

А.В. ФИЛИМОНОВА
(Волгоград)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМООЦЕНКИ ТВОРЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ, ПРОЯВЛЯЮЩИХ ОДАРЕННОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СФЕРЕ (опытно-экспериментальная работа)

Рассматриваются педагогические условия формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков в условиях детской художественной школы. В рамках личностно-ориентированного подхода характеризуются педагогические ситуации, актуализирующие процесс формирования самооценочного опыта.

Ключевые слова: *самооценка, опыт, оценочный процесс, художественно-изобразительная деятельность, подросток, педагогическая ситуация.*

Актуальность выбранной нами темы объясняется тем, что в обществе изменились требования к творческой личности в целом и к качеству образования будущего архитектора, дизайнера, художника в частности. Подготовка художника сегодня в большей мере ориентируется не на техническое обучение, а на многостороннее развитие творческого потенциала его личности. Подчеркнем, что общеизвестная мысль о том, что личность формируется в деятельности, требует уточнения: в деятельности принимаемой ею, имеющей личностный смысл, по возможности, самостоятельно организуемой, а ее ход и результаты являются предметом самооценки. Актуализация такой деятельности была одним из ключевых вопросов исследования.

В выполненных ранее психологических и педагогических исследованиях целенаправленное формирование у подростков опыта самооценки результатов творческой деятельности как особая цель художественного образования практически не рассматривалось. Этот аспект обсуждался в основном как вспомогательная психологическая проблема при исследовании развития вербальных, творческих или эстетических способностей детей. Теория создания педагогических условий, способствующих формированию опыта самооценивания результатов художественно-изобразительной деятельности – это пока находящееся в стадии становления исследовательское поле. Объектом исследования стал процесс оценивания результатов художественно-изобразительной деятельности подростка в детской художественной школе, а предметом – педагогические условия формирования опыта самооценки творческих достижений. Целью исследования стало обоснование условий формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков, проявляющих одаренность в художественной сфере. Для реализации поставленной цели предполагалось решение четырех исследовательских задач.

Первая задача состояла в определении состава и структуры опыта самооценки творческих достижений. Анализ психологических исследований Л.В.Бороздиной [4] и А.В.Захаровой [6] позволил выявить причины и механизмы изменения самооценки. Оно происходит вследствие преодоления ценностно-смысловых проблемных ситуаций, которые предстают по форме как ситуации выбора, ситуации принятия решения и ситуации прогноза, но имеют своим внутренним содержанием поиск субъектом путей самореализации в творческой деятельности.

Как показывают исследования А.В. Захаровой [6], С.Л. Емельянцева [5], Т.И.Колесниковой [8], Л.И. Чесноковой [15] и подтверждается личным профессиональным опытом, специфика формирования самооценки в образовательном процессе детской художественной школы связана с участием обучаемых в учебной, конкурсной и самостоятельной художественной деятельности. Анализ исследований в области оценки и самооценки Б.Г.Ананьева [1], Г.Ю.Ксензовой [9] и А.И. Липкиной [11] позволил сделать предположение о специфике формирования самооценки в разных видах деятельности, в которые включаются подростки в художественной школе: если на учебном занятии подросток в основном усваивает оценочные приемы преподавателя, то при самостоятельном рисовании происходит трансформация рациональной самооценки в аксиологическую, обусловленная переходом от норматив-

но-задаваемых к личностно-значимым оценочным критериям. При выдвижении своей кандидатуры и своих работ на конкурс подростку приходится решать еще более сложные задачи – оценивать свои творческие возможности, проводить вербализацию и рефлекссию своего художественного замысла.

Обращение к психологическим исследованиям Т.В. Архиреевой [2], Д.И. Фельдштейна [14] и Л.И. Чесноковой [15] дало нам понимание, что самооценка является развивающимся феноменом и выступает как интерпретация опыта. В результате этих исследований мы пришли к выводу, что опыт самооценки творческих достижений является опытом самостоятельного оценивания творческой деятельности по личностно-значимым критериям. Эти критерии оценки качества рисунка могут быть предложены преподавателем, но в любом случае должны обрести личностное принятие и индивидуальную интерпретацию. Наличие такого опыта проявляется в оценочных суждениях и эмоционально-эстетических переживаниях подростка.

