубъектного взаимодействия в процессе совместной эстетической творческой деятельности; 2) усвоение новых моделей поведения и общения в процессе эстетической творческой деятельности. Выделенные функции позиционного компонента модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников представлены двумя блоками: рефлексивным и коммуникативно-операционным. Рефлексивный блок основан на: обеспечении ведущей роли педагога, который одновременно организует совместную эстетическую творческую деятельность в виде «сотворчества» педагога и ребенка, и участвует в ней, что порождает комплекс личностных проявлений всех субъектов процесса эстетического воспитания младших школьников; гуманистическом отношении к детской личности, проявляющемся в ориентации педагога не на абстрактный идеал ребенка, осваивающего необходимый арсенал знаний, умений, навыков в эстетической творческой деятельности, а на возрастные, индивидуальные особенности

ребенка, уровень развития частных (музыкальных, изобразительных, хореографических и т.п.) способностей; умения организовывать оптимальное взаимодействие с детьми в различных видах эстетической творческой деятельности. Коммуникативно-операционный блок позиционного компонента модели основан на конструктивном взаимодействии в процессе совместной эстетической творческой деятельности. Организации конструктивного взаимодействия в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников осуществляется с опорой на эмпатийное взаимодействие, состоящее из эмоционального (эмоциональное заражение) и поведенческого (создание раппорта) компонентов.

5. Представление содержательно-смыслового наполнения концепции через содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты структурно-функциональной модели позволяет описать содержание и процесс организации полисубъектного взаимодействия, выявить направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, разработать технологическое обеспечение лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников в силу сложившихся социально-исторических предпосылок, потребностей общеобразовательной школы, недостаточности теоретических исследований стало одной из наиболее актуальных проблем современного образования. Разработанная нами педагогическая концепция представляет собой новую трактовку эстетического воспитания в общеобразовательной школе и раскрывает теоретические аспекты личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Концепция личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников как система научных знаний и как результат исследований включает в структурном плане общие положения, теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое наполнение.

Целью концепции является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Данная цель включает совокупность подцелей, состоящих из трех групп: обеспечение деятельности педагога по личностно ориентированному эстетическому воспитанию младших школьников; совершенствование эстетической творческой деятельности младших школьников; повышение эффективности взаимодействия воспитателя и воспитанников в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Теоретико-методологическими основаниями личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются системный, аксиологический и

лично ориентированный подходы, каждый из которых раскрывает его определенную специфику, а их комплексное взаимодополняющее использование дает общее представление о данном феномене. Системный подход представляет собой общенаучную основу исследования и обеспечивает рассмотрение лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников как педагогическую систему с выделением элементов, компонентов, их связей и системообразующих факторов. Аксиологический подход выступает теоретико-методологической стратегией исследования, обеспечивающей рассмотрение его процесса и результата лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников с точки зрения формирования определенной системы ценностей. Лично ориентированный подход исполняет роль практико-ориентированной тактики исследования, позволяющей разработать специальное проектирование данного процесса, выявить в нем роль и место субъектов эстетического воспитания, разработать предметное содержание лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, методы, приемы и формы его реализации. Результатом использования системного, аксиологического и лично ориентированного подходов явилось определение закономерностей и соответствующих им принципов лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Ядро концепции составляют закономерности и принципы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, которые являются результатом научного анализа специальной литературы, передового и собственного опыта оперирования с объектом исследования. На основании системного, аксиологического и лично ориентированного подходов выявлены следующие закономерности: 1) процесс лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников обеспечивается внутренним системно обусловленным