Проведенный нами анализ исследований, связанных с изучением процесса творчества и развития художественно-изобразительных способностей В.И. Киреенко [7], В.С. Кузина [10], П.М. Якобсона [16] позволил отнести к структурным элементам опыта самооценки творческих достижений: вербализацию оценок художественно-изобразительной деятельности, оценивание актуального «творческого Я» и оценивание потенциального «творческого Я».

Вторая задача исследования предполагала определение логики развития и этапов формирования опыта самооценки творческих достижений. Условием становления опыта, о котором идет речь в исследовании, является выбор ценностей и приоритетов, рождающийся в процессе оценивания. В процессе приобретения оценочного опыта субъект сталкивается с проблемной ситуацией, а нередко и с конфликтом. Опыт самооценки относится к личностному опыту включен в структуру личностных смыслов и отношений подростка к своей деятельности и ее продуктам через оценивание, рефлекссию и самооценивание [13]. Таким образом, было сделано предположение, что опыт самооценки творческих достижений является опытом самостоятельного оценивания результатов творческой деятельности по личностно-значимым критериям и наличие такого опыта проявляется в:

- коммуникативно-регулятивном обеспечении творческого процесса, способствующем применению критериев оценивания в процессе диалогического общения со сверстниками и взрослыми;
- технологическом обеспечении художественного мастерства, стимулирующем развитие творческой индивидуальности;
- мотивационно-смысловом обеспечении творческого саморазвития, влияющем на формирование реального уровня притязаний в художественно-изобразительной деятельности.

Учитывая личностно-смысловую природу оценочного опыта у художественно одаренных детей, при поиске путей его формирования было логичным обратиться к личностно-развивающим моделям образовательного процесса, представленных в исследованиях Е.В. Бондаревской [3], В.В. Серикова [13]. В соответствии с этими моделями определено содержание ситуаций, детерминирующих освоение опыта самооценки творческих достижений в учебной, конкурсной и самостоятельной творческой деятельности, в качестве которых выделены: ситуация выбора, ситуация принятия решения и ситуация прогноза. Под ситуациями в данном случае понимаются творческие пробы и диалоги, комплексы своеобразных задач и проектов, через решения которых должны пройти воспитанники школы. Организационной формой, в которой реализуются ситуации, формирующие опыт самооценки творческих достижений выступает «просмотр» как особое взаимодействие воспитанника с художественными сообществом – своеобразное личностно-развивающее событие.

Анализ концепций личностно-развивающего образования и выводы психологических исследований А.М. Прихожана [12] и Д.И.Фельдштейна [14] позволили определить логику процесса формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков как последовательность этапов, в ходе которых происходит восхождение подростков от способности составлять определенное суждение о продукте своей деятельности к корректному анализу творческого процесса и далее – к обоснованному критериально выводу о художественной ценности созданного произведения и о своем творческом потенциале.

В соответствии с этой логикой были выделены четыре этапа процесса формирования опыта самооценки – *нормативно-задаваемый, субъектно-предметный, субъектно-рефлексивный и личностно-значимый*, целями которых, соответственно, были: ознакомление учащихся с критериями оценивания академической работы и формирование навыков практического применения этих критериев; преобразование общих художественных значений (норм) в индивидуальные; поддержка субъектной позиции подростка в процессе самооценки и сравнения ее с оценками референтной группы; обеспечение самостоятельной оценке результатов художественно-изобразительной деятельности и саморазвития этого опыта.

В соответствии с представленной моделью процесса учащиеся овладевают опытом самооценки своих художественных достижений, последовательно проходя через ситуацию «Аргументирования оценки», ситуацию «Самопрезентации творческих достижений», ситуацию «Самовыдвижения своей кандидатуры (на конкурс или выставку)». При этом «просмотр» и защита творческих проектов протекали как игровая, дискуссионная, проектная, рефлексивная деятельность учащихся.

Для определения в процессе формирующего эксперимента сформированности опыта самооценки творческих достижений у подростков мы перешли к решению *третьей задачи* – разработке диагностического инструментария. Мы предположили, что в качестве критериев опыта самооценки творческих достижений будут выступать его характеристики, отражающие структуру и функции этого опыта в художественно-творческой деятельности. Теоретические исследования и собственный профессиональный опыт позволили подтвердить это предположение и выявить критерии и показатели опыта самооценки творческих достижений:

Первый критерий – *вербализация оценок художественно-изобразительной деятельности*. Чтобы трансформировать художественный образ и его смысл в аналитико-оценочное суждение, подросток должен сам понять и отрефлексировать свои эстетические чувства. Показателями для этого критерия являлись – коммуникативное обеспечение творческого процесса, аргументированность оценочных суждений, конформность оценки.

Второй критерий – *оценивание актуального «творческого Я»*. В этом критерии отражается технологический уровень развития художественного мастерства подростка, а показателями являются – самостоятельность в реализации намеченного творческого замысла, навыки осмысления процесса художественно-изобразительной деятельности.

Третий критерий – *оценивание потенциального «творческого Я»*. О сформированности опыта самооценки свидетельствует то, насколько подросток оценивает свой творческий вклад, новаторство и индивидуальность при выполнении рисунка. Показателями этого критерия являлись – потребность в художественно-изобразительной деятельности, характер мотивационно-смыслового обеспечения творческого саморазвития.

В соответствии с указанными критериями и показателями была предложена шкала, описывающая три уровня владения опытом самооценки творческих достижений: автооценочный, рациональный и аксиологический.

У подростков, находящихся на *автооценочном уровне*, слабо выражена критичность самооценки, потребность в адекватном знании о своих возможностях. У подростков, находящихся на *рациональном уровне*, отмечалось конформистское отношение к результатам художественно-изобразительной деятельности (своей и чужой) и недостаточное развитие навыков самоанализа в художественной деятельности. У подростков, отнесенных к *аксиологическому уровню*, проявляется потребность в художественном творчестве, в признании его результатов окружающими и, вместе с тем, самокритичность при оценке личных достижений.

Для диагностики с использованием указанной шкалы применялись: наблюдение за подростками в оценочном процессе; беседы с учащимися во время просмотров и в ходе выполнения учебного задания; изучались оценочные суждения, используемые подростками в учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности; изучались продукты учебной деятельности и экспертные оценки рисунков; проводился анализ педагогической документации.

Четвертая задача исследования предполагала определение и апробацию условий создания педагогических ситуаций, актуализирующих процесс формирования опыта самооценки. В процессе решения этой задачи, мы предположили, что средством формирования опыта самооценки творческих достижений будут выступать ситуации, раскрывающие подростку смысл творческого саморазвития и актуализирующие специальные педагогические условия развития данного опыта. Формирующий эксперимент позволил нам уточнить содержание и способы актуализации ситуаций на каждом этапе процесса.

Специфика процесса формирования опыта самостоятельного оценивания результатов художественно-изобразительной деятельности была связана с условиями, в которых он протекал – в процессе учебной дисциплины «Рисунок». Так как академический рисунок содержит все признаки творческого рисования, то он осваивается в детских художественных школах как учебно-творческая дисциплина, дающая творческий толчок в станковой графике, живописи, декоративно-прикладном искусстве, скульптуре

Для достижения цели первого, «нормативно-задаваемого», этапа апробировались *ситуация «Аргументирования оценки»*, создаваемая через актуализацию у подростков опыта поведения в условиях дискуссии и побуждения их к использованию критериев оценивания в диалоге с компетентными экспертами, постановки обучающегося перед противоречием между обыденным оцениванием художественного произведения и профессионально обоснованными критериями.

Для ее создания использовались игровые сценарии «Набираем баллы» и «Блок - группы», задача которых состояла в приобретении учащимися навыка самостоятельного использования нормативно-задаваемых критериев академической работы. Как показал оперативный опрос и анкетирование учащихся экспериментальной группы, в процессе оценивания учащимся всех уровней групп требовалась консультация с педагогом. В контрольной группе оценивание академических работ происходило во время текущего просмотра академических работ, на котором педагог знакомил учащихся с фактической отметкой, не разъясняя критериев оценивания.

В процессе проигрывания сценария «Отбор на итоговый просмотр» проверялись возможности наглядной формы организации оценочного процесса – итогового просмотра. В этой ситуации моделировался и разрешался психологический конфликт между собственной оценкой подростка и внешней оценкой «значимых Других» – педагогического совета. Как показало наблюдение, учащиеся экспериментальной группы отбирали работы на просмотр самостоятельно, опираясь на оценки педагога на текущем просмотре, и испытывали небольшой психологический дискомфорт. В контрольной группе педагог самостоятельно отбирал академические работы для итогового просмотра, подключая учащихся только к оформлению работ.