единством процессов универсализации и гармонизации; 2) актуализация эстетических ценностей создает возможность их интериоризации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников; 3) лично ориентированный характер педагогического взаимодействия определяет развитие эстетических творческих способностей младших школьников. В основу выделения принципов положено их деление на общие и частные. Общие принципы – культуросообразности, перспективности, адаптивности, индивидуализации, гибкости – обеспечивают целостность теоретических основ концепции. Частные принципы отражают результат конкретизации отдельных аспектов выявленных закономерностей. Принципы интегративности эстетического освоения действительности; синтеза эмоционального, рационального и интуитивного; онтологической направленности процесса эстетического воспитания раскрывают закономерность, отражающую единство и взаимообусловленность процессов универсализации и гармонизации процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Закономерности, отражающей связь между актуализацией эстетических ценностей и возможностью их интериоризации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, соответствуют принципы эмоциональной открытости, ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания, интенциональности. Закономерности, отражающей связь между лично ориентированным характером педагогического взаимодействия и развитием эстетических творческих способностей младших школьников, – принципы полисубъектности; педагогической герменевтики; эмпатийного взаимодействия.

Содержательно-смысловое наполнение концепции представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности педагога. В этом качестве выступает структурно-функциональная модель лично

ориентированного эстетического воспитания младших школьников, реализуемая через содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты. Содержательно-процессуальный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Основная функция данного компонента – формирование условий для формирования эстетической воспитанности младших школьников. Содержательно-процессуальный компонент модели включает содержательный блок, определяющий содержание личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, отраженное в программе, и процессуальный блок, выявляющий методы, приемы и формы эстетической творческой деятельности младших школьников. Мотивационный компонент модели, выполняя направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, связан с формированием перспективно-побуждающих, непосредственно-побуждающих и креативно-побуждающих мотивов эстетической творческой деятельности при опоре на следующие условия: максимально возможное снятие внешнего контроля путем минимизации применения наград и наказаний в виде оценок за результаты эстетической творческой деятельности; опора на развитие мотивации достижения в процессе создания продукта эстетической творческой деятельности; ориентация на индивидуальные стандарты личных достижений учеников в эстетической творческой деятельности; создание ситуации успеха от удачно осуществляемой эстетической творческой деятельности; создание «эффекта ауры», подразумевающего поддержание определенного настроения в процессе эстетического восприятия; использование приемов аттракции, играющих ведущую роль в формировании мотивации аффилиации. Позиционный компонент модели личностно

ориентированного эстетического воспитания младших школьников раскрывает механизм коммуникативного взаимодействия участников данного процесса. Функции позиционного компонента рассматриваются в двух аспектах: организация полисубъектного взаимодействия в процессе совместной эстетической творческой деятельности и усвоение новых моделей поведения и общения в процессе эстетической творческой деятельности. Выделенные функции позиционного компонента модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников представлены двумя блоками: рефлексивным и коммуникативно-операционным. Рефлексивный блок основан на: обеспечении ведущей роли педагога, который одновременно организует совместную эстетическую творческую деятельность в виде «сотворчества» педагога и ребенка, и участвует в ней, что порождает комплекс личностных проявлений всех субъектов процесса эстетического воспитания младших школьников; гуманистическом отношении к детской личности, проявляющемся в ориентации педагога не на абстрактный идеал ребенка, осваивающего необходимый арсенал знаний, умений, навыков в эстетической творческой деятельности, а на возрастные, индивидуальные особенности ребенка, уровень развития частных (музыкальных, изобразительных, хореографических и т.п.) способностей; умении организовывать оптимальное взаимодействие с детьми в различных видах эстетической творческой деятельности. Коммуникативно-операционный блок позиционного компонента модели основан на конструктивном взаимодействии в процессе совместной эстетической творческой деятельности. Организации конструктивного взаимодействия в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников осуществляется с опорой на эмпатийное взаимодействие, состоящее из эмоционального

(эмоциональное заражение) и поведенческого (создание раппорта) компонентов.