Применение диагностических методов показало, что на первом этапе у всех подростков не проявлялась потребность в анализе и оценке своих индивидуальных творческих достижений. В основном подростки, 75% контингента экспериментальной группы, находились на автооценочном уровне опыта самооценки творческих достижений. Они владели натурным и нормативным способами оценивания академических рисунков – сравнения своего рисунка с натурой или эталоном (хорошо выполненной академической работой). Оценочные суждения у них носили сенсорный характер: «нравится – не нравится», «красиво – не красиво», «чисто – грязно» и т.п. Собственная оценка рисунка у них не всегда совпадала с оценкой педагога, отсутствовала творческая инициатива при выборе средств и форм выполнения самостоятельных работ.

Для достижения цели на втором, «субъектно-предметном», этапе использовалась *ситуация «Самоопределения в творческом процессе»*, побуждавшая учащихся понимать и интерпретировать для себя общие художественные нормы, осуществить, своего рода, перевод значений в индивидуальные смыслы. Апробировался ее игровой сценарий «Чужая работа» и дискуссии, в которых учащимся предоставлялась возможность не только аргументировать свою точку зрения с применением профессиональной терминологии, но и быть объективным при оценке чужой художественной работы. В контрольной группе во время оценивания учащиеся к оценке работ не привлекались, а педагог в процессе

оценивания использовал сублимированные оценочные суждения: «линии прямые – кривые», «рисунок аккуратный – не аккуратный» и т.п.

Для возникновения у учащегося субъектной позиции в оценочной деятельности и актуализации процесса оценивания академического рисунка апробировался сценарий «Ранжирование». При этом моделировался и разрешался психологический конфликт между субъективной оценкой друга и объективной оценкой результатов его деятельности. Опираясь на нормативно-задаваемые критерии академического рисунка, учащиеся экспериментальной группы должны были ранжировать учебные работы учащихся группы. Как показали беседы с учащимися, в процессе оценивания в экспериментальной группе, все подростки испытывали внутриличностный дискомфорт. Для снятия психологического напряжения в процессе оценивания было апробировано оценивание по номинациям, а не балльной системе. В контрольной группе оценка академических работ осуществлялась педагогом в форме текущего просмотра в конце занятия, учащиеся в процессе оценивания не участвовали, им также была не интересна оценка работ одноклассников.

На этом этапе проектировался сценарий «Школьный конкурс», способствующий формированию реального уровня притязаний подростка в художественно-изобразительной деятельности. Наблюдение и анкетирование учащихся в процессе конкурсной деятельности показало, что расхождение самооценки и уровня притязаний вызывало у всех учащихся внутриличностный дискомфорт, сопровождавшийся эмоционально-эстетическими переживаниями и изменением в мотивационно – смысловой сфере. Оперативные опросы и анкетирование в процессе проведения творческих конкурсов показало, что только у учащихся рационального уровня самооценка практически совпадала с оценкой жюри, вследствие чего учащиеся этой группы охотно выказывались за участие в следующем, более трудном этапе конкурса. В контрольной группе педагог не выбирал учащихся для участия в конкурсе, в конкурсах участвовали по собственной инициативе подростки, склонные к состязательности. Оценка своей работы у таких учащихся не совпадала с оценкой жюри, вследствие чего у этих учащихся понижался уровень притязаний, что в дальнейшем, как показали наблюдения, выразилось в угасании интереса к изобразительной деятельности.

На этом этапе проводилась дальнейшая работа по укреплению потребности подростка в художественно-изобразительной деятельности. Для этого апробировался сценарий «Итоговая домашняя работа». Учащиеся экспериментальной группы выполняли самостоятельную работу и делали ее презентацию. Опробовались дискуссии, способствовавшие выявлению личностной позиции подростка по техническим и технологическим моментам изобразительной деятельности. У большинства подростков отмечалось повышение открытости и готовности к критическому обсуждению своей работы с профессиональным сообществом.

В контрольной группе задания для самостоятельных творческих работ задавалась в соответствии с образовательной программой по аналоговому принципу. Обсуждение происходило в индивидуальной беседе в процессе урока, что позволяло педагогу определить отношение каждого учащегося к своей работе, помогало проанализировать технологические моменты исполнения, в процессе диалога с педагогом учащийся знакомился с его критериями оценки.