Библиографический список

1. Аверин, А.В. Корпоративная культура современного общества: дис. ... канд. филос. наук / А.В. Аверин. – Ставрополь, 2006. – 195 с.
2. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
3. Алексеев, Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики: моногр. / Н.А. Алексеев. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996. – 216 с.
4. Алиева, Т.С. Словарь синонимов русского языка / Т.С. Алиева. – М.: ЮНВЕРС, 2001. – 624 с.
5. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 559 с.
6. Ананьев, Б.Г. Генетические и структурные взаимодействия в развитии личности / Б.Г. Ананьев // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: «Международная педагогическая академия», 1994. – С. 77–83.
7. Ананьев, Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1986. – 334 с.
8. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
9. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1988. – 238 с.
10. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.

11. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 551 с.
12. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
13. Архангельский, Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – М.: Знание, 1978. – 61 с.
14. Архангельский, С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента / С.И. Архангельский, В.И. Михеев, С.А. Машников. – М.: Знание, 1974. – 48 с.
15. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
16. Асташова, Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8–13.
17. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
18. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
19. Бабанский, Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 182 с.
20. Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: курс лекций. Ч. 1 / Д.А. Белухин. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 318 с.
21. Бердяев, Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 446 с.
22. Бернс, Р. Развитие Я–концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
23. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического

- обеспечения технических обучающих систем) / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
24. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
25. Божович, Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы философии. – 1976. – № 6. – С. 45–53.
26. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 2. – С. 27–34.
27. Бондаревская, Е.В. Гуманитарная парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–14.
28. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманитарных теориях и системах воспитания: учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
29. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
30. Боров, Ю.Б. Искусство интерпретации и оценки: опыт прочтения «Медного всадника» / Ю.Б. Боров. – М. : Сов. писатель, 1981. – 339 с.
31. Борковская, Е.А. Регулятивная роль ценностных ориентаций личности в ее жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Е.А. Борковская. – Минск, 1988. – 22 с.
32. Братченко, С.Л. Гуманитарные основы личностно ориентированного подхода к воспитанию / С.Л. Братченко // Вестник СЗО РАО «Образование и культура Северо-Запада России». – СПб., 1996. – Вып. 1. – С. 91–99.

33. Ванслов, В.В. Всестороннее развитие личности и виды искусств / В.В. Ванслов. – М.: Сов. художник, 1966. – 118 с.
34. Васильева, З.И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.И. Васильева. – Л., 1973. – 43 с.
35. Вичев, В. Мораль и социальная психика / В. Вичев. – М.: Прогресс, 1978. – 358 с.
36. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ, 1999. – 538 с.
37. Водзинская, В.В. Понятие установки, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании / В.В. Водзинская. // Философские науки. – 1968. – № 2. – С.48–54.
38. Гастев, Ю.А. Гомоморфизмы и модели: логико-алгебраические аспекты моделирования / Ю.А. Гастев. – М.: Наука, 1975. – 150 с.
39. Гегель, Г.В.Ф. Эстетика: в 4 т. Т.1. / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Искусство, 1968. – 312 с.
40. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного исследования / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин. – М.: МГУ, 1965. – 248 с.
41. Гусинский, Э.Н. Лекции о педагогике и педагогике / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – Смоленск: СОИУУ, 1997. – 64 с.
42. Добрынин, Н.Ф. Некоторые проблемы современной психологии / Н.Ф. Добрынин. – М.: Знание, 1964. – 48 с.
43. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
44. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 359 с.
45. Дусаевичкий, А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения / А.К. Дусаевичкий // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 56–61.

46. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: Спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
47. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Издат. Центр «Академия», 2001. – 192 с.
48. Здравомыслов, А.Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов. – Л.: Лениздат, 1965. – 192 с.
49. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
50. Зимняя, И.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / И.А. Зимняя, В.А. Малахова, Т.С. Путиловская, Л.А. Хараева // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. науч. тр. – М.: НИИ ОПП, 1980. – С. 53–64.
51. Зись, А.Я. Философское мышление и художественное творчество / А.Я. Зись. – М.: Искусство, 1987. – 252 с.
52. Зись, А.Я. Эстетическое воспитание и искусство // Теория эстетического воспитания / А.Я. Зись, И.Л. Лазарев. – М.: Искусство, 1979. – С. 139–174.
53. Из опыта построения модели личностно ориентированного образования школы № 507 / под редакцией Плигина А.А. – М.: ЮОУ ДО г. Москвы, 2004. – 107 с.
54. Каган, М.С. Лекции по марксистско–ленинской эстетике / М.С. Каган. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. – 766 с.
55. Каган, М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. – Спб.: «Петрополис», 1997. – 544 с.
56. Казакина, М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе / М.Г. Казакина. – Ленинград: ЛГПИ, 1989. – 83с.

57. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
58. Караковский, В.А. Воспитание как социально-педагогическая ценность / В.А. Караковский // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 3. – С. 5–8.
59. Кирьякова, А.В. Теория ориентаций личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 190 с.
60. Китайгородцев, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородцев. – М.: МГУ, 1986. – 175 с.
61. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
62. Ковалев, С.В. НЛП педагогической эффективности / С.В. Ковалев. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2001. – 208 с.
63. Конаржевский, Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия: учеб. пособие по спецкурсу / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1980. – 93 с.
64. Кондратьева, С.В. Учитель – ученик / С.В. Кондратьева. – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
65. Кохановский, В.П. Философия для аспирантов: учеб. пособие / В.П. Кохановский, Е.В. Золотухина, Т.Г. Лешкевич, Т.Б. Фатхи. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 448 с.
66. Круглов, Б.С. Роль ценностных ориентации в формировании личности школьника / Б.С. Круглов // Психологические особенности формирования личности школьника. – М.: Педагогика, 1983. – С. 4–11.
67. Круглов, Б.С. Социальная направленность личности / Б.С. Круглов // Формирование личности старшеклассника / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – С. 12–14.
68. Крупник, Е.П. Система ценностных ориентаций старшеклассников в области художественной литературы

- / Е.П. Крупник, В.С. Собкин // Проблемы теории и методики эстетического воспитания школьников. – Тбилиси, 1980. – Т.1. – С. 81–91.
69. Крюковский, Н.Н. Основные эстетические категории: опыт систематизации / Н.Н. Крюковский. – Минск: Изд-во БГУ, 1974. – 286 с.
70. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
71. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
72. Куриленко, Л.В. Теория и практика индивидуально-личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса инновационных образовательных учреждений: дис. ... д-ра пед. наук /Л.В. Куриленко. – Самара, 2001. – 436 с.
73. Лаптева, М.Д. Позиция в структуре профессионального общения: дис. ... канд. психол. наук / М.Д. Лаптева. – М., 1999. – 216 с.
74. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
75. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 240 с.
76. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
77. Лешкевич, Т.Г. Философия науки: традиции и новации: учеб. пособие для вузов / Т.Г. Лешкевич. – М.: ПРИОР, 2001. – 428 с.
78. Лихачев, Б.Т. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы / Б.Т. Лихачев, Е.В. Квятковский // Советская педагогика. – 1980. – № 7. – С. 27–37.
79. Личность и ее ценностные ориентации. Вып. 1. – М.: ИКСИ АН СССР, 1969. – 171 с.

80. Личность и ее ценностные ориентации. Вып. 11. – М.: ИКСИ АН СССР, 1969. – 123 с.
81. Магоматов, Н.М. Педагогика школы / Н.М. Магоматов, Л.Я. Хисматуллина. – Самара: Изд-во СамГУ, 1993. – 196 с.
82. Матиец, Е.Е. Актуальные проблемы эстетического воспитания в развитии социалистическом обществе: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Е. Матиец. – М., 1984. – 176 с.
83. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
84. Махмутов, М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
85. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах музыкально-художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 255 с.
86. Мелик-Пашаев, А.А. Для чего нужно искусство в школе? / А.А. Мелик-Пашаев // «Школа 2100». Пути модернизации начального и среднего образования / под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 6. – М.: «Баласс», 2002. – С. 63–74.
87. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические особенности среднего школьного возраста и руководство художественным творчеством подростка // Эстетическое воспитание и экология культуры / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: СХ СССР, 1988. – С. 53–57.
88. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
89. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – М.: РПА, 2001. – 320 с.
90. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: ЛГУ, 1960. – 224 с.
91. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясищев. – Воронеж:

- Институт практической психологии: МОДЭК, 1995. – 356 с.
92. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.
 93. Новик, И.Б. О моделировании сложных систем: философский очерк / И.Б. Новик. – М.: Мысль, 1965. – 345 с.
 94. Новиков, А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 1999. – 120 с.
 95. Новинский, И.И. Понятие связи в марксистской философии / И.И. Новинский. – М.: Высшая школа, 1961. – 200 с.
 96. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л.: ЛГУ, 1979. – 239 с.
 97. Овсянников, М.Ф. Что изучает эстетика / М.Ф. Овсянников. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
 98. Овчинникова, А.Ж. Теоретические основы формирования эстетического отношения к действительности у учащихся начальных классов школы: дис. ... д-ра пед. наук / А.Ж. Овчинникова. – Елец, 1998. – 466 с.
 99. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт. – Смысл, 2002. – 462 с.
 100. Ольшанский, В.Б. Личность и социальные ценности / В.Б. Ольшанский // Социология в СССР. – М.: Мысль, 1966. Т.1. – С. 471–530.
 101. Панченко В.М. Теория систем. Методологические основы / В.М. Панченко. – М.: МИРЭА, 1999. – 96 с.
 102. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. / под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. – М.: Рос. акад. образования, 2001. – 444 с.
 103. Петрова, В.Н. Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить / В.Н. Петрова. – М.: Издательская фирма «Сентябрь», 1999. – 108 с.

104. Петровская, Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 1989. – 126 с.
105. Петровский, А.В. Психология развивающейся личности / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1997. – 268 с.
106. Печко, Л.П. Искусство как среда эстетического развития в школе / Л.П. Печко // Эстетическая среда и развитие культуры личности. – М.: ИХО РАО; Елец: ЕГПИ, 1999. – С. 71–81.
107. Проект Концепции образовательной области «Искусство» в 12-летней школе // Искусство в школе. – 2000. – № 1. – С. 59–65.
108. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под общ. ред. С.Я. Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
109. Психологические механизмы регуляции социального поведения: сб. статей / отв. ред. М.И. Бобнева, Е.И. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – 330 с.
110. Разумный, В.А. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы / В.А. Разумный. – М.: Мысль, 1969. – 190 с.
111. Роджерс, К.Р. Становление личности: взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М.: ЭКСМО–Пресс, 2001. – 416 с.
112. Розанов, В.В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
113. Розов, Н.С. Философия гуманитарного образования. Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе / Н.С. Розов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 194 с.
114. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Большая рос. энциклопедия, 1993–1999. – Т.1. – 1993. – 607 с.; Т.2. – 672 с.

115. Российская Федерация. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования России. – 2002. – № 6. – С. 10–40.
116. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2006. – 713 с.
117. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИПИ–ДАНА, 1999. – 317 с.
118. Рыжов, В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / В.В. Рыжов. – Н.Новгород: ННГУ, 1994. – 164 с.
119. Самохвалова, В.И. О ценностной составляющей эстетической культуры / В.И. Самохвалова // Современные подходы к теории эстетического воспитания. – М.: ИХО РАО, 1999. – С. 38–43.
120. Семья, Г.В. Психолого–педагогические программы подготовки к самостоятельной семейной жизни детей–сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г.В. Семья, Н.Ф. Плясов, Г.И. Плясова. – М.: Полиграф–сервис, 2001. – 176 с.
121. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
122. Сериков, В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
123. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд–во «Зауралье», 1997. – 454 с.
124. Слостенин, В.А. Аксиологические основания общего и профессионального образования / В.А. Слостенин // Материалы международ. науч.-практ. конф. «Качество жизни: проблемы системного научного обоснования» – Липецк: ЛГПУ, 2000. – С. 27–30.

125. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для вузов / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 187 с.
126. Слостенин, В.А. Общая педагогика: учеб. пособие для вузов: в 2 ч. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Владос, 2002. – 287 с.
127. Слостенин, В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Слостенин // Слостенин. – М.: Издат. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 408–434.
128. Слостенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
129. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Издат. Центр «Академия», 2001. – 304 с.
130. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1986. – 1599 с.
131. Столович, Л.Н. Красота. Добро. Истина: очерк истории эстетической аксиологии / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 464 с.
132. Торшилова, Е.М. Эстетическое воспитание в семье / Е.М. Торшилова. – М.: Искусство, 1989. – 141 с.
133. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
134. Тугаринов, В.П. Соотношение категорий исторического материализма / В.П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1958. – 118 с.
135. Тугаринов, В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П. Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.
136. Тяглова, Е.В. Функции мировоззренческой позиции учащегося / Е.В. Тяглова // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога

- в системе непрерывного образования. – Волгоград: Изд-во ВГПИКРО, 2002. Вып.8. – С. 17–20.
137. Уемов, А.И. Логические основы метода моделирования / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1971. – 311 с.
 138. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Пед. о-во России, 2004. – 448 с.
 139. Ушинский, К.Д. Воспитание человека / К.Д. Ушинский. – М.: Карапуз, 2000. – 256 с.
 140. Философия и методология науки: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Купцова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 551 с.
 141. Философия науки: учеб. пособие для вузов / под ред. С.А. Лебедева. – М.: Академический проект; Трикта, 2004. – 736 с.
 142. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1991. – 250 с.
 143. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
 144. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск: Изд. В.П. Ильин, 1997. – 416 с.
 145. Чавчанидзе, В.В. Моделирование в науке и технике / В.В. Чавчанидзе, О.Я. Гельман. – М.: Знание, 1966. – 30 с.
 146. Чижакова, Г.И. Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии: дис. ... д-ра пед. наук / Г.И. Чижакова. – М., 1999. – 330 с.
 147. Чугунова, Э.С. Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженеров / Э.С. Чугунова // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 136–142.
 148. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
 149. Шацкая, В.Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / В.Н. Шацкая. – М.: АПН РСФСР, 1955. – 181 с.

150. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
151. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.–Л.: Наука, 1966. – 302 с..
152. Эстетика: словарь / под ред. А.А. Беляева, Л.И. Новикова, В.И. Толстых.– М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
153. Эстетическое воспитание в начальной школе / под ред. В.Н. Шацкой. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 214 с.
154. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.
155. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
156. Яковсон, С.Г. Образ себя и моральное поведение дошкольников / С.Г. Яковсон, Г.М. Морева // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 34–41.
157. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
158. Яковлев, Е.В. Понятие «педагогическая система» / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Стандарты и мониторинг в образовании – 2002. – №6. – С. 56–59
159. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.
160. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.
161. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
162. Dilts, R. Neuro-Lingvistic Programming: volume 1: The Study of the Structure of Subjective Experience / R. Dilts,

- R. Grinder, J. DeLozier. – Capitola, California: Meta Publications, 1980. – 282 p.
163. Gordon, W.J.J. Synectics: The development of creative capacity / W.J.J. Gordon. –.N.Y.: Harper-Row, 1961. – 180 p.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	7
РАЗДЕЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	20
РАЗДЕЛ 3. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	60
РАЗДЕЛ 4. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВОЕ НАПОЛНЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	118
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	124

Научное издание

Волчегорская Евгения Юрьевна

**Концепция лично ориентированного
эстетического воспитания
младших школьников**

Монография

Редактор Е.М. Сапегина

Подписано в печать 26.06.07

Объем 8,69 п. л. Формат 60x84/16

Тираж 500 экз. Заказ №

ISBN 5-85716-688-8

Издательство ЧГПУ

454080 Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 69

Отпечатано в типографии ЧГПУ

454080 Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 69