На втором этапе произошло увеличение количества подростков относящихся к рациональному уровню опыта самооценки – 42 % контингента экспериментальной группы. У них отмечалось конформистское отношение к результатам художественно-изобразительной деятельности и наличие навыков самоанализа в художественной деятельности. Помимо натурального и нормативного способов оценивания, у них проявлялась способность оценивать свою работу относительно работ других учащихся. Собственная оценка совпадала с оценкой «значимых Других», однако точка зрения была еще не аргументирована. В оценочных суждениях присутствовали сублимированные оценки с включением профессиональной терминологии. Участие в конкурсах и выставках еще инициировалось педагогом. У подростков отмечались открытость и готовность к критическому обсуждению результатов своей творческой деятельности наблюдалась устойчивая потребность в изобразительной деятельности.

На третьем, «субъектно-рефлексивном», этапе процесс рефлексивного оценивания был перенесен в конкурсную и самостоятельную деятельность подростка, проверялась эффективность педагогических условий, способствующих накоплению опыта проявления своей художественной позиции и визуализации своего художественного замысла. Применяемые на этом этапе педагогические средства были призваны актуализировать *ситуацию «Самопрезентации творческих достижений»*. Были апробированы сценарии «Городской конкурс» и «Итоговый просмотр». В ситуации диалога с профессиональной средой, рефлексивная оценка своих творческих достижений при поддержке референтной группы, подросток принимал ответственное решение об участии в дальнейшем, более сложном, этапе конкурса. Анализ рефлексивных высказываний учащихся экспериментальной группы показал, что прием «Итоговый просмотр» способствовал накоплению практики оценивания личного творческого потенциала. Среди учащихся, находящихся на рациональном уровне опыта самооценки, апробировалась самооценка, когда подростки помогали друг другу в оценке учебных работ. В атмосфере диалога с педагогом о качестве работы, ее ценности для саморазвития учащихся экспериментальной группы стали увереннее отбирать учебные работы. В контрольной группе на этом этапе педагог самостоятельно привлекал учащихся к конкурсной деятельности – обычно это были подростки, имеющих высокий уровень ЗУН и успешный опыт участия в конкурсах. Вследствие такого выбора ограничивалось количество учащихся, участвующих в конкурсах.

В ходе апробации сценария «Летнее задание» для становления творческой индивидуальности подростка создавалось рефлексивное пространство, определялись оптимальные способы обращения к личностной сфере подростка, использовалась техника личностно-смыслового диалога о творческих перспективах и художественных предпочтениях учащегося. Анализ экспертных оценок, наблюдение во время текущего просмотра в экспериментальной группе показали, что в процессе развития ситуации учащиеся всех уровневых групп приобретали практику оценивания самостоятельных творческих работ по личностно-ценностным критериям.

В контрольной группе некоторые учащиеся уже потеряли интерес к изобразительной деятельности и перестали систематично выполнять самостоятельные работы, ссылаясь на занятость в школе. Выставки домашних работ учащихся экспериментальной группы еще мотивировали учащихся контрольной группы к выполнению домашних работ, внося соревновательный момент в образовательный процесс.

На третьем этапе произошло увеличение количества подростков, находящихся на аксиологическом уровне опыта самооценки – 33% контингента экспериментальной группы, подростков, относящихся к рациональному уровню опыта самооценки – 50% контингента.

На четвертом, «личностно - значимом», этапе процесс обучения в художественной школе для подростка превратился в событие принятия художественного творчества как средства самореализации, когда ему вне зависимости от мнения окружающих стал интересен процесс саморазвития в учении. В качестве ведущего педагогического средства использовалась *ситуация «Самовыдвижения своей кандидатуры (на конкурс или выставку)»*, осознанию учащимися своего реального уровня притязаний в художественно-изобразительной деятельности.

Апробировался сценарий «Персональная выставка», во время которого актуализировался личностно-смысловой диалог о творческих перспективах и художественных предпочтениях подростка. На четвертом этапе некоторые из учащихся контрольной группы (37%) перестали систематично выполнять самостоятельные работы. Выставки лучших домашних работ экспериментальной группы привлекали их внимание, однако не побуждали к выполнению самостоятельных работ. На четвертом этапе к участию в конкурсах привлекались только подростки, планирующие обучение в художественных учебных учреждениях. Цель создания ситуации состояла в подготовке этих учащихся к конкурсным испытаниям или творческому экзамену. Как показало анкетирование в экспериментальной группе, после регулярного повторения сценария учащиеся увереннее связывали свои жизненные планы с художественной деятельностью. Учащиеся контрольной группы участвовали в конкурсах по инициативе педагога, по своей инициативе участвовали только учащиеся с высоким уровнем ЗУН.

На четвертом этапе в экспериментальной группе не осталось подростков, находившихся на автооценочном уровне; произошло увеличение числа подростков, относящихся к аксиологическому уровню опыта самооценки (48 % контингента). У этих подростков проявлялась внутренняя потребность к художественной деятельности и самокритичность при оценке личного творческого потенциала. Ими оценивались результаты своей работы в процессе личностного развития, а при оценивании рисунка использовалась профессиональная терминология. Они были готовы к аргументированному и критическому обсуждению результатов своей творческой деятельности со сверстниками и профессиональным сообществом, с творческой инициативой выполнялись самостоятельные работы.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал положительную динамику формирования опыта самооценки творческих достижений подростка в условиях личностно-ориентированного образования. Это доказывает эффективность включения процесса формирования опыта самооценки творческих достижений в содержание и технологии образовательного процесса детской художественной школы.

Первым результатом исследования стало установление зависимости опыта самооценки творческих достижений подростков, обучающихся в детской художественной школе от специфики оценочного процесса в учебной, конкурсной и самостоятельной деятельности. Вторым результатом исследования стала модель процесса формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков, обоснованная как особое направление деятельности учреждения дополнительного образования, работающего с детьми, проявляющими творческую одаренность. Благодаря исследованию преодолен дефицит критериальной базы и диагностических средств для мониторинга развития рефлексии у детей, проявляющих художественно-изобразительную одаренность. Особенно результативными методами исследования оказались лонгитюдное (четырёхлетнее) наблюдение за участниками экспериментальной группы, во время которого использовался биографический метод исследования. В процессе исследования был сделан вывод о том, что включение процесса формирования опыта самооценки творческих достижений в содержание образовательного процесса детской художественной школы детерминирует, как отметили эксперты, развитие у подростков художественно-изобразительной одаренности в целом. Четвертым результатом исследования стало уточнение сценариев ситуаций, формирующих опыт самооценки творческих достижений: ситуации «аргументирования оценки»; ситуации «самоопределения в творческом процессе»; ситуации «самопрезентации творческих достижений»; ситуации «самовыдвижения своей кандидатуры» (для участия в конкурсе или выставке). Наиболее эффективной формой актуализации данных ситуаций выступал «просмотр», который в условиях художественной школы выступал как игровая, дискуссионная, проектная, рефлексивная деятельность учащихся. Эмоциональные реакции особенно ярко проявлялись в ситуациях, проектируемых в конкурсной и самостоятельной деятельности.

Полученные результаты позволяют увидеть контуры дальнейшего исследования, которое мы планируем посвятить проблеме творческого саморазвития подростков в художественной деятельности и переносу этого опыта в другие сферы их жизнедеятельности.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды: В 2т. Т.2. М.: Педагогика, 1980. С. 128–271.
2. Архиреева Т.В. Становление критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. – 2005. №3. С.29–37.
3. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно – ориентированного образования. Ростов–на–Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000.
4. Бороздина Л.В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки (Место в структуре самосознания, возрастная динамика, самоотношение с уровнем притязаний) : дис. ... д-ра. псих. Наук. Москва, 1999.
5. Емельянцева С.Л. Конкуры достижений как средство самореализации старшеклассников. : дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1999.
6. Захарова А.В. Генезис самооценки : автореф. дис. докт. психол. наук. М., 1989.

7. Киреенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности: дис. ... канд. псих. наук. М., 1959.
8. Колесникова Т.И., Педагогическая оценка рисунков с натуры в 1–4 классах детской художественной : автореф. дис. канд. пед. М., 1987.
9. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: учебно-методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2002.
10. Кузин В.С. Психология: учебник. М.: АГАР, 1997.
11. Липкина А.И. Рыбак, Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. М.: Просвещение, 1968.
12. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007.
13. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе / М.: Логос, 2012.
14. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1988. №6.
15. Чеснокова Л.И. Самосознание личности // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974. С.209–226.
16. Якобсон П. М. Психология художественного творчества. М., 1971.



***Pedagogic conditions of formation of experience of creative achievements self-assessment
by teenagers gifted in the artistic sphere (experimental work)***

There are considered the pedagogic conditions of formation of experience of creative achievements self-assessment by teenagers in the conditions of children's art school. Based on the personality oriented approach there are characterized the pedagogic situations that actualize the process of formation of self-assessment experience.

Key words: self-assessment, experience, assessment process, art and graphic work, teenager, pedagogic situation